

modificava quando as situações se alteravam. Era assim que Bianca se comunicava comigo. Nenhuma palavra dita

ANNA MARIA LUNARDI PADILHA

BIANCA

O ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental

TESE DE DOUTORADO

**FACULDADE DE
EDUCAÇÃO - UNICAMP**

2000

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

BIANCA

O ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental

AUTORA: Anna Maria Lunardi Padilha

ORIENTADOR: Prof. Dr. Angel Pino Sirgado

CO-ORIENTADORA: Prof^a Dra. Maria Irma Hadler Coudry

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Anna Maria Lunardi Padilha e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura: _____

COMISSÃO JULGADORA:

2000

RESUMO

Este trabalho revela a minha intenção de estudo: como pôr na cultura, na capacidade de significar o mundo (os objetos, as pessoas e as palavras) e na história de vida social, a vida do sujeito deficiente mental. É vislumbrar a possibilidade de empurrar a barra que separa o normal do patológico, reconhecendo que as transformações acontecem nas relações concretas de vida e somente nelas. Relações sociais que pressupõem necessariamente as vidas envolvidas nelas. A vida da pesquisadora/professora, com certeza.

Meus encontros semanais com Bianca, a jovem deficiente mental, que aconteceram durante três anos são descritos e analisados, levando em conta como fundamental, como essencial, como princípio, o processo de simbolização na constituição da subjetividade e, de modo particular e especial, a constituição da subjetividade do sujeito comprometido pela deficiência mental.

A tentativa é de compreender o desenvolvimento desse sujeito simbólico, cultural e histórico, representado pela jovem Bianca que nasceu com agenesia parcial do corpo caloso e diminuição do hemisfério esquerdo e que se encontrava seriamente comprometida em seu desenvolvimento cognitivo.

A opção teórica é pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e suas implicações metodológicas de pesquisa, apoiando-me nas reflexões de Lev Semionovich Vygotsky e seus seguidores; na posição marcadamente dialógica da interação humana de Mikhail Bakhtin, que leva em conta os processos de significação, os movimentos de sentido e seu papel constitutivo do pensamento, da ação e da palavra; nas contribuições da Neurolingüística, como é desenvolvida nesta universidade, orientada discursivamente para a análise dos fatos patológicos, assumindo a teoria enunciativo-discursiva da linguagem.

O estudo de caso em uma investigação longitudinal possibilitou registrar e interpretar aspectos da esfera do simbólico: o gesto – como possibilidade de dar sentido às práticas discursivas; a narrativa; a dramatização; o desenho; a participação em jogos e o uso significativo dos objetos culturais – olhar para as práticas discursivas que relacionam cultura, cognição e linguagem.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to emphasize in the life of the mentally handicapped subject the importance of culture, the ability to attribute meaning to the world (objects, people and words) and the history of social life. One can glimpse a possibility for reducing the barrier that separates the normal and the pathological, if we acknowledge that transformations happen only in life concrete relations.

My weekly meetings with the mentally handicapped young Bianca lasted for three years. They are described and analyzed taking into consideration the constitution of the subjectivity of the mentally handicapped person as an essential aspect.

There is an attempt understand the development of such a symbolic, cultural and historical subject: a young who was born with a partial callosal agenesis, a decrease on the left hemisphere and who had a serious deficit in her cognitive development.

The theoretical point of reference is the historical-cultural perspective of human development, with its methodological implications, based on reflections of Lev Semyonovich Vygotsky and his followers. The study is also based on Mikhail Bakhtin and his remarkably dialogical position that takes into consideration the signifying processes, the meaning movements and its constitutive role on thought, action and word. Moreover, Neurolinguistics, discursively oriented to the analysis of pathological facts and assuming the enunciative-discursive theory of language, has contributed to this work.

The case study in its longitudinal research made possible to register and interpret some aspects of the symbolic sphere: gesture – as a possibility of attributing meaning to the discursive practices; narrative; dramatization; drawing; participation in games; significative use of cultural objects – looking at discursive practices that relate culture, cognition and language.

**Para Bianca,
o motivo da história que eu conto.**

**Para os pesquisadores e profissionais
da Educação Especial.**

**Para Katia,
co-autora dessa história.**

Para nós que acreditamos nas possibilidades do ser humano.

Agradecimentos

Pelo incentivo da minha família.

Pela orientação do Professor Angel Pino, que me abriu as portas da Semiótica e acreditou em mim

Pela confiança, apoio, dedicação e ensinamentos da professora e amiga Maria Irma Hadler Coudry, que mais do que co-orientadora é modelo de terapeuta, que orientou meu olhar e minhas palavras para a compreensão dos processos de significação, na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem

Pela ajuda, apoio, amizade e interlocução da Ivone, Maria Aparecida, Maria Flávia e Renato, mais que colegas do doutorado

Pelo afeto, pela escuta e pelo exemplo de Jairo Werner Jr

Pelo compromisso profissional do Dr. Pedro Lupércio Gonçalves, neurologista que me encaminhou Bianca

Pela ajuda preciosa da minha professora inesquecível – Maria Cecília Rafael de Góes, leitora atenta e crítica dos meus textos, amiga que compreende as minhas intenções

Pela amizade, apoio e ensinamentos da amiga Roseli Fontana - pelo modo sereno e sábio com que me dá pistas sobre as relações interpessoais

Pela presença constante e sempre disponível da Michelle (1997 e 1998) e da Renata (1999), que videogravaram as mais de cem horas dos nossos encontros com Bianca. Vocês foram mais que auxiliares – foram companheiras, interlocutoras e amigas tanto minhas como da Bianca

Pela participação criteriosa da professora e amiga Lígia Assumpção Amaral no exame de qualificação

BIANCA
O ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental

“De todas as obras humanas, as que mais amo são as que foram usadas”
(Bertold Brecht)

SUMÁRIO

PARTE I

Introdução: as intenções e a configuração do texto	01
Reflexões sobre a simbolização na constituição da subjetividade	09
Uma discussão sobre os modos de olhar para o sujeito deficiente mental – ainda na tentativa de superar o modelo médico	34
1. <i>O que significa ter agenesia do corpo caloso?</i> <i>Qual o papel do corpo caloso no desenvolvimento humano?</i> <i>Alguns apontamentos.</i>	35
2. <i>Questionando o modelo médico que se impõe aos estudos sobre</i> <i>o desenvolvimento humano.</i>	42
3. <i>O modelo médico ainda é assumido, ensinado, aprendido.</i>	45
4. <i>O órgão oficial da saúde tem força pelo que diz e pelo que não diz.</i>	47
5. <i>Uma (outra) definição de deficiência – nos ajudaria? Em quê?</i>	52
6. <i>A vida humana do deficiente é mais que a deficiência.</i>	54
7. <i>As direções do olhar e a visão das possibilidades.</i>	58

PARTE II

Bianca: os encontros e descobertas no fazer-se de novas histórias	81
<i>Deixa eu falar... você não está me entendendo...</i> Bianca anuncia e enuncia cada vez mais mergulhada no simbólico	136

PARTE III

Considerações a partir de uma história real - o fim pode ser o começo: o caminho percorrido e as perspectivas que se abrem.....	217
Bibliografia consultada e Referências bibliográficas	227

PARTE I

- 1. INTRODUÇÃO:** As intenções e a configuração do texto
- 2. REFLEXÕES SOBRE A SIMBOLIZAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE**
- 3. UMA DISCUSSÃO SOBRE OS MODOS DE OLHAR PARA O SUJEITO DEFICIENTE MENTAL** – ainda na tentativa de superar o modelo médico

Introdução: as intenções e a configuração do texto

“Concebida assim a obra, pronto para a aventura da ordem, me preparo para escrever de verdade. A partir daí tudo é questão de tempo material, paz de espírito, de sossego e disciplina, da luta vã com as palavras, de que fala Drumond”

(Autran Dourado)

Como escrever uma tese de doutorado com o rigor científico necessário e, ao mesmo tempo, sem ferir a ética e a estética, manter-me inteira: com os sonhos, os desejos, as histórias, os conflitos, as incompletudes...? Como ser fiel a sentimentos e teorias? Como articular a vida e o saber? Quem foi que me disse que uma tese de doutorado é coisa séria e que a vida do pesquisador não importa porque os dados científicos são impessoais? Não me lembro mais, foi há muito tempo, mas isto fica como um fantasma a perambular perto do meu computador quando vou escrever. Escrevo e apago uma porção de vezes. Como escrever? Como me fazer entender? Como ser clara e coerente? Como dizer o que quero e, ao mesmo tempo, fazer minhas as palavras dos autores, quando assumo suas idéias? Como incorporar os estudos teóricos e articulá-los metodologicamente, produzindo um texto que provoque os leitores e os convide a olhar para a parte do mundo que pesquiso, compreendendo-o de um ponto de vista semelhante ao meu? Seria muita pretensão? É isto que devo tentar!

Escuto professores, consulto orientadores, anoto sugestões, peço a leitura e os comentários dos colegas, leio e releio alguns textos mais do que outros e tomo uma decisão: vou escrever. Mesmo que esta escrita seja um constante reescrever.

Quero escrever sobre a constituição de um sujeito simbólico e deficiente mental, dividido pela “barra” que acompanha muitos dos estudos de casos como este; a “barra” que separa o normal do patológico. Refiro-me aos adjetivos - normal/patológico - que via de regra aparecem assim grafados quando de muitas discussões sobre as deficiências e doenças. Esta separação direciona o olhar, barra (agora como verbo) algumas

possibilidades, da mesma forma que outros binômios porque nos aprisiona aos modos restritos de conceber o que é humano, como por exemplo: corpo/alma, biológico/cultural, saúde/doença, concreto/abstrato, bom/mau, certo/errado... pares inseparáveis de nosso modo ocidental de pensar.

Quero ‘ter olhos para ver’, ‘ter ouvidos para ouvir’ na descoberta do sujeito que, apesar do que faz ou do que deixa de fazer e, porque faz e deixa de fazer, é sujeito, nem sempre normal, nem sempre doente; nem sempre com limitações, mas com limitações. É sujeito e não doença. É sujeito e não ‘normal’. É sujeito e não ‘patologia’. É uma jovem, uma mulher, uma filha, uma irmã, uma aluna, uma colega, uma amiga... Tem nome. Tem endereço, é brasileira, descendente de avós italianos... Mas ninguém a escuta muito, nem muito bem; não tem seguidores. Parece, às vezes, mais patológica que normal porque é desconsiderada como sujeito que pensa, que deseja, que necessita. Às vezes, mais normal que patológica, mais saudável que doente, porque dança, pede, abraça, beija... Outras vezes, mais patológica que normal porque beija e abraça ‘na hora errada’, como dizem...

A relação normal/patológico depende de uma série de fatores que devem ser considerados e discutidos. Não somos sempre uma dessas categorias. Toda vez que ignoramos ou descartamos a dimensão histórica das definições, das determinações, dos diagnósticos, tanto melhor para aqueles que detêm o poder sobre o *status quo*.

É necessário delimitar as questões que serão discutidas e, ao mesmo tempo, ampliar as possibilidades de intuição, de afeto, de experiência humana, de vida, de tempo, de espaço. Devo delimitar, não limitar.

Meu problema, a minha questão, a minha intenção de estudo é pôr na cultura, na capacidade de simbolizar e na história de vida social, a vida do sujeito deficiente mental. É vislumbrar a possibilidade de diminuir a deficiência, é empurrar a barra que separa o normal do patológico.

Georges Canguilhem (1995), fazendo um exame crítico de tais conceitos afirma que a vida é normativa, institui normas: “*a vida não é indiferente às condições nas quais ela é possível [...] a vida é de fato uma atividade normativa*”(p.96). Deste ponto de vista, não existe o normal ou o patológico em si mesmos, mas exprimem, tanto um quanto o outro, outra lógica suportável ou não. O patológico não seria, portanto, ausência de norma, mas

uma outra norma, diferente das que foram inventadas pelo gênero humano, como gênero exemplar de vida.

Canguilhem aceita que os fenômenos patológicos revelam *uma estrutura individual modificada*, levando-se em conta o meio que é próprio da pessoa. O importante seria que nós não limitássemos a vida humana a essa relação normal/patológico, pois é preciso olhar para além do corpo, além da doença, além da diferença, para além da deficiência: “*o conceito de normal não é um conceito de existência suscetível, em si mesmo, de ser medido objetivamente. [...] O patológico deve ser compreendido como uma espécie do normal, já que o anormal não é aquilo que não é normal, e sim aquilo que é um normal diferente*” (p.164).

A discussão parece eterna... Difícil... E o problema posto por mim continua à espera de ser minimamente explicado. A tônica é mostrar os fatos, interpretando-os. É conseguir transformações e explicá-las. É conseguir apontar para a possibilidade de uma maior compreensão de que alguns aspectos do desenvolvimento, que do ponto de vista neurológico anunciam deficiência mental e limitações, podem ser superados, mesmo que tais superações possam apenas ser demonstradas em alguns níveis, porque por mim delimitados estes aspectos e estes níveis, num tempo, também delimitado.

O estudo envolveu minha participação direta, minhas transformações, meu discurso, meu olhar, minhas estratégias, sempre alteradas e reorientadas pelas ações, pelos olhares, pela participação, pelo discurso do outro – a jovem Bianca. O outro diferente, o outro deficiente mental, o outro uma aluna, o outro uma ‘cliente’, como se costuma chamar as pessoas que freqüentam um espaço organizado para atuação pedagógica especializada (nítida transposição do modelo clínico). É possível, no entanto, compreender o espaço da clínica como uma possibilidade e mesmo uma necessidade se visto de outra perspectiva – como prática social e discursiva; lugar de práticas integradas que possibilitam integração das diferentes ações humanas que têm e fazem sentido para uma determinada comunidade de sujeitos.

Como a participação na cultura orienta e re-orienta certas atividades que não faziam parte da vida do sujeito? Como é possível introduzir novos modos de participação cultural na vida desta jovem, que desde muito nova carrega a marca de deficiente mental grave? Como o signo organiza, altera e dá outra dinâmica às redes neuronais? Tudo ocorre numa

relação discursiva, com o uso de instrumentos simbólicos cuja função é serem constitutivos do sujeito. Não há limitação previsível de incorporação cultural. Tudo o que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos. O que fazer com as condições biológicas limitadas a partir de uma possibilidade ilimitada da dimensão cultural? Possibilidade ilimitada que se depara com muitas dificuldades no campo do simbólico. Bianca se apresentava com uma insuficiente densidade expressiva e por isso, sem gestos significativos, interpretáveis – um ator ainda em princípio de carreira, com pouco ensaio do simbólico, ainda que um ser humano social, histórico e simbólico. O corpo, vítima dos problemas neurológicos que tem – agenesia parcial do corpo caloso e diminuição de massa no hemisfério esquerdo, atrapalhava a entrada dela no mundo do simbólico: sua família, suas professoras, os outros adultos e crianças de seu meio não se faziam entender por ela e pouco entendiam dela.

As possibilidades de produção e interpretação de signos parece não ter limites. O que são limitados são a nossa compreensão, os recursos disponíveis, os conhecimentos tão incipientes ainda...

É possível dizer que o problema a estudar é a constituição simbólica do sujeito deficiente mental...; a discussão de como é possível ampliar a dimensão simbólica do sujeito comprometido pela deficiência mental... A relação entre os sujeitos agindo sobre a doença.

Que alterações teórico-metodológicas se fazem necessárias? Que perspectiva daria conta deste estudo? Que implicações tal estudo tem/terá para as práticas pedagógicas, principalmente para aquelas da Educação Especial?

Estou buscando modos de significação da constituição do sujeito simbólico comprometido pela deficiência mental, com uma intenção explícita de contribuir para as práticas pedagógicas e clínicas, inseridas em práticas discursivas¹, orientadas para os deficientes mentais. Neste sentido, a insistência é para que levem em conta, como fundamental, como essencial, como princípio, o processo de simbolização na constituição do sujeito. Desvendar/percorrer estes caminhos é o meu trabalho.

¹ Maingueneau (1989) fala de **prática discursiva** para designar a reversibilidade entre as duas faces do discurso: a social e a textual. A **prática discursiva** integra a **formação discursiva** (um conceito de Michel Foucault) e o grupo ou grupos no interior dos quais são gerados os textos que dependem da formação discursiva (**comunidade discursiva**) (p.56).

A pesquisa pretendeu investigar mudanças que ocorrem nos processos simbólicos em pessoas com lesão cerebral e comprometimento mental, num certo contexto de intervenção pedagógica. O estudo dos processos simbólicos foi realizado mediante análise das suas manifestações: gesto significativo, narrativa, desenho, participação em jogos, dramatização, uso significativo de objetos culturais. É possível, a partir das conclusões da pesquisa, abrir possibilidades sugestivas de subsídios teórico-metodológicos aos programas de atendimento às pessoas com atraso mental, desde sua avaliação – inegavelmente a linguagem organiza a expressão e a expressão organiza a linguagem, numa inter-relação e interdependência fundantes.

Estudei a trajetória da jovem Bianca que estava com 17 anos de idade quando iniciei os atendimentos no centro de orientação onde trabalho. Esta jovem, que hoje está com 20 anos, nasceu com agenesia do corpo caloso, como já disse, isto é, faltam-lhe elementos de ligação entre os hemisférios, o que, segundo Eccles (1995), é uma lesão grave pois o corpo caloso possui *“duzentos milhões [de fibras] que cruzam através dele de um hemisfério para o outro e que ligam quase todas as áreas situadas no outro, como imagens especulares”* (p.291).

Bianca apresentava dificuldade acentuada de simbolização – de substituir realidades concretas por algo que não pertence ao real concreto, ou seja, por realidades simbólicas. No momento em que a conheci, revelava a existência de processos simbólicos bastante elementares. Durante quase três anos de intervenção pedagógica, num trabalho sistemático, houve alterações significativas nos processos cognitivos mediados por processos simbólicos: na qualidade da narrativa, na expressão através de gestos significativos, na possibilidade de participar de jogos, nos desenhos, nas trocas de papéis das atividades próprias de dramatização – ou seja, Bianca passou a ocupar lugares discursivos e a viver práticas sociais, também discursivas. Alterações importantes, portanto, na relação entre pensamento e linguagem.

Quis estudar as possibilidades de ‘mudanças de olhar’ para a avaliação e a proposta de trabalho pedagógico com sujeitos cérebro-lesados, com comprometimentos sérios no desenvolvimento mental, considerando as relações e a mútua constituição entre investigador e sujeito da investigação, entre aquele que ensina e aquele que aprende.

O estudo sobre o papel da linguagem na constituição do sujeito propõe uma certa visão para esta questão e indica um caminho, na perspectiva da concepção histórico-cultural.

Por onde começar? O que destacar? O que guardar para estudos futuros? Como dizer do caminho que tenho trilhado na busca de compreender uma parte do ‘ainda’ mistério do humano?

As possibilidades infindáveis de Bianca estavam apagadas (mas com marcas), escondidas (mas com indícios de presença), desordenadas (mas com possibilidades de organização), incompletas (mas tudo é incompletude!), obstruídas (mas com brechas para quem quiser ver e nelas entrar e nelas criar) e limitadas (porque condição inerente aos seres inconclusos...).

Preciso de um título e escolho: **BIANCA *O ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental.***

Escrevi alguns textos que têm, entre si um fio condutor: destacar universos conceituais que compõem o presente estudo, pondo em relevância algumas questões que julgo importantes para a compreensão do problema que me coloco: a simbolização e a deficiência mental.

Desejando ressaltar a simbolização, escrevi um texto: um pouco histórico, bastante bibliográfico, mas, antes de tudo, reflexivo e introdutório. Este texto fica, então, como primeiro capítulo da Parte I.

Outro texto, não menos importante, parece dizer de coisas já muito ditas. De início, pensei estar repetindo. Depois da leitura de alguns professores e colegas, depois da atenção que despertou e das discussões que sua leitura gerou em cursos para professores, resolvi que ele seria o segundo capítulo e que não era dispensável. Aparentemente desconectado do primeiro, trata de discutir os modos de olhar para o sujeito deficiente e seu desenvolvimento, ainda na tentativa de superar o modelo médico para as explicações da deficiência mental. O primeiro texto: o humano como simbólico. O segundo: o simbólico sobre esse humano deficiente mental.

O funcionamento simbólico não tem sido privilegiado nos programas das escolas ou nas instituições de educação especial. De sujeito que se insere na cultura, dela participa, não se fala nos documentos oficiais sobre diagnóstico da deficiência. De doença e de

diagnóstico se fala muito e de forma muitas vezes equivocada. Colocar estes dois textos, um após o outro, parece-me que faz sentido. Mais sentido parece fazer quando Bianca consegue aparecer com imponência nos dois... Eu vou me descobrindo enquanto vivo com ela e enquanto escrevo os textos, falando de nós...

A minha história e a história da Bianca, o encontro destas história e as reflexões que vão emergindo, compõem a Parte II. Dela fazem parte momentos absolutamente interligados de nossa história e por isso esta parte é mais longa porém indispensável para que o leitor entre nos nossos mundos e os compreenda, na medida do possível. Falo dos *encontros e das descobertas* tecendo reflexões que as transformações despertam. Em outro momento, enquanto vou narrando e tentando explicar a conversão de Bianca cada vez mais em ser simbólico, ela mesma vem em minha ajuda e me diz: “*deixa eu falar...você não está me entendendo*” e aí decido colocar este discurso polifônico como título do segundo capítulo da segunda parte. Como fios que se enrolam e compõem um tecido sem se embaraçar estão o gesto, o discurso, os modos simbólicos de lidar com os objetos culturais.

Sem cada uma das vidas entrelaçadas, depois e a partir de nosso primeiro encontro, não haveria uma Bianca que fala, que pede, que negocia seus direitos, que interpreta e se faz interpretar, que usa gestos, que narra, que joga, que brinca, que estuda, da forma como faz, mesmo sendo deficiente. Sem o encontro destas duas vidas e de outras que vão se juntando à nossa, não haveria uma pesquisadora mais humana, mais preparada para a luta em seu campo de trabalho, mais próxima dos deficientes e de suas vidas, com uma compreensão melhor da família deles. Nem uma pessoa mais inconformada com os diagnósticos a partir dos testes que dizem medir a inteligência e a capacidade de pensar; com o que se tem proposto nas escolas especiais (com algumas exceções). Sem este encontro, eu ficaria devendo alguns conhecimentos sobre os processos cognitivos mediados pelos processos de simbolização na constituição do sujeito.

É preciso terminar o texto, é preciso delimitar sem correr o risco de limitar [eu já disse isto outras vezes...] e chega a hora de considerar, a partir de uma história real de vida que *o fim pode ser o começo*. Terminando sem sequer ter começado, se visto da perspectiva do ilimitado e do infundável, tento explicitar a retomada do caminho

percorrido, as pistas e indícios captados, as perguntas não respondidas, as perspectivas, o convite a novos estudos e novas práticas sociais (e educacionais).

Penso ter introduzido o leitor no meu texto, considerando que introduzir é “fazer entrar”, “levar para dentro”, “fazer-se admitir”²; é abrir a porta, é possibilitar o caminho em direção ao que foi escrito, dito, pensado, vivido, mostrado, ocultado, esquecido, juntado, separado, compreendido, não compreendido, ampliado, reduzido... porque a deficiência, como diz Lígia Assumpção Amaral (1995), *“jamais passa em ‘brancas nuvens’, muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito...e, assim, como quase tudo que se refere à diferença, provoca a hegemonia do emocional”*(p.112).

² As três expressões entre aspas, referem-se a alguns dos significados da palavra **introduzir**, de acordo com o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Editora Nova Fronteira, 2ª edição, 1986, p. 962.

Reflexões sobre a simbolização na constituição da subjetividade

“O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências”

Mikhail Bakhtin

Meu interesse em estudar questões sobre o desenvolvimento humano começou há muito tempo; talvez esse interesse tenha quase a minha idade. Desde muito cedo fui tomada de um desejo de transformar o mundo e minha opção foi sempre pelos que menos tinham seus direitos garantidos.

Em 1971, iniciei um trabalho de acompanhamento de crianças e adolescentes, encaminhados aos serviços de atendimento pedagógico por apresentarem “*problemas de aprendizagem*”. As reflexões e indagações sobre o que realmente estaria acontecendo com estas crianças/jovens, com suas famílias e com a escola, levaram-me ao envolvimento, durante o mestrado, com questões do fracasso escolar na/da escola e o encaminhamento de crianças à classe especial para deficientes mentais. Esta pesquisa, de certa forma, dá continuidade às muitas discussões sobre as possibilidades de transformação das condições de ensino oferecidas pela escola (Padilha, 1997). Os estudos sobre a rede de encaminhamentos dessas crianças/jovens e a tentativa de compreender os modos de conceber as “*faltas*”, as “*carências*”, as “*deficiências*”, pelos profissionais encarregados de decidir sobre a “*normalidade*” ou não desses alunos, levaram-me a autores da semiótica¹ e, portanto, ao estudo do simbólico.

¹ A semiótica (nome que surge com John Locke [1632-1704] que postulou uma doutrina dos signos em 1690) ou Semiologia é a ciência dos signos e torna-se independente com a obra de Charles Sanders Peirce. Para Peirce, qualquer estudo sobre qualquer assunto da experiência humana teria que ser um estudo de semiótica. Ainda como fonte da Semiótica moderna há o trabalho de Ernst Cassirer, filósofo alemão, de quem falaremos neste texto. Sobre a diferença entre semiótica e semiologia consultar o livro de Nöth Winfried, Panorama da Semiótica – de Platão a Peirce. Annablume Editora, 1995.

Pedagoga e pesquisadora no campo da Psicologia da Educação privilegio autores que como Lev Semionovitch Vygotsky, seus seguidores e Mikhail Bakhtin, admitem que o funcionamento da mente é social e o homem um ser histórico, cultural, simbólico. Chegaremos mais perto deles, adiante.

Pretendo tomar o estudo do desenvolvimento simbólico de uma jovem deficiente mental, como faz Coudry (1993), buscando fundamentos na “*epistemologia básica vygotskyana da formação signo-cultural da mente – que implica uma mediação necessariamente simbólica com o ‘real’, portanto, indireta (...), trazendo “a concepção de funcionamento da atividade mental derivada dos postulados vygotskyanos, para perto da concepção de linguagem enunciativo-discursiva (p:39).*

Busco também introduzir a questão semiótica na análise psicológica como sugere Pino (1993b):

Mas já é possível perceber que, se a entrada no universo da significação altera os modos de atividade e cognição da criança, o acesso a esse universo só ocorre no campo da inter-subjetividade, entendida como o lugar do encontro, do confronto e da negociação dos mundos de significação *privados* [de cada interlocutor] à procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentido, mundo *público* de significação (p:22).

O encontro destas perspectivas em meus estudos deu-se com mais força quando me vi diante da Bianca - *uma jovem com diagnóstico de deficiência mental grave de causa orgânica – agenesia parcial do corpo caloso e diminuição do hemisfério esquerdo, que estava com 17 anos, na ocasião em que nos encontramos pela primeira vez, em Março de 1997².*

Seu andar era pausado, um tanto cambaleante e seu braço direito quase nunca se movimentava, ficando a maior parte do tempo para baixo, na direção da cintura. O braço esquerdo movia-se, mas raramente ela o usava para realizar gestos significativos, tanto de acompanhar a fala, como de apontar. Aliás, não tenho registro de Bianca ter usado o dedo indicador para apontar. Fixava o olhar, grande parte do tempo, no meu rosto, como quem não olha para o outro. A expressão de seu rosto trazia sempre um riso forçado que não se modificava quando as situações se alteravam. Era assim que Bianca se comunicava comigo. Nenhuma palavra dita

² Optei pelo tipo de letra itálico, tamanho 11 para referir-me às anotações de caderno de campo ou transcrição de vídeo-gravações.

espontaneamente, nenhuma referência ao não presente imediato. Nenhuma forma reconhecível em seu desenho.

Parecia-me que esta jovem, como disse Wallon³ (1986), não sabia ainda “dissociar a realidade objetiva da subjetiva, nem se colocar na ordem das coisas, ao mesmo tempo que se sente a consciência de todas elas. (...) age como se ela fizesse as coisas existirem, à medida que está lá para experimentá-las ou para pensá-las” (p.125).

Quase três anos com Bianca, atendendo-a sistematicamente em suas necessidades pedagógicas e o que vivencio são alterações significativas em diferentes áreas de seu desenvolvimento e sobretudo no funcionamento simbólico.

Bianca e eu costumávamos nos sentar, uma ao lado da outra, durante os atendimentos semanais e eu tomava sempre a iniciativa de pegar em seus braços, em suas mãos, acompanhando minha fala. No início, seu braço direito não movia e o esquerdo não fazia parte das conversas: não se utilizava dos braços para exprimir-se enquanto falava Não havia musicalidade em seus gestos.. Falava muito pouco, apenas completando os finais das palavras que eu dizia para ela.

Minhas iniciativas para provocar o diálogo, para ‘puxar conversa’, para explicar qualquer coisa ou para propor atividades eram e são bastante carregadas de gestos –eu movimento os braços, os olhos, o corpo... Já nos nossos primeiros encontros, propus que nossa comunicação fosse acompanhada de gestos e, para isso, organizei várias situações, nas quais o diálogo dependia da manifestação gestual.

Nossa posição na sala se alterava conforme a circunstância exigia.⁴

Por sobre a mesa da sala coloquei alguns objetos: faca, copo, cola, apontador, relógio de pulso etc. Bianca deveria escolher um deles, representar com gestos o seu uso para que eu adivinhasse qual deles ela havia escolhido. Os gestos são atividades significativas, integradas à linguagem⁵.

Nas primeiras tentativas, parecia-me que eu estava falando outra língua. Bianca não mostrava a menor reação. Comecei, então, a fazer os gestos para ela, depois por ela e mais tarde,

³ Wallon, médico e psicólogo da infância, nasceu em Paris em 1879 e morreu em 1962, foi, segundo Zazzo, o primeiro a enunciar claramente os fundamentos da Psicologia e sua legitimidade. Um dos aspectos mais valorizados de sua obra é seu modelo de desenvolvimento psicogenético. Wallon acreditava que o modelo soviético de educação teria realizado a integração dos dois polos – a formação da pessoa e sua inserção na sociedade, para assim ficar assegurada a sua plena realização (Werebe e Brulfert, 1986).

⁴ De acordo com Coudry (1995), quando se formulam problemas lingüísticos a partir do conceito de discurso como sendo *acontecimento discursivo*, leva-se em consideração as *estratégias e operações* discursivas, próprias destes processos. Isto significa para o pesquisador assumir a linguagem como atividade constitutiva, de que fala Franchi (1976,1977).

⁵ Estas atividades foram inspiradas nas práticas discursivas desenvolvidas no CCA (Centro de Convivência de Afásicos) da Unicamp.

com ela, pegando em seus braços e suas mãos, para que a auxiliar de pesquisa, uma jovem estudante de pedagogia que videogravava as sessões, pudesse compreender e concluir sobre que objeto estávamos falando.

Repetimos muitas vezes esta situação, mudando algumas condições. Algumas vezes eu falava baixinho para ela uma situação de uso do objeto, colocando-a sempre como sujeito da ação [‘Bianca está cortando o bife com a faca’]; lembrei-me de que sua mãe havia me contado que Bianca não cortava o bife para comê-lo. Ela então tentava realizar o gesto de cortar algo sobre uma das mãos. Para isso usava as duas mãos e movia seus dois braços. De início, não era possível que outra pessoa compreendesse o que seus movimentos representavam e por isso não se cumpria o objetivo. Mesmo assim, eu a auxiliava até que seus movimentos pudessem ser tomados como gesto significativo.

Outras vezes, pedia a ela que representasse por meio de gestos um sentimento [Bianca está brava]. Todas as situações eram realmente criadas sem que alguma das pessoas envolvidas soubesse do que se tratava. O gesto poderia, portanto, não ser compreendido e novo esforço deveria ser feito, no sentido de promover a compreensão.

Houve momentos em que Michele, a auxiliar de pesquisa, solicitava algum gesto sem que eu pudesse ouvir; desta forma, quem deveria reconhecer os objetos, numa determinada situação, era eu.

Dia após dia Bianca gostava mais desse tipo de atividade. Com frequência dizia, logo na entrada: “vamo gesto?” Quando, mais tarde, sua fala estava mais desenvolvida, dizia: “vamos brincar de fazer gesto e adivinhar?”

Depois de mais alguns meses, Bianca usava os movimentos dos braços e integrava-os à linguagem oral de forma que sem eles não conseguia se expressar tão bem. O “é meu” era acompanhado de uma batida da mão direita no peito. Um “senta aqui” era falado junto com o apoiar da mão [ora à direita, ora à esquerda] na cadeira. Apontava para avisar, pedir, mostrar... usando os dois braços, conforme a posição no espaço. Trata-se de formas superiores de organização da percepção no espaço estudadas por Luria(1991)⁶.

Seu braço direito não estava paralisado. Estava esquecido ou negligenciado, fazendo-lhe falta para compor a música do corpo de que fala Oliver Sacks. Este autor explica que o senso do corpo é dado pela visão, pelos órgãos do equilíbrio e pela propriocepção – os três trabalham

⁶ Segundo Luria (1991), estudar as formas de orientação no espaço das pessoas com lesão cerebral, permite estabelecer quais as formas de processos psíquicos conscientes que ocorrem com a sua participação” (p.85). O que o homem faz com a sua mão representa a gênese histórica e cultural de sua origem.

*juntos para compor a harmonia do corpo*⁷. Mas nem seus pais sabiam disso. Já estava dado como certo que a má formação, a agenesia do corpo caloso e a diminuição do hemisfério esquerdo provocava, via de regra, além de outras conseqüências, 'déficits' motores graves.

Dois anos depois, Bianca faz gestos diante do espelho, tanto escolhendo o que quer mostrar como adequando, com bastante propriedade, seus movimentos para que ela mesma concorde que está de acordo com a proposta.

Não foi só nos modos e significados dos gestos que houve alterações. Sua fala de apenas partes das palavras [*fala monossilábica, como diziam seus pais*] foi transformando-se em narrativas; rabiscos tornaram-se desenhos. Mudanças também na possibilidade de participação em jogos; no conhecimento e reconhecimento da função da escrita; na expressão de reconhecimento da condição de subjetividade na linguagem e na manutenção do tópico nas relações interpessoais, ou seja, Bianca mantinha-se conversando, por mais tempo, sobre um mesmo assunto e até mesmo acompanhando as mudanças que ocorrem nos diálogos.

O que aconteceu/está acontecendo no desenvolvimento desta jovem? Podemos dizer que ela simboliza?

Busco compreender os modos de constituição do sujeito simbólico, partindo da minha crença nas possibilidades de desenvolvimento da pessoa e do meu desejo de investigar os recursos semióticos que emergem das relações e, fundamentalmente, mantendo presente o desenvolvimento simbólico da Bianca.

Este capítulo representa a tentativa de compreender o conceito de simbolização, pontuando alguns autores escolhidos; portanto, é na verdade um caminho percorrido, num certo tempo, em busca de alguns apontamentos que me parecem importantes sobre esse ser simbólico que é o homem.

O próprio dizer sobre "o simbolizar" só é possível porque simbolizamos, ou seja, podemos dizer sobre o que acontece com a vida das pessoas porque realizamos uma interpretação simbólica das realidades concretas.

⁷ Sacks (1997), em seu estudo que denominou de "A mulher desencarnada" diz que "*a propriocepção é como os olhos do corpo, o modo como o corpo se vê*" (p.64).

Não seria possível encontrar/resumir tudo o que foi dito sobre o homem como ser simbólico, ou mesmo, do simbólico como característica humana e hominizadora/humanizadora. Atrevo-me, no entanto, a tocar em alguns pontos teóricos, convidando o leitor a me acompanhar.

No Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem, Oswald Ducrot e Tzvetan Todorov (1988) apontam para a complexidade com que nos deparamos quando da tentativa de compreensão do que venha a ser signo e símbolo. Segundo os estóicos, o signo teria três partes: a denotação (coisa real), a representação (imagem mental) e o dizível (significação). Representação e denotação: a imagem criada e a coisa real, podem ser consideradas casos particulares de um uso mais geral do signo; os autores chamam a esses casos de ‘*simbolização*’. Desta forma, simbolização seria “*associação de forma mais ou menos estável entre duas unidades do mesmo nível (isto é, dois significantes e dois significados)*” (1988:103).

No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o verbete “símbolo” (do grego “*symbolon*” e do latim “*symbolum*”) contém não menos que quinze acepções; entre elas, julguei importantes para o presente trabalho as seguintes:

1. “*aquilo que, por um princípio de analogia, representa ou substitui outra coisa*”;
2. “*aquilo que, por sua forma ou sua natureza evoca, representa ou substitui, num determinado contexto, algo abstrato ou ausente*”;
3. “*termo empregado por certos autores para designar signo [o símbolo lingüístico corresponde a símbolo como em (1), ao passo que no signo a representação é arbitrária]*” (p. 1586).

Neste mesmo Dicionário, a palavra “simbolizar” significa *representar ou exprimir simbolicamente* e “simbolização” - *ato ou efeito de simbolizar*. É freqüente ouvirmos expressões como “*beijo a cruz para simbolizar minha fé*” ou “*o que estou cobrando a você é um preço simbólico*”, ou ainda “*este é um símbolo do amor... ofereço esta aliança para simbolizar nossa união*”.

Estas definições não dão conta de questões que assumo e que me parecem fundamentais: quem interpreta e *simboliza* é alguém; o *símbolo* é algo - é ação, é objeto, é palavra, ou também alguém possível de ser interpretado como *símbolo*. As definições

tautológicas são freqüentes em dicionários e não me parecem explicativas dos conceitos, nem de símbolo, nem de simbolização.

A busca da compreensão do homem simbólico é antiga – perguntas que o homem faz sobre si e sobre o mundo acompanham o homem desde tempos ainda não bem calculados. O desejo de compreender o que nos assemelha e o que nos diferencia dos animais tem perpassado os estudos sobre desenvolvimento humano. São explicações diferentes que buscam esclarecer a natureza do homem e sua diferença em relação aos animais. Mesmo partindo de pressupostos não coincidentes, a maioria dos estudos concorda num ponto – cultural é diferente de natural; o homem é um animal, mas um animal de outra espécie: ele é capaz de criar meios extrabiológicos.

Escolho alguns autores que chamaram a minha atenção pelo que dizem a respeito do desenvolvimento humano e da sua relação com a simbolização. O fio condutor, portanto, é este. Por certo eu poderia começar muito antes, na Antigüidade; poderia encontrar princípios explicativos e distinguir pontos teóricos de ancoragem reorganizando argumentos teóricos mais sólidos e poderia relacionar os autores e suas falas escolhendo um caminho epistemológico que privilegiasse as relações entre os conceitos de linguagem, de trabalho, de cultura *etc.* O que faço, no entanto, é um esforço de percorrer dizeres para compreender um pouco melhor sobre simbolização e sua relação com a constituição do sujeito. E por quê? Porque quero entender o desenvolvimento de Bianca e através deste caminho, conhecer as possibilidades de desenvolvimento de outras pessoas deficientes mentais.

Outro objetivo que tenho é trazer a discussão do homem simbólico para o campo da Educação. Ser simbólico, ser humano, ser cultural, ser histórico. O ser humano integra em si realidades culturais, portanto simbólicas. O simbólico é constitutivo do sujeito e é esta força do simbólico que pretendo mostrar durante as análises do que foi acontecendo na minha relação com a Bianca. Isto porém, em outro momento. Por enquanto, com a palavra, os autores.

Cada um dos autores escolhidos segue caminhos que são ora possíveis de conviver com coerência, ora distanciam-se dessa possibilidade. Tomo-os como “*inspirações para a reflexão*” usando as palavras de Geraldini (1991, p.225). Reflexão sobre o que dizem a respeito do homem simbólico.

Começo por Leslie White para quem todo comportamento humano se origina no uso de símbolos, *“foi o símbolo que transformou nossos ancestrais antropóides em homens e fê-los humanos”* (1980:180). Desta forma, atribuir significados é a mais importante característica do homem. Só o homem pode criar e atribuir sentidos e a faculdade orgânica de usar símbolos resultou na gênese da ordem cultural. Se, de um lado, White atribui ao processo de simbolização a gênese do humano, ele também afirma que *“o comportamento humano é o comportamento simbólico; se ele não é simbólico não é humano”* (p.192). Afirmações como esta têm marcado o que se tem dito das pessoas *deficientes* ou *anormais* e não podem ser aceitas porque pertencem a uma visão de homem que, de maneira simplista, mas não menos poderosa, declara que os *deficientes e anormais* que não têm capacidade para simbolizar, para criar significados, para fazer *‘abstrações’*, devem ser *‘adestrados’* - coerente com a crença de que se deve fazer com os menos dotados de capacidade simbólica o mesmo que se faz com os animais. O que pouco se tem discutido é a possibilidade de simbolização do deficiente mental: o que é aprender, senão interpretar e produzir modos de significação, modos de conceber o mundo, as coisas e as pessoas quando das relações interpessoais? O que é aprender, senão entrar na realidade simbólica?

Afirmar simplesmente que a passagem do estado animal para o estado humano ocorreu quando o cérebro do homem foi capaz de gerar símbolos, revela uma posição não dialética da história da humanidade; uma posição próxima da teoria do “ponto crítico” de Alfred Kroeber (1949), que de acordo com Clifford Geertz (1976), significa dizer que *“todo processo de criação da capacidade do homem moderno de produzir e de utilizar a cultura foi definido como uma transformação quantitativa marginal que deu lugar a uma diferença qualitativa radical”*. A capacidade de simbolizar teria se dado, então, de forma repentina, num dado momento da história.

No entanto, a base da posição marcadamente dialética na tentativa de explicar o processo de hominização deve ser buscada em Friedrich Engels, principalmente em seu texto *‘Transformação do macaco em homem’* escrito no século passado. Para Engels, foi o trabalho que criou o homem e este mesmo homem é também produto do trabalho. Em simultaneidade com o trabalho, a linguagem, porque este ser que se transformava em homem tinha *“qualquer coisa a dizer uns aos outros”*.

Dessa forma, subordinado ao trabalho e à linguagem, o cérebro se desenvolveu, e com ele os sentidos. Daí a possibilidade crescente da capacidade de abstração e raciocínio culturalmente informados. Sujeitos diferentes, diferem em relação à linguagem, em diferentes modos de vida cultural, nos diferentes tempos e espaços.

Alexis Leontiev [1904-1979], neuropsicólogo russo, estudioso da cultura e da personalidade humana a partir da matriz materialista dialética e histórica de Engels e Marx, fala de um outro lugar social sobre a hominização, insistindo que são as leis sócio-históricas que dirigem o desenvolvimento do homem, depois que este se libertou da dependência anterior das leis biológicas. Com isto, não quer dizer que o homem não é mais um ser biológico, mas, afirma com clareza que

as transformações biológicas, transmitidas hereditariamente, não condicionam o desenvolvimento social-histórico do homem e da humanidade; (...) o processo de desenvolvimento é movido por outras forças e não pela ação das leis da evolução biológica e hereditariedade (1976:42).

Neste ponto é interessante trazer a questão do uso dos instrumentos como ponto distintivo do homem e do animal. O uso criativo dos objetos da natureza e a criação deles transformam o homem - ao mesmo tempo que a produção progride com o trabalho e a linguagem, desenvolve-se a cultura humana com todo seu simbolismo: a linguagem, as artes, as ciências, a religião...

Como diz Leontiev, tal como pensava Marx, a mão faz parte do sistema cultural pois,

(...) ao assimilar os instrumentos, o homem reestrutura seus movimentos naturais e instintivos e durante a sua vida formam-se nele capacidades motrizes novas e superiores. (...) o homem, ao apoderar-se dos instrumentos, assimila as operações motoras a eles ligadas. Este processo é ao mesmo tempo um processo de formação no homem, ao longo da sua existência, de novas capacidades superiores, as chamadas funções psicomotoras, que 'humanizam' a sua esfera motora (1976:50).

Nem sempre o que foi dito sobre processo de simbolização quis dizer a mesma coisa pois, como os estudos sobre o humano são mais antigos do que as chamadas ciências humanas, as investigações realizaram-se de diferentes maneiras através dos tempos e em diferentes espaços.

No nosso século, podemos dizer que foram importantes as contribuições da fenomenologia, por nos permitir estudar as realidades diferenciando-as e garantindo a

existência e a especificidade de seus objetos. Importantes também as contribuições do estruturalismo. A idéia de estrutura foi fundamental para as mudanças nos modos de conceber a cultura: não mais estabelecendo níveis culturais, tais como *inferiores* ou *superiores*, mas como forma de organizar as relações sociais – estruturas culturais.

Mas, foi o marxismo que permitiu compreender a produção social das condições objetivas dos fatos humanos. Graças ao marxismo é possível compreender as mudanças, as transformações sociais e pessoais como lentos processos sociais, econômicos e políticos; como resultado das contradições, lutas e conflitos sócio-políticos. Os fatos humanos são historicamente determinados e possuem leis próprias. É nessa perspectiva que desejo interpretar os fatos e construir o caminho de análise da constituição simbólica de Bianca.

Antes, porém, de chegar mais perto dos autores que assumem a tese marxista para o que é especificamente humano, ou seja, que assumem que a essência do homem são as relações sociais, parece-me importante ir a outros clássicos do pensamento humano, entremeando as reflexões deles com a de autores contemporâneos, compondo vozes na construção do conhecimento sobre o que se pode conceber como constituição simbólica da subjetividade.

Visitando alguns pensadores, encontro o filósofo alemão Ernst Cassirer [1874 – 1945], que refletindo sobre a natureza do homem (1944/1995)⁸ afirma que a aquisição do sistema simbólico transformou o todo da vida humana e não vivendo mais num universo apenas físico, o homem vive num universo simbólico:

O homem já não pode defrontar imediatamente a realidade, não pode vê-la, por assim dizer, face a face. A realidade física parece recuar na proporção em que a atividade simbólica do homem avança (p.33).

Dessa forma, define o homem como *animal symbolicum*, pois só foi possível a cultura devido ao pensamento e comportamento simbólicos do homem que, diferentemente dos animais, desenvolveu imaginação e inteligência. Já nesta época, primeira metade do

⁸ Para melhor situar o leitor no tempo, faço menção a duas datas registradas entre colchetes, ao lado do nome do autor: à de seu nascimento e à de sua morte. Quanto à citação dos anos de publicação: a primeira data refere-se à primeira publicação e a segunda o da edição que usei, registradas entre parênteses.

século XX, Cassirer interpela os empiristas e cita o caso de Helen Keller⁹ como exemplo de acesso ao mundo especificamente humano:

O livre desenvolvimento do pensamento simbólico e da expressão simbólica não é obstruído pelo uso de sinais táteis em lugar de vocais. Se a criança conseguiu aprender o significado da linguagem humana, não importa em que material particular este significado lhe é acessível (p.41).

A função simbólica faz falar os materiais; de outra forma, diz Cassirer, o mundo humano seria surdo e mudo. Mas, com o desenvolvimento do pensamento simbólico, “até o mundo de uma criança surda, muda e cega se pode tornar incomparavelmente mais largo e rico do que o mundo do animal mais altamente desenvolvido” (p.41).

Cassirer aponta um domínio epistemológico para o estudo da linguagem quando afirma que estudá-la nos fornece subsídios para analisar processos mentais. Para ele, *simbólico* é o que faz sentido e, portanto, o que separa os homens dos animais.

Cassirer insere-se em uma tendência filosófica romântica alemã – vê o simbolismo como uma nova dimensão da natureza, como fenômeno humano que transforma a realidade. Ao dizer que o homem é um “*animal simbólico*”, toda a cultura, as relações sociais e os costumes são “*formas simbólicas*”.

No campo da Antropologia Cultural, ao lado de Radcliffe-Brown, um dos clássicos é Bronislaw Malinowski [1884 – 1942], cientista e antropólogo polonês, que conviveu com diferentes expressões culturais de tribos isoladas. Para ele, a construção da teoria antropológica era fundamental: instrumento que possibilitava a investigação mais acurada dos processos; guia do trabalho de campo. Esta teoria deveria dar conta de explicar a cultura – determinada por necessidades básicas e possibilidades de satisfazê-las.

Ao tratar da natureza humana (1944/1962), define os contornos de sua teoria colocando como parte do título de um dos capítulos de seu livro “Uma teoria Científica da Cultura”, a expressão “*fundamentos biológicos da cultura*”. Afirma que todos os seres humanos pertencem a uma espécie animal e que nenhuma cultura sobrevive se seus

⁹ Helen Keller nasceu em 1880, no Alabama. Ficou cega, surda e muda antes dos dois anos de idade. Anne Sullivan passa a ser sua preceptora em 1887, contribuindo muitíssimo para o seu desenvolvimento. Helen Keller é autora da auto-biografia “História da minha Vida”, publicada em português pela Editora José Olympio, em 1939.

membros não tiverem saúde (respirar, nutrir-se, repousar, procriar, excretar). Para cada uma destas necessidades básicas, Malinowski reconhece as adaptações e transformações que ocorrem dependendo do tempo e do lugar, assumindo que a vida biológica acontece na cultura e que esta determina o modo de vida biológico. Marca a força que dá à tradição na análise de uma cultura e diz que os conceitos são incorporados no comportamento humano por meio do que ele chama de “*reino global do simbolismo*”, definindo simbolismo como “*um ingrediente essencial de todo comportamento organizado*” e que “*ele deve ter surgido com o mais remoto aparecimento de comportamento cultural*”. A tese que mantém é que o simbolismo é essencialmente a modificação do organismo - tal como se apresenta em sua origem, como apenas impulso fisiológico - num valor cultural.

A teoria de Malinowsky é uma teoria funcional da natureza cultural: o homem cria instrumentos e ferramentas para satisfazer suas necessidades e torna-se dependente de sua produção. Novas necessidades surgem com o início de cada atividade cultural. Esse autor vê o simbolismo ligado ao sistema de necessidades biológicas e o funcionalismo como equipamento para o pesquisador para uma análise de cultura. Os estudos de Malinowsky podem ser considerados como caminho para a superação do etnocentrismo. O trabalho de campo desenvolvido por ele nas aldeias das Trobriand é considerado de extrema importância para o processo de relativização, quando abre possibilidades de um novo modo de fazer comparações culturais – comparações relativizadoras (mesmo tratando da cultura como adaptação).

Quando esse mesmo autor escreve sobre “O problema do significado em Linguagens Primitivas” (1972), traz uma contribuição importante para o que ele chama de uma Ciência do Simbolismo. Diz que é necessário conhecer o contexto para podermos compreender as palavras proferidas por alguém: “*uma palavra sem contexto lingüístico é mera ficção e nada representa por si mesma*” (p. 305). Tomando a palavra como indispensável para que se formem vínculos, declara que é este vínculo que define a ação social, alertando para o fato do silêncio não ser ausência de palavra; pelo contrário, o silêncio é perturbador.

Sem os conhecimentos construídos pela Lingüística de hoje, Malinowski, já falava da linguagem como trabalho, como modo de ação humana. Para ele, “*as palavras significam à medida que atuam*”, revelando a palavra usada em ação, conferindo poder e permitindo às pessoas exercer influência sobre a sua própria ação. Trata da questão do significado

colocando-o na cultura, no mundo simbólico, porém circunscrevendo a linguagem à necessidade de adaptabilidade.

Ainda na Antropologia, encontramos um autor que a marca como ciência interpretativa. É o antropólogo contemporâneo Clifford Geertz, já citado no início deste texto, que escreveu em 1973 uma retrospectiva de seus trabalhos publicada no livro ‘A interpretação das Culturas’. Tomando a Antropologia como alargamento do universo do discurso humano, abre um caminho bastante promissor para o conceito semiótico de cultura. Chama de símbolos “*sistemas entrelaçados de signos interpretáveis*” (1978:24). Geertz aponta para a diversidade de sentidos atribuídos ao conceito de símbolo e toma para si que símbolos são

formulações tangíveis de noções, abstrações da experiência fixada em formas perceptíveis, incorporações concretas de idéias, atitudes, julgamentos, saudades ou crenças. (...) Os atos culturais, a construção, apreensão e utilização de formas simbólicas são acontecimentos sociais como quaisquer outros, são tão públicos como o casamento e tão observáveis como a agricultura (p.106).

Esse autor propõe que estudar a cultura é o mesmo que dar conta de um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura, e que “*tal como o próprio cérebro anterior desenvolvido, as idéias e as emoções são artefatos culturais do homem*” (1976:35).

Nesta incursão que faço não poderia faltar um filósofo que discutiu profundamente a semiótica (“a quase necessária teoria dos signos”), tornando-se um dos mais completos formuladores desta disciplina. Falo de Charles Sanders Peirce [1839 – 1914], figura-chave do desenvolvimento do pensamento filosófico nos Estados Unidos. Matemático, lógico, considerado o criador do pragmatismo inglês, Peirce introduz outra perspectiva na Semiótica: conhecimento prévio gera outros conhecimentos e as relações são fenômenos concretos; são da ordem da Lógica e, portanto, da Semiótica. Para ele a Lógica é um outro nome para Semiótica e Símbolo é um Signo, que se refere a um objeto por uma convenção, por força de uma lei: “*Símbolo é um signo cuja virtude significante se deve a um caráter que só pode ser compreendido com a ajuda do seu Interpretante*” (1990:28-29).

O conceito de Interpretante de Peirce é algo semelhante ao conceito de significação em Vygotsky, ou seja, aquele componente do signo que carrega possibilidade de

interpretação – idéia que surge quando se estabelece a relação palavra/objeto. Esta relação se estabelece no Intérprete – sujeito que forma a idéia, que sabe, que faz relações.

Peirce propõe que o signo tem estrutura triádica e que não pode ser de outra forma. Estabelece a tríade: *a) representâmem (qualquer signo); b) objeto e c) o interpretante (a possibilidade de significação):*

Um signo ou representâmen, é aquilo, que sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado, denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de idéia que eu, por vezes, denominei fundamento do representâmen (p.46).

Ao falar de representação de algo para alguém, Peirce convida a pensar sobre o que venha a ser representação para ele. *“Mas, para que algo possa ser um Signo, esse deve representar, como costumamos dizer, alguma outra coisa, chamada seu Objeto (...)”* (p.47). Representar ou, estar no lugar de, por causa de uma lei ou regularidade – a palavra, por exemplo, se aplica ao que se quer significar, mas não identifica a coisa – *“mas supõe que somos capazes de imaginar essas coisas, e a elas associar a palavra”* (p.73). Peirce explica que a palavra ‘pássaro’ não traz o pássaro fisicamente, mas que podemos imaginar um pássaro quando diante da palavra que o significa. O símbolo liga-se ao seu objeto por força da lei da mente que usa o símbolo, caminhando num crescendo - a partir dos símbolos, novos símbolos surgem. Uma vez surgindo, espalham-se entre as pessoas e seus significados vão se expandindo e multiplicando. E mais, os significados vão se transformando na história das pessoas e das sociedades.

Um dos desdobramentos que podemos fazer de sua teoria é que só é possível um novo conhecimento se há conhecimentos prévios e que não há conhecimento de seres isolados – a formação de conceitos é condição da generalização.

Embora Peirce trate de idéias [lógica e semiótica seriam a mesma coisa], essas idéias só têm sentido em realidades concretas, ou seja, numa relação necessária entre

conhecimentos: o signo é algo, que sob certos aspectos, ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém.¹⁰

A discussão sobre a semiose tem se dado em muitas áreas do conhecimento e Charles Sanders Peirce é um autor presente nos debates. Umberto Eco (1997), lembrando-nos de questões filosóficas tais como “*a que nos referimos quando falamos?*” ou “*o que faz com que falemos?*” ou ainda “*mas por que nunca fui levado a dizer algo?*”, diz que Peirce fez deste problema a base da sua própria teoria semiótica. Não é possível tentar situá-lo em uma perspectiva histórico-cultural, mas sua contribuição é inegável. Pino (1995) vê nos trabalhos de Peirce sobre o signo uma contribuição importante para a compreensão dos processos de significação: “*a natureza do signo reside, sem dúvida, no seu caráter relacional. [...] Pode-se dizer que o signo é uma estrutura relacional e que as relações sígnicas se regem por princípios lógicos que têm o caráter de Lei, no sentido de que fala Peirce*” (p.122).

Compreender os modos de simbolização, de um ponto de vista que atribui ao social um papel fundante leva a outros caminhos, abrindo e cercando as múltiplas possibilidades. Roland Barthes (1987), dizendo da pluralidade possível de caminhos quando se está à procura de compreender conceitos, admite que “*fatos aparentemente anárquicos*” podem ser organizados num princípio, que para ele é a significação.

Uma peça de vestuário, um automóvel, um cozinhado, um gesto, um filme, uma música, uma imagem publicitária, um conjunto de móveis, um título de jornal – aqui estão alguns objetos aparentemente muito heteróclitos. Que poderão eles ter em comum? Pelo menos isto: todos eles são signos (p.149).

É o que procuro fazer enquanto busco as diferentes contribuições dos diversos autores: a busca dos sentidos possíveis dos fatos da vida, sentidos que são necessários ser decifrados; e para Barthes, decifrar esses signos é o mesmo que lutar contra as aparências, entrando na “*cozinha do sentido*”.

O encontro com autores que tomam a matriz marxista como referência indica-me a busca do próprio Marx. Um dos pontos cruciais é o que ele fala sobre o trabalho – processo

¹⁰Umberto Eco, em seu livro: Kant e o Ornitorrinco, Ed. Record, 1998, faz uma longa discussão sobre a obra de C.S. Peirce, que para ele foi o único teórico que tomou para estudo a problemática da nossa relação pré-lingüística com as coisas do mundo – “*produzimos signos porque há algo que exige ser dito*” (p.20).

de comunhão homem/natureza, processo de criação de instrumentos culturais, portanto, processo simbólico, semiótico:

(...) Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo [o homem] modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (1989:202).

Para Marx, estas relações de trabalho acontecem na sociedade civil, que é o sistema de relações sociais; é o espaço onde as relações são pensadas, interpretadas e representadas simbolicamente através de um conjunto de idéias, de normas, de procedimentos artísticos, jurídicos, pedagógicos, científicos...¹¹ De fato esse autor traz a força do histórico, do social - a ação humana é o resultado de posições teleológicas dentro de uma dada causalidade, que é o mundo real. Teleológicas no sentido de que o ser social coloca finalidades para si. O trabalho é busca de metas, dotadas de sentido. Não é o caso, neste texto, de me alongar sobre esses conceitos, porém vale lembrar a diferenciação que Marx faz das formas de trabalho, alertando para o fato de que no capitalismo o trabalho é aviltado, desumanizado, deformado, estranhado, ou seja, volta-se contra o homem que não mais se reconhece no produto de sua obra, nem no processo de sua produção.

Wallon que definiu seu método de trabalho como sendo o do materialismo dialético, assume que o progresso intelectual do ser humano acontece com o desenvolvimento da função simbólica. A passagem do ato motor (inteligência sensório-motora), para esta outra forma de inteligência (do plano simbólico), supõe a vida social - um meio humano - onde a linguagem e a emoção desempenham papel constituidor.

Pino (1993a), nesta mesma linha de pensamento diz que esse meio humano supõe um universo cultural entendido como *“o meio próprio dos homens construído por eles ao longo da história. Um meio feito de produções simbólicas – onde as próprias realidades naturais adquirem significação ou valor simbólico (...)”* (p.10).

¹¹ Pensando no que caracteriza o homem como ser cultural, simbólico, busco outra fala de Marx, ainda quando se refere ao trabalho: *“ (...) Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-lo em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera, ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade”* (1989, p.20).

Bianca gosta muito de sua tia, irmã de sua mãe. Fica imensamente feliz quando, por causa de alguma viagem dos pais, vai ficar hospedada na casa desta tia.

Certo dia, eu mostrava a ela, numa caixa de areia, alguns objetos [avião, homens, mulheres, casas, animais etc.] Enquanto eu os arrumava de uma certa forma, montando uma espécie de cenário, ia contando o que estava fazendo.

Anna: Aqui está o avião. Ele está chegando no aeroporto. A Bianca está na casa da tia Kátia. O pai e a mãe dela chegaram de viagem e vão buscar a filha na casa da tia...

Bianca me interrompeu de forma agressiva, jogando os objetos no chão, falando: “vamos sair daqui”.

Tempos depois deste dia, fiquei sabendo, pela própria mãe, que havia sido muito difícil fazer Bianca voltar para casa na noite em que os pais chegaram de viagem. Ela não queria sair da casa de sua tia.

Como Bianca captou o meio humano do qual faz parte? Não estaria ela estabelecendo relações? O que difere a Bianca de outras jovens ditas normais? Não estaria Bianca, de fato operando simbolicamente?

Chego agora a um autor que me provoca a entrar na “cozinha do sentido”, nos porões das aparências... Este autor absolve os meus pronunciamentos de luta política por um mundo mais justo, misturado ao discurso acadêmico. Estou falando do russo Lev Semionovitch Vygotsky [1896 – 1934], cuja matriz marxista de pensamento o impulsiona a construir uma psicologia concreta de um novo homem, coerente com os acontecimentos de sua época – a Grande Revolução Socialista de Outubro de 1917: “*Na futura sociedade, a psicologia será, na verdade, a ciência do homem novo. Sem ela, a perspectiva do marxismo e da história da ciência seria incompleta*” (p.417). Para Vygotsky, conhecer o homem, estudar sua vida psíquica, era fundamentalmente estudar este homem em suas relações concretas de vida, adotando como método o materialismo dialético histórico. As relações concretas de vida acontecem nas práticas discursivas – ações humanas integradas em ações significativas.

Leontiev, seu companheiro, que morreu bem mais tarde, resumindo e avaliando a obra de Lev Semionovitch, cinquenta anos depois de sua morte, confirma um dos princípios marxistas fundamentais da teoria histórico-cultural:

A teoria histórico-cultural de Vigotski , com suas idéias sobre o caráter mediado dos processos psíquicos com ajuda de instrumentos psicológicos (por analogia com a forma como os instrumentos materiais de trabalho intervêm de forma mediada na atividade prática do homem) foi a primeira formalização psicológica desse modelo. Vigotski introduziu com essa idéia o método dialético na ciência psicológica e graças a ela elaborou seu método histórico-genético (1996:470).

É justamente na questão do caráter mediado dos processos psíquicos, ponto chave da teoria de Vygotsky (1996), que encontro subsídios para compreender, sob seu ponto de vista, como se constitui o sujeito simbólico. Ele diz da criação dos modos de domínio das ações humanas, chamando-as de “*ferramentas ou instrumentos psicológicos*”, por analogia com os “instrumentos” de que fala Engels:

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza (p.93).

Vygotsky, neste mesmo texto, cita exemplos destes instrumentos psicológicos: a linguagem, o sistema de numeração e o cálculo, as estratégias mnemônicas, a álgebra, as produções artísticas, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos e todos os signos estabelecidos por convenção¹². O fato do homem ter criado (e criar) estas ferramentas psicológicas, estes signos, significa forma especificamente humana de ser. A partir daí, nasce uma nova estrutura, que ele chama de ‘*ato instrumental*’ – meio de influência do homem para consigo:

Quando o homem atua dentro desse processo sobre a natureza exterior e a modifica, também está atuando sobre a sua própria natureza e a está modificando, fazendo com que dependa dele o trabalho de suas forças naturais. Subordinar também essa ‘força da natureza’ a si mesmo, ou seja, a seu próprio comportamento, é a condição necessária do trabalho. No ato instrumental o homem domina a si mesmo a partir de fora, através de instrumentos psicológicos (p.98).

¹² É importante ressaltar a discussão que Smolka faz sobre a concepção de linguagem como instrumento. Reconhece que Vygotsky deixa margem para diferentes interpretações, muitas delas contraditórias. Porém, a autora explica que “*as elaborações de Vygotsky vão além da questão instrumental. Anunciam outras possibilidades de se conceber a linguagem, o que traz para o centro das discussões a questão do seu caráter constitutivo*” (1995, p:12).

Não há dúvidas de que pensar a significação é pensar o fazer-se homem – hominizar-se; o que, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, só é possível com os outros homens, ou seja, a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente na apropriação/domínio¹³ do social: “*toda função psicológica superior foi externa; isto significa que ela foi social; antes de se tornar uma função, foi a relação social entre duas pessoas*” (Psicologia Concreta do Homem, 1995:3).

Vygotsky explicita que a palavra adquire sentido nas relações reais entre pessoas e que é na interação, em forma de *drama* que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Toma o conceito de *drama* de Georges Politzer (1928-1998), para quem a experiência propriamente humana constitui um drama:

É incontestável que é dentro do drama que a nossa experiência cotidiana começa por nos colocar. Aquilo que nos acontece são acontecimentos dramáticos: desempenhamos este ou aquele papel, etc. A visão que temos de nós mesmos é uma visão dramática: sabemos que fomos o ator ou a testemunha destas ou daquelas cenas ou ações; lembramo-nos de ter feito uma viagem, de ter visto pessoas lutarem na rua, de ter pronunciado um discurso. Dramáticas são também as nossas intenções: queremos casar, ir ao cinema, etc. Pensamos em nós mesmos em termos dramáticos. É também em termos dramáticos que tem lugar o contato com os nossos semelhantes (...) (p.101).

Vygotsky, em suas anotações sobre a Psicologia Concreta do Homem, marca, ainda que de forma quase cifrada (é um manuscrito), as bases para a compreensão do simbólico: os signos são os mediadores das relações entre os homens, relações estas que constituem esses homens; o uso de signos marca o ser social dos indivíduos e a palavra é o signo por excelência. Foi no significado das palavras que Vygotsky (1934/1993) encontrou a unidade de análise do pensamento e da fala. Para ele, uma palavra sem significado é um som vazio. No entanto, o significado não é considerado algo pronto, acabado, imutável, mas, pelo contrário, “*o significado das palavras evolui*”, transforma-se, altera-se, também nas relações concretas de vida social.

¹³ Os termos ‘apropriação’ e ‘domínio’ parecem ser mais adequados do que o termo ‘internalização’ usado por Vygotsky, mesmo que ainda constituam problema conceitual para a perspectiva histórico-cultural da psicologia. A preocupação dos autores é que no uso das palavras possamos deixar explicitado que os contrários co-existem, ou seja, que não se trata de separar o que está dentro do que está fora.

Não era possível reconhecer as figuras traçadas nos desenhos da Bianca, quando a conheci. Seus primeiros desenhos eram rabiscos que ela mesma não sabia dizer o que representavam, depois de tê-los feito. Aos poucos, os traçados tomavam forma, distinguiam-se uns dos outros, contavam histórias, narravam situações, elegiam pessoas, descreviam desejos...

Em um de nossos encontros, fazendo uso do desenho como registro, produzíamos um álbum com 'fotos' das pessoas queridas dela. A cada pessoa escolhida como querida, Bianca desenhava [sempre com algum detalhe que as distinguisse]. A Renata tinha cabelos longos, a Fernanda estava gordinha, e assim por diante. Quando terminou de desenhar oito ou nove pessoas, eu pedi que ela desenhasse alguém de quem ela não gostasse. No canto da folha, Bianca desenhou um rosto e disse o nome. Era o nome da senhora que tomava conta de seu irmãozinho. Escrevi em baixo de cada 'foto', o nome que ela me ditava e dividi a folha do caderno de desenho em duas partes escrevendo numa delas: pessoas de quem a Bianca gosta e, na outra parte, pessoas de quem a Bianca não gosta.

Dois ou três meses depois, voltando as folhas de seu caderno, para nos lembrarmos do que já havia produzido desde que começamos, encontramos aquelas 'fotos'. Sem que trocássemos nenhuma palavra, Bianca pegou uma borracha de dentro do meu estojo e apagou minha afirmação por escrito: 'pessoas de quem a Bianca não gosta'.

Perguntei-lhe porque havia apagado e ela me disse: "agora eu gosto!"

Não é simples nem transparente o que se possa dizer sobre os modos de significação. As múltiplas maneiras de compreender são apenas tentativas, no campo teórico, de explicar o quasi-inexplicável processo de desenvolvimento cultural do homem. Um desenvolvimento cultural que significa contradições e evoluções; desenvolvimento que adquire sentido no contexto em que acontece, portanto, desenvolvimento que é histórico. Vygotsky investigou e atuou no campo da Defectologia¹⁴ trazendo enormes contribuições aos estudos sobre a educação especial [campo de estudo de meu interesse neste trabalho]. Como, para ele, desenvolvimento é transformação qualitativa pela/na cultura do que é neurobiológico, a *deficiência* não é uma *insuficiência*, mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores, cuja configuração muda em conjuntos regulares de

¹⁴ Defectologia: ciência geral da deficiência, com caráter de um sistema, que integrava, numa unidade, os aspectos neuro-biológicos, psicológicos, sociais e educativos na análise das deficiências.

processos de significação, que diferem mais ou menos de processos normais e de tendências que a língua¹⁵ manifesta e pode suportar para ser interpretável.

Nossa conversa sobre gostar ou não gostar de alguém continuou:

Anna: Por que você não gosta de L.?

Bianca: Ah! Não!

Anna: Como ela é?

Bianca: Cabelo.

Anna: Que cabelo? Conta esta história direito pra mim.

Bianca: Comida.

Anna: Ela faz comida na sua casa?

Bianca: É.

Anna: Por que você não gosta dela?

[Bianca permanece em silêncio, desvia o olhar, tenta levantar. Eu a toco no braço para obter sua atenção novamente]:

Anna: Você não sabe dizer porque não gosta dela?

Bianca: É.

Gostar ou não gostar, ter motivos para isso, mas não saber dizer com palavras para que o outro a compreenda. Há, no entanto, atos de reflexão sobre as emoções que as palavras trazem. Entender esse funcionamento cognitivo e lingüístico (verbal oral, gestual e o silêncio) deve fazer parte dos estudos sobre os modos de significar o mundo, sobre as formas peculiares de se fazer compreender. Peculiares no sentido de singulares e como tais, possíveis de representarem pistas, indícios, de que fala Ginzburg (1990).

Continuando minha busca, trago as importantes contribuições de Bakhtin, autor que me inspirou desde o início deste texto.

Mikhail Bakhtin [1895 – 1975], russo, formado em História e Filologia, tem como matriz teórica o marxismo. Foi professor primário e de Literatura e Estética. Nele

¹⁵ Tomo o conceito de Língua como o faz Possenti (1995). A língua não é um código, não é um sistema internamente uniforme. Seu funcionamento exige uma atividade dos interlocutores que “*devem preencher vazios, realizando inferências semânticas, mas também completando textos incompletos com inferências e correlações pragmáticas, devem colocar em funcionamento sua memória e diversos tipos de saber, de cuja relação complexa – e, para nós, nada clara – resultam textos – mais ou menos adequados – produzidos e interpretados em situações concretas*” (p.22).

encontramos perspectiva teórica para analisar o discurso cotidiano. Bakhtin, filósofo da linguagem, trabalha a palavra como fenômeno ideológico e instrumento semiótico por excelência. Este autor atribui força à palavra de forma a assumir que ela constitui e significa o mundo, como ele nos diz (1929/1992a):

(...) a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros furtivos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (p.41).

A palavra, signo por excelência, ganha sentido com o outro ser humano. Impregnada de história, a palavra adquire sentido contextualizado, situado historicamente. Bakhtin enfatiza a importância da natureza social do signo, em particular da palavra enunciada e de como esta enunciação desdobra-se dialogicamente. Partindo da concepção de que não há nada só individual, as categorias tais como espaço, tempo, causalidade, estão sendo construídas socialmente – a história se faz pelos homens – *“todo signo, inclusive o da individualidade, é social”* (p.59).

Pensando a formação da consciência como movimento entre pessoas, o signo é compreendido em sua natureza social, e o ser humano, como encontro de vozes. Os signos, criação humana, só emergem da interação social; interação esta que, para Bakhtin, está ligada às estruturas sociais e imersa na luta de classe. E como não há ‘eu’ desprovido de classe, o ‘eu’ fica mais forte no ‘nós’. Somos feitos de vozes com marcas ideológicas, seja no sentido de ocultamento como quer Marx, seja no sentido de visão de mundo, como em Bakhtin, para quem a ideologia reflete e refrata a realidade – *“O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata”* (p.46).

A significação pode ser compreendida (porque nos apoiamos em Bakhtin), como uma mútua constituição eu/outro – é com o outro e pelo outro que as regras se constituem; e as regras, as normas, as negociações, os acordos são da ordem do simbólico.

O que constitui o material semiótico do psiquismo? Todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo a luz), resumindo, tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo (p.52).

Em *Estética da Criação Verbal*¹⁶ Bakhtin se refere ao símbolo como encadeamento mediador de um sentido correlacionado com a idéia de totalidade universal. Dessa forma, o mundo tem um sentido e este sentido é captado pelo simbólico, manifestado na palavra. A possibilidade de interpretar o símbolo, é por si, uma atividade simbólica: *“Uma explicação das estruturas simbólicas tem de entranhar-se na infinidade dos sentidos simbólicos (...)”*(1992b, p.402). Portanto, a simbologia, de acordo com este autor russo, não é uma forma *“não-científica”* de conhecer, mas pelo contrário, uma forma *“cientificamente-diferente”* de conhecer. Bakhtin sai do exclusivamente fisiológico e penetra no campo do simbólico, para ele absolutamente social, como ele mesmo deixa claro: o organismo humano faz parte de um meio social específico.

(...) a significação só pode pertencer ao signo – sem o que ela se torna uma ficção. A significação constitui a expressão da relação do signo, como realidade isolada, com uma outra realidade, por ela substituível, representável, simbolizável. A significação é a função do signo; eis porque é impossível representar a significação (enquanto propriedade puramente relacional, funcional) à parte do signo, como algo independente, particular (1992b:51).

Benveniste (1902-1976) concebe a linguagem como atividade significativa e em seu *“Problemas de Lingüística Geral II”* (1989), chama a atenção para a relação sujeito-discurso inseridos, tanto um quanto outro no mundo das pessoas, mundo cultural. Nesta busca que faço do sujeito que opera simbolicamente, encontro em Benveniste que *“a linguagem significa”*, que *“a significação não é qualquer coisa que lhe seja dada por acréscimo ou, numa medida mais ampla, por uma outra atividade; é de sua própria natureza; se ela não fosse assim, não seria nada”* (p.223-224).

É minha intenção delinear um certo caminho epistemológico ao me referir aos modos de significação/simbolização, mesmo reconhecendo a dificuldade embaraçosa de estar sempre diante de perplexidades teórico-metodológicas, dizendo como Umberto Eco (1998), que *“são muitas as coisas que digo nestas páginas, muitíssimas são aquelas que não digo, simplesmente porque não tenho idéias precisas a seu respeito”* (p:11). No entanto, desejo assumir com Vygotsky a formação social da

¹⁶ O livro ‘Estética da criação verbal’ é uma compilação de obras inéditas de Bakhtin, contendo os seus primeiros e últimos escritos. Esta compilação foi publicada, pela primeira vez, em 1979. A edição à qual me refiro agora é de 1992, para a qual eu marco no texto, 1992b.

mente¹⁷, a mediação obrigatoriamente simbólica da linguagem e portanto sujeita às condições concretas de produção social, que acontecem nas práticas discursivas. A palavra, polifônica e polissêmica, necessita da ação dos interlocutores, participantes da cultura¹⁸. Por isso mesmo, as próprias palavras que usamos nas tentativas de explicar conceitos e pontos de vista, podem ser interpretadas diferentemente, de acordo com as condições de produção (condições históricas e culturais).

Até aqui, este texto pretendeu apenas apontar alguns elementos para os estudos sobre o ser simbólico na perspectiva teórica que fundamenta minha prática – a histórico-cultural. Ser simbólico que significa e se constitui nas relações concretas de vida. Parece-me que estudos sobre essa questão ainda devem vir esclarecer muito sobre o que, hoje, se nos apresenta como desafio teórico-metodológico.

A tentativa, neste texto, foi a de articular o pensamento de alguns autores tomando a questão do simbólico como fio condutor, captando, mesmo que de forma ainda breve, as implicações desse conceito com o de cultura, linguagem e sua relação com a constituição da subjetividade.

Estando ainda no início das reflexões [mesmo tentando terminar o texto], trago uma afirmação de Bakhtin, que considero mais uma pergunta desafiadora do que uma resposta às minhas indagações:

O conteúdo do símbolo autêntico aparece através do encadeamento mediador de um sentido que foi correlacionado com a idéia da totalidade universal (do conjunto universal cósmico e humano). O mundo tem um sentido (1992:401).

O mundo da Bianca tem sentido à medida que, junto com seus semelhantes, pode dar sentido aos fatos e sentimentos. Bianca é um ser histórico, cultural e portanto, simbólico. Por isso mesmo, são históricos seu desenvolvimento, suas limitações, seus comportamentos atípicos, suas descobertas, seus desenhos, seu funcionamento mental. Simbólicas são suas palavras, seu sorriso,

¹⁷ Os autores da chamada Psicologia Soviética utilizavam-se, como era próprio da época, da palavra “mente” para referirem-se ao que chamamos, hoje, de processos cognitivos.

¹⁸ Quanto ao papel do outro nos processos de significação, na abordagem histórico-cultural, Maria Cecília R de Góes alerta para o perigo de tomarmos este outro como “*sujeito mediador uniforme*”, que apenas estabiliza sentidos. Desta forma, diz a autora, *tendemos a reduzir a própria dinâmica da linguagem e, portanto, das significações, na relação sujeito cognoscente –sujeito mediador – objeto [do conhecimento]*” (1995,p:28-29).

suas lágrimas, mesmo não conseguindo dizer com palavras o que sente. Mesmo não podendo participar integralmente do mundo simbólico dos jovens de sua idade [ainda não lendo nem escrevendo, confundindo-se com os números e as quantidades, propondo soluções aparentemente absurdas para situações complexas da vida] esta jovem de vinte anos de idade está penetrando no mundo cultural dos que a cercam, à medida que deixa de depender somente do real presente, desprendendo-se dos significados empobrecidos e simplificados postos a ela em sua trajetória de vida. Sua capacidade de narrar foi sendo ampliada; seus rabiscos ganharam forma e passaram a representar parte de seu mundo; a fala do outro, em consonância com a sua fala, ganhou estatuto de interação dialógica; seus movimentos passaram a ser gestos. Está sendo realizado o trabalho de/na e sobre a linguagem, como diz Franchi (1977):

A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias (p. 22).

Concebendo a linguagem como trabalho, como processo que acontece e se faz nas relações e, portanto, na interlocução e, focalizando a linguagem como constitutiva dos sujeitos, o estudo sobre o desenvolvimento cognitivo de Bianca e a análise dos processos simbólicos devem falar desse trabalho coletivo na configuração dos sentidos.

Uma discussão sobre os modos de olhar para o sujeito deficiente – ainda na tentativa de superar o modelo médico

“A vida procura ganhar da morte, em todos os sentidos da palavra ganhar e, em primeiro lugar, no sentido em que o ganho é aquilo que é adquirido por meio do jogo. A vida joga contra a entropia crescente”

(Georges Canguilhem)

Bianca nasceu em 1980, com agenesia¹ do corpo caloso e seu hemisfério esquerdo bastante diminuído em relação ao tamanho do direito.

No início de sua vida, o que os pais sabiam era que Bianca não se comportava como os outros bebês. Só dois anos mais tarde, conheceram o diagnóstico. Foi assim que, em Fevereiro de 1997, eles me contaram sobre a filha, quando do primeiro contato que tive com eles – estavam em busca de uma última chance para que Bianca pudesse se desenvolver mais do que vinha se desenvolvendo com tantas terapias e tratamentos:

Percebemos o atraso da Bianca quando ela era nenê: não rolava na cama, não engatinhava, não tinha curiosidade de olhar para as coisas. Demorou para andar, demorou muito para falar [e até agora, fala de forma monossilábica]. Mas, com dois anos de idade, quando aconteceu a primeira convulsão, aí levamos no neuropediatra, e daí para o foniatra e mais psicólogos, pedagogas. Até hoje não está alfabetizada! Ficou quatro anos numa Escola Especial, quase dois anos na APAE². A tentativa sempre era que Bianca pudesse ser independente e se alfabetizasse. Nunca obtive resultados. Ainda não se limpa depois de usar o banheiro. Está certo que nós ‘paparicamos’ muito... Agora, com a chegada do irmãozinho que adotamos, ela ficou mais infantil ainda. Como não movimenta quase nada do braço direito, nós temos que fazer tudo para ela.

O sexo está aflorando. Vai atrás dos moços feito sombra, mas não mantém diálogo – fala apenas com sílabas. Na fábrica³, não pára no lugar, pois seu tempo de atenção é curtíssimo. Muito

¹ Falta de uma parte do corpo caloso.

² Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

³ Os pais de Bianca são donos de uma fábrica de peças de vidro. Bianca se encanta com os operários e operárias que lá trabalham. Falaremos das relações da Bianca com estes jovens em outro capítulo.

repetitiva, fala quinhentas vezes a mesma coisa. Sem noção nenhuma de valor, troca ouro por um 'fru-fru' de prender o cabelo...

1. O que significa ter agenesia parcial do corpo caloso? Qual o papel do corpo caloso no desenvolvimento humano? Alguns apontamentos.

Perguntas como estas precisam ser antecedidas de uma outra, para mim de grande e fundamental importância e para a qual eu já tenho a resposta: que perspectiva teria Bianca fora do paradigma histórico-cultural? Bianca já havia passado por muitas outras situações, tanto terapêuticas quanto educacionais e chegou aos dezessete anos mal falando, quase nada dizendo de si e do mundo e com um corpo sem musicalidade. Uma jovem que, vista por alguém, de longe, era reconhecida como deficiente mental por seu andar, por seu desajeitado estar no espaço, por sua boca semi-aberta, por seu olhar distante. Por seus braços quase imóveis durante a fala... Fora do modo histórico-cultural de ver o desenvolvimento humano, fora da perspectiva discursiva de compreender a linguagem, Bianca não teria chances de desenvolver-se tanto.

Deixando estas indagações e reflexões presentes, vale citar alguns estudos e modos de conceber os problemas que afetam o desenvolvimento de Bianca e de tantas crianças, jovens e adultos.

Machado⁴ (1987), em seu livro *Neuroanatomia Funcional*, define corpo caloso como sendo a maior das comissuras inter-hemisféricas, formado de um grande número de fibras que unem áreas simétricas do córtex cerebral de cada um dos hemisférios. O corpo caloso liga somente “*áreas filogeneticamente recentes do córtex [neocórtex]. (...) transmite informações entre um hemisfério e outro fazendo com que eles trabalhem harmonicamente*” (p:207).

Segundo esse autor, a assimetria funcional entre os dois hemisférios, ou seja, a dominância de um hemisfério em relação ao outro [dominância do hemisfério esquerdo, no caso dos destros], torna o papel do corpo caloso mais importante, pois ele é que transmite informações para os dois lados.

⁴ Professor do Departamento de Morfologia do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG.

Luria⁵[1902-1978], em seu livro Fundamentos de Neuropsicologia (1981), diz especificamente dos movimentos das duas mãos, relacionando esse movimento coordenado com o papel do corpo caloso:

Todas estas formas de organização coordenada dos movimentos de ambas as mãos só podem ocorrer com a estrita participação das zonas anteriores do corpo caloso, cujas fibras conectam pontos simétricos dos córtices pré-motor e motor, permitindo assim a execução desses movimentos mutuamente coordenados (p:221).

Lembremos que, no início dos encontros com a Bianca, observamos seu braço direito como que paralizado, realizando pouquíssimos movimentos e, mesmo assim, somente com ajuda. Os novos movimentos que foram se constituindo e tomando formas diversas, e a coordenação entre eles, será assunto para discussão detalhada, mais adiante.

Jean Pierre Changeux⁶ (1991), referindo-se à dominância hemisférica e ao corpo caloso, diz que objetos mentais como as imagens, mobilizam o hemisfério direito, enquanto os objetos de conteúdo abstrato, tais como os conceitos, mobilizam os neurônios do hemisfério esquerdo. No entanto, graças ao corpo caloso, canal com 200 milhões de fibras, é possível o trabalho de formações cooperativas de neurônios entre os dois hemisférios.

Barbizet & Duizabo (1985), da escola de Neurologia francesa, no Manual de Neuropsicologia, esclarecem o trabalho cooperativo dos hemisférios:

O homem normal utiliza contínua e simultaneamente seus dois hemisférios. (...) Isto é possível, devido a existência de interconexões extremamente numerosas entre as diferentes partes do córtex, o que permite a transmissão de impulsos de um engrama a outro, de uma zona cortical a outra (...). Existe pois, um diálogo constante, uma comunicação entre as diversas partes do córtex cerebral, seja no interior de um hemisfério, seja entre um hemisfério e outro (p: 100).

Os dois hemisférios, separados na sua porção superior, comunicam-se por meio de feixes [comissuras inter-hemisféricas], dos quais, o mais importante é o corpo caloso “*que*

⁵ Aleksandr Romanovich Luria, neuropsicólogo russo, aluno e companheiro de Vygotsky, faleceu em 1978, aos 75 anos de idade, tendo dedicado sua vida à investigação sobre o funcionamento do sistema nervoso central.

⁶ Nascido em 1936, professor do Collège de France e diretor de um laboratório de investigação científica no Instituto Pasteur. Seu livro O homem Neuronal, recebeu em 1983 o prêmio literário Broquette-Gonin.

lança uma grande ponte de fibras transversais ligando o córtex hemisférico esquerdo ao córtex hemisférico direito” (p:101). A agenesia do corpo caloso, uma má-formação⁷, provoca, segundo esses pesquisadores, um conjunto de perturbações estudadas sob o nome de ‘síndrome de desconexão calosa’ ou ‘síndrome de desconexão inter-hemisférica’. Entre os efeitos desta desconexão, encontra-se, ainda segundo esses autores, a ‘alteração de transferência da informação’, causando dificuldades para nomear objetos, mesmo conhecidos.

A síndrome da desconexão calosa, isolando o hemisfério esquerdo do hemisfério direito, produz um ser particular em que o lado direito, ligado ao hemisfério esquerdo, compreende e executa normalmente as ordens, enquanto o lado esquerdo, ligado ao hemisfério direito, ignora a linguagem e se comporta como um afásico (p:104).

O neurologista John Carew Eccles⁸ (1995), no livro *Eu e Seu Cérebro*, escrito com Karl R. Popper, diz que quando a agenesia acontece na infância, há grande probabilidade de desenvolvimento de conexões compensatórias entre os dois hemisférios. Quanto ao desempenho ‘separado’ dos hemisférios, estudado em casos de agenesia total do corpo caloso, Eccles afirma ser prova digna de confiança das funções específicas de cada hemisfério, quando ligadas normalmente pelo corpo caloso:

Assim, o hemisfério dominante [o esquerdo] funciona com o controle quase absoluto da expressão na fala, na escrita e no cálculo. Ele é ainda mais agressivo e executivo no controle do sistema motor. É o hemisfério com o qual a pessoa comumente se comunica (p:399).

Ainda referindo-se ao corpo caloso, diz que as transmissões que nele acontecem não se trata de algo simples. A transmissão de impulsos de um hemisfério para outro se dá de forma tão rápida que o cérebro todo adquire uma unidade das mais efetivas. Célia Maria

⁷ Defeito morfológico de um órgão, ou de uma região do corpo resultante de um processo intrinsecamente anormal do desenvolvimento embrionário (Giacheti, 1996).

⁸ Eccles, nasceu em 1903, em Melbourne. Foi laureado, em 1963, com o prêmio Nobel de Fisiologia e Medicina.

Giacheti⁹ (1996) estudou pessoas com e sem anomalias do corpo caloso, com o objetivo de compreender o papel do cérebro na comunicação humana. Um dos capítulos de sua tese é resultado de uma extensa pesquisa bibliográfica sobre o assunto. Há uma diversidade de constatações e/ou opiniões dos autores estudados, tanto sobre a determinação quanto as conseqüências de problemas com o corpo caloso. Para alguns deles, o corpo caloso se forma entre a 12^a e 20^a semanas de gestação e como nessa época todo o cérebro está em desenvolvimento, as anomalias do corpo caloso estariam associadas a outras anomalias do cérebro. Para outros autores, o amadurecimento do corpo caloso não se dá antes do nascimento, mas depois dele, abrindo possibilidades de estudo sobre o desenvolvimento das interconexões, com a criança já vivendo entre as pessoas adultas de sua comunidade. Há autores que descrevem a agenesia do corpo caloso como uma síndrome, encontrando retardo mental em diversos graus como achado importante.

Vários outros autores estudados por Giacheti, em sua tese, apontam ‘déficits’ cognitivos e de linguagem em casos de agenesia do corpo caloso, quando não há desenvolvimento de mecanismos compensatórios, mas não explicam o que venha a ser, para eles, esses mecanismos.

Em sua pesquisa, Giacheti encontra déficit acentuado na expressão verbal dos sujeitos de sua pesquisa com anomalias estruturais do corpo caloso (alterações na recepção, memória e associação). Aplicando testes que medem idade mental e quociente de inteligência, além da avaliação audiológica, encontra dificuldades mais sérias para exprimir idéias utilizando-se de gestos e ações motoras, nos sujeitos com anomalia do corpo caloso e com displasia¹⁰ fronto-nasal.

Não há concordância entre esses pesquisadores quanto às conseqüências da agenesia parcial do corpo caloso, para o funcionamento psicológico. As metodologias de pesquisa são basicamente as mesmas: estudos laboratoriais, autópsias, exames clínicos comparativos e comparações entre grupos que são submetidos a testes padronizados. Tratam das funções

⁹ Em sua tese de doutoramento, defendida em 1996, na Escola Paulista de Medicina, faz um exaustivo levantamento bibliográfico sobre aspectos relativos ao desenvolvimento normal e patológico do corpo caloso, envolvendo principalmente a agenesia e a hipoplasia [hipodesenvolvimento].

¹⁰ Displasia foi definida pela autora como sendo desenvolvimento anormal de células e tecidos, resultando alterações morfológicas (1996, Glossário, p.LXXXIX).

cognitivas como algo dado pela própria natureza, que as pessoas ‘possuem’ ou não; ‘possuem’ pouco ou muito; perdem pouco ou muito... Parece mais útil aos meus estudos, as informações de alguns autores sobre a existência de uma plasticidade importante do cérebro, tal como propõem Eccles (1995).

As crianças apresentam um quadro muito mais encorajador, porque existe uma plasticidade importante, sendo a função lingüística do hemisfério dominante transferida de modo bastante efetivo para o outro hemisfério até os cinco anos de idade. Na realidade, existe alguma representação bilateral da linguagem até aquela idade (p. 385).

Bianca nasceu com o problema e, portanto, deve ter tirado algum proveito da plasticidade descrita por Eccles, quanto à fala, ao mesmo tempo que teria levado desvantagem em relação a outras funções:

Nos raros casos humanos de ausência congênita do corpo caloso, é provável que os embriões tenham desenvolvido conexões compensatórias entre os dois hemisférios em nível subcortical. (...) Também de interesse foi a prova experimental de que a fala havia sido desenvolvida em ambos os hemisférios, com a seqüela lamentável de deficiências em outras funções (p.398).

Fica a dúvida sobre as deficiências de Bianca: falava por meio de palavras soltas, sem aparente ligação entre elas porque nasceu com essa lesão cerebral? Aprendeu a falar com muito mais desenvoltura, expressando-se melhor, podendo participar mais da vida de seu grupo social porque as condições de aprendizagem mudaram e, assim, desenvolveu-se? Quanto é que o diagnóstico de “agenesia do corpo caloso, com diminuição do hemisfério esquerdo” desencadeou uma qualidade de interação limitada e com baixa expectativa de progresso? São questões que nunca serão respondidas com grau máximo de certeza. Mas são questões que me fazem pensar sobre o cérebro e seu funcionamento.

O cérebro faz parte do real e não pode ser compreendido sem a mediação sgnica. Mas os modelos explicativos parecem não dar conta da compreensão dessa mediação. A própria noção de cérebro tem um sentido construído. Há sempre uma possibilidade de interpretação do modo de concebê-lo. Como é possível ampliar a noção de cérebro? Há um organismo vivo e um cérebro em funcionamento, que não completam a noção de sujeito.

Oliver Sacks¹¹ (1997), no prefácio de seu livro “O homem que confundiu sua mulher com um chapéu”, diz que sua vida foi inteiramente dedicada aos seus doentes, que muito mais do que doentes, são um “*quem*” além de um “*o que*”.

É esse “*quem*” que eu procuro em meus estudos sobre a deficiência mental. Bianca, assim como o “marinheiro perdido”¹² de Sacks, tem sentimentos, vontade, sensibilidade, existência moral, que são, todas, matérias sobre as quais a Neurologia não pode falar. É preciso que a ciência leve em consideração e que trate do que constitui e determina a existência pessoal. O modelo que a Medicina impõe às questões do desenvolvimento humano não dão conta, nem das teorias sobre o homem, nem dos modos de atuação junto às pessoas que, de alguma forma, estão diagnosticadas como sendo lesionadas ou como tendo, portanto, deficiências, nem me ajuda a compreender o desenvolvimento da Bianca.

De forma alguma estou negando a Medicina como ciência e como prática social. O que questiono (e não estou sozinha nessa empreitada) é a incorporação do modelo médico pela Psicologia e pela Educação, quando se necessita discutir questões do desenvolvimento e da aprendizagem, principalmente quando se depara com pessoas com desenvolvimento atípico ou comprometido pela deficiência.

Uma vez assumindo o modelo médico, essas disciplinas transpõem crenças, valores, afirmações, explicações e fazem uso das palavras médicas que nomeiam, que explicam, que afirmam, que valoram... Palavras como ‘déficit’, ‘incapacidade’, ‘imaturidade’, ‘transtornos’, ‘portadores de deficiências’, ‘anormais’, ‘carência’, ‘retardo’, ‘síndromes’ *etc*, marcam os encaminhamentos de crianças e jovens para tratamentos especiais, atribuindo-lhes problemas como sendo apenas individuais e de origem biológica. Os ‘desvios’ estão neles. (Padilha, 1997).

Lembro-me do que aconteceu com Fernando e do quanto me perguntei sobre o papel do biológico e do cultural no desenvolvimento humano:

¹¹ Oliver Sacks é um neurologista que traz para o saber médico uma nova abordagem analítica, que fica muito próxima dos “relatos de casos”. Nasceu em Londres, em 1933, e leciona no Albert Einstein College of Medicine, em Nova York.

¹² Um dos casos de Oliver Sacks refere-se a uma devastação grave e permanente da memória.

Fernando foi adotado quando tinha três anos de idade, aproximadamente. Não se chamava Fernando, aliás, não se sabe o nome que lhe fora dado ao nascer. Digo aproximadamente três anos porque seu estado era de desnutrição grave, sem firmeza no corpo [distonia muscular], não andava e não falava; apresentava infecção nos ouvidos, atraso na dentição, feridas pelo corpo. Por todas estas más condições, a idade foi apenas estimada. De sua história, sabe-se pouco: que foi alimentado com água e fubá, que ficava a maior parte do tempo amarrado ao pé do berço e que fora abandonado na porta de uma creche. Estava com infecções por várias partes do corpo: nos ouvidos, nos olhos, na boca, nos intestinos, na pele...

Conheci Fernando quando já havia completado seis anos. Estava matriculado numa escola infantil, freqüentando uma sala de crianças de três anos. Pouco se entendia de sua fala, mas falava. Andava ainda um tanto desajeitadamente, apoiando as pontas dos pés no chão antes do calcanhar, mas andava. Ainda com o tônus muscular comprometido, movia-se com certa desenvoltura, arriscando-se a dar chutes na bola...

A pediatra, atenta ao desenvolvimento de Fernando, cuidava de sua saúde e conversava muito com os pais adotivos. Tinham encontros freqüentes e, a certa altura, encaminhou-os (Fernando e seus pais) para que fossem atendidos pela equipe pedagógica da qual faço parte.

Bem alimentado, cercado do afeto dos seus pais, já sem infecções, Fernando desenvolvia-se a olhos vistos. Seus rabiscos sem forma transformaram-se em desenhos expressivos [certo dia, explicando seu desenho, nos disse, em sua fala ainda pouco articulada, que conseguimos traduzir por: - desenhei a mamãe com vestido de bolinhas]; brincava, jogava, e, aos poucos, foi deixando de chorar ao se separar de sua mãe pelo tempo dos atendimentos e de pedir para levar para casa tudo o que via à sua frente.

Fernando cresceu e aprendeu muito. O que teria acontecido com as determinações ‘sócio-biológicas’ de Fernando, se ele não tivesse tido os cuidados que teve após a adoção?

As condições sócio-culturais e afetivas extremamente precárias do início de sua vida, transformaram o biológico, adoeceram seu corpo, marcaram sua alma... afetaram sua vida de ser humano. Mas os cuidados com sua saúde e com seu desenvolvimento cultural [afetivo, cognitivo, social, lingüístico...] transformaram as condições orgânicas que fatalmente o levariam à morte.

Segundo Changeux (1991), “um meio ambiente ‘patológico’ pode inscrever-se em neurônios e sinapses de um indivíduo normal. Subsistem possibilidades de recuperação,

mas perde-se a pouco e pouco” (p.281). Mas as esperanças são anunciadas por Eccles (1992):

Creio que existe um mistério no homem, e asseguro que pelo menos é maravilhoso para o homem ter o sentimento de não ser um macaco apressadamente reformado, e que existe alguma coisa muito mais maravilhosa em sua natureza e em seu destino (p. 157)

A recuperação de Fernando não acontece com todas as crianças que sofrem o que ele sofreu, principalmente nos casos de extrema pobreza e marginalidade. No entanto, se pude vivenciar parte desta história, devo dizer que ela é significativa quando se está diante da tão polêmica questão: o que é da ordem do biológico e o que é da ordem do cultural? O que é individual e o que é social? Se ainda não temos respostas teórico-metodológicas satisfatórias, temos histórias reais para contar...

2. Questionando o modelo médico que se impõe aos estudos sobre o desenvolvimento humano

Muitos estudos têm sido desenvolvidos no Brasil: dissertações de mestrado e teses de doutorado e livre docência têm sido defendidas, livros e artigos têm sido publicados; palestras, conferências, debates têm acontecido com a finalidade de questionar e enfrentar a incorporação do modelo médico pelas áreas que pretendem estudar o desenvolvimento humano. Esses estudos, de uma forma ou de outra, explícita ou implicitamente abordam o problema da relação biológico/cultural. O que é do organismo e o que é da vida em sociedade. O que é genético e o que é da experiência de vida com outras pessoas. Tais questões estão presentes nos estudos que assumem uma visão de homem como totalidade, como ser de relações, histórico.

Autores como Patto (1993); Amaral (1995); Morato (1991/1995); Góes (1996); Werner (1997); De Carlo (1997); Coudry (1986/1988); Moysés (1998); e também eu, Padilha (1997), e felizmente, tantos outros, buscamos bravamente combater a idéia de ‘déficit’ como foi incorporada pela ciências médicas, na tentativa de ultrapassar os limites

impostos pela concepção mecanicista/organicista¹³ de homem, de ciência, de saber... e fazemos claramente um apelo e uma proposta de ‘um novo modo de olhar’ para o desenvolvimento humano, para a história da Ciência.

Werner (1997), numa discussão crítica sobre os diagnósticos dos Transtornos Hiper-cinéticos¹⁴, propõe-se a “*contribuir para o debate crítico sobre as formas científicas hegemônicas de produção de conhecimento, presentes na Medicina e na Psiquiatria*” (p.200), e conclui que as relações sociais, as interações, as experiências de vida, jogam um papel determinante, deslocando, assim, o centro da avaliação diagnóstica – da centralidade no orgânico/individual para a análise das condições sociais concretas de vida do sujeito.

A Medicina, assim, tematiza o psiquismo humano como expressão genuína do organismo individual, sem levar em conta sua determinação sociocultural. Por outro lado, a Medicina é influenciada por condições sociopolíticas que determinam os rumos da investigação e da prática (p.2).

(...) seria recomendável que os critérios diagnósticos fossem revistos e os sinais que os compõem, ressignificados (p.195).

Contando a história da psiquiatria, Werner explica as marcas de um paradigma naturalista, que “*tematiza o psiquismo humano como expressão genuína do organismo individual, sem levar em conta sua determinação sociocultural*” e admite a possibilidade de mudança de paradigma na investigação psiquiátrica: um modelo epistemológico indiciário¹⁵, que estabeleça outro caminho para a ciência.

¹³ Segundo Adam Schaff (1991), no modelo mecanicista o objeto do conhecimento atua sobre um sujeito passivo e receptivo de forma mecânica. No modelo organicista, o indivíduo é determinado biologicamente. O organismo é a fonte das ações.

¹⁴ Transtornos Hiper-cinéticos estão descritos no Código Internacional de Doenças (CID -10) (1993), como sendo: “*(...) combinação de um comportamento hiperativo e pobremente modulado, com desatenção marcante e falta de envolvimento persistente nas tarefas e conduta invasiva nas situações e persistência no tempo dessas características de comportamento. É pensamento geral que anormalidades constitucionais desempenham um papel crucial na gênese destes transtornos, mas o conhecimento de uma etiologia específica não existe no momento*” (p.256).

¹⁵ Werner lembra que, no final do século IX, emergiu o paradigma ou modelo epistemológico indiciário, nas ciências humanas, “*podendo ser este paradigma uma opção entre o racionalismo e o irracionalismo, estabelecendo um outro caminho para a própria ciência*” (p.34). O paradigma indiciário, segundo Ginzburg, consiste em usar indícios, pistas, que, mesmo aparentemente insignificantes, são detalhes esclarecedores de uma realidade.

Moysés (1998) conta a história de crianças-que-não-aprendem-na-escola. Analisa o papel que a Medicina, a Psicologia, de natureza psicométrica, a Pedagogia e as instituições sociais desempenham na legitimação de uma tal concepção de homem e de mundo que cria instrumentos [testes e avaliações] “que acusam e condenam”.

Patto, já na década de oitenta, analisou as questões do fracasso escolar, contando sua história e denunciando os modos de diagnosticar (e dessa forma, profetizar) as impossibilidades cognitivas das crianças da classe popular. Os testes de inteligência favorecem os mais ricos, reforçando a idéia de que as crianças pobres não devem, porque “não podem”, ocupar lugares sociais melhores. A autora acusa a Psicologia de contribuir com esta visão discriminatória ao aceitar e assumir para si a aplicação de testes que pretendem medir aptidões. Em seu livro “A produção do fracasso escolar” (1993), Patto declara que ter adotado a concepção materialista histórica de sociedade como referência teórica de sua pesquisa, tem relação direta com a posição assumida de penetrar no cotidiano, tomando este conceito de Agnes Heller (1972). A vida cotidiana é a vida de todo homem e do homem todo. No cotidiano, afirma Patto, “*são postos em funcionamento todos os seus sentidos, suas capacidades intelectuais e manipulativas, seus sentimentos e paixões, suas idéias e ideologias*” (p.135). Essa autora traz uma contribuição bastante importante para a discussão sobre o fracasso escolar, junto com outros pesquisadores deste final do século XX.

Assumir posições é ato político. Não há opções que estejam livres da própria história de constituição dos conceitos que formam o arcabouço teórico. As coisas não se dão, entretanto, de maneira linear, seguindo uma seqüência harmoniosa e acumulativa. Há involuções, conflitos, idas e voltas – um emaranhado de fios que tecem a história das idéias.

De Carlo (1999) discute as possibilidades de funcionamento psicológico superior em adultos deficientes mentais institucionalizados, a partir da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, assumindo a posição de Vygotsky que propõe a busca dos “pontos fortes” e não dos “déficits” das pessoas comprometidas com a deficiência. Foi buscando estes pontos fortes que De Carlo trabalhou com cinco mulheres internas desde crianças, diagnosticadas como tendo deficiência mental severa ou profunda. Em relação aos avanços nos estudos sobre a deficiência mental, diz:

(...) ocorreram mudanças tanto de atitudes em relação aos deficientes mentais como nas concepções a respeito da deficiência mental, particularmente no que se refere aos diagnósticos clínicos. Contudo, penso que não se avançou significativamente na compreensão da organização especial do psiquismo e do comportamento daqueles considerados deficientes, pouco se obteve quanto a novas possibilidades educativas e terapêuticas em geral e quase nada quanto à efetiva inserção social de indivíduos que, hoje, são denominados por muitos de “pessoas com necessidades especiais” (p.31-32).

Coloca como mais importante do que reconhecer a deficiência, compreender o desenvolvimento humano, “*sem deter-se apenas na natureza dos processos patológicos*”; compreender como as pessoas enfrentam as suas dificuldades, como dominam a deficiência, como utilizam suas forças.

3. O modelo médico ainda é assumido, ensinado e aprendido

Neste ponto, parece-me importante fazer considerações entre parênteses, para lembrar o que dizem alguns dos autores (muitas vezes consultados por profissionais da saúde e educação) sobre distúrbios de aprendizagem ou deficiência, para depois chegar até o documento oficial da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Condemarin, Chadwick e Milicic (1986) apresentam seu livro “Maturidade Escolar”, dizendo que o desejo é colocar nas mãos dos profissionais da educação, “um manual de avaliação e estimulação das funções psicológicas básicas para as primeiras aprendizagens escolares. Dedicado especialmente aos educadores de crianças, professores do ensino básico e reabilitadores de crianças com transtornos de aprendizagem; entretanto, pode também ser utilizado por aqueles que se dedicam ao desenvolvimento das funções básicas; por pais ou por qualquer pessoa interessada em estimular nas crianças o máximo de seu potencial genético e favorecer-lhes as condições de assimilação escolar” (p.01).

Visão claramente inatista¹⁶, desloca questões sociais para o plano individual e biológico, separando dois mundos: o da saúde e o da doença. Nada de histórias de vida, nada de inserção social. Mesmo supondo avanços na maneira de avaliar, saindo dos testes de Q.I. padronizados, ainda assim, não há alteração substancial. Permanece a mesma visão de homem e de mundo, conformada ao biológico, ao individual, ao que é hegemônico...

Do Instituto Gesell, em Buenos Aires, Ilg, Ames & Gillespie (1981) escreveram um manual para avaliação de crianças com problemas escolares: Testes de Madurez escolar – Instituto Gesell. Afirmam que seus estudos revelam que o fracasso escolar está diretamente ligado à imaturidade, ou seja, muitas crianças não estão maduras para aprender o que a escola tem a ensinar e sentem-se pressionadas, sobrecarregadas.

Mais uma vez, o problema está na criança, no indivíduo. Nenhuma questão sobre a escola, sobre os programas, sobre as experiências de vida das crianças.

Johnson e Myklebust (1987), iniciando o primeiro capítulo do livro Distúrbios de Aprendizagem, não deixam dúvidas sobre a concepção de homem e de Educação que assumem, representando muito bem o modelo médico, de que falei há pouco:

Aos poucos tem surgido um novo tipo de criança deficiente. Presumivelmente, esta criança já existia no passado, mas só quando técnicas aperfeiçoadas para a determinação do sucesso na aprendizagem tornaram-se disponíveis é que foi possível diferenciá-las daquelas que aprendem normalmente e identificá-las com segurança e precisão. Esse novo tipo de criança deficiente tem um distúrbio de aprendizagem de origem neurogênica (p.01).

E vão, daí em diante, definindo cada anormalidade, explicando as síndromes e chegam a propostas de educação especial: *“felizmente, agora existem critérios para diagnóstico e classificação permitindo que este grupo [crianças com distúrbios de aprendizagem] possa ser definido e a ele seja oferecida Educação Especial”* (p.58).

Tudo é dado como pronto: assim é, porque assim é. Nenhum questionamento do modelo médico; nenhuma dúvida quanto aos achados ditos científicos; nenhuma indagação

¹⁶ Segundo Chauí, (1997) *“o inatismo afirma que nascemos trazendo em nossa inteligência não só princípios racionais, mas também algumas idéias verdadeiras, que, por isso, são inatas”* (p.69). O inatismo admite uma essência inerente à natureza humana ou que nela foi introduzida *a priori*, concebendo uma natureza humana dada que apenas se atualiza e amadurece.

sobre a vida das pessoas, sobre a história dos grupos sociais afetados pelos chamados distúrbios. Nenhuma análise das políticas educacionais.

Em nenhuma destas três obras que citei (como ilustração do modelo médico geneticista assumindo as questões da aprendizagem das crianças), encontrei uma posição teórica assumida, declarada, explicitada. Em todas estas e em outras obras das quais não falarei neste trabalho, as patologias são postas sem questionamento algum. São apenas ‘encontradas’ nas pessoas... O que revela a anormalidade, patologia, a deficiência ou o distúrbio, é o que ‘falta’ [em comparação com um padrão hegemônico estabelecido]; é o ‘não fazer’ [o que este padrão de ‘verdade’ e de ‘adequado’ determina que façam]; é o ‘não saber’ [o que as pessoas ditas ‘normais’ e ‘adequadas’ sabem]; é o ‘não conseguir’ [ser, fazer, dizer, mostrar o que o modelo de ‘normal’ estabelece].

4. O órgão oficial da saúde tem força pelo que diz e pelo que não diz

Na Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID –10¹⁷, o termo ‘deficiência’ está substituído por ‘retardo’, quando se trata de comprometimento mental passível de diagnóstico. Tal retardo está definido como

condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, a qual é especialmente caracterizada por comprometimento de habilidades manifestadas durante o período de desenvolvimento, as quais contribuem para o nível global de inteligência, isto é, aptidões cognitivas, de linguagem, motoras e sociais.
(...) Para um diagnóstico definitivo, deve haver um nível reduzido de funcionamento intelectual resultando em capacidade diminuída para se adaptar às demandas diárias do ambiente social normal (p.222).

Este pequeno trecho, porém definitivo para muitas crianças e jovens, sugere uma grande quantidade de questões. Faço algumas apenas. Que coisa é “incompletude da mente”? Que coisa é a “mente”? O que seria “nível global de inteligência”? De que concepção de “linguagem” se está falando? E ao afirmar categoricamente sobre

¹⁷ CID –10: Classificação Internacional das Doenças Mentais – classificação de transtornos mentais e de comportamento: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Organização Mundial de Saúde, Genebra. Publicado no Brasil pela editora Artes Médicas, em 1993.

“incapacidade de adaptação ao ambiente social normal”, é possível perguntar: o que é “ambiente social normal”? O que seria um ambiente social “anormal”?

São desconsiderados estudos antropológicos sobre as diferenças culturais no espaço e no tempo e as determinações históricas, políticas, econômicas, do desenvolvimento humano.

Velho (1985), ao dizer da contribuição da Antropologia Social para o estudo sobre o problema do que é desviante diz que, tradicionalmente, a noção de desvio está carregada de conotações negativas, que dicotomizam, separam indivíduo e sociedade e/ou cultura. Chama a nossa atenção para a importância de sairmos do que ele chama de “*camisa de força dos preconceitos e intolerâncias*” (p.11), evitando assim a visão estanque e fracionada do que é humano. Gilberto Velho está entre os autores que atribuem uma força fundante ao sociocultural, ressaltando a importância da linguagem, dizendo que é fundamental “*perceber que a sociedade, em termos humanos, implica sempre a existência de uma linguagem de signos e símbolos mais elaborada. Esta linguagem não é “fechada” mas “aberta”, daí a própria possibilidade de evolução cultural da espécie*” (p.22).

Laplantine (1991) faz uma leitura antropológica das representações da doença e da cura na sociedade contemporânea francesa, em seu livro “Antropologia da Doença”, aproximando materiais culturais que nunca haviam sido reunidos sobre biomedicina e o texto literário. Adverte que, em cada sociedade, a doença e a cura são representadas de formas diferentes; fala de um “*pluralismo etiológico e terapêutico*” e marca a presença de “*sistemas médicos dominantes e dominados*”. Quando apresenta os modelos das medicinas, diz que

é possível distinguir duas tendências: as medicinas centradas na doença e cujos sistemas de representação são comandados por um modelo ontológico de natureza mais frequentemente física; as medicinas centradas no homem doente e cujos sistemas de representações são comandados por um modelo relacional que pode ser pensado em termos fisiológicos, psicológicos, cosmológicos ou sociais (p.49).

É possível depreender de seus estudos que a doença, em qualquer sociedade, é percebida como *problema* e por isso exige uma solução. Para isso confere a alguns membros o ‘poder terapêutico’. Como as doenças não são só do corpo, mas também do

espírito, do psiquismo, da sexualidade, da educação, há quem tenha o ‘poder terapêutico’ para curar estas doenças.

Como a doença é causada por algum elemento externo à pessoa, que a atacou, este agente externo maléfico pode ser o ‘micróbio’, o ‘clima’, o ‘feitiço’, a ‘vontade de Deus’, a ‘vida moderna’, o ‘cigarro’, ‘a família pobre’, o ‘meio social’, a ‘deficiência’ *etc, etc*.

Essa idéia, ou mais exatamente essa imagem-crença de que “eu não tenho nada com isso”, é suscetível de se exprimir em uma linguagem não apenas biológica, mas também religiosa e, por vezes, até mesmo jurídica: a busca e a designação do “bode expiatório”, a demanda de reparação dirigida a um terceiro responsável do qual se exige, como se diz hoje, “reparação por perdas e danos” (p.235).

As doenças e os doentes são classificados, organizados em classes. No caso que nos interessa neste trabalho, a discussão sobre a chamada deficiência mental, a classificação tem a ver com o grau de desequilíbrio e ruptura entre a pessoa e o seu meio social. Recorro mais uma vez a François Laplantine, quando conclui que quando os médicos, os psiquiatras, os psicólogos, denunciam a ‘sociedade doente’, a ‘família doente’, e colocam estes outros elementos como mórbidos e causadores de doença, nada mais estão fazendo do que repetir o modelo dualista: “(...) *existem duas realidades antagônicas que se defrontam: o paciente e uma adversidade mórbida. E, como nas sociedades tradicionais – ou nos aspectos mais tradicionais de nossas sociedades – eles não são (ou não são apenas) metáforas*” (p.65).

Voltando ao documento da Organização Mundial da Saúde (OMS), vale lembrar que ele adverte que a classificação que assume descrever - retardo leve, moderado, grave, profundo, e não especificado - são “*divisões arbitrárias de um continuum complexo e não podem ser definidas com precisão absoluta*”(p.222).

Mesmo advertindo e sugerindo cuidadosos exames e testes, classifica e propõe diretrizes diagnósticas. Tomo como exemplo o que o documento classifica como “retardo profundo”: QI abaixo de 20; indivíduos gravemente limitados em sua capacidade de entender e cumprir ordens; capaz de formas apenas rudimentares de comunicação não verbal; requerem constante ajuda e supervisão. Segue dando diretrizes diagnósticas e incluindo nesta categoria a idiotia, a subnormalidade mental profunda e a oligofrenia profunda.

Os casos de “retardo mental não especificado” são definidos no CID 10 como casos em que há evidência de retardo e ficam incluídos os deficientes mentais, a subnormalidade mental e a oligofrenia.

As informações, nos outros casos, oscilam entre: QI baixo; o atraso e lentidão na compreensão e uso da linguagem; necessidade de ajuda e supervisão constantes, potencial limitado, pouco progresso em trabalhos escolares, aprendizagem lenta, desenvolvimento inadequado do sistema nervoso central.

Fica bastante complicado compreender a classificação do CID 10. Se não há informações, por que chamar de deficiência mental, um tipo de retardo que não se encaixa em nenhuma categoria? Que evidências são essas? O que, na verdade, os especialistas da OMS estão denominando de retardo e de deficiência? Como são feitos os ‘diagnósticos’ a partir desse documento? Em que ele orienta o profissional que avalia?

De forma alguma o que procuro são evidências do retardo ou da deficiência em suas classificações. Pelo contrário, tenho dedicado minha vida profissional na busca de desmascarar tais classificações. Converter o que chamam de “pacientes”, em cidadãos. No entanto, é preciso questionar afirmações como essas, mostrando a incoerência interna que apresentam. A sabedoria médica, a racionalidade científica, comprovadamente estabelecem e deliberam, de acordo com sua visão do que venha a ser biológico, sobre as questões do desenvolvimento humano, desconsiderando todos os determinantes históricos, tanto da Medicina quanto da humanidade.

Nesse caminho, vale transcrever o que esse documento apresenta quanto ao que denomina de Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares:

(...) transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades estão perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender, nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica (p.236).

“Algum tipo de disfunção” que dá origem a “transtornos”. Estes “transtornos” “perturbam” o desenvolvimento. Nada que dê conta da complexidade da vida das pessoas com desenvolvimento atípico. Nada que possa ajudar a compreender a vida de Bianca. Não

é levado em conta que processos alternativos de significação acontecem tanto nas pessoas consideradas normais quanto nas que sofrem patologias. Nem sequer são apontadas as possibilidades destes processos alternativos. Coudry (1986/1988) diz que não é possível realçar, fazer aparecer os recursos que emergem a partir da doença, fora das condições de exercício da linguagem.

O método de investigação longitudinal, no que se refere à avaliação, diagnóstico e acompanhamento de sujeitos neurolesados, tem se revelado eficaz pois, além de recobrir todo o processo verbal (ou seja, tudo o que se faz **com, sobre e pela** linguagem), permite apreender a evolução do quadro clínico e perceber os processos alternativos de significação dos quais o sujeito lança mão, e melhor compreender, enfim, os mecanismos neurolingüísticos que constituem os fatos da linguagem (p.13).

Werner (1997), ao estudar os casos de crianças diagnosticadas e definidas, numa perspectiva médico-clínica e de acordo com o CID 10, como sendo hiperativas e impulsivas, constata que, uma vez olhando para as crianças de um ponto de vista do processo interativo e não mais de um ponto de vista individual, as conclusões são diferentes. Verifica que os “sintomas” de ‘desatenção’, ‘hiperatividade’ e ‘impulsividade’, variam em função do modo como acontecem as interações; variam, também, dependendo da forma como as ações das crianças são significadas – *“os ‘sintomas’ (...) aparecem ou não, são intensos ou não, conforme a ‘resposta’ do outro – examinador ou parceiro”* (p.187).

Como este psiquiatra infantil examinou [e examina] as crianças sob outro enfoque, olhando para os detalhes, para as minúcias do processo interativo, numa análise microgenética, e assumindo uma perspectiva teórica que vê o homem e seu desenvolvimento como constituídos nas relações sociais, pode concluir que:

Os episódios evidenciam, assim, a natureza intrinsecamente social dos supostos sinais de déficits primários, o que está de acordo com a abordagem da Psicologia histórico-cultural, que considera a atenção e a auto-regulação do sujeito a partir da transformação de uma forma biológica primária e elementar para formas psíquicas totalmente novas, complexas, superiores – ou seja, como parte de um sistema dinâmico de conexões e relações entre várias funções e que se modificam ao longo do desenvolvimento da criança (p.187).

5. Uma (outra) definição de deficiência – nos ajudaria? em quê?

Tenho participado de discussões sobre a política da educação especial, em vários encontros com profissionais e pesquisadores da área. Uma das questões que emergiu dos debates pode ser assim resumida: a falta de definição do que venha a ser deficiência mental representa, de um lado, a dificuldade de eleger as crianças que devem freqüentar a escola especial (ou mesmo a classe especial do ensino fundamental); de outro, representa uma abertura para que sejam elaborados outros modos de investigar as dificuldades dos deficientes e as suas possibilidades, saindo dos testes padronizados - que vêm sendo exaustivamente discutidos como ineficazes. Estamos, dessa forma, diante de uma via de mão dupla – sem sair da mesma via...

O problema está na falta de uma política de educação que considere, respeite e promova o acesso dos deficientes à educação de que eles necessitam e à qual, como cidadãos têm direito. Uma conceitualização de deficiência, que considerasse as necessidades e os direitos, ajudaria? Em quê? A quem?

Sabemos que nem os cegos, nem os surdos, mesmo com suas deficiências tão mais possíveis de serem medidas e classificadas, têm, por isso, garantidos seus direitos sociais, tais como por exemplo: arranjo adequado e necessário dos ambientes públicos (meios de transporte, de comunicação, arquitetura dos prédios, aparelhos e instrumentos que auxiliam a vida...); cidadãos ouvintes e videntes com conhecimento suficiente para uma comunicação efetiva/afetiva; acesso aos bens culturais que dia a dia sofrem modificações etc...

A questão fica suspensa. A definição, a classificação e as recomendações não garantem o direito a uma educação que cumpra o papel de contribuir para que aconteça desenvolvimento e aprendizagem da forma como muitos imaginam e desejam, deixando de fora muitos deficientes e muitas deficiências. As conseqüências são graves. Bueno (1997), denunciando a falta de oportunidades educacionais aos considerados anormais, diz desta não incorporação dessas pessoas pelos sistemas de ensino:

Ao não incorporar, então, a maior parcela das crianças anormais, a educação especial contribui decisivamente para a disseminação da concepção de irreversibilidade da anormalidade, na medida em que, por não deixar implícita que esta ampliação *não significou, de fato, a oportunidade de acesso à maioria dos deficientes, os quais permanecem sem atendimento e conseqüentemente com grandes dificuldades de integração social*, contribui para que a sociedade em geral os encare como incapazes de adquirirem autonomia (p.175).

Mas sem uma concepção de consenso sobre a deficiência mental, haveria um maior perigo de deixar de fora do processo educacional muitas das pessoas comprometidas pela deficiência? Ser deficiente é ser a definição de deficiente?

Jannuzzi (1997), sempre preocupada e ocupada com as questões da educação especial e, fundamentalmente, lutando pelo direito à educação dos deficientes, aponta, em uma de suas discussões, que “(...) *na falta de outros critérios que possibilitem uma definição mais precisa da população considerada especial, envolvem-na numa ampla categorização que não nos auxilia a resolver o impasse*”(p.190). Somos seres multideterminados, que dependemos das condições concretas de vida social para nos desenvolvermos, e a educação é uma dessas condições. E muito importante... É preciso descobrir a “*promessa que reside em cada criança [ou jovem, ou adulto]. Promessa de potencialidade para as quais até o momento não se encontrou instrumento adequado de avaliação (...)*”(p.219).

Não é possível, entretanto, encontrar *instrumento adequado* se continuamos com as raízes no modelo médico; se continuamos tomando como pressuposto que a deficiência é ser menos; se persistimos nas explicações que dizem respeito apenas ao campo biológico. Tomo a palavra de Bakhtin novamente, por concordar que todo processo orgânico é semiótico e desta forma, qualquer conceito também o é: “*tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo*”(1992, p.52). Por isso devo continuar buscando outras palavras que me ajudem a compreender (quanto?) a complexidade da tarefa a que me proponho: estudar as possibilidades de um olhar para a constituição do sujeito simbólico, mesmo que seja ele um deficiente mental.

6. A vida humana do deficiente é mais que a deficiência

Michel Foucault¹⁸ [1926-1984], em seu livro *Doença Mental e Psicologia* (1991), quando discute a Medicina mental e a Medicina orgânica, afirma que

Como a medicina orgânica, a medicina mental tentou, inicialmente, decifrar a essência da doença no agrupamento coerente dos sinais que a indicam. Constituiu uma *sintomatologia* na qual são realçadas as correlações constantes, ou somente freqüentes, entre tal tipo de doença e tal manifestação mórbida (...). Constituiu, por outro lado, uma *nosografia* onde são analisadas as próprias formas da doença, descritas as fases de sua evolução, e restituídas as variantes que ela pode apresentar (...) (p. 9).

A deficiência mental, tomada como doença, inscrita nos manuais da Medicina, também tem uma *sintomatologia* e uma *nosografia*. O aspecto físico (o corpo do deficiente); sua linguagem (a forma de falar e a coerência) ; o tempo de seus movimentos e de suas palavras; a atenção (quanto é capaz de acompanhar movimentos ou falas e depois imitar e/ou interpretar); a autonomia para lidar com situações da vida social; a história da gravidez e do parto; as doenças da mãe; a comparação das ações do deficiente com as ações de crianças mais novas (Idade Mental); os variados tipos de exames que são solicitados; os diagnósticos; os encaminhamentos; o tratamento; a exclusão...

É ainda Foucault quem diz que “*no instante mesmo em que ela [a sociedade] diagnostica a doença, exclui o doente*” (p.74).

A exclusão, a denominação de ‘deficiente’, a expressão de morbidez, por um lado dificultam, atrasam (quando não impedem) avanços na construção de conhecimentos dos diferentes campos do saber, tais como a Psicologia e a Pedagogia; por outro lado, é um convite desafiador para que pesquisadores dessas áreas de conhecimento esclareçam pontos fundamentais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com comprometimentos graves.

¹⁸ Michel Foucault foi pensador e epistemólogo francês, com formação em Psicopatologia e Filosofia. Entre outras obras, escreveu: *A história da loucura*; *Nascimento da clínica*; *As palavras e as coisas*; *Doença mental e Psicologia*; *A ordem do discurso*; *A arqueologia do saber*.

Até agora, o que foi dito afirma/confirma a estreita ligação da deficiência mental com a Medicina e, portanto, com as determinações biológicas pelas quais a Medicina é encarregada. A palavra ‘deficiência’ por si, já delinea a ‘falta’ (no cérebro que comanda o corpo e a mente) e quem descobre o que falta é o médico (neurologista, geneticista...) ou profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos ...), que aprenderam com a Medicina a fazer diagnósticos e prognósticos, classificar e prover o tratamento.

Volto, neste ponto, a Laplantine (1991), que consegue, de meu ponto de vista, retratar a imagem da Medicina na nossa sociedade ocidental contemporânea:

É ela [a Medicina] que *ordena* (a “disposição” médica), *prescreve* (a “prescrição” médica), *certifica* (a “certidão” médica), é solicitada pelos tribunais nos casos em que a própria justiça se acredita incompetente (a “avaliação” médica), *promete* (e a esperança suscitada (...) é imensa, uma vez que induz muitos a acreditarem que todas as doenças poderão ser vencidas). É ela também que *ameaça*, provocando a angústia de todos (...) (p.237).

É possível compreender a força do diagnóstico médico nos casos de deficiência mental. Se é doença, se o médico e seus instrumentos de medida assim o determinam, então, pouco resta a fazer: alguns abandonam as esperanças (ou nunca tiveram?), como no caso que vi quando ainda era criança (já faz muito tempo!), mas que guardo na lembrança:

Sempre ia passear na fazenda dos amigos de minhas irmãs, que eram bem mais velhas que eu, quando chegavam as férias. Juntavam ali, cerca de dez crianças. Brincávamos, nadávamos e, às escondidas para evitar as punições, chegávamos perto de uma jaula grande para ver aquele ‘monstro’ que lá ficava, batendo a cabeça nas grades. Não sabíamos se era um ‘bicho de verdade’ ou ‘gente que virou monstro’. Vez ou outra, conseguíamos ver um empregado da fazenda levando um prato de comida para este estranho ser, que comia com as mãos e sujava-se todo. Outras vezes, presenciávamos alguém entrando na jaula, que ficava no quintal do casarão, ao lado da porta da cozinha, para lavar o chão... Nas primeiras vezes, ficamos com medo. De outras, tentamos perguntar aos familiares o que havia acontecido. Lembro-me das respostas: - “Ele é doente”. “Nasceu assim”. “É doente mental, coitado!”. “Não pode viver no meio da gente”. “É deficiente mental”. “Os médicos disseram que ele não consegue ser como gente”. “Não vai mais lá, que ele fica nervoso!”

Depois de tantos anos, ainda me pergunto, o que teria acontecido a este pobre homem (e a tantos que assim eram ‘tratados’), se as propostas de ajuda fossem outras, se, pelo menos houvesse dúvidas sobre a ‘doença’... Se, em vez de ficar trancado numa jaula, como um verdadeiro animal selvagem, tivesse recebido educação, carinho, atenção, convivesse com seus semelhantes e aprendesse a falar; se realmente tivesse sido considerado semelhante de alguém... Ainda me pergunto, o que foi dito a essa família para que tomasse essa decisão uma vez que se tratava de uma família com muitos filhos, tios, tias, sobrinhos, sempre unidos e muito carinhosos? Desde quando aquele homem estava ali? O que sobrou do homem?

António Damásio¹⁹(1998), discutindo o padrão da Medicina ocidental e falando do lugar do neurologista, procura tirar o espírito de um lugar imaginário, para colocá-lo no organismo que possui cérebro e corpo, totalmente integrados. Para este autor o cérebro do homem evoluiu (na filogênese), para garantir a sobrevivência do corpo. A solução encontrada pela natureza, teria sido *“representar o mundo exterior em termos das modificações que produz no corpo propriamente dito”*(p.261).

Ao tratar da neurobiologia moderna e da idéia de Medicina, diz que a mente não foi alvo de preocupação da Medicina ocidental, nem tem sido, hoje em dia, preocupação dos especialistas em Neurologia: *“o resultado dessa tradição tem sido uma considerável negligência da mente enquanto função do organismo”* (p.287).

Em um esforço de trazer para a discussão médica a integração mente/corpo, separada, segundo ele, pela noção dualista de Descartes, afirma que o cérebro *“é um sistema de sistemas”*, *“formados por várias unidades cerebrais interligadas”*. Vai além, afirmando que *“para se compreender satisfatoriamente o modo como o cérebro cria a mente e o comportamento humanos, é necessário considerar seu contexto social e cultural. E é isso que torna a empresa tão espantosamente difícil”* (p.292).

Mesmo levantando questões que podem contribuir para que se avance nos estudos em relação ao desenvolvimento humano, o autor não chega a sair do paradigma organicista;

¹⁹ António R. Damásio é chefe do Departamento de Neurologia da Faculdade de Medicina de Iowa. Compartilhou com sua esposa Hanna Damásio, o prêmio Pessoa. Este neurologista contesta as conseqüências dualistas do pensamento cartesiano que ainda domina a Medicina. Escreveu, entre outras obras, o livro O erro de Descartes – emoção, razão e cérebro humano, em 1994.

ainda que esforçando-se para não separar mente e corpo, o contexto social e cultural não é constitutivo dessa mente criada pelo cérebro. Damázio desconsidera a formulação teórica de Lúria sobre o cérebro e os processos psíquicos.

Com certeza, o que foi dito para a família daquele homem, é que havia um problema em seu cérebro. Mas, o conceito de cérebro humano, órgão principal da atividade psíquica, mudou através dos tempos. Changeux (1991) sugere que é provável que a idéia de ‘cérebro’ tenha surgido pela primeira vez como nome próprio no século XVII antes da nossa era, e mesmo assim, como cópia de um texto mais antigo, provavelmente do ano 3000 a.C.²⁰

Quando se trata de questões tão polêmicas quanto a do funcionamento cerebral, nem sempre identificamos com clareza de que ‘cérebro’ se está falando. De que ponto de vista e a partir de qual referencial teórico. Qual o conceito de natureza humana que está na base das buscas e das pesquisas. A ciência não é autônoma face às pressões econômicas e sociais; outra questão, portanto, se coloca – a serviço de que sociedade, de que homem, foram construídas as definições de cérebro e de lesão deste cérebro?

Na Idade Média, falava-se em ‘faculdades’ mentais [memória, raciocínio, percepção, imaginação]. Localizadas onde? No espírito, para alguns. Nos ‘ventrículos cerebrais’, para quem buscava encontrar uma base material destas faculdades. No início do século XIX, F. J. Gall, médico e anatomista, apresenta a hipótese das diferentes localizações, no cérebro, das faculdades congênitas. É a ‘frenologia’ de Gall, segundo a qual “*com base no estudo das protuberâncias no crânio podia tirar conclusões relativas às capacidades individuais do homem*” (Lúria, 1991, p.86).

A idéia da localização das funções psíquicas em áreas limitadas do cérebro durou muito tempo. De acordo com Lúria, era preciso uma “*revisão radical*” dos conceitos de ‘funções psíquicas’, de ‘localização’ – da organização funcional do cérebro humano. Lúria, revê, na primeira metade do século XX, o conceito de “localização” das funções psíquicas em áreas limitadas e isoladas do cérebro, bem como revê o conceito de “funções psíquicas”. Seus estudos o levaram a afirmar que o cérebro humano é produto de uma grande evolução, é um complexo sistema construído por hierarquia, formando um sistema.

²⁰ Jean Pierre Changeux, faz uma síntese do caminho de acesso à compreensão do cérebro humano, numa retrospectiva histórica, no livro O homem Neuronal. Lisboa:Publicações Dom Quixote, 1991.

O cérebro trabalha como um todo único, mesmo sendo altamente diferenciado; a perturbação do funcionamento de cada uma de suas partes reflete e afeta seu trabalho. As formas complexas de atividade mental, tais como percepção, memória, atenção, linguagem e pensamento, leitura, escrita e cálculo foram formadas durante o desenvolvimento histórico e portanto são sociais em sua gênese (Luria, 1981, 1991; Vygotsky, 1994; Leontiev, 1978). Desse modo, as funções mentais não poderiam estar localizadas em zonas limitadas do córtex cerebral, mas, ao contrário devem estar *“organizadas em sistemas de zonas funcionando em concerto, desempenhando cada uma dessas zonas o seu papel em um sistema funcional complexo”* (Luria, 1981, p.16).

Segundo Georges Canguilhem²¹, é ilegítimo dizer que o estado patológico é uma variação para mais ou para menos, do estado considerado normal. *“O conceito de normal não é um conceito de existência suscetível, em si mesmo, de ser medido objetivamente. (...) o patológico deve ser compreendido como uma espécie de normal, já que o anormal não é aquilo que não é normal, e sim aquilo que é um normal diferente* (p.164).

Vygotsky já havia dito isto na década de vinte, quando insistiu que a clínica não dava conta de explicar a natureza do atraso mental e conseqüentemente, as práticas dessa mesma clínica não eram suficientes porque selecionavam os grupos com base nos aspectos negativos e *“qualquer pessoa compreende que não há nada mais indesejável que a seleção de acordo com as particularidades negativas”* (1989, p.101) mesmo porque caracterizar negativamente não esgota o que é possível no desenvolvimento das pessoas.

7. As direções do olhar e a visão das possibilidades

Quem me inspirou no início desta parte do texto foi Oliver Sacks (1996) dizendo que *“quando abrimos nossos olhos todas as manhãs, damos de cara com um mundo que*

²¹ Georges Canguilhem, nascido em 1904, escreveu o livro *O normal e o Patológico*, escrito originalmente como tese de doutorado. A primeira publicação aconteceu em 1943 e a segunda edição em 1950. Este autor propõe uma reflexão filosófica sobre os métodos e técnicas da medicina, assumindo uma posição antimecanicista. Apresenta suas concepções a propósito da relação entre o normal e o patológico.

passamos a vida aprendendo a ver. O mundo não nos é dado: construímos nosso mundo através de experiência, classificação, memória e reconhecimento incessante”(p.129), o que me faz voltar a Vygotsky, agora um pouco mais densamente, dirigindo-me a questões de seus ensinamentos que dizem respeito aos dois problemas que estão presentes o tempo todo neste trabalho: o homem cultural e simbólico e a deficiência mental.

Em 1925, Vygotsky fundou um laboratório de Psicologia para crianças com deficiências. Foi deste laboratório que originou o Instituto Experimental de Defectologia²², do qual foi diretor de 1931 a 1934. Dedicou-se à pesquisa, ensino e programação educativa de crianças com necessidades especiais, na então União Soviética. Suas contribuições foram teóricas, metodológicas, institucionais e clínicas, no campo da deficiência. Entre suas metas estava o desejo de capturar a organização das funções psicológicas e das condutas do deficiente.

As linhas gerais de seu pensamento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos deficientes são, na verdade, propostas inovadoras, tanto para o campo das pesquisas quanto para a atuação educacional. Encontramos alguns aspectos, no núcleo de suas proposições, que até hoje são pertinentes. Além de inovadora e pertinente sua proposta é revolucionária. Perturba, mesmo hoje, profissionais e estudiosos das questões da psicologia e da educação, com sua visão prospectiva do desenvolvimento.

Para ele, não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas, sim, as conseqüências sociais desse defeito. A análise dos problemas, segundo Vygotsky, não deve ser retrospectiva, apenas levando em consideração o passado, mas deve visualizar o futuro da personalidade: é indispensável compreender a vida em seu *“movimento eterno”*, descobrir possibilidades, olhar dialeticamente para os fenômenos humanos: *“na teoria da estrutura da personalidade e do caráter, a nova compreensão introduz a perspectiva de futuro”* (1989, p.30).

²² Vygotsky diz que a Defectologia, para ele, é uma ciência que tem como objeto especial de estudo os processos de desenvolvimento infantil com uma quantidade quase ilimitada dos seus diferentes tipos. Desta forma, deve estabelecer os ciclos, as transformações deste desenvolvimento, suas desproporções, revelando as leis de sua diversidade.

O problema, a deficiência, o defeito, no lugar de marcar limites, aponta para as capacidades, encontra fontes de força – “*que [quantas!] perspectivas tem diante de si o pedagogo quando reconhece que o defeito não é só uma deficiência, uma debilidade, senão também, a fonte da força e das capacidades e que no defeito há algum sentido positivo!*”(p.31).

É a sua visão das possibilidades de superação da deficiência, a partir da força que vem junto com a falta – força criadora da linguagem... Vem a força dos desejos, das fantasias, das tendências psicológicas que criam as possibilidades de vencer as dificuldades. Vygotsky alerta que a Psicologia mais antiga (lembremo-nos de que seus textos são da década de 20 e 30) considerava que o defeito é, em si, uma deficiência, e que a deficiência é “*uma coisa*”, esquecendo-se de que, na verdade, é “*um processo*”. Dessa forma, esse teórico afirma que se antes, a clínica buscava a estabilidade das deficiências, a constância de seus sintomas, a dinâmica cognitiva, a comparação entre as leis do desenvolvimento normal e anormal, hoje não é mais assim. As primeiras informações que a clínica pode dar para os educadores sobre a natureza do atraso mental e sobre as leis de seu desenvolvimento, já não servem mais - são insuficientes para darem conta do enfoque positivo e diferenciado, a partir do ponto de vista daquilo que caracteriza para essa criança o aspecto positivo.

A perspectiva da força e da positividade da deficiência não é uma questão de fácil compreensão. Não é um conceito transparente. Não se trata de uma força individual que vem de dentro, inata. Se assim fosse, Vygotsky estaria sendo incoerente com sua posição contrária ao inatismo porque marcadamente histórico-cultural. Esse “*impulso*” para a superação das dificuldades, não é tomado de modo ingênuo, como sendo uma força biológica, própria dos órgãos, que realizariam a compensação do que falta ou do que falha: na criança cega, diz Vygotsky, sabe-se que não se desenvolve mais a audição ou o tato; pelo contrário,

“a visão por si mesma não se substitui, senão que as dificuldades que surgem devido a sua falta se solucionam mediante o desenvolvimento da superestrutura psíquica. Deste modo, nos encontramos com a opinião sobre a memória elevada, a atenção elevada e as capacidades articulatórias elevadas dos cegos” (p.35).

É possível alguma compreensão dessa positividade da deficiência com o conceito de compensação de Vygotsky, presente desde o início, mas dita de forma mais explícita quando afirma que qualquer defeito origina estímulos para a formação de compensação, alertando para o fato de que não basta determinar o grau ou a gravidade do defeito, mas o que se deve fazer é encontrar “*processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança*” (1989, p.5). Cabe à Defectologia o estudo do sujeito comprometido pela deficiência – a reação de seu organismo e de sua personalidade diante de seu problema:

(...) vocês nunca podem indicar só o menos característico desta criança, porque isto não demonstra absolutamente nada, ainda de um modo decisivo, do positivo que esta criança tem. Digamos, o menino não possui certos conhecimentos, não tem por exemplo, idéia sobre o calendário, mas não conhecemos de um modo preciso o que ele domina (p.130).

Bianca parece não ter nenhum conhecimento sobre o calendário. Fala da passagem do tempo e dos dias da semana de forma aleatória. Às vezes diz “amanhã” para alguma situação que deseja que esteja mais próxima. Por exemplo, quando quer alguma coisa emprestada, diz: “Amanhã ou trago”. Se pergunto a ela sobre algum fato que exija dizer o dia da semana, ela responde ora Segunda-feira, ora Quinta-feira... sem nenhuma noção aparente sobre medida de tempo e sua nomeação, de acordo com os costumes estabelecidos pela nossa cultura e via de regra usados pela sua família e sua escola.

Mesmo assim, sempre que eu me refiro a essas questões de marcação de tempo, insisto em dizer a ela quais são os dias da semana, o que acontece em sua vida em cada um deles e mostro o calendário da minha agenda, tentando que ela localize o dia do qual estamos falando.

Um ano depois, estávamos combinando sobre a nossa ida até sua cidade para uma visita à sua casa e seu local preferido – a fábrica de seus pais.

Bianca: É hoje?

Anna: Não, ainda faltam 20 dias. Um dia, mais outro dia, mais outro dia...

[enquanto eu falava, Bianca passou seu braço por cima de mim para alcançar a minha agenda, abrindo-a e mexendo nas páginas]

Bianca: Deixa eu vê...

À medida que eu considero importante que Bianca seja usuária de um instrumento cultural como o calendário, que dirige a vida de tantas pessoas, faço um esforço para que ela participe desses conhecimentos. Meus conhecimentos são seus conhecimentos, em princípio. Mais tarde, o conhecimento é dela, mas acontece à medida que o contexto com a significação dos acontecimentos é captado.

Tomando o desenvolvimento humano como essencialmente social, Vygotsky marca que tanto o desenvolvimento como a educação (da criança normal e da deficiente) tem a ver com as suas conseqüências sociais. A compensação, portanto, não tem seu lugar marcado por iniciativas individuais apenas e essencialmente biológicas, mas seguem sempre um caminho social determinado.

Parece mais fácil de compreender o que possa ser compensação quando, por exemplo vemos um cego lendo e escrevendo pelo processo Braille. Ou mesmo um surdo comunicando-se através da Língua de Sinais. Mais difícil é definir a compensação na deficiência mental. Parece não haver códigos específicos ou linguagens que, uma vez dominados, ajudem a vida da pessoa comprometida. O que a escola, via de regra, faz é tentar suprir algumas faltas ou falhas, treinando, condicionando alguns hábitos, denominando estes treinamentos de AVD (Atividades da Vida Diária). É comum que se veja na programação das escolas especiais para deficientes mentais a proposta dessas atividades, presentes diariamente; também nas reuniões com os pais, a escola insiste nesses treinamentos: escovar os dentes, limpar-se, pentear os cabelos, lavar o rosto e as mãos etc. Este modo de conceber e organizar as práticas educativas não são representantes do que Vygotsky chama de compensação. Pelo contrário, tratam o homem em sua posição horizontal. É possível compreender melhor o que digo ouvindo o próprio Vygotsky (1997) a esse respeito:

Nosso ideal não é rodear de algodão o ponto débil e protegê-lo das feridas, mas abrir o mais amplo dos caminhos da superação do defeito, a sua supercompensação. Para isso necessitamos assimilar a orientação social desses processos. Mas na fundamentação psicológica da educação começamos a perder o limite entre a educação da criatura animal e a da criatura humana, entre o treinamento e a verdadeira educação. Voltaire dizia em tom de brincadeira que

depois de ler J. J. Rousseau sentia vontade de andar de quatro. Esse mesmo sentimento suscita quase toda nossa nova ciência sobre a criança: constantemente considera a criança andando de quatro patas (p.55).

O conceito de compensação de que fala Vygotsky, vai muito além disso e, por certo, diferencia-se daquela visão que Zalkind, citado por Vygotsky, chama de “*enfoque zoológico da infância*”. É preciso buscar o que ele diz sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o uso dos signos – para ele, processos culturais. Não se trata de desenvolver habilidades ou mesmo contextualizar treinamentos, como se assim estivessemos ampliando as possibilidades de constituição das funções superiores. É importante que se insista nesse ponto – o que via de regra a escola especial propõe como programa pedagógico para os deficientes mentais tem reproduzido a idéia de um ser incapaz, mais próximo de ser um animal treinável. Mesmo que o discurso tenha incorporado palavras, expressões, afirmações e propostas denominadas de integradoras ou inclusivas. Programas como esses, desenvolvidos com os deficientes mentais, além de tomarem os sujeitos como crianças de Educação Infantil (os programas são bastante semelhantes quando não são idênticos), tomam o sujeito como um “tipo ideal” que, na verdade, não existe. Desrespeita-se, porque desconsidera-se, costumes familiares, modos de ser de diferentes grupos sociais, gostos ou escolhas pessoais. Há uma homogeneização de posturas, de atitudes, de hábitos.

Trata-se, portanto, de desenvolver essas funções psíquicas chamadas por Vygotsky de superiores (porque humanas), o que só é possível se considerarmos os processos semióticos que supõem a compreensão e a produção de signos, bem como a integração dos deficientes mentais nas ações humanas que têm e fazem sentido para uma determinada comunidade de sujeitos da linguagem - sujeitos que trabalham com a linguagem e assim se constituem - ou seja, interessa que os sujeitos operem simbolicamente. Vygotsky entende que a deficiência biológica afeta a vida das pessoas na sua cultura, afirma que a perda de funções isoladas altera o transcurso normal da inserção cultural porque a cultura acomoda-se, organiza-se ao que é considerado o homem normal. Dessa forma, os deficientes encontram maior dificuldade de enraizar-se culturalmente “*no campo das funções psíquicas superiores e do domínio dos procedimentos e modos culturais da conduta*” (1987, p.46).

Criticando a pedagogia terapêutica, esse autor diz que se até aquele momento da história, o que se definiam eram as vias de fraqueza do desenvolvimento cultural das pessoas deficientes, o que se deveria fazer era procurar compreender os caminhos indiretos para que o desenvolvimento cultural acontecesse. Para isso será preciso criar um sistema artificial especial de ajuda, adaptado às peculiaridades da deficiência e do deficiente – *“as vias indiretas do desenvolvimento cultural criam formas de conduta especiais, como construídas intencionalmente, com fins experimentais”* (p.48).

O biológico e o cultural são formas específicas de desenvolvimento, absolutamente entrelaçadas em uma síntese unitária complexa e a tarefa principal é, para Vygotsky, *“definir as leis fundamentais de estrutura e desenvolvimento desta síntese”*(p.49), estudando os processos em movimento, acontecendo. Podemos dizer que, sem dúvida, ele falava da análise e investigação genética das funções superiores. É impossível estudar o desenvolvimento das funções humanas sem levar em consideração que o método de estudo é parte inseparável da compreensão do problema.

Vygotsky deixa claro isso quando diz sobre os três momentos que estão na base da análise psicológica:

(...) análise do processo, e não da coisa; a análise, que descobre o enlace e a relação dinâmico-causal real, e não a análise que decompõe os traços externos do processo; portanto, uma análise explicativa e não descritiva e, por fim, a análise genética, que retorna ao ponto de partida e restabelece todos os processos de desenvolvimento de uma determinada forma, que, em seu aspecto presente, já aparece como uma fossilização psicológica. (p.113).

Se o modo de estudar o desenvolvimento humano é, para Vygotsky, condição absolutamente necessária para compreendê-lo, o estudo das questões da linguagem é indispensável para a compreensão da natureza do desenvolvimento das funções superiores. Ele nos alerta para o fato de que os estudos da patologia da linguagem, indicam que *“junto com a palavra, na consciência do homem se introduz um novo ‘modus operandi’, um novo modo de ação”* (p.195). O significado das palavras evoluem e com elas e seus significados, evolui a consciência.

Entrar em contato com o mundo supõe entrar no mundo dos signos – dos gestos, das palavras, das ações... que significam. Ao compreender, dominar e criar sentidos as pessoas desenvolvem as funções especificamente humanas, chamadas por Vygotsky de funções psicológicas superiores – a vontade, a atenção voluntária, a memória lógica, o raciocínio, o pensamento abstrato, a formação de conceitos, a linguagem, o afeto, a imaginação...

É justamente quando se assume que esse mundo da cultura é um mundo sógnico, semiótico, que se encontra uma saída para a compreensão da possibilidade de compensação na deficiência mental. O desenvolvimento da linguagem, tomada como constituidora e mediadora do pensamento e das ações humanas, aponta, indica a direção para os estudos sobre a compensação de que nos fala Vygotsky. Segundo ele, os estudos sobre a deficiência ficavam presos às funções biológicas [e a falta delas] já cristalizadas e propõe que, no lugar de estudar em quais funções naturais da criança o pedagogo deve se basear para programar suas ações, que se estude o inverso:

(...) estudaram como o desenvolvimento da linguagem ou do ensino da aritmética à criança, depende das funções naturais deste e como o desenvolvimento se prepara no processo de crescimento natural da criança, mas não estudaram o inverso: como a assimilação da linguagem e da aritmética transforma as funções naturais do escolar e como esta organiza todo o curso de seu pensamento natural, rompe e acentua as linhas e tendências velhas de seu desenvolvimento (1989, p.149).

Ao penetrar na cultura, as pessoas se apropriam dela e o que é natural é reelaborado, tomando o desenvolvimento um novo curso. Curso que Vygotsky afirma que é uma luta. Para ele, a educação, precisa dar saltos e não caminhar passo a passo, e isso é uma revolução no que se conhece sobre educação dos deficientes. Nossa cultura, disposta para um certo tipo de homem, nos dá a ilusão de que há somente um modo de ser normal e que seria natural ser assim. Concordo com Vygotsky quando ele afirma que esta falsa idéia estabelece a definição da deficiência como divergência, como anormal – aquilo que não está de acordo com o que se pensa ser tão natural. As questões da deficiência são muito mais complexas.

“As formas culturais da conduta são a única via na educação da criança anormal”- são suas vias indiretas, quando as vias diretas estão impedidas. O que é anormal, o que é

obstáculo e prejuízo à adaptação das pessoas deficientes, move, altera o equilíbrio e impulsiona as vias indiretas complexas do desenvolvimento (Vygotsky, 1989).

Falar de formas culturais da conduta nos remete às práticas discursivas. Para o deficiente mental que ouve e vê, é possível ‘pensar’ e ‘falar’ com as mãos, no sentido de se fazer entender e interpretar ações com os movimentos do corpo, com os gestos. É possível falar através das palavras dos outros. É possível pensar com a ajuda de signos visuais. É possível lembrar com a mediação da própria palavra e da palavra dos outros, de objetos, de ações partilhadas, de gestos. É possível narrar olhando para os desenhos ou tomando as palavras ouvidas. Trata-se do reconhecimento, no gesto do outro, do que pode ser seu.

Bianca nunca havia se referido a alguma situação que tivesse acontecido conosco depois de ter passado alguns dias sem nos vermos. Parecia que, a cada vez, era uma primeira vez. O que sentimos? De que falamos? O que fizemos juntas? Eram perguntas que não tinham resposta alguma, apenas um olhar vago, distante... Mesmo assim, cada uma de nós, quando nos encontrávamos com Bianca, falávamos desse tempo. Ela parecia não nos ouvir.

O olhar mais apurado foi me levando a captar alguns detalhes que passavam despercebidos no momento em que eu estava com ela. Rever a videogravação me assustava – eu não respondia a suas tentativas de falar sobre nós... de se apropriar dos nossos modos de ação.

Em quase todos os nossos encontros, Bianca tinha acesso a livros e a outros objetos culturais tais como: lápis, cola, caixas de jogos, telefone, lousa, canetas etc. Eu sempre mostrava um livro para ela, lia alguma coisa, falava das figuras do livro...Aparentemente ela não se importava com tudo isso. Sua cabeça, várias vezes voltava-se para outro lado, quando não se levantava e caminhava pela sala.

Mas, quando eu mostrava a ela seus desenhos de tempos anteriores, chamava sua atenção para o que havíamos conversado no dia em que aquele desenho fora realizado, ela nomeava seus desenhos:

Bianca: A Renata [apontando para o desenho de uma moça]

Anna: E esta aqui, que você disse que é mais gordinha? [apontando outra figura]

Bianca: A Fernanda [alargando mais o riso, transformando-o em sorriso]

Bianca me pedia, com freqüência para pegar os estojos de outros alunos que ficavam no armário da sala. Eu insistia com ela que não poderíamos mexer no que não era nosso. Depois de tentar pegar os estojos, mesmo sem a minha autorização...

Anna: Bianca, você quer ter um estojo?

Bianca: Quero.

Anna: Então vamos escrever um bilhete para sua mãe mandar um estojo para você usar aqui.

[Bianca volta-se para o armário onde estão os estojos e aponta para eles, dizendo]:

Bianca: Quero este aí!

Apontar, indicar, mostrar, pedir – tudo o que fazíamos com ela, por ela e para ela. Na verdade, ela estava se apropriando desse modo de pedir, de avisar, de negociar, de delimitar, de distinguir... As práticas discursivas são as possibilidades de conversão do que é natural, biológico, no que é cultural, simbólico. Conversão, mudança de rumo, transformação, incorporação...

Um outro autor, que traz contribuições importantes nesta mesma direção e nos ajuda na compreensão do conceito de compensação é Oliver Sacks, a quem já nos referimos antes. Este autor foi afetado por Vygotsky e especialmente por Luria. No prefácio de seu livro “Um antropólogo em Marte” (1995), apresenta com clareza sua perspectiva teórico-metodológica acerca do que costuma-se chamar de “doença”, “deficiência”, “distúrbio”, propondo, tal como Vygotsky, que estes acontecimentos na vida das pessoas revelam poderes, evoluções, possibilidades criativas, reconstruções, e declara que nesse livro (e o faz nas suas outras obras também) coloca como tema central o paradoxo da doença: ao mesmo tempo que ela devasta a pessoa, cria condições de constituição de um novo mundo.

Nesta perspectiva, deficiências, distúrbios e doenças podem ter um papel paradoxal, revelando poderes latentes, desenvolvimentos, evoluções, formas de vida que talvez nunca fossem vistos, ou mesmo imaginados, na ausência desses males. (...) se por um lado destroem caminhos precisos, certas maneiras de executarmos coisas, podem, por outro, forçar o sistema nervoso a buscar caminhos e maneiras diferentes, forçá-lo a um inesperado crescimento e evolução. Esse outro

lado do desenvolvimento ou da doença é o que vejo, potencialmente, em quase todo paciente (...) (p.16).

(...) Mas deve ficar claro desde o início que uma doença nunca é uma simples perda ou excesso; que existe sempre uma reação, por parte do organismo ou indivíduo afetado, para restaurar, substituir, compensar e preservar sua identidade, por mais estranhos que possam ser os meios (...) (p.20).

Sacks usa a palavra “doença” porque o lugar de onde fala é a Medicina, seu trabalho como médico neurologista é tratar das doenças provocadas por lesões cerebrais e identificadas como tais pelo diagnóstico médico. Vygotsky utiliza-se das palavras “deficiência”, “defeito”, “anormal”, fazendo uso da nomenclatura existente no seu tempo, dispondo-se a criticar [de dentro] a Psicologia e Pedagogia da época - quantificadora e classificadora de defeitos. Tanto Vygotsky e Leontiev como Sacks, no entanto, tratam da questão movidos por uma visão totalmente contrária a esta quantificação e classificação.

Vygotsky expressa-se assim: *“A concepção puramente aritmética da soma de defeitos é um traço característico da velha defectologia que se encontra antiquada”*(p.2).

Leontiev, companheiro de Vygotsky, no início da segunda metade deste século, fala claramente sobre esta quantificação, criticando os testes que muitos acreditam poder medir a inteligência: *“Criam apenas a ilusão de uma explicação. Por isso não fornecem qualquer indicação sobre os métodos a empregar para superar a deficiência intelectual de uma criança ou de um grupo de crianças”* (1978, p.319).

Sacks (1997), contemporâneo, ainda vivo, no final do século XX diz a mesma coisa, com palavras atuais/atualizadas:

(...) nossas técnicas, nossas “avaliações” são ridiculamente inadequados. Só nos mostram déficits, não capacidades; mostram apenas problemas para resolver e esquemas, quando precisamos ver música, narrativa, brincadeira, um ser conduzindo-se espontaneamente em seu próprio modo natural (p.202).

Que outros padrões e tendências a língua possibilita? Muito mais do que apenas ver as faltas...

À medida que Bianca foi desenvolvendo sua linguagem oral-verbal, sua atenção também desenvolvia; à medida que foi envolvendo-se no jogo da interlocução, fazendo-se presente como sujeito que consegue expressar sua vontade, foi então capaz de explicitar a necessidade de ajuda e pedir a minha compreensão a seu respeito:

Bianca: Vamos fazer o seguinte. Deixa eu falar.

Anna: Pode falar, eu estou ouvindo.

Bianca: Você não está me entendendo!

Anna: Você ainda não falou. Fala que eu vou tentar te entender.

Bianca: Eu levo o livro na fábrica, daí eu trago, daí eu levo pra casa, entendeu?

Anna: Mais ou menos, Bianca. Você leva o livro e...

Bianca: Você não está me entendendo!

Anna: Então me explica direito.

Bianca: Eu levo o livro, tá entendendo? Ai eu trago amanhã.

Anna: Amanhã você não vem aqui.

Bianca: Quinta-feira eu trago. Prometo.

Anna: Então você leva o livro e me traz na Quinta-feira?

Bianca: Ééééé. Entendeu agora?

Anna: Agora entendi. Então vamos escrever um bilhete para você não esquecer de trazer, na Quinta-feira.

Bianca: Não precisa. Eu trago.

Em outro momento de nossa conversa, lembrei a ela de que, na semana seguinte ela não viria ao nosso encontro porque sua mãe havia me dito que iriam passear na praia, por uma semana.

Anna: Na semana que vem você não vem porque vai viajar. Que legal. Me leva junto?

Bianca: Não vou levar (rindo).

Anna: Por quê? Eu gosto tanto de praia, de sol, do mar lindo...

Bianca: Não vou levar (rindo).

[Fico em silêncio, olhando para ela com cara de triste]

Bianca: Estou brincando! Você quer ir?

Anna: Não posso, Bianca. Infelizmente. Gostaria muito!

São situações reveladoras - impossíveis de serem medidas e classificadas como quer a “velha psicologia” - de inserção cultural, de participação no mundo dos chamados “normais”. Expressão peculiar da vontade, negociação de sentidos, manutenção da relação, jogo de sentimentos, contradições próprias e constitutivas da vida social. Como ver isso tudo e muito mais?

Muitas vezes, Bianca não segue as leis discursivas típicas de nossa cultura. Muda de turnos, “sai do assunto”, exigindo uma tarefa interpretativa, tanto minha como dela mesma.

Bakhtin (1992b) insiste que o enunciado é a unidade da comunicação verbal: “*A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala*” (p.293).

O que poderia ser apenas interpretado (mal interpretado) como um diálogo de professor/ aluno especial numa situação de ensino, deve ser analisado sob outro olhar, que vai além, que ultrapassa a visão estreita da certeza de comunicação quando duas pessoas estão *falando*, uma para a outra.

Com Bakhtin é possível ler os diálogos com Bianca de outra forma. Ele diz que “*as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras, trocam enunciados constituídos com ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações [...]*” (p.297).

Os enunciados, segundo esse mesmo autor, possuem *fronteiras* determinadas pela “*alternância dos sujeitos falantes*”, lugar da transferência da palavra de um sujeito para outro, aviso de que é possível passar a palavra; pelo “*acabamento*”, também específico do enunciado, que faz o outro do diálogo ter a possibilidade de responder, de adotar o que o autor chama de “*atitude responsiva*”. Neste caso não basta um enunciado claro. É preciso que haja “*um intuito definido pelo autor*”, o “*querer dizer*”:

Em qualquer enunciado, desde a réplica cotidiana monoleximática até as grandes obras complexas científicas ou literárias captamos, compreendemos, sentimos o *intuito discursivo* ou o *querer-dizer* do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras. Percebemos o que o locutor quer dizer e é em comparação a esse intuito discursivo, a esse querer

dizer (como o tivermos captado) que mediremos o acabamento do enunciado” (p.300).

Quando Bianca diz: *Ééééé. Entendeu agora?* E eu continuo: *Agora entendi. Então vamos escrever um bilhete para você não esquecer de trazer, na Quinta-feira, o que está acontecendo do ponto de vista do enunciado? Penso que posso responder com as palavras do Bakhtin que*

o intuito, o elemento subjetivo do enunciado, entra em combinação com o objeto do sentido – objetivo – para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula à situação concreta (única) da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados (p.300).

Como supor que neste sujeito há movimento do simbólico, se não tentarmos entender que processos são “*edificadores*” como nos fala Vygotsky? Como perceber o simbólico ou dar conta de constituí-lo, ampliando sua dimensão, sua densidade, sem uma concepção de linguagem enunciativo-discursiva que toma o papel do outro como fundante no enunciado que é elo na cadeia da comunicação verbal, como quer Bakhtin?

Acreditar nas possibilidades das pessoas comprometidas por alguma deficiência; ter uma visão prospectiva de desenvolvimento e apropriar-se do conceito de compensação (com a conseqüente crítica ao modelo clínico que coloca os testes como condição inicial do diagnóstico e terapia), exige uma concepção coerente de cérebro – como um sistema altamente adaptável e eficiente, capaz de evoluções e mudanças e que, com suas inúmeras conexões, milagrosamente atua em concerto. Há cooperação entre as diversas áreas; elas integram-se “*na criação de um eu*” (Sacks, 1997).

Esse “eu” é o sujeito, a pessoa. É ela que me interessa descobrir, encontrar, captar, alçar por traz da deficiência (apesar dela e por causa dela), da lesão e das marcas de diferença. Se a cultura, como diz Vygotsky, está adaptada a um certo tipo de homem e constituída para certos comportamentos, o comprometimento do deficiente, a sua diferença em relação aos “normais” coloca obstáculos para a apropriação de seus costumes, por parte de quem pouco participa dela, originando dificuldades para o desenvolvimento cultural.

O que Vygotsky (1987) explica sobre a peculiaridade do desenvolvimento destas pessoas, poderia ser assim resumido: primeiro, um certo primitivismo cultural, ou seja, as pessoas deficientes mentais, continuariam por mais tempo mais próximas das condutas próprias da infância, utilizando-se de vias diretas, mais que de vias indiretas ou mediadas para a resolução dos problemas cotidianos que enfrenta; em segundo lugar, também como que detendo-se na infância, essas pessoas teriam um desenvolvimento da vontade comprometido, com dificuldades de dominar a própria conduta e em último lugar, o que ele diz ser a complicação principal da deficiência – o subdesenvolvimento geral da personalidade.

Eu concordo que esses problemas originam muitas dificuldades, mesmo acreditando que também originam as forças para vencer os obstáculos; forças, porém, que necessitam de outra lente para poderem ser vistas e compreendidas.

O que tem acontecido, via de regra, é que as idéias de ‘força’, de ‘potencialidade’ e ‘possibilidade’ que constam dos programas de educação especial e fazem parte das falas dos profissionais, têm sido direcionadas no sentido restrito de evitar a discriminação. Fala-se em considerar a criança ou o jovem deficiente como ‘qualquer outra criança’, ou ‘qualquer outro jovem’. Afirma-se, por exemplo: ‘tratamos estes jovens como se fossem normais’, ‘não fazemos diferença, lá em casa’... Esta idéia, esta concepção, mesmo parecendo libertadora e mobilizadora, na verdade mascara a dificuldade de compreender as condições de produção do pensamento e da ação dos deficientes resultando em dificuldades de programar as práticas educativas. Imobilizam, falseiam não permitindo avanços significativos no desenvolvimento e aprendizagem dessas pessoas que efetivamente necessitam de mediações específicas e complexas. Complexas, sim, porque humanas. Diferente do que muitas vezes se vê nas escolas especiais ou terapias com o deficiente mental – uma certa facilitação justificada pela dificuldade de compreensão.

Como diz Vygotsky, “*a escola especial tem diante de si a tarefa da criação positiva, da criação de suas formas de trabalho que respondam às peculiaridades de seus educandos*” (1989, p.23). Isso não é simples, não é fácil.

As dificuldades que se originam junto com as forças e possibilidades, podem ser identificadas quando, cuidadosamente se captam os detalhes, como ensina Ginzburg²³ (1990): “*Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la*” (p.177).

Em visita à fábrica dos pais de Bianca, numa cidade próxima a Campinas, tive a oportunidade de conversar com sua mãe e sua tia, sentadas em volta de uma mesa, num ambiente bastante aconchegante. Como a “casa” era delas, pareceu-me que sentiram-se mais à vontade para falar sobre a Bianca. À certa altura, a mãe contou que, antes de começar a freqüentar nossos atendimentos, Bianca obedecia mais. Quando os pais viajavam, ela aceitava ficar na casa da tia, sem nenhum problema. Até gostava. Bastava levá-la. Mas, na semana passada, a coisa foi diferente.

Os pais precisavam viajar a serviço. Como de costume, avisaram à Bianca que ela ficaria na casa da tia. Desta vez ela não concordou. Disse que queria ir com os pais. Segundo o relato da mãe, houve briga, Bianca chorou e foi levada à força para a casa da tia.

Perguntei qual foi a justificativa que deram a ela. Havia sido a de sempre:

- Vamos trabalhar. Não é viagem de passeio.

Argumentei, então, que Bianca também trabalhava na fábrica. Mesmo perambulando naquele espaço e conversando com os operários, não produzindo da mesma forma que os outros, ela sentia-se como alguém que também trabalhava na fábrica e se referia (principalmente nestes últimos meses) a este trabalho, como parte importante de sua vida. Desta forma, seria justo que ela também viajasse com os pais. Não era passear que ela queria naquele momento. Era ir com eles e também trabalhar. Afirmei que Bianca não era mais uma criança, que com certa facilidade pode ser convencida dos argumentos dos mais velhos. Ela era uma adolescente. Queria participar da vida dos adultos. Tinha vontades, desejos, muitas vezes inexplicáveis, com oscilações de humor, como qualquer adolescente da classe média, de nosso tempo.

Sugeri que passassem a olhar para essa jovem, como uma jovem, que, mesmo sendo deficiente mental, com dificuldades para algumas coisas da vida dos chamados normais, “sabia” muitas coisas, “podia” fazer muitas coisas e “precisava” aprender muitas outras, no convívio com

²³ Carlo Ginzburg nasceu em Turim, em 1939 e é considerado um dos maiores historiadores da Europa. Entre suas obras estão “O queijo e os vermes” e “Mitos, emblemas e sinais”, importantes leituras para compreender sua forma de examinar o paradigma indiciário.

seus familiares, desde que, não mais a vissem como apenas uma deficiente imatura e muito infantilizada.

Difícil de aceitar que, à medida que Bianca vai se sentindo mais forte, à medida que aprende a falar e que consegue se comunicar melhor com as pessoas à sua volta, ela também vai exigindo mais, também vai demonstrando suas vontades e as contradições aparecem com mais força. Se antes destes avanços em seu desenvolvimento, ela atrapalhava porque não conseguia integrar-se nos grupos sociais, agora, ela atrapalha porque, ainda deficiente e com poucas habilidades, já quer fazer parte da vida social de seu grupo, já argumenta, já exige. Compreende o bastante para querer ser do grupo, mas não desempenha da forma estabelecida pelos costumes deste mesmo grupo.

Esta dupla (inúmeras!) face da deficiência – sua fraqueza e sua força – faz a grande diferença em relação à concepção que ora criticamos e que, infelizmente ainda está viva e é matéria de estudos nos cursos de Psicologia e nas Faculdades de Educação. Conceber a deficiência mental dessa forma, sob esse enfoque, traz conseqüências para a prática pedagógica, para a organização das escolas e outros espaços educativos para os deficientes mentais.

No final de 1998, Katia [a pedagoga que também atende Bianca] e eu começamos a procurar uma escola especial para a Bianca. Pensei que, freqüentar uma escola, conviver com outros jovens de sua idade, participar de um programa de ensino que a aproximasse de seus amigos que cursam ensino regular, seria uma contribuição importante para que seu desenvolvimento continuasse a avançar. As lembranças das outras várias escolas que freqüentou não eram boas: o treino motor e os exercícios repetitivos, os cadernos cheios de traços sem significado, o programa simplificado e o A, E, I, O, U escritos todos os dias, durante anos, em nada ajudaram, nem em suas dificuldades acentuadas de fala e comunicação, nem contribuíram para que Bianca se constituísse como sujeito simbólico.

O problema estava, agora, em encontrar uma escola que tivesse outra concepção de homem, de mundo, de educação, de escola, de deficiência, de desenvolvimento, de aprendizagem, de linguagem... Não foi fácil. Visitamos algumas.

Uma delas, bem organizada, com um bonito espaço, com uma equipe de profissionais à disposição dos pais e alunos, explicou, pela palavra de uma das coordenadoras:

- Temos horários para natação, para dança, para teatro, para alfabetização e oficina de artesanato. Os jovens vendem o que fazem e com o dinheiro podem frequentar, por exemplo, uma pizzaria e juntos passam momentos agradáveis.

Perguntamos como faziam para dividir as turmas e organizar os programas necessários.

- Fazemos uma avaliação. Aplicamos os testes de Piaget para que possamos agrupar as crianças conforme o nível em que estão. Desta forma, tentamos deixar juntas, crianças com os mesmos problemas cognitivos.

Argumentamos:

- Mas, se vocês organizam os grupos de acordo com os aspectos negativos, como é que os alunos podem se ajudar? Como é que quem sabe mais pode ensinar a quem sabe menos? Como vocês têm trabalhado a troca entre eles?

A conversa continuou. Muita coisa foi discutida, inclusive, falamos de Vygotsky e dos seus estudos sobre a educação especial. No final, a coordenadora nos disse:

- É, acho que precisamos estudar mais. A gente fica muito presa nas teorias que a faculdade nos apresenta e também ficamos muito vulneráveis a modismos pedagógicos. A gente não sabe o que fazer. É difícil!

Sair de um tipo de avaliação, com testes padronizados, que medem o Q.I. e passar para outro, que mede o nível de desenvolvimento das estruturas cognitivas, parece-me muito sério e desalentador. Não estou aqui a culpabilizar profissionais, mas a chamar a atenção de todos nós, responsáveis de alguma forma, pela formação deles. Cursos breves, palestras, oficinas, textos, revistas, são recursos de pouco alcance, apesar de necessários porque fazem circular o conhecimento e dão oportunidade para que as pessoas se encontrem e discutam sobre sua prática. Estas estratégias, sozinhas, separadas de um programa comprometido com a política cidadã de educação, não dão conta nem da complexidade da formação profissional, nem da compreensão sobre a deficiência e a educação especial. São “as armadilhas das boas intenções” como eu dizia sobre o encaminhamento de crianças para as classes especiais (Padilha, 1997), quando analisava as avaliações, os testes, as classificações, tudo isso atestado “cientificamente” por profissionais habilitados que, com certeza queriam o melhor para as crianças que chegavam ao serviço de Saúde, mas que, sem a devida análise política, punia a vítima, repetindo o que ouviram nos cursos de graduação que fizeram. Penso serem necessários: interlocução mais

efetiva entre os profissionais, os pais, os deficientes, a comunidade, as autoridades competentes; debates e estudo; pesquisa e reflexão; conhecimento e articulação entre a teoria e a prática; crítica e compromisso político; participação na luta pela justiça...

Não é fácil. Mesmo tão preocupada em “*alçar o sujeito*”²⁴, compreender o desenvolvimento da Bianca, procurar mediações necessárias para que avanços aconteçam, muitas vezes sinto dificuldade em me ver nas relações, em me analisar como parte constitutiva do desenvolvimento e da aprendizagem de Bianca. Olhar para as relações, para as interações e perceber a mútua constituição é condição absolutamente indispensável quando se quer estudar as possibilidades dos sujeitos e as condições de compensação da deficiência. É necessário um esforço grande para assumir o papel de ser ‘o outro’ na constituição da subjetividade. Olhar para nós duas, assim como olhar para as pessoas que fazem parte de seu cotidiano para compreender o movimento do fazer-se que só acontece na relação. O que Bianca faz comigo, com minhas palavras, com minhas ações? O que muda em mim, quando ela fala? Quando se cala? Quando parece não compreender o que digo? E, o que faz ela, quando eu não a compreendo? Como tenta dizer as coisas para mim? Como modifica os objetivos de suas ações a partir do que eu lhe digo ou quando lhe dou certa assistência?

Olhar para as relações exige uma extrema atenção. Despojar-se da crença de que ocupamos uma única posição - a de um outro que sabe mais, é normal, tem objetivos terapêuticos e investigativos. Olhar para as relações, para os detalhes e ver as possibilidades do outro e a nossa falta. Olhar para os detalhes e ver a falta do outro e a nossa também... Olhar para os momentos em que nossa palavra é assumida pelo outro, tanto quanto para os momentos em que assumimos a palavra dele: “*a relação do locutor com os enunciados do outro*” como diz Bakhtin, ainda em *Estética da Criação Verbal*:

²⁴ Uso a expressão “*alçar o sujeito*” como faz Coudry quando refere-se às “*diversas manifestações do sujeito, seja em relação a sua condição patológica (...) seja em relação a sua condição normal*” (1997, p.138). Um sujeito não é sempre patológico, nem sempre normal.

“Pois nosso próprio pensamento – [...] – nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (1992, p.317).

As palavras do outro ficam “ocultas ou semi-ocultas”...

Bianca adora estar na fábrica com os operários que a tratam muito bem. Em 1999, começou a freqüentar uma escola especial e tem tarefas de casa para fazer.

Certo dia, perguntei a ela sobre a lição de casa:

Anna: Você tem lição hoje?

Bianca: Posso fazer na fábrica?

Anna: Ah! Isto é com a sua mãe.

Bianca: Vamos ligar para ela?

Anna: Pode. Mas é o telefone da fábrica.

Fomos até o telefone e eu ia lhe dizendo os números, aponto para as teclas e Bianca ia discando. Falou com sua mãe, negociou, chamou-me em sua defesa, pois a mãe não queria deixar que ela levasse o material escolar para a fábrica porque ela nunca havia feito tarefas lá. Segundo sua mãe, Bianca fica passeando pela fábrica e não faz nada...

No nosso encontro seguinte, pensei em ensinar-lhe mais sistematicamente o uso do telefone. Peguei um aparelho que não funciona e que estava guardado no armário. Coloquei em cima da mesa e comecei o que eu estava chamando de ‘ensinar a usar o telefone’. Bianca, tirou-me da comodidade pedagógica:

Bianca: Vamos ligar (apontando para o fio desligado do aparelho).

Anna: Não. Estamos fazendo de conta que estamos usando o telefone, só para você aprender a discar os números. Vamos lá. Vou escrever o número do telefone da fábrica. Olha bem. Vai acompanhando. Começa aqui (e eu apontava cada número a ela, enquanto ela ia discando).

Bianca: Vamos ligar de verdade. Naquele telefone (e apontava para o telefone que ela havia usado no dia anterior).

Anna: Agora você está só aprendendo a discar sem eu precisar apontar as teclas para você.

Incrível como eu não percebi que, naquele momento, usar de verdade o telefone fazia muito mais sentido. Aprender a discar, discando para alguém. Usar o telefone para realizar com ele, o motivo de sua existência: falar com pessoas que estão distantes de nós... Foi só quando eu assisti à gravação que me dei conta de como está enraizada a crença nos

chamados pré-requisitos! As videograções são de uma utilidade incrível! Chamam nossa atenção, apuram nosso olhar. Desarmam...

Não é possível questionar o cotidiano das escolas especiais ou das instituições, ou mesmo dos atendimentos clínicos se não estivermos convencidos de que a análise que se deve fazer é análise das relações, das interações, do jogo da interlocução. Bakhtin (1979), diz que é o *“fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”* que podem ser consideradas a verdadeira substância da língua (p.109). É preciso que a análise seja do movimento, das mudanças, desse processo que é ininterrupto – *“o processo de atividade de linguagem”* (Bakhtin, p. 111). O deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social.

Vygotsky (1987), quando fala do método de investigação, afirmando que *“o método é ao mesmo tempo premissa e produto, instrumento e resultado da investigação”* (p.71), valoriza um modo de olhar, uma perspectiva metodológica: ver nas miudezas aparentemente insignificantes, os sintomas, os indícios, os sinais, ou seja, documentos psicológicos importantes. Vygotsky diz, como Freud que *“o grande se manifesta no pequeno”*. O desenvolvimento cultural da Bianca e de todos os deficientes mentais, deve ser analisado, interpretado como mediado. A sociedade é fator determinante da conduta humana.

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano é uma indicação e uma proposta de construção de uma Psicologia, na qual *“todos os conceitos, classificações, terminologia, todo o aparato científico da psicologia empírica, serão revistos, reconstruídos e criados de novo”* (Vigotski, 1996, p.53). O desafio a que Vygotsky nos convida e que foi objeto de seus estudos e trabalhos é a criação do homem novo porque *“esta nova humanidade será a única e a primeira espécie nova da biologia que se cria a si mesma (...) a psicologia será na verdade, a ciência do homem novo”* (p.417).

Vygotsky insiste em diversos textos e conferências que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é uma construção coletiva em um primeiro plano, para depois se converter em funções psíquicas da personalidade. “Da discussão nasce o pensamento”, diz ele. A linguagem combina sua função de comunicar com a função de fazer pensar porque a unidade do pensamento é o significado da palavra.

Seria impossível dar conta, neste texto, de problemas tão complexos. No entanto, o que eu quis foi apontar algumas questões acerca das implicações do modelo médico para o estudo da deficiência mental e as inconsistentes declarações sobre a agenesia do corpo caloso, mesmo sabendo de sua importância na formação do cérebro normal. Quis marcar a presença de pesquisadores que buscam (novos?) caminhos para a compreensão do que é chamado de doença e déficit; destacar alguns estudos sobre o cérebro, de modo a configurar, não a explicação, mas, pelo contrário, as dificuldades de se chegar a definições e conclusões sobre o funcionamento deste órgão que, há séculos vem sendo objeto de estudos. Toquei, de alguma forma no problema da definição do que venha a ser deficiência, discutindo, ainda que de forma breve, esta questão. Ensaiei uma análise sobre as contribuições de Vygotsky e a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

O que me move é a busca do sujeito Bianca e portanto, dos sujeitos que são todos os deficientes mentais - sujeitos simbólicos que mesmo com o mundo aos pedaços, continuam capazes de sonhar, de imaginar, de desejar, de aprender, de amar. Eles esperam dos seus educadores, maior compreensão de suas possibilidades e uma crença relativa nos diagnósticos médicos. Esperam poder participar do mundo cultural das pessoas consideradas normais.

Eu não estava acreditando que Bianca me traria de volta um livro que ela insistiu em levar para sua casa. Aproveitei a oportunidade para ensinar-lhe o valor de um bilhete e por consequência, o valor da escrita. Escrevi um bilhete lembrando-a de que deveria trazer o livro no nosso próximo encontro. Mesmo assim, disse a ela várias vezes para não esquecer-se do meu livro.

Na semana seguinte, ao entrar na sala de atendimento, estendendo a mão para me entregar o livro me disse:

- Eu não esqueci!

Daí para frente, uma vez por semana Bianca leva um livro para casa e o traz na semana seguinte - uma forma de dizer que o compromisso foi cumprido.

Pedir um livro emprestado e depois de uma semana, devolvê-lo dizendo “*eu não esqueci*”, tem mais a ver com a participação na cultura e seus costumes, do que com a sua deficiência e falta costumeira de memória, ou com sua desatenção e displicência com as

coisas dos “outros”. As marcas dessas características negativas de seu modo de ser serviram para que Bianca ficasse sempre à margem das aprendizagens mais “sofisticadas” do mundo dos “normais”.

É urgente, como me disse Januzzi em comunicação pessoal, que nós enfrentemos o desafio da mediação cultural, procurando caminhos a partir da concreta inserção dos deficientes na escola.

Mas, que escola? Que proposta pedagógica? Com que formação de seus profissionais?

PARTE II

BIANCA

- 1. BIANCA:** os encontros e descobertas no fazer-se de novas histórias
- 2. *DEIXA EU FALAR... VOCÊ NÃO ESTÁ ME ENTENDENDO...*** Bianca anuncia e enuncia cada vez mais mergulhada no simbólico

Bianca: os encontros e as descobertas no fazer-se de novas histórias

Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável.

Mikhail Bakhtin

(...) o homem se tornou homem exatamente nesta luta, por meio desta luta contra a própria constituição que lhe foi dada pela natureza, e que o seu desenvolvimento ulterior, o seu aperfeiçoamento só pode dar-se, em seguida, por este caminho e por estes meios.

Lukács

Bianca nasceu em 1980, filha de um casal que ainda não tinha filhos. A mãe, na gravidez, teve rubéola e sua filha nasceu com agenesia parcial do corpo caloso, diminuição do tamanho do hemisfério esquerdo, limitação dos movimentos dos membros superiores e inferiores, principalmente do braço direito - estado compatível com um quadro de deficiência mental. Mas, tudo isto a família veio a saber depois. *“Ninguém disse nada, quando Bianca nasceu”*. Foi isso que a mãe relatou, que registrou em suas lembranças. Não sabiam me dizer muito mais e insistiram, por ocasião da primeira entrevista:

“Não conseguíamos comparar nossa filha com outras crianças da idade porque não tínhamos nenhum outro filho como exemplo. Só fomos reparar que ela era diferente quando demorou para rolar na cama, não era atenta aos movimentos ao seu redor e faltava curiosidade...” A mãe ficou treinando durante onze meses e então Bianca rolou na cama.

Eu não conhecia a moça de 17 anos de quem falávamos naquela tarde de 25 de Fevereiro de 1997.

O que eu sabia era o que o neurologista havia me dito. Ele, Dr. Pedro Lupércio Gonçalves, sabia de meu interesse em estudar a deficiência mental do ponto de vista

das possibilidades de sua superação. Eu queria conviver com alguém que já tivesse sido diagnosticado pelos médicos como deficiente mental grave por causas orgânicas, como eles dizem. Imaginava que poderia desvendar alguns mistérios pelo menos: é possível que amplie a dimensão do simbólico? Podem estar no mundo dos chamados “normais” com um peso menor sobre os ombros? E a compensação de que fala Vygotsky, não é uma esperança? Quando eu contava desse meu desejo para alguns colegas ou professores, os comentários eram um tanto desanimadores: “mas como é que você vai fazer isso?”, “será que a sua questão é o cérebro mesmo?”, “pensa bem... isso é muito difícil e vai confundir você”. Vygotsky havia me convencido de que a dificuldade maior para o deficiente mental “*enraizar-se*” na cultura [criar raízes é uma imagem muito apropriada], pertence ao campo das funções psíquicas superiores – do domínio dos “*procedimentos e modos culturais de conduta*”; que necessitam para seu desenvolvimento, de um aparato psicofisiológico surgido na filogênese e criado pela cultura. As dificuldades estavam no plano do biológico, claro, mas a consequência destas dificuldades no desenvolvimento cultural podem ser superadas justamente na cultura, criando caminhos alternativos – compensações.¹

Escutava os pais, perguntava sobre a vida da Bianca criança porque queria saber das relações que a foram constituindo. Queria compreender o modo como foi e estava sendo significada pelas pessoas de sua família. Obtive poucas informações. Eles estavam mais preocupados em dizer que as esperanças estavam no fim e que por isso haviam adotado uma criança, o Bruno, que estava apenas com alguns meses de idade. “*Mas com a vinda de um irmãozinho ela ficou mais infantil ainda*”, disse-me a mãe.

Quando Bianca estava com dois anos de idade, teve a primeira convulsão. Levaram ao neuropediatra e daí ao foniatra e depois a uma pedagoga, com quem realizou atividades

¹ Para o leitor me acompanhar mais de perto, peço que ele se atenha a algumas escolhas que faço quanto à forma de escrever esta parte do texto. Quando vou descrevendo e analisando o cotidiano destes quase três anos com Bianca, marco com tipos de letras diferentes alguns momentos: o que são os fatos, os acontecimentos estão em letra comum. As falas estão em itálico. Os nomes são reais. As reflexões, os pensamentos ora confusos, ora mais claros e as conversas com os autores estão grafados em negrito e sem a paragrafação da gramática normativa padrão, na tentativa de mostrar o movimento do pensar e do sentir, do saber e do perguntar sobre a vida.

terapêuticas durante nove anos, *“mas até hoje não está alfabetizada, mesmo tendo freqüentado a pedagoga por nove anos e uma escola especial por quatro anos”*.

A sensação de terem feito de tudo e de nada ter adiantado, parece apontar para uma esperança de que a filha deles “ficasse normal”, aprendesse como as outras crianças e jovens e, principalmente que soubesse ler: *esteve até na Apae² durante um ano e meio e não aprendeu a ler”*.

As esperanças que acompanharam os pais durante esses anos todos estavam diminuindo e foi possível compreender esta redução das expectativas, quando me disseram que todas as terapias que procuravam *“era para ver se ela ficava mais independente”* e repetiram algumas vezes que *“nada deu resultado”*.

E agora, como está a filha de vocês? O que ela faz? Como ocupa o tempo?

“O que não faz é ir ao banheiro sozinha; não se limpa. Sente-se melhor quando está com crianças mais novas, de doze anos. Ela tem duas amigas que puxam por ela. É bom. O sexo está aflorando, fica como sombra dos rapazes. Está apaixonada e vai atrás do moço feito sombra”

Ela conversa com ele? Encontram-se?

“A Bianca é monossilábica, não mantém um diálogo, mas segue ele como sombra”.

Como é que uma jovem faz para conquistar um rapaz? Depende. Estas coisas a gente aprende, observa como os outros fazem, experimenta para ver o que dá mais resultado. Há sutilezas, particularidades dos diferentes grupos sociais. Bianca sentia um desejo muito parecido com o de outras jovens de sua idade, mas era mal interpretada – não sabia como fazer e o que fazia não ficava bem. Afinal, que rapaz vai gostar dela? Qualquer um percebe que ela não é “normal”... Os pais sentem vergonha de sua filha? Uma coisa era certa: Bianca não sabia como deveria fazer para conquistar o rapaz e estava incomodando.

² APAE – Associação de Pai e Amigos dos Excepcionais.

Mas ela vai à fábrica... [como já disse, os pais são os donos de uma fábrica, na cidade do interior de São Paulo onde moram]:

“Na fábrica não pára em lugar nenhum, o tempo de atenção é curtíssimo”.

Conversamos sobre esse tempo de atenção, sobre o que chama a atenção dela e do tempo que eles se dedicam a ela, tanto em casa quanto na fábrica. O tempo deles para Bianca também é curtíssimo...

“Ela fala quinhentas vezes a mesma coisa, é repetitiva e não percebe o valor das coisas – chega a trocar ouro por um fru-fru de cabelo...”

Confusos com minhas perguntas, cansados de dizer as mesmas coisas para vários profissionais, eles selecionam algumas informações, provavelmente as que incomodam mais. No entanto, trazem para esta entrevista, como informação para a profissional que vai atender sua filha, algumas culpas [e desculpas], como todos nós fazemos diante de situações difíceis como esta:

“Eu paparico muito esta menina: dou banho, comida, tudo, tudo...” diz a mãe. *“E eu trato ela como uma princesa - diz o pai – até abro a porta do carro para ela entrar”.*

Eu ainda não sabia o que pensar. Naquele momento, achei que as informações não me ajudaram em quase nada a compreender a história de Bianca. Só bem mais tarde, quase um ano depois, comecei a compreender um pouco melhor a vida dela: as dificuldades nas relações com o pai, o cansaço da mãe, o tempo deles para ficar com ela e a qualidade das interações. Havia um senhor, muito importante na vida dela, o motorista, aquela pessoa de confiança da família, uma pessoa que gosta de Bianca e tem muita sensibilidade para olhar os detalhes... ele sabe quando ela está triste, quando ela precisa de ajuda. Leva-a para a casa dele pelo menos uma vez por semana para almoçar com sua esposa. [Em 1998, conheci dona Antonia, conversei com ela, visitei sua casa e escutei que ela estava percebendo grandes mudanças em Bianca: *“agora conversa com a gente, pede para ajudar, me ajuda a tirar a mesa e depois pede para eu sentar com ela para conversar”.*]

Marquei o primeiro encontro com a jovem. Propus que ela fosse atendida, no nosso centro de orientação pedagógica, por duas pedagogas: por mim e pela Katia. Poderíamos, assim, discutir sobre nosso trabalho, estudar juntas e dar oportunidade à Bianca, de estar com pessoas diferentes, realizando atividades diferentes, ampliando as possibilidades de experiências.

Só a primeira entrevista eu fiz sozinha. Todos os outros encontros com os pais foram com a presença e participação da Katia.

A avaliação clínica/institucional do deficiente mental tem levado à simples constatação das “faltas”: sensoriais, motoras, verbais, cognitivas. Dessa forma, a escola especial atua na direção da menor resistência porque se acomoda à deficiência, ajustando seus programas aos requisitos do pensamento chamado concreto (Vygotsky, 1997). A proposta da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento aponta para a possibilidade de inverter esse olhar, porque segundo Vygotsky, as funções psíquicas surgidas no processo de interação com as pessoas de seu meio são a esfera que permite a atenuação das conseqüências da deficiência e apresenta maiores chances de influência educativa. O movimento de produzir significado supõe a ação do outro, acontece com o outro e então é possível produzir sentido com o gesto, com o silêncio, com a expressão facial, com a prosódia acompanhando a oralidade, com a lembrança do passado incorporada ao presente. É possível fazer previsões de ação - organização do tempo e do espaço que estão postos na cultura. Pensar sobre si, para si e para o outro, dizer as coisas de um certo modo – é a linguagem organizando, comunicando, nomeando, regulando a ação e o pensamento. O lugar patológico é para Vygotsky um lugar importante para se pensar a relação entre linguagem e cognição porque, segundo ele, seria impossível haver linguagem fora dos processos de interação entre os homens. Na época em que eu estava começando os atendimentos pedagógicos com Bianca, cursava a disciplina “Neurolingüística I” no Instituto de Estudos da Linguagem, na Unicamp, cuja professora era a Dra. Maria Irma Hadler Coudry. Estávamos em 1997 e eu, no início do doutorado. Eu buscava compreender as questões do cérebro e sua relação com o desenvolvimento cultural e simbólico de Bianca. Levava para as aulas as minhas angústias, as dúvidas, e as discussões foram permitindo uma compreensão diferente, mais abrangente do problema que eu queria estudar. Foram fazendo sentido as leituras, as falas e parece que ouço ainda: em uma avaliação bem feita, alguns sintomas aparecem porque o sujeito está lutando contra a doença... quanto mais complexas forem as lesões, menos localizadas estão no cérebro,

como por exemplo as funções narrativas, as de nomeação... se não há lugar para as interações e as mediações, não há lugar para a linguagem acontecer... a realidade humana é que a gente fala para os outros... E quando se perde o jogo interlocutivo? A doença abole coisas, mas é possível mover o sujeito... a doença apaga e o sujeito sublinha, diz Foucault... É preciso usar a linguagem: perguntar, comentar, narrar, negar...há diferentes modos de dizer a mesma coisa... O que eu sei do sujeito depois da avaliação?

Outras vozes se aproximam. Desde 1993, venho acompanhando as reflexões do Prof. Dr. Angel Pino sobre o homem, a história, a cultura e a semiótica: o simbólico acontece na história; é fazedor de história, dizia ele. O campo semiótico se amplia, o signo transforma a ação, o ator, o agente - que é cérebro, que é músculo, que é corporeidade, algo que significa para alguém... Enquanto se vai criando recursos de significação entre os sujeitos, são recursos semióticos que se produz... não haveria monólogo se não houvesse diálogo... a relação eu/outro é condição básica para a significação; ela surge no encontro...

Março de 1997. Bianca chegou. O Sr. Lilo veio trazê-la. Que estranha sensação de impotência! Ela não falava comigo. Seu olhar fixo para meu rosto parecia penetrar em mim. Falei por ela e para ela. Contei o que eu já sabia sobre ela: da fábrica, das amigas, do irmãozinho... Seu corpo movimentava-se em bloco e seu braço direito ficava como que largado e imóvel a maior parte do tempo. Sua palavra apenas completava a minha³.

Ana: Sua mãe me contou sobre as pessoas da sua cidade, sobre as pessoas que você conhece e sabe o nome. A sua manicure chama...

Bianca: [...]

Anna: So...

Bianca: raia

³ Nos seguimentos que interessa marcar o que Bianca falou e o que eu não entendi, vou guardar a transcrição mais próxima do modo como foi dito. Assim farei também nos modos de dizer que foram se modificando ao longo do tempo. O restante opto pela transcrição ortográfica para possibilitar a leitura dos que não dominam o alfabeto fonético. Quando desejo mostrar que houve um tempo de espera entre um turno e outro, marco reticências entre parênteses [...].

Ana: Soraia. E a cabeleireira chama...

Bianca: [...]

Anna: Nil...

Bianca: de.

Ana: Nilde. O nome de seu dentista é...

Bianca: [...]

Anna: Como chama seu dentista?

Bianca: [...]

Anna: Jor...

Bianca: ge

Ana: Jorge. Você gosta de seu dentista?

Bianca: É.

Ana: Agora, tem um nome que eu queria que você me contasse. O nome de seu motorista.

[Bianca permanece olhando para mim].

Ana: Que dirige o carro... a perua... quem é o seu motorista? [Bianca continua olhando para o meu rosto]. *Este senhor que vem te trazer* [aponto para a direção da sala onde está o motorista da família].

Bianca: Lilo.

Ana: Seu Lilo!

[Enquanto eu continuo falando com ela sobre as pessoas que ela conhece: a manicure, a cabeleireira, o motorista da família, o dentista... vou me aproximando dela, colocando meu braço em torno de seu ombro, tocando partes de seu corpo relacionadas ao que falamos e que se referem às profissões dessas pessoas: quando falo do dentista, me aproximo de sua boca, quando falo da cabeleireira, toco em seus cabelos. Para falar da manicure, pego sua mão e passo os dedos em sua unha...].

Seus braços, quase sempre imóveis, ficavam praticamente soltos em minhas mãos. Seus olhos, nem sempre acompanhavam os movimentos. A maior parte do tempo era um olhar fixo, que parecia ser para o nada, para o vazio.

Analisar o que estava acontecendo conosco, nesta relação, não é fácil. Preciso tornar visível o que não está visível de forma alguma. O que eu vejo ou ouço precisa ser interpretado; dependendo do meu olhar, do ponto de vista teórico que eu escolho, a interpretação será diferente. A palavra, signo por excelência, constitui a consciência; a consciência é semiótica. O signo modifica as relações interfuncionais, diz Vygotsky (1934/1986), e o significado não é igual à palavra, nem igual ao pensamento – “o significado não é igual ao pensamento expresso em palavras” (p.181). Mas não existe signo sem significado, nem significado sem relação dialógica – é preciso considerar o outro. Conforme eu ia nomeando, indicando e contextualizando as palavras, Bianca parece construir significados, isto é, parece estar realizando pensamento nas palavras. Mas Vygotsky também diz que “a verdadeira compreensão consiste em penetrar os motivos do interlocutor” (p.184). Então, pergunto: Bianca estava compreendendo sobre o que falávamos? Parece que sim porque quando insisto em observar o cenário [quando nos vejo nas videogravações], vejo meus movimentos em direção a ela, escuto entonações diferenciadas na minha voz, detenho-me em meus gestos. O olhar de Bianca vai se modificando, o riso que parece forçado e sem expressão, se altera, como que se amplia. Bianca tem linguagem, mas não dispõe dela com força suficiente para expandir simbolicamente. O simbólico – lugar de representação do mundo... A avaliação vai sendo composta: quem diz, o quê, para quem, em que situação, com quais propósitos? Era preciso introduzir Bianca nos usos da linguagem... O que é que aquilo quer dizer? Que sentido tem? Por que meios ou processos um enunciado é produzido como tendo sentido? Que significação tem?

O gesto contido e o riso forçado, como se os dentes não coubessem em sua boca. O braço direito mexendo muito pouco e poucas vezes, como para nada, ou para ajudar numa situação de dificuldade, como por exemplo carregar um casaco.

Preocupavam-me os seus movimentos um tanto aleatórios dos braços e do corpo todo. Ora levantava, ora sentava, ora ia até a porta como se quisesse sair, sem dizer nada... Eu procurava em Bianca os gestos indicativos, o gesto de apontar... o gesto de cumprimentar, dizer adeus... mas não encontrava. O que eu conseguia ver eram indícios de que os objetos culturais não faziam muito sentido para ela – qualquer coisa servia para ela

olhar ou tentar pegar, mas largava com a mesma rapidez com que se aproximava deles. Talvez fosse por isso que seus pais reclamassem que “*ela não toma banho sem a gente brigar... não lava as mãos, não escova os dentes sozinha, não se limpa após ir ao banheiro...não aprende a ler...*”

Nas aulas de Neurolingüística, assisti a uma sessão do Centro de Convivência de Afásicos da Unicamp. Os participantes do grupo estavam tentando fazer-se entender através de gestos que representassem alguns objetos expostos, para que os outros pudessem identificá-los e o faziam com certa dificuldade, o que dificultava ao outro, identificar qual objeto tinha sido o escolhido. Com ações, era preciso dizer o que é... Eis o que Bianca precisava fazer. A partir desse momento, ainda nos nossos primeiros encontros, fiquei atenta para esta questão: o gesto é ação simbólica, é atividade humana!

Nas primeiras vezes, as dificuldades foram muitas.

Por cima da mesa estavam alguns objetos: lápis, faca, copo, borracha, tesoura... Junto conosco estava Michelle, que havia sido nossa aluna no curso de magistério e cursava Pedagogia, na Unicamp. Com 18 anos de idade, jovem como Bianca, ficaria conosco, videogravando os atendimentos. Pedi para Bianca escolher um dos objetos e não dizer o nome dele, apenas fazer gestos para que adivinhássemos de que objeto se tratava. A intenção, de início, era dar sentido aos movimentos descoordenados de seu corpo.

Bianca olhava para os objetos e não me compreendia quando eu solicitava que ela representasse algum deles com as mãos. Saí com ela da sala, falei o nome de um objeto – a faca - e fiz os movimentos de cortar pegando nos seus dois braços, nas suas duas mãos. Senti, naquele momento que estávamos criando, juntas, modos de, e motivos para, usar os dois braços e, com eles, representar algo para alguém... Michelle teria que adivinhar. Ela não poderia dizer o nome, só indicá-lo com os gestos. Bianca apenas abria e fechava as mãos, mais a esquerda que a direita e dizia o nome do objeto. Mesmo fazendo com ela e para ela os movimentos de cortar com a faca ou de pegar o copo e fazer de conta que está bebendo algo... os movimentos eram sempre os mesmos: o de abrir e fechar as mãos.

Na semana seguinte, quando ela chegou para o atendimento, entrou na sala e disse:

Bianca: Gesto.

Anna: Você quer fazer gestos? Vamos, sim. Você gostou de fazer gestos?

Bianca: É.

E assim fizemos por todo esse tempo... Primeiro, fazendo com ela e até por ela. Eu falava palavras, nomeando objetos, sentimentos ou ações e ela tentava representar para Michelle adivinhar. Bianca passou a usar as duas mãos, os dois braços para representar os óculos, a máquina fotográfica, ela lavando os cabelos, lavando as mãos...

Anna: Vamos ver se a Michelle adivinha o que você vai fazer.

[Bianca, com os dedos juntos, fazia movimentos parecidos com os de tricotar]

Michelle: Tá lixando a unha?

[Bianca olhou para mim e parou. Digo a ela novamente a situação a ser representada, abraçada a ela, falando bem baixinho, de costas para a Michelle. Peguei em suas mãos e fiz para ela e nela os movimentos].

Bianca volta-se para Michelle e com o braço direito perto da boca, faz movimentos de vai e vem com o dedo indicador.

Michelle: Está escovando os dentes?

[Bianca pára novamente e olha para mim].

Anna: Parecido...

[Bianca reinicia o gesto, fazendo os movimentos de vai e vem muito mais lentamente].

Michelle: Está perto, então? Ela está no dentista?

Anna: Ela acertou? [batendo palmas].

[Bianca fica imóvel, olhando para mim].

Em seguida, proponho a ela: *Faz de conta que você está escrevendo* - e a ajudo a virar uma das mãos para cima, como se fosse um papel, ajeitando a outra mão em posição de escrita.

Bianca repete os gestos de tricotar, como da primeira vez. Faço os gestos com ela, novamente e vou soltando suas mãos lentamente até que ela continue sozinha.

Michele: Está escrevendo?

Anna: Ela acertou? Ou não. Fala pra ela.

Bianca: Acertou? [interrogando].

Anna: Acertoouuu.

Começando a se fazer entender, seus braços e mãos se movimentando para ajudar a ser interpretada pelo outro, experimentando a prosódia própria dos diálogos, confundindo pergunta com resposta, afirmação com dúvida... entrando no simbolismo da linguagem e na sua materialidade.

Os movimentos de Bianca foram, aos poucos, se transformando em gestos... ainda bem elementares até por volta de meados de 1998.

Voando no tempo... Indo para a frente... nos vejo em 1999. As atividades com gestos estavam em outro nível, mais complexo, mais sofisticado: criamos outras situações lúdicas: embrulhar objetos, fazer o gesto, pedir para alguém adivinhar e abrir o embrulho para ver se acertou... Compramos um jogo que se joga fazendo gestos: sortear uma carta e escolher entre cinco desenhos, um deles para representar com gestos para o companheiro do jogo adivinhar. Bianca, de início, saía-se melhor adivinhando o gesto do outro. Katia ampliava os gestos, incluía o contexto – se fosse um sanduíche, por exemplo, começava gestualizando ações de pegar o pão, o recheio, colocar dentro e depois levá-lo à boca. Bianca ampliava as cenas também, abria a porta do armário para mostrar que estava diante do espelho, por exemplo.

Propus-me a contar e analisar nossas histórias seguindo a cronologia porque me parece mais compreensível para o leitor ir acompanhando a constituição de Bianca como ser mais amplamente simbólico. Mas, passado e presente confundem-se: o que foi já não é, e contar o passado me remete ao futuro dele.

Voltando, então. Três meses depois, em Junho de 1997, olhando com Bianca o caderno de anotações, onde eu escrevia o que fazíamos e onde estavam também as suas marcas, seus desenhos, lembrei a ela sobre o nosso primeiro encontro, quando então ela me

dizia os nomes das pessoas de sua cidade que se relacionavam com ela. Quando chegou no nome do dentista eu disse:

Anna: Você não tem medo de ir no dentista?

[Bianca faz que não com a cabeça].

Anna: Não? Você abre a boca, assim? [abrindo a boca como se faz no dentista].

[Bianca abre a boca também, em seguida].

Anna: O que ele pendura aqui na gente? Ele põe uma coisa aqui na gente.
[enquanto falo, passo a mão em volta do pescoço de Bianca como que desenhando no ar a toalha que o dentista coloca.

Anna: O que ele põe no peito para não sujar? [Bianca permanece olhando, em silêncio e depois de alguns segundos abaixa a cabeça e coloca a mão esquerda sobre a mesa. Insisto].

Anna: É como um babador? Para não molhar quando a gente vai jogar a água fora?

Bianca: É.

Anna: Vamos ver então os nomes todos? O motorista é o senhor...

Bianca: Lilo.

Anna: Manicure é a...

Bianca: Nilde

Anna: E a cabeleleira é a...

Bianca: Soraia.

Anna: E o dentista? [com um tom de voz assustada, querendo dizer que eu havia esquecido e já estava achando que terminei a lista de nomes das pessoas]

Bianca: Jor-ge! [intensificando o tom de voz, silabando mais alto].

“A palavra, crescendo na consciência, modifica todas as relações e todos os processos, [...] o próprio significado da palavra evolui em função da mudança da consciência” (Vygotsky, 1986, p.185).

Na verdade, conversar vai fazendo de Bianca alguém que entra em contato com o mundo das pessoas, participa de modo mais efetivo desse mundo, constituindo o seu

próprio. Alteridade: encontro de consciências [a minha, a dela, a das pessoas de quem falávamos, a da Michelle que participava de todos os encontros].

Um dia, Michelle não foi.

Bianca: Michelle.

Anna: O quê?

Bianca: A Michelle.

Anna: A Michelle não vem hoje, ela está com gripe.

Bianca: É?

Bianca lembrou-se de seu nome e sentiu sua falta. Ação mediada, tanto Bianca mediando as nossas ações, quanto nós mediando as dela.

Precisava buscar caminhos para que ela penetrasse mais no mundo simbólico. Era isto que eu queria. As pessoas são históricas, culturais, simbólicas... Bianca precisa ampliar seu mundo simbólico, ampliar a dimensão de seu ser simbólico – simbólico comprometido pela deficiência, pela falta de ter alguém que explicitamente estivesse atento para isto e detalhadamente olhasse para as expressões, para os seus gestos, as palavras, os sentidos, os enunciados inconclusos, inacabados... ajudasse Bianca na expressão de seus desejos, de suas mágoas... não sabíamos o que a magoava, o que a deixava feliz. Como as pessoas falavam com ela?

Dando um salto no tempo, outra vez [para depois voltar]...

Em Agosto de 1999, conversando com Bianca, a Renata [a nova companheira, da mesma idade que ela, ex-aluna do magistério, que substituiu a Michelle], sentou-se ao lado de Bianca, em silêncio, enquanto arrumava a filmadora para começar a videogravar.

Bianca: Renata, você está brava?

Renata: Não. Por quê? Por que você acha que eu estou brava? Você falou meu nome. Pela primeira vez você me chamou pelo nome.

Bianca: Eu sei seu nome.

Renata: Eu sei que você sabe. Só que você não me chamava pelo nome.

Bianca: Não?

Renata: Não. Mas, por que você achou que eu estava brava?

Bianca: Não sei. Deixa a Anna filmar e você fica comigo. Eu gosto de você. [e deitou sua cabeça sobre os ombros de Renata, que também tombou a cabeça sobre a sua. Peguei a câmara e assumi o lugar da Renata e ela passou o tempo todo conversando com Bianca, fazendo contas, jogando dados...].

Renata insistia com Bianca sobre como se escrevia um certo numeral. Bianca não olhava para Renata e mexia em outros objetos. Parei de filmar e disse:

Anna: Bi, tenho olhado os filmes da gente e várias vezes eu vejo que tem algumas vezes que você não olha pra quem está falando com você. Será que as pessoas não olham para você quando você fala? Você precisa dizer assim para as pessoas: Olha pra mim! Eu estou falando! É muito chato a gente falar com quem não está olhando pra gente, não é?

Bianca continuou calada, mas olhando para mim.

Dei esse salto porque enquanto escrevo nossa história não consigo deixar de ver o presente e a perspectiva de futuro, banhada, que estou, no olhar prospectivo de Vygotsky. Se não falava e fala. Se não argumentava e argumenta. Se não desenhava e desenha. Se não jogava e joga. Se seu braço não mexia e agora se movimenta em harmonia com o outro e com o corpo, junto com as palavras e os sentimentos, então... podia mais... pode mais...

Em Junho de 1997, depois de quatro meses de encontros sistemáticos, duas vezes por semana, em sessões de uma hora, chamamos os pais de Bianca para conversar. Tínhamos prometido que eles estariam acompanhando o desenvolvimento da filha.

Pai: Ela anda irritada. Será período pré-menstrual?

Mãe: Está mais fácil para tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos.

Katia: Ela está voltando mais rápido para as atividades. Antes, parava e demorava para voltar ao que estava fazendo.

Mãe: Aconteceu uma coisa que não tinha acontecido ainda. Quando ela assistia novela ou via um artista bonito, dizia: vou namorar com ele. Desta vez, nesta semana, ela disse: se ele quiser, posso casar com ele? Nunca tinha ouvido ela falar o se. Outra coisa. Desenhou para a amiga, arrumou a mesa colocando os pratos e os talheres certinho... faltou copo. Eu pedi para desenhar uma casa e ela conseguiu e depois ainda fez uma árvore sem eu falar nada. Sr. Lilo (o motorista) também observou que nesses dias, pela primeira vez, ela pediu o cinto de segurança, quando entrou no carro.

Pai: Agora, lição de casa da escola, nem pensar. A professora escreve com letra de mão e ela não entende nada. Ela [a professora] é boa, coitada, se interessa.

[Conversamos com a professora da classe especial para deficientes mentais que Bianca freqüentava, numa escola pública da cidade onde mora. Uma professora que gostava de seus alunos, que acreditava neles, mas que pedia nossa ajuda para programar suas atividades dizendo sentir-se um pouco perdida com deficientes tão diferentes... Esta professora, logo depois, pediu transferência para outra escola...]

A deficiência mental se apresenta aos profissionais, às escolas, na literatura dita especializada quase sempre, como uma entidade. O deficiente é deficiente e pronto. Mas, quem é esta pessoa? O que deveria ser a escola especial? Especial, em quê? Vygotsky, em seus estudos sobre os problemas fundamentais da defectologia (1929/1983) diz claramente que para os deficientes alcançarem o mesmo nível de desenvolvimento dos normais, a escola joga um papel decisivo: objetivos comuns, peculiaridades dos meios para alcançá-los... liberar a escola especial do excesso de visualização que se torna um obstáculo para o desenvolvimento do pensamento abstrato...

Outubro de 1997, outro encontro com os pais, que estavam preocupados porque Bianca estava engordando muito, a boa professora saiu da escola e eles perderam qualquer expectativa em relação à escolaridade da filha.

Mãe: Ela quer namorar, está ansiosa, come demais... As amigas estão passando por outra fase e a Bianca continua a mesma, não aceita as próprias limitações, quer um carro como a amiga... sabe que não pode ir a certos lugares e quer ir... Eu é que tenho que aprender a aceitar coisas na vida da Bianca. A realidade é fria, tenho que ser fria.

Pai: O que compensa a Bianca é o Bruno; ele preenche ela. Ele é alegre, adora ela. Chama ela de Tata. Ela quer cuidar dele como se ele fosse bebê dela, mas não tem cuidado e acaba fazendo bobagens e depois diz: - desculpa, meu irmão. Ela anda teimosa. É, não adianta tapar o sol com a peneira... Ela é minha rainha...

Mãe: Se deixar não toma banho, não troca calcinha. Já tentei muitas coisas, então eu faço.

Pai: A esperança é que ela entre na sociedade, mas... machuca, né? Eu queria ter uma filha normal. Mas Deus não quer, então eu amo ela.

Mãe: Bianca anda falando sozinha e repete muitas vezes a mesma coisa.

Conversamos sobre o que pode estar significando para Bianca falar e falar sozinha, planejar a ação, organizar o pensamento, discurso para nós mesmos que não é tão para nós mesmos assim... Falar é um progresso!

Mãe: É... está mais intenso agora, essa dela falar sempre a mesma coisa e falar sozinha. Ela está se organizando melhor, sim. No aniversário dela quer festa e pediu para eu fazer a lista dos convidados e marcar no papel e ela fazia rabiscos dizendo os nomes das pessoas. Eu dizia: Muita gente, Bianca! E ela dizia: Só mais essa!

A tentativa de mostrar que a descrição de algumas ações de Bianca significava desenvolvimento, que eram detalhes reveladores, não parece que tinha o mesmo sentido para os pais. Quase não ouviam o que dizíamos:

Pai: A mãe teve um progresso; encarou mais a realidade. Não dá para ter esperança de uma grande coisa.

Mãe: A esperança é que tome banho sozinha, sem mandar. Que saia do banho, escolha a roupa e se vista sozinha. Queria saber que ela vai se cuidar sozinha. Penso na Bianca não é hoje. É no dia em que nós não estivermos mais no mundo.

Pai: A mãe já estava batendo nela, mas não adianta, ela adquiriu esta ruindade com o que nós fazemos com ela.

Voltamos a contar um pouco mais de como a filha deles era quando estava conosco. O que fazia, o que já estava falando, os desenhos, os gestos, o braço direito... mas fomos interrompidas:

Mãe: Sem ser na nossa frente ela é outra Bianca.

Katia contou como ela está cumprindo regras combinadas e como Bianca já está até cobrando estas regras da gente, como por exemplo, quando a Katia saiu da sala sem avisar e Bianca disse: - Você não avisou!

Pai: Pela primeira vez ela mandou avisar o pai onde ela estava: - avisa o pai que eu vou na Jô.

Nossa fala anunciava transformações no desenvolvimento de Bianca e os pais foram, aos poucos, modificando o dizer deles, incorporando, assumindo um novo discurso, trazendo, presentificando o que também eles estavam observando, mas que não era assumido como pertencendo ao que eles esperavam como “melhora”. O que contávamos, fazia-os “lembrar” e selecionar momentos semelhantes, em casa. Começaram a lembrar-se porque nós lembrávamos primeiro...

Mãe: Ela até está lembrando mais das coisas. Lembrou que atropeli um cachorrinho e agora, quando vê um cachorro na rua diz: - sai, cachorro, minha mãe vai te pegar... Não pára de falar num tal dinheiro que tem que levar na escola: - O dinheiro, mãe! O dinheiro, mãe.

Numa mesma reunião, em um espaço de tempo relativamente curto (duas horas e meia), quanta transformação no discurso dos pais e, talvez, quanta transformação no modo de olhar para a filha...

Propusemos um momento a mais em nossos encontros. Michelle passaria a ficar com ela, uma vez por semana, para saírem, irem ao supermercado, conversarem sobre coisas de jovens. Tomariam lanche, escovariam os dentes depois, preparariam pipoca, fariam café, lavariam as mãos...

Bianca falava pouco. As situações a que estava exposta em casa e na escola não pareciam fazer suas palavras serem necessárias para a vida. O outro não a considerava interlocutor. Quem precisa ouvi-la? O que ela tem para dizer? Importava a quem os seus motivos? Falar sobre o quê? Com quem?

Eu insistia em conversar com ela, puxar assunto. Falar dela era algo estranho. Onde você foi? Com quem você saiu? Bianca olhava para mim, bocejava... virava o rosto ou então deitava sua cabeça nos meus ombros, pegava minha mão...Algumas vezes levantava e queria sair da sala. As palavras e os silêncios emergiam e se misturavam com seus desejos e foi/é preciso estar disposta a procurá-los.

Diante de uma figura de um moço tomando um suco de cor alaranjada...

Anna: Este moço pode estar tomando suco do quê?

Bianca: Caju.

Anna: Você gosta de suco de caju?

Bianca: Eu gosto.

Anna: Deixa eu escrever o que você vai falando sobre este moço e o suco.

A função social da escrita... A possibilidade de registrar o que se diz... Mostrar para Bianca uma escrita diferente da que a escola mostrava para ela, só com letras isoladas... sem sentido. Falar com o auxílio de uma figura, fazer perguntas para esse personagem... imaginar: atividades simbólicas.

Anna: Dita pra mim. Você é a minha professora. O moço...

Bianca: O moço...

Anna: Ah...

Bianca: Caju.

Anna: O moço caju? Não pode ser. O moço está...

Bianca: O moço está caju.

Anna: O moço está caju? Coitado! Ele virou caju? O moço está...

Bianca: Contente.

Anna: O moço está contente? O moço... está... contente...

[vou escrevendo e mostrando a ela que o que estamos falando está sendo escrito]

Anna: O moço está contente, por quê?

Bianca: [...]

Anna: Porque ele está tomando...

Bianca: Suco.

Anna: Então vamos lá. Eu já escrevi: o moço está contente.

[Bianca falava logo em seguida o que eu estava dizendo, retomando partes de minhas palavras]

Bianca: Contente...

Anna: E agora, o que eu escrevo? O moço está contente to...

Bianca: tomando café.

Anna: Só que não é café isto aqui [apontando para o copo com suco da figura].

Bianca: O que é?

Anna: O que é isto aqui?

Bianca: Suco.

Anna: É, eu acho que é suco de laranja, mas se você acha que é de caju... Então vamos ver. O moço está contente, tomando...

Bianca: Caju.

Anna: Tomando suco...

Bianca: de caju.

Anna: Tomando suco de caju. [e mudando o tom de voz e fazendo cara de quem está pedindo...] Dá um pouco pra mim, moço?

Bianca: Não dá [rindo].

Anna: E pra você?

Bianca muda a posição, levanta a cabeça e diz: *Vamos fazer de conta?*

Junho de 1997! Foi a primeira vez que ela me faz uma proposta como esta. Eu já havia proposto fazer de conta várias vezes, mas agora, fez sentido, fez parte do cenário - afinal, estávamos mesmo fazendo de conta que aquele era um moço e que

tomava suco de caju. Pedir para ele, supor a possibilidade da saída da figura para vir até nós oferecer o que bebia, era muita imaginação... O faz-de-conta, o dramatizar, colocar-se no lugar de... a constituição do sujeito simbólico acontecendo ali, comigo, na relação... É preciso olhos para ver, ouvidos para ouvir... muita atenção... Uma atividade aparentemente neutra, quase escolarizada... mas ocasião para desenvolvimento da linguagem, da cognição, de seu ser cultural.

Anna: Você quer tomar o suco dele?

[Bianca faz o gesto de tomar o copo do moço da figura]

Anna: Ei! Não pode tomar dele sem pedir. Pede pra ele. Pede licença. Conversa com ele.

Bianca: Licença.

Anna: Fala pra ele – você me dá um pouco?

Bianca: Pouco.

Anna: Ele deu ou não?

Bianca: Deu.

Anna: E pra mim? Não vai dar? Seja gentil.

[Bianca faz de conta que pega da figura e põe em minha mão]

Anna: Ele deu?

Bianca: Deu.

Anna: Muito obrigada [fazendo de conta que tomo o suco]. Mas o meu é suco de laranja e o seu?

Bianca: Bacaxi.

Anna: O seu é de abacaxi?

Olhar figuras, observar as cores, ouvir histórias, olhar para uma gravura e reproduzi-la. Contar a história que ouviu, virando as páginas do livro... comparar o que ouve com o que vive, com o que já viu. Separar objetos, lembrar do que fez... Constante cuidado da Katia, que faz o que a escola deve fazer. Ensina o que a escola deve ensinar. Insiste, ensina, acompanha, corrige. Exige mais, vai além do que parece ser o limite (o nosso limite também). Narrar enquanto desenha, desenha enquanto narra.

Completar a narração incompleta do outro, ampliar os desenhos dos outros ou dela mesma. Acertar o desenho para ficar semelhante ao que se quer que os outros vejam... Atentar para os detalhes, nomear... Programar a ação, avaliar os resultados... Não serve qualquer coisa, não serve o mais simples, o mais fácil... Bianca vai se vendo como mais capaz e realiza outras profecias... – as profecias das possibilidades.

Agosto de 1997.

Bianca entrou na minha sala e me abraçou com força...

Sentamos, começamos a conversar e eu contei a ela de uma amiga minha que brigou com o namorado:

Anna: E ela chorava, chorava, chorava de tristeza [Bianca me olhava rindo. Um riso que não faz sentido em vista do caso que eu contava]. Esta minha amiga dizia – por que ele fez isso comigo? Você conhece algum caso de alguém que ficou muito triste também?

Bianca: Não.

Anna: Tanta gente fica triste. Todo mundo fica triste alguma vez. Conta uma coisa que deixa você triste.

[Bianca continua olhando para meu rosto].

Será que olha para mim? Há, naquele momento um outro do discurso? O signo transforma a ação. Aquelas palavras que eu dizia a ela eram signos de tristeza? Uma simbolização frágil? Se eu quero examinar o simbólico, qual a natureza do objeto que examino? Quais as ações que mostram o entristecer? Ou o que Bianca não consegue é falar sobre o sentimento? São as palavras que lhe faltam?

Anna: Quando sua mãe fica brava com você, você fica triste?

[Bianca faz sinal que sim com a cabeça].

Anna: Aí você não fica rindo.

Bianca: Não.

Anna: Mas agora você está rindo.

Bianca: É.

Anna: Cadê a cara fechada, de triste.

[Bianca fecha a boca e cerra os lábios, empurrando-os para frente]

Anna: Você fica triste quando seu pai fica bravo com você?

Bianca: Fico.

Anna: Eu também ficaria triste, viu? E uma coisa que deixa você alegre, feliz...

Bianca: Agora triste.

Anna: Triste outra vez? [com voz chorosa]. Ai que tristeza, meu Deus, a minha mãe ficou brava comigo... Ah! Também, o Bruno chora, chora, me amola...minhas amigas não quiseram conversar comigo...

[eu fazia expressão de tristeza, colocava a mão na testa e Bianca foi fazendo a mesma coisa: colocou a mão na testa, abaixou um pouco a cabeça, fechou o riso, que lhe era constante...]

A presença do outro foi se constituindo ali, naquele momento, como condição necessária de simbolização. Agora, segundos depois, momento de simbolização da própria Bianca. Ainda frágil, mas simbolização – movimento interpretável, capaz de significar para o outro, dentro de uma lei ou convenção. Pura imitação? Não. Conversão. Sem consciência de que está vivendo a experiência de estar triste, na hora em que simboliza, emerge a consciência que, por sua vez, existe porque há simbolização.

Alguns dias depois, ainda em Agosto de 1997, mostrando a ela nosso caderno, onde estavam os desenhos que representavam o seu dentista, a manicure, a cabeleireira, Bianca olhou para as figuras e conseguiu dizer, com minha ajuda:

Anna: A gente desenhou uma perua, eu escrevi motorista e você falou: Lilo. Depois eu desenhei uma mão, escrevi manicure e você falou...

Bianca: Nilde

Fomos falando, desenho por desenho e Bianca disse todos os nomes sem a necessidade de que eu começasse as palavras.

Anna: Você lembra quando você fez isto?

Bianca: Lembro.

[Olhou para mim, colocou a mão na frente da boca e disse baixinho: *Eu adoro você!*]

Fiquei sem saber o que dizer. Foi de repente, numa aparente digressão (saída do assunto)... e professores ficam sem saber o que fazer quando seus alunos saem do assunto... Disse a ela que eu também gostava dela, e continuei com o que se chama de atendimento pedagógico mas só depois de ver e rever esta parte da videogravação, depois de estudar mais, refletir mais e ouvir mais sobre os processos de simbolização foi que consegui levantar algumas hipóteses sobre o que aconteceu e continuou a acontecer por esses anos... Bianca está no plano do simbólico. Aprender, falar mais, conseguir se comunicar, aumenta o nível da consciência de si e do mundo e, o outro, que faz parte desta constituição, me é caro. O outro me afeta e por isso tenho afeto por ele.

Mais tarde, meses depois, esses momentos de declaração de afeto, de tristeza, de alegria, de angústia, tomaram mais o nosso tempo e eu cuidava para não cair no que se pode chamar de “pedagogês” – a pedagogia que devassa o sujeito. Cuidava também para não cair na tentação de “psicologizar” a relação com Bianca.

Eu contava situações tidas em nossa sociedade como tristes ou alegres e Bianca apontava figuras que estavam à sua frente. Essas figuras mostravam pessoas com diferentes expressões faciais e corporais: tristeza, aflição, alegria (choro, risos, expressão de quem está pensando...). Não falava, mas mudava o rosto, apontava, indicava...

As palavras ainda não saíam com fluência - parecem presas e nem sempre são adequadas para a situação, ainda que estando no mesmo campo semântico. Supondo uma situação de frio, muito frio, imaginamos o que pegaríamos no guarda-roupa.

Bianca: Camiseta.

Anna: Mas está muito frio, muito frio. Vamos voltar até o guarda-roupa e pegar...

Bianca: [...]

Anna: Camiseta não está adiantando, estou com muito frio, o que tenho que pegar no armário?

Bianca: Cobertor.

Anna: E eu vou sair com cobertor na rua? Cobertor é só para ficar em casa. Sair na rua não dá. Tem uma outra coisa que esquenta a gente, como chama?

Bianca: Lã.

Anna: Lã. Mas é um ca...

Bianca: saco.

Fichas sobre a mesa, para serem distribuídas igualmente entre ela, a Katia e a Michelle. Uma atividade de contar, classificar, comparar... coisas que Bianca deveria aprender, como as outras meninas que foram à escola e já sabiam. Mais devagar, de maneira peculiar [como disse Vygotsky ao falar o que deveria ser a escola especial], mas deveria aprender. A esta altura, Bianca estava conseguindo se fazer entender muito melhor do que quando a conhecemos. Seu corpo, cada vez mais materialidade do simbólico... Enunciados, no lugar de palavras ou orações aparentemente sem sentido, porque pouco interpretáveis para o outro.

Katia: Aqui tem sete e aqui tem oito. Era para ficar igual, está certo isto?

Bianca: Lógico.

Kátia: Lógico que não. Vamos fazer outra vez?

Bianca: Olha... fecha... fecha a boca [cerrando os dentes e fazendo a voz sair espremida].

Katia: Vou só encostar a porta.

Bianca: Não! Fecha a boca.

Kátia: Ah! Eu fecho. Não vou falar nada.

Bianca: Fecha a boca.

Katia: É você que vai falar. Você vai começar em quem? Em mim, na Michlelle ou em você?

Bianca: Eu, Michele e depois você.

[Bianca começa a distribuir as fichas, se atrapalha, dá mais para uma delas que para outra e Katia intervém]

Katia: Bianca, Michele, Katia [pegando em sua mão e indicando o movimento de distribuir um a um]

[Bianca bate a mão na mesa e diz em voz alta]:

Bianca: Quieta! Não pode falar!

Katia: Você só tem duas...

Bianca: Tenho...

Katia: Vamos começar de novo. Agora, só para duas pessoas. Para mim e para você.

[Bianca larga as fichas, espreguiça, estica o corpo para trás...]

Bianca: Deixa Michele.

Argumentar, concordar, discordar, mesmo que os argumentos não convençam, movimentam o outro que sai de seu lugar e se coloca em outro lugar. Negociação de sentidos...O homem se faz, se constitui enquanto produz símbolos. Definindo-se por causa do outro sujeito, Bianca se faz sujeito da relação do jogo, da relação de aprendizagem, da relação da vida... Meu Deus, é preciso que os programas da educação especial concebam esse ser simbólico como seu aluno... jogar para quê? brincar para quê? Faz-de-conta para quê?

Final de 1997... Os assuntos foram se complexificando, exigindo mais palavras, mais conceitos, mais inserção cultural... As palavras, com mais sentido, a vida com sentido.

Diante de uma gravura de uma égua com seu filhote, eu expliquei a ela sobre esperar nenê, esperar filhote...

Anna: O nenê fica dentro da mãe, dentro da ba...

Bianca: rriga

Anna: Dentro da barriga. Você já viu uma mulher esperando nenê? Com aquele barrigão?

Bianca: Não.

Anna: Não viu ainda? Eu acho que você já viu, uma mulher grávida. Aquele barrigaão esperando nenê [fazendo os gestos em volta da minha barriga] Ela espera, espera e a barriga vai crescendo. Depois de nove meses o nenê sai da barriga, nasce.

Bianca: Não, não.

Anna: Ele nasce e fica – nhé, nhé, nhé, só chorando...

[Bianca ergue seu braço direito, passa sua mão direita em minha cabeça, olha para mim e dizendo *Eu gosto de você*, me abraça com os dois braços. Eu acaricio seu rosto enquanto retribuo seu abraço].

Era preciso que Bianca falasse, se utilizasse da linguagem oral e se fizesse entender. “O ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social” (Bakhtin, 1979, p.95). Bakhtin continua me ensinando que “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (p.99). Defino-me em relação ao outro através da palavra, signo, parte de um estoque de signos que estão [ou não] disponíveis. Pode não estar disponível para Bianca, mas, se está disponível para mim, é na relação que se estabelece a enunciação, há compreensão entre as pessoas, entre nós duas, num dado contexto comum.

A atividade mental tende, desde de sua origem, para uma expressão externa plenamente realizada. Mas pode acontecer também que ela seja bloqueada, freada: nesse último caso, a atividade mental desemboca numa expressão inibida. [...]. Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável (p.104).

Um momento precioso para entender o que nos disse Bakhtin, bem como para entender o que poderia estar se passando com a atividade mental de Bianca, na relação que estabelecemos:

Eu havia preparado para aquele encontro de Agosto de 1997, algumas situações para que a fala de Bianca fosse provocada, desbloqueada, “desfreada”... que fosse constituída.

Era difícil saber qual era o estoque disponível de signos verbais... Tentei as palavras [que carregam conceitos] do cotidiano vivido, mas, quem sabe, pouco percebido e, com certeza, pouco dito, pouco utilizado nas conversas.

Com Bakhtin aprendi que é no diálogo que a alternância dos sujeitos falantes aparece e pode ser identificado de maneira direta; no diálogo, ficam mais evidentes as réplicas; as alternâncias são mais regulares: “*O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal*” (1992b, p.294).

Eu começava um enunciado esperando que ele exigisse, necessariamente, a alternância dos sujeitos falantes – compreensão responsiva, de que fala Bakhtin, supondo que, tendo que completá-lo, Bianca estaria se apropriando do enunciado, se apropriando das palavras alheias e tomando o enunciado como dela (ou nosso e não mais só meu). A palavra seria dita? Que palavra? A totalidade acabada do enunciado supõe, segundo Bakhtin, três fatores: o objeto do sentido – o objeto orgânico do enunciado; o intuito, o querer-dizer e as formas próprias do gênero do discurso. Este diálogo que transcrevo e que aconteceu em poucos minutos, parece-me muito revelador e profundamente instigante...

27 de Agosto de 1997...

Anna: Para que serve uma chave?

Bianca: Vamos fazer o gesto?

Anna: Depois. Vamos fazer primeiro isto aqui.

Anna: Para que ser uma chave?

Bianca: Para abrir.

Anna: Para abrir o quê? Abrir...

Bianca: A minha casa.

Anna: Mas abre a casa inteira? Como chama esta parte da casa que a gente abre?

Bianca: Abre pra eu ver [apontando a porta].

Anna: Abre você.

[Bianca levanta-se vai até a porta da sala onde estávamos, faz um movimento com a chave, e abre a porta (que não estava trancada com chave)]

Anna: Para que serve a chave? Como chama isto que você está pegando?

Bianca: Parede.

Anna: Parede é isto [batendo na parede ao lado da porta]. O que é isto? [batendo na porta].

Bianca: Porta.

Anna: Então, para que serve a chave?

Bianca: Para trancar a porta.

Anna: Para trancar a porta. Você falou que era para abrir. Então serve para as duas coisas?

Bianca: Não.

Anna: Não serve para abrir e não serve para trancar?

Bianca: Não.

Anna: Vamos falar direitinho aqui. A chave serve para abrir a casa, e que mais...

Bianca: Não, para abrir a porta.

Anna: Para abrir a porta. E também serve para... [fazendo o gesto de virar a chave na fechadura]

Bianca: Trancar.

Anna: Isso! E para trancar também. Para que serve, fala uma coisa pra mim, a panela?

Bianca: [...]

Anna: Para que serve a panela?

Bianca: Não sei.

Anna: Sabe, sabe sim. Você já fez uma coisa com panela aqui... Você já viu sua mãe, sua empregada fazer uma coisa com panela em casa... Pra que serve a panela?

Bianca: Istrá pipoca.

Anna: Ah?

Bianca: Istrá pipoca.

Anna: Eu não entendi o que você falou, eu não escutei.

[Bianca coloca a mão direita na boca como se estivesse falando no ouvido de alguém, mas mantendo distância e pronunciando mais devagar]

Bianca: Is-to-rá - a - pipoca.

Anna: Es-tou-rar [silabando] a pipoca! Ah! A panela serve para estourar a pipoca! Só para estourar a pipoca? Não dá para fazer mais nada na panela?

Bianca: Não.

Anna: E o arroz?

Bianca: Dá

Anna: E feijão?

Bianca: Também.

Anna: Então serve para fazer o quê?

Bianca: Feijão.

Anna: Feijão. Que mais?

Bianca: Um monte de coisa.

Anna: Serve para um monte de coisa, então vamos falar assim – serve para fazer comida.

Bianca: É.

Anna: É isto? Qualquer comida que precisar pode fazer na panela. Então para que serve a panela?

Bianca: É.

Anna: Tá, então pra que serve a panela? Pra fazer...

Bianca: Co-mi-da [silabando].

Anna: Pra fazer comida, tá. E aí, para que serve o tênis? Hoje você veio de tênis novo... você disse que comprou tênis novo... Pra que que a gente tem tênis? Para que serve o tênis? Para pôr... dita aqui pra mim. Pôr aonde?

Bianca: No pé.

Anna: Pra pôr no pé. E a gente consegue fazer o que de legal, na rua, quando está com tênis? Consegue...

Bianca: [...]

Anna: O que você faz com o tênis no pé?

Bianca: [...]

Anna: Você põe o tênis pra dormir?

Bianca: Não.

Anna: Você põe o tênis pra quê?

Bianca: Pra ir na escola.

Anna: Pra ir na escola.

Anna: Então, pôr no pé, pra ir na escola. Mas você só vai na escola, com tênis? Não vai em outro lugar? Você veio aqui.

Bianca: Em Campinas.

Anna: Ah! Para vir em Campinas, também... Então serve para ir em qualquer lugar que quiser?

Bianca: É.

Anna: Então vamos falar: o tênis serve para por no pé e poder an...

[Bianca foi repetindo o que eu falava e completou...]

Bianca: dar.

Anna: Andar. Aonde?

Bianca: [...]

Anna: Aonde quiser.

[Alguns minutos depois]:

Anna: Agora eu quero saber pra que serve a gaveta.

Bianca: Garveta?

Anna: Ga-ve-ta [soletrando]. Gaveta. Pra que que serve a gaveta?

[abri a gaveta do armário que estava atrás de nós]

Bianca: Abrir.

Anna: Mas eu abro a gaveta pra quê?

Bianca: Deixa eu ver. [Bianca abre a gaveta]

Anna: Para que eu abro e fecho a gaveta? O que eu guardo dentro da gaveta?

[Bianca pega um livro de dentro da gaveta e diz:]

Bianca: Ó... [com o livro na mão, abrindo-o e folheando-o]

Anna: Que que é isto?

Bianca: Livro.

Anna: Ah! Eu guardo livro, aqui? E na gaveta da sua casa?

Bianca: Também.

Anna: O que guarda mais? Você tem gaveta no seu quarto?

Bianca: Tenho.

Anna: O que que guarda dentro?

[Nesse momento, Bianca, pega seus dedos da mão direita com a mão esquerda, fazendo o gesto muito comum para nós – ir enumerando e a cada objeto que fala, pegar um dedo diferente]

Bianca: Perfume [dobra um dedo].

Anna: Perfume, um. [agora sou eu quem imita os gestos de Bianca]. Que mais?

Bianca: Sabonete [pega em outro dedo].

Anna: Sabonete. Que mais você guarda na gaveta? [continuo imitando seu gesto de contar nos dedos conforme fala].

Bianca: Só. Sabão.

Anna: Sabão. Que mais você guarda na gaveta? Onde fica sua roupa? Sua calcinha, suas meias... onde ficam?

Bianca: Meia.

Anna: Camiseta...

Bianca: camiseta.

Anna: Cueca do seu pai. Onde que guarda?

Bianca: Na gaveta.

Anna: Então serve para guardar roupa?

Bianca: Éééé.

Anna: Então espera um pouco. Você falou para guardar o quê? Você fala que eu escrevo. Serve para guardar...

Bianca: Guar- dar [acompanhando minha fala]

Anna: O quê?

Bianca: Calcinha.

Anna: Calcinha é roupa também. Você tinha falado umas coisas contando assim [fiz os gestos de contar com os dedos].

Bianca: Perfume.

Anna: E o que eu guardo na gaveta, aqui?

Bianca: Livro.

Anna: Então pode guardar livro na gaveta, também?

Bianca: Pode. Só.

[Revi com ela o que fizemos, do que falamos... E continuei:]

Anna: Agora, uma coisa que você gosta de fazer... adivinhar. O que tem dentro do estojo? [Várias vezes, Bianca quis pegar os estojos dos outros alunos, que eu guardo na estante e eu sempre dizia a ela que não era nosso].

Bianca faz uma expressão de ânimo e diz:

Bianca: Vamos pôr tudo aqui? [apontando a mesa].

Anna: Vamos pegar um, primeiro.

Bianca: Ah! Não! Pega tudo... adivinha... qual que é, daí nós... vamos desenhar, depois nós escreve e adivinha... [enquanto falou mexeu com as duas mãos, e a cada conjunto de palavras, bateu na mão, dando compasso à fala].

Anna: Que maravilha!

Que maravilha mesmo!

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical -, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. [...]. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (Bakhtin, 1992, p. 301-302).

Experimentando a possibilidade de falar, talvez, também ela, encantada com o que pode realizar com as palavras, se arrisca:

Bianca: Põe todos aqui [os estojos].

Anna: Põe todos aqui e faz o quê?

Bianca: Adivinha.

Anna: Adivinha o quê?

Bianca: O gesto.

Anna: Adivinha com gesto?

Bianca: É.

Anna: ãh.... E depois?

Bianca: Põe na lousa. Depois vai na lousa e depois volta aqui.

Anna: Vamos experimentar isto que você falou.

Bianca: Entendeu agora?

Anna: Agora eu acho que entendi. Vamos ver se eu entendi. Põe aqui, então. [eram os estojos do meu armário].

Bianca: Tudo?

Anna: Você que sabe.

[Bianca não conseguiu realizar o que disse. Distraiu-se com os estojos coloridos, abriu quase todos eles e não lembrava mais da brincadeira que ela mesma havia proposto].

Em setembro de 1997, Bianca começou a participar da brincadeira “o que é, o que é”, que faz parte do repertório das brincadeiras, tanto de crianças quanto de adultos, em nossa cultura. Nem todas as minhas expectativas se realizavam. Eu precisava ter sensibilidade e atenção redobradas para captar quais eram as circunstâncias enunciativas gêneses de compreensão e, portanto, de participação nelas.

[As minhas falas eram acompanhadas de muitos gestos]

Anna: É vermelha, é redonda...

Bianca: Maçã.

Anna: É isso mesmo!

Anna: É de plástico... tem um cabo... tem um monte de pedacinhos de plásticos... e serve para a gente limpar o dente.

[Bianca ficou olhando para mim sem dizer nada, por um tempo]

Bianca: Não sei.

Anna: Um cabo para segurar na mão, um monte de fiozinhos na ponta e serve para limpar dente...

Bianca: Deixa eu assoar o nariz?

Anna: Deixo. Abre o lenço que fica mais fácil.

Bianca: Ai, garganta...

[conversei um pouco com ela sobre o resfriado e voltei à atividade de adivinhar]

Anna: Tem um cabo, na ponta tem uma escovinha...

Bianca: Pasta.

Anna: Na pasta tem escova? O que você segura na mão... de plástico... e limpa o dente?

Bianca: Esqueci.

Anna: Es-co...

Bianca: vinha...

Dominique Maingueneau (1989), ao falar de ‘cena enunciativa’, coloca que ao ‘tomar a palavra’ eu estou atribuindo um lugar complementar ao outro, meu interlocutor e definindo quem é um para o outro. A Análise do Discurso, na perspectiva de Maingueneau, examina a enunciação; os fatos que interessam a ela são as *formações discursivas* [conceito de Foucault], que determinam o que pode e o que deve ser dito, em relação a uma comunidade pragmática. O que se faz, desse ponto de vista, não é examinar dizeres isolados, frases soltas, sem considerar a posição sócio-histórica nas quais os enunciadores se revelam. Compreender a inserção crescente de Bianca no mundo simbólico, pressupõe um esforço de compreender a linguagem como forma de ação e constitutiva do pensamento das pessoas, considerando pessoa aquele que se relaciona, num tempo e num espaço, a partir de sua história passada (que a constituiu e continua a constituí-la), presente (acontecendo, se fazendo) e com vistas ao futuro, se quisermos nos aproximar de um modo dialético de pensar (aliás, tão difícil para nós que aprendemos a pensar sempre de forma dual e linear). O modo de ser humano, além da dimensão biológica, faz com que ele desenvolva uma nova forma de existência. Esta forma é a forma simbólica, cultural de ser. Enquanto ser simbólico é ser de relação. Como ser de relação, faz-se com o outro homem, pelo trabalho e pela linguagem, ou seja, faz-se homem na relação simbólica na qual (e só nela) é possível atribuição de sentido.

Bianca, Michelle e eu costumávamos passear pelo bairro do nosso Centro Pedagógico. *Vamos tocar a campainha? Vamos ver quem mora aqui? Espera que já vem gente atender. Olha! Uma escola de natação! Vamos lá? Então vamos pedir para ver se podemos entrar e assistir a uma aula de hidroginástica? Pode, sim... Com licença. Muito obrigada... Vamos lá outra vez? Outro dia...*

De quem são estas falas? São nossas, de nós três. Isto revela mais uma vez, as possibilidades de Bianca estar participando da vida das pessoas comuns. Normal? Deficiente? Agora não importa. É preciso que Bianca se envolva com a vida, interprete e seja interpretada... Bianca – cidadã.

Passeando com Bianca e dando uma volta pelo quarteirão, à procura de conversa e de novidades, descobri que uma amiga a quem eu não via há anos, morava ali, bem perto. Mari convidou-nos a entrar em sua casa. Ofereceu bolo, café, conversou com a Bianca... e convidou-nos a voltar na próxima semana para um lanche.

Na semana seguinte: *Vamos lá? Aonde? Na moça. Na casa da Mari, é isto? É. Primeiro vamos telefonar para saber se ela está lá e pode nos receber.*

A partir desse dia, Bianca passou a usar mais o telefone - objeto cultural que ela não usava, mesmo tendo visto, milhares de vezes, as pessoas utilizando-se dele. Primeiro, disquei para ela, ensaiamos o que dizer, mas o que disse foi apenas: *Ô, vai aí.* Durante esse tempo todo a partir de Outubro de 1997, o telefone fez parte de sua vida e nós o usamos muitas vezes...

Já tomava banho sem tanta birra, já se penteava um pouco melhor, lavava-se com as duas mãos, emagreceu alguns quilos (Dr. Pedro mudou a medicação anticonvulsiva), usava anel, trazia bolsa com batom dentro... mostrava roupa nova... sorria e ficava zangada... Abraçava a gente quando chegava... Discutia, insistia, aceitava...brigava... conversava com outras pessoas que estavam na sala de espera – as pessoas às vezes não compreendiam o que ela falava e nós ajudávamos. Comentava do tempo: *Que calor! Hoje tá calor, né?* Mesmo que o tempo estivesse frio. As pessoas discordavam, diziam que estavam com frio...

Num dia de frio, Bianca estava com camiseta de manga curta e tremia: *Que frio! Por que você não trouxe casaco? Sr. Lilo, por que ela não trouxe casaco? Conta pra elas que você teimou e não quis trazer... É.*

“Uma palavra possui significado, para nós, na medida em que somos capazes de utilizá-la para comunicar nosso conhecimento a outros e na medida em que somos capazes de apreender o conhecimento que os outros procuram comunicar-nos. Este é o grau mais baixo de significado” diz Peirce (1990, p.159-160). Mas, quando a pessoa pretende

tornar-se responsável pelo que afirma ou nega, estamos diante de um segundo grau do significado. O poder da palavra para “mudar a face do mundo”, seria o grau mais elevado de significado. A significância do signo é seu interpretante – o que a palavra carrega como possibilidade de ser interpretada pelo intérprete.

Quando Bianca chega, em outro dia também frio, vai falando enquanto aponta para seu blusão: *Casaco. Não esqueci.*

Olhando para uma cena, representada por uma gravura que eu coleí no caderno para que montássemos uma história, ainda para provocar a fala com sentido, para fazer explodir as palavras e para ir, cada vez mais dando sentido à escrita, Bianca olha para a criança que compõe a cena e eu digo: *Parece o Bruno?* Imediatamente ela responde: *Parece o Bruno* e coloca sua mão direita no meu ombro, como eu sempre faço com ela quando vou falar de algo familiar, mais íntimo...

Anna: Mas o Bruno não é tão grande assim... Ele veio aqui hoje. Você contou pra Michele? A Michele viu o Bruno?

Bianca: Viu o Bruno? [olhando para a Michele que nos filmava].

Michele: Vi, sim.

Anna: Ele já sabe falar?

Bianca: Fala.

Anna: O que que ele fala?

Bianca: Tata.

Anna: Ele fala Tata? Ele fala Tata para chamar quem?

[Bianca fica imóvel e em silêncio e eu insisto]

Anna: Quando ele fala Tata, quem ele está chamando?

Pela primeira vez, Bianca, lentamente vai levando seu braço esquerdo para seu peito, indicando-se a si mesma, com o indicador!!!

Anna: Ah! Tá chamando você?

Bianca: É.

Indicar-se pelo gesto de apontar, para dizer como é indicada pela palavra falada de seu irmão. Constituição do sujeito em sujeito do discurso – a pessoa em pessoa da palavra. Marcação do lugar e identificação do lugar marcado. “Constitui-se em signo de alguma coisa, para alguém, em um contexto de signos e experiências” (Maingueneau, 1989, p.34). Modo de existência semiótica – discurso que supõe um lugar e um ritual.

Numa das situações em que desenhávamos na lousa para Michele adivinhar, Bianca, já tendo se apropriado de prosódias próprias das perguntas ou das afirmações, mostra seu avanço nos diálogos, que formam as cenas enunciativas durante o ato de desenhar para ser compreendida por esta forma de linguagem.

Mostrei a ela o desenho de um batom. Ela então pega a caneta para quadro branco e desenha algo parecido com um sorvete e Michele diz: *É um sorvete?* Bianca responde: *Não.*

Michele: Para que que serve, Bianca?

[Bianca olha para o desenho e para Michele sem nada dizer]

Anna: Desenha o lugar que passa isso.

[Bianca desenha um rosto com olhos, nariz e boca]

Anna: Fala pra ela: Passa aqui! E mostra o lugar onde passa.

[Bianca aponta para a boca de seu rosto desenhado]

Michele: É batom?

Bianca: É batom.

Juntando desenho, palavra e gesto. Mais um salto em seu desenvolvimento.

Outro desenho e Michele fica atrapalhada porque não identifica o que possa ser:

Michele: Ai, ai, ai...hum... uma fatia de pão?

Bianca: Não.

Michele: O que será que é...Não estou conseguindo adivinhar não.

Anna: Melhore isto aqui [fico ao lado dela dando dicas de que traços e onde deve fazê-los].

Bianca: O que que é?

Michele: Um copo?

Bianca: É.

Anna: Pergunta pra ela: que mais?

Michele: Está quebrando um ovo dentro do copo?

Bianca: Não.

Michele: Sorvete?

[Bianca diz que sim com o movimento afirmativo de cabeça]

Em seguida, Bianca propõe, utilizando-se do gesto de apontar-se com o dedo indicador no próprio peito:

Bianca: Vamos fazer o seguinte? Você faz... eu adivinho com ela.

Anna: Eu faço e vocês adivinham?

Bianca: Não, não. Você e a Michele, eu falo pra Michele, você fala pra mim e eu adivinho com a Michele.

Anna: Eu não entendi, Bianca.

Bianca: Ai... Eu falo pra Michele.

Anna: Então faz o que está falando. Você vai falar pra Michele?

Bianca: É. Você desenha, eu falo pra Michele...

Anna: Ai todo mundo fica sabendo?

Bianca: É.

Anna: Ai quem vai adivinhar?

Bianca: Você a Michele, eu faço daí.

Anna: Ah! Você combina com a Michele e faz? E eu adivinho?

Bianca: É.

[Todo o tempo Bianca realizou o gesto de apontar-se. Ora com o dedo indicador, ora pegando a caneta para quadro branco e fazendo dela o seu dedo indicador. Seu corpo dirigia-se a mim, ora chegando mais perto quando tentava explicar e eu não entendia, ora afastando-se quando eu demonstrava maior compreensão].

Anna: Tá bom, pode fazer, então.

[Não foi desta vez, ainda, que Bianca conseguiu cumprir a ação planejada pela sua palavra. Começou a desenhar aquele copo com sorvete e pediu para eu e Michele adivinharmos, o que conseguimos fazer imediatamente dado que seu desenho ficou bastante

apropriado]. Katia e eu ensinávamos, em diferentes oportunidades, como é que se desenha: traçar, dar formas, colocar detalhes... e Bianca aprendia.

Bianca estava aprendendo a jogar para que tivesse experiências diversas com diferentes regras e modos de significar a parceria.

Primeiro, o dominó e, logo de início, a dificuldade em distribuir fichas – a relação biunívoca, um a um. Katia e eu preparávamos muitas situações onde esta relação fosse necessária. Objetivávamos que Bianca dominasse o sistema de numeração, a contagem, as operações... Depois, o jogo ‘Cara a Cara’, que supõe descobrir rostos, cujas características eram descritas para o parceiro, usando-se afirmações ou negações. E mais, o baralho, o Mico... e vários outros jogos.

Novamente a intenção explícita de que Bianca se apropriasse dos conhecimentos do mundo cultural onde vive. Para Bakhtin, “a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social” (1979, p.113). Tornar a recontagem efetiva, tornar a alternativa cheia de sentido, só pode acontecer porque estas atividades estavam imersas no simbólico.

“[...] a atividade mental deve manifestar-se no terreno semiótico. Tanto isso é verdade que a significação só pode pertencer ao signo – sem o que, ela se torna uma ficção. A significação constitui a expressão da relação do signo, como realidade isolada, com uma outra realidade, por ela substituível, representável, simbolizável (1992, p.50).

O aporte teórico torna possível que as situações de ensino e aprendizagem tenham sentido e sejam preparadas, modificadas, interrompidas... conforme aconteciam avanços ou não no desenvolvimento cognitivo de Bianca. Procedimentos, apenas meios e circunstâncias para alcançar objetivos mais amplos, esses sim, norteadores de nossas ações educativas – o desenvolvimento e aprendizagem, necessários à inserção cultural.

Durante o jogo ‘Cara a Cara’, depois de dispostos os rostos a serem descritos e encontrados:

Anna: É homem ou é mulher? Responde pra mim.

Bianca: É homem ou mulher?

Anna: É homem?

Bianca: Não.

Anna: É mulher?

Bianca: É.

Anna: Então se é mulher, vou tirar os homens daqui e só deixar as mulheres.

Bianca: Eu tiro pra você.

Anna: Então tira.

[Com ajuda, Bianca tira os homens]

Anna: Tem cabelo comprido ou tem cabelo curto?

Bianca: Não.

[fico em silêncio]

Bianca: Tem cabelo cumprido.

Anna: Tem cabelo cumprido... então vou tirar as mulheres que têm cabelo curto.

Tem fitinha?

Bianca: Não.

Anna: Então é esta! [a única figura que restou]

Bianca: É . [e me mostra a ficha que representava a mulher que ela havia sorteado e que ficou como sendo o rosto que deveria ser encontrado por mim]

Vendo e revendo as videograções, saltava aos olhos, aos ouvidos e ao conhecimento em vistas aos objetivos, que Bianca não falava de fatos acontecidos com ela quando não estava conosco. Isto só acontecia com muitas pistas, muita insistência e ajuda e, ainda, em situações quase sempre iniciadas por um jogo, uma brincadeira. Pedi, então, que trouxesse de casa, um álbum de fotografias.

Bianca: Essa é eu.

Anna: Essa é você? Aonde você está, aqui?

Bianca: [...]

Anna: Onde é este lugar aqui?

Bianca: Em casa.

Anna: Ah!

Bianca: Ó, meu irmãozinho.

Anna: Você carrega ele? Ele gosta. Ele está rindo. E aqui, onde vocês estão?

Bianca: [...]

Anna: Por que você está de joelho, aqui?

Bianca: [...]

Anna: Ajoelhada. Onde? É na mesa? É no chão? É na cadeira... onde é?

Bianca: No chão.

Anna: Ah! No chão.

[passando para outra foto]

Anna: Que lugar bonito! Onde é?

[Bianca põe sua mão direita sobre a minha mão e fica olhando para Michele]

Anna: Com tanta árvore, com tanta grama! Conta pra mim onde é que seu pai está com o Bruno.

Bianca: Eu viajei.

Anna: Você viajou? E isto aqui é em que lugar?

Bianca: Ingatuba.

Anna: Indaiatuba? Ubatuba?

Bianca: Inga-tu-ba [soletrando].

Anna: E aqui, onde é isto?

Bianca: Não lembro.

Anna: É em cima da mesa isto?

Bianca: Lençol.

Anna: E o lençol fica em cima de onde? Como é que chama o lugar que fica o lençol?

[Bianca passa a mão sobre a mesa dizendo: *Assim ó. Tava assim, né. Segura!*]

[dando-me o álbum].

Bianca: O lençol está aqui. Abriu e dormi no lençol.

Anna: Algum lugar pra dormir? Como chama o lugar que a gente dorme?

Bianca: [...]

Anna: Você dorme em cima da mesa? É no chão?

Bianca: Não.

Anna: É no fogão?

Bianca: Não. Cama!

Anna: Ah! Agora sim. Aqui também é em cima da cama?

Bianca: É.

Anna: E quem é esta moça aqui?

Bianca: É a Lúcia.

Anna: Ela mora na sua casa?

Bianca: Empregada, né?

[continuamos conversamos sobre cada foto, mas Bianca interrompia nossa conversa em alguns momentos para deitar no meu ombro, para dizer que gosta do meu anel, para bocejar...]

Anna: E aqui?

Bianca: Na balança. Viajei.

Anna: Este é o lugar para onde você viajou?

Bianca: É.

Anna: Como chama mesmo?

Bianca: Ingatuba.

Anna: Com quem você está aqui? Quem é esta pessoa?

[Bianca olha atentamente para a foto]

Bianca: Lúcia.

Anna: Onde vocês estão?

Bianca: No parque.

Anna: Estão andando aonde?

Bianca: No trem

[Bianca pega o outro álbum de fotos e diz: *Deixa, eu mostro pra você*]

Bianca: Olha aqui, minha festa.

Anna: Sua festa?

Bianca: É.

Anna: Festa de quê?

Bianca: De aniversário.

Anna: Quantas mocinhas no seu aniversário! Quem é esta aqui abraçada em você?

Bianca: A Natália.

[olhando para outra foto, penso ter visto a Natália]

Anna: Esta é a Natália?

[Bianca coloca a mão espalmada na testa e diz em tom de indignação]

Bianca: Ca-mi-la [soletrando].

Anna: Esta é a Camila! Ah! E que é isto na sua mão?

Bianca: Bichinho. Ganhei de aniversário.

Foi um momento importante de falar do que passou, de lembrar-se e de suas lembranças fazerem parte de sua constituição no presente. Viu o moço que queria que fosse seu namorado e riu muito, visivelmente agitada: *Ele foi!*

Anna: Foi? E deu presente para você?

Bianca: Deu.

Anna: Como ele fez?

[Bianca bate palmas e gargalha]

Anna: Você tem visto o Waguinho?

Bianca: Não.

Anna: Onde ele está trabalhando, agora?

Bianca: Lá em cima!

Seus pais haviam contado que, como a filha não dava sossego ao rapaz, operário da fábrica, eles tiveram que passá-lo para trabalhar em outro prédio, que fica localizado em um plano mais alto no relevo da cidade. Por isso Bianca se refere a *lá em cima*.

Quando viramos a página do álbum, sou surpreendida por um enunciado fantástico, que, de certa forma, fomos construindo aos poucos, em nossa relação:

Bianca: Ela estava aqui e eu aqui. Minha mãe, minha amiga, e eu aqui, e eu do lado do Waguinho. Aqui, ó!

Olhei para a Michele e não me contive: *Ela está falando! Está se explicando! Está lembrando!* Bianca está no mundo do simbólico! Está fazendo relações! Está criando e interpretando signos! Está ficando mais densa sua participação social. Não são “circunstâncias externas que influenciam a aprendizagem”, como querem os ambientalistas ou mecanicistas... Não se trata de “sucessivas equilibrações”, como querem os organicistas. Trata-se das ‘condições de produção’, do ‘contexto social’ que envolve’ a linguagem. Trata-se do trabalho de mediação semiótica de que nos fala de forma grave Vygotsky, em sua *Psicologia Concreta*.⁴

Conhecemos a lei geral: primeiro um meio de agir sobre os outros, depois sobre si mesmo. Neste sentido, todo desenvolvimento cultural tem três estágios: desenvolvimento em si, para outros e para si próprio [...]. Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros. Na sua forma puramente lógica, a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste justamente nisso. [...]. A personalidade torna-se personalidade para si em razão de que ela é em si, após ter mostrado previamente que é em si para os outros. Tal é o processo do desenvolvimento cultural (p.56).⁵

Para ser coerente com a perspectiva teórica por mim assumida, acredito que a passagem que está ocorrendo com Bianca [e que ocorre com as pessoas que são biologicamente culturais, históricas e simbólicas], de um estado de simbolização elementar para um estado de simbolização mais denso, deve-se exatamente a esta conversão que acontece no e por causa do social; na e por causa da relação social entre as pessoas. A forma de agir sobre si é, antes, a forma de agir sobre os outros: “*de forma geral: a relação entre funções psicológicas superiores foi alguma vez uma relação física entre as pessoas. Eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam*”

⁴ *Psicologia Concreta do Homem* é um manuscrito inédito de Vygotsky, traduzido para a língua inglesa pela Revista Soviet Psychology, v. XXVII, n.2, 1989, pp 53-77. Foi traduzido para o português por Enid Abreu Dobránszky.

⁵ “We know the general law: first a means of acting on others, then on oneself. In this sense, all cultural development has three stages: development in itself, for others, and for oneself... We become ourselves through others. In its purely logical form, the essence of the process of cultural development consists precisely in this... The personality becomes a personality for itself by virtue of the fact that it is in itself, through what it previously showed is itself for others. This is the process of the development of the personality”.

comigo. A reflexão é uma disputa”(pp. 56-57)⁶. Parafrazeando Marx, Vygotsky diz que a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais que se convertem, que se tornam funções de personalidade; tanto o homem como gênero [de que fala Marx], quanto o homem único, individual, particular – a Bianca e todas as Biancas do mundo...

1998, nosso segundo ano junto com Bianca, num trabalho sistemático de intervenção pedagógica. A classe especial que ela frequenta, não dá conta da dimensão de seu desenvolvimento. A repetição, as cópias, as letras isoladas do alfabeto e só as chamadas vogais... Não. Bianca não quer ir mais para a escola. *Chora e não quer ir, não adianta dona Anna. Eu não sei mais o que fazer* – me diz Sr. Lilo.

Bianca gosta da fábrica, sente-se bem lá, diz que trabalha e se orgulha disso. Contamos os detalhes [mesmo que de forma ainda bastante confusa] que vai, trabalha, vê as colegas, ajuda a lavar os vidros, cola decalques, come de marmita na hora que toca o apito... *A gente pára, aí come. Aí volta. Aí toca o apito...Eu trabalho.*

Eu previa, já nesta época, que Bianca sairia desta escola. Mas, para onde ir? O que fazer? Pedi para ver o material da escola – um caderno repleto de exercícios motores (‘lacinhos’, ‘ondinhas’, ‘vai-e-vem’...); cópias e mais cópias das letras (vogais) e muito recorte e colagem... Que programa é esse? Para quê?!!

Certo dia, surgiu o assunto sobre regime para emagrecer. Sr. Lilo nos contou que Dona Antonia, sua esposa, fazia comidas que não engordam e Bianca estava comendo sem reclamar, inclusive, da falta do refrigerante.

Anna: Vamos escrever uma lista de comidas que não engordam.

Bianca: Eu dito pra você.

Anna: Receita para... [enquanto escrevia no nosso caderno]

Bianca: Não comer.

Anna: Receita para emagrecer. Pode falar. Peixe?

⁶ “In general form: the relation between higher psychological functions was at one time a phisycal relations between people. I relate to myself as people related to me. Reflection is a dispute”.

Bianca: É.
Anna: Vou escrever e desenhar um peixe aqui.
Bianca: Carne.
Anna: Com gordura ou sem gordura?
Bianca: Sem gordura.
Anna: Car-ne sem gor-du-ra [silabando e escrevendo]. Um bife bem magro, né?
Bianca: Desenha ele aqui.
Anna: Desenho. Que mais eu posso comer?
Bianca: Arroz.
Anna: Então vamos fazer um prato aqui com um pouco de arroz. Posso comer peixe, carne sem gordura, arroz... que mais posso comer para não engordar?
Bianca: Bife, salada...
Anna: Salada do quê?
Bianca: Tomate
Anna: Que mais?
Bianca: Só.
Anna: Só, não. Que mais?
Bianca: Peixe.
Anna: Peixe você já falou.
Bianca: Cenoura.
Anna: Que mais?
Bianca: Só.
Anna: O que você come na sua salada?
Bianca: Eu falo. Eu escrevo, entendeu? Eu escrevo, daí nós, eu escrevo e você fala. Eu falo.
Anna: Vamos combinar isto direito. Sou eu ou você quem vai falar?
Bianca: Eu.
Anna: Você fala. E quem escreve?
Bianca: Eu.
Anna: Você vai falar e vai escrever? E eu, o que vou fazer?
Bianca: Daí você dita.

Anna: Eu quero entender.

Bianca: Você fala, eu desenho, nós vai pôr aqui no caderno.

Anna: Você já falou peixe, carne, arroz, salada... Agora vamos falar as frutas.

[Bianca pega o lápis, toma o caderno de mim, puxa para perto dela e começa a escrever, fazendo movimentos circulares]

A escrita começa a fazer parte de sua vida. Faz movimentos de escrever, desenha uma banana ao lado.

Anna: Eu acho que uma banana se desenha assim [e pego seu lápis].

Bianca: Não acho.

Anna: Então está bom...

[Bianca continua a escrever e a desenhar e eu mudo a minha posição como interlocutora. Eu digo, ela escreve e desenha]. No momento de escrever leite, ela pára de fazer os rabiscos e diz: *Eu tenho que escrever.* [Escreve algumas letras de forma e usa a letra L]. Faz outras letras e eu pergunto: *O que você escreveu?* E ela responde: *Receita.*

A linguagem foi organizando a ação e esta organizando a linguagem! Desgraçadamente interrompi a escrita dela e seu modo peculiar de me dizer que estava sentindo-se bem nesta atividade. Interrompi sua iniciativa de escrever e desenhar, condições indispensáveis de simbolização... Iniciei outro assunto. Por que, meu Deus, professores são assim? Por quê? Cuidei de ser mais atenta depois que me vi cometendo esse pecado... A pesquisadora, professora, pedagoga, disposta a mediar a constituição do sujeito simbólico, muito tem que aprender com o outro que anuncia seus desejos: desejos que são a força que acompanha as fraquezas, como diz Vygotsky. As forças de Bianca estavam, nesse momento, exatamente nas suas tentativas de assumir o comando... de fazer-se escritora, produtora de sentidos, mesmo que de forma tão elementar... ainda. Poder rever-me e rever-nos é fantástico quando se acredita que é possível analisar a gênese dos avanços no desenvolvimento.

Em contato com a leitura e a escrita em diferentes momentos, ora ouvindo histórias lidas para ela, ora ela ditando para que nós escrevêssemos, ora jogando com letras móveis, com dominó de letras... por vezes organizando bilhetes para sua mãe ou para suas colegas...

em outros momentos tentando escrever o que ela mesma decidia... a escrita foi fazendo mais sentido.

Um dia, entrou pedindo para escrever. Combinamos que ela escreveria os nomes de seus colegas da fábrica. Foi até o quadro branco e escreveu, soletrando *Ca-mi-la - CMA*. Para seu nome, escreveu **BICA**. *Você escreveu Bica. Está faltando letras. Está? Está.* Bianca acrescentou **NCA**, compondo **BICANCA**. Para alguns nomes dizia: *Não sei*. Para outros nomes falava: *Deixa eu vê no caderno*.

A maior parte das vezes somos escribas de Bianca. Mas, o que realmente importa é que a escrita começou a fazer parte de nossos encontros e... da vida dela, mesmo que ainda não esteja alfabetizada. Quando desenhava, ainda no início de 1998, escolhia desenhar-se, desenhar a Katia, eu Sr. Lilo ou Michele. Mudava alguns detalhes de cada desenho, de forma que, ao revê-los, reconhecia quem era quem. Nós com frequência escrevíamos alguma coisa sobre seu desenho: ou sob ele, ou em nossas anotações; ou seus desenhos transformavam-se em histórias, inventadas ou reais. Os desenhos eram, muitas vezes, representações de locais que ela conhecia, objetos que fazem parte desses ambientes. Um dia desenhou a casa do Sr. Lilo, que nós ainda não conhecíamos. Atrás da casa colocou uma chaminé. Ao final da aula, perguntamos ao Sr. Lilo se havia uma chaminé em sua casa. A sua esposa, Dona Antonia, que às vezes o acompanhava até Campinas disse:

Dona Antonia: Lilo, a casa atrás da nossa tem uma chaminé de tijolinho, não tem?

Sr. Lilo: É verdade.

Bianca estava conseguindo perceber objetos do mundo e sua composição no cenário... e mais, estava conseguindo, através do desenho, dizer o que via e observava – o que observava e memorizava... justamente porque compondo um cenário.

Voltando às tentativas de escrita de Bianca. No dia em que os desenhos referiram-se às pessoas de quem ela gostava, Bianca tomou a iniciativa de escrever os nomes destas pessoas sob o desenho de cada uma delas.

Enquanto escrevia, usando algumas letras do alfabeto, foi falando: *Mi...che...le*.

Acabou de escrever um conjunto de letras – **D I H P E** - e disse: *Pronto, Michele!*

Mais do que analisar modos de aprender a ler ou escrever (mesmo que esse aspecto faça parte de nossa programação pedagógica, pois sou a pesquisadora, mas nossa

equipe é pedagógica e Bianca é nossa aluna), o que eu quero, agora, é destacar, na história do encontro com esta jovem, momentos de saltos qualitativos em seu desenvolvimento cognitivo. Identificar a gênese de seu desenvolvimento no campo simbólico, tomando detalhes e seguindo sua trajetória – seguindo a trajetória das nossas relações constituidoras e mediadoras do pensamento, da palavra e da ação simbólicas. Bakhtin (1992) me ajuda a entender melhor esse processo:

A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo itinerário que leva da atividade mental (o ‘conteúdo a exprimir’) à sua objetivação externa (a ‘enunciação’) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos (p.117).

Nomear o que está à sua frente já acontecia com a mediação do próprio objeto ou cena representada, com uma necessidade cada vez menor de que começássemos a palavra para ela completar. O desenho ganhava forma e sentido no contexto que criávamos ou que nos era imposto. Narrativa, gesto e desenho se articulavam. As histórias da vida e a vida nas histórias...

Lidar com objetos não presentes. Imaginar o que já viu, trazer de volta, convertido em fala própria... Aparentemente simples, mas ainda muito difícil para Bianca.

Katia: Vai falando quatro coisas que tem na cozinha da sua casa.

Bianca: Quatro coisas?

Katia: Quatro [encostando seus quatro dedos em quatro dedos de Bianca].

Bianca: Quatro coisas? Não sei.

Katia: O que tem na cozinha de sua casa?

Bianca: Não tem nada.

Katia: Não acredito. Que casa mais maluca! Não tem nada dentro da cozinha?

Bianca: Nada.

Katia: Será que tem copo?

Bianca: Tem.

Katia: Será que tem panela, prato, xícara, garfo, fogão...

Bianca: Tem.

Katia: Fogão, geladeira...

Bianca: Tem.

Kátia: Então fala que eu escrevo.

Bianca: Geladeira.

[Enquanto escreve, Katia vai soletrando e mostrando a ela o que está escrevendo: *Ge-la-dei-ra* e Bianca acompanha: *dei-ra*].

Katia: Que cor é a geladeira da sua casa?

Bianca: Branca.

Katia: Uma já foi, que mais?

[Bianca permanece em silêncio, olhando para o caderno onde Katia escreveu *geladeira*].

Katia: Pensa na cozinha da sua casa. Tem geladeira... que mais?

Bianca: Só.

Katia: Só geladeira, não senhora.

Bianca: Comida.

Katia: Você come comida com o quê?

Bianca: Colher.

Katia: Colher tem na cozinha. Que mais?

Bianca: Só.

Kátia: Eu não quero mais ouvir você falar a palavra só. Vai lá na sua casa. Põe o pensamento lá na sua casa, vai. Foi na sua casa?

Bianca: Já.

Katia: Você está vendo a sua cozinha?

Bianca: Tô.

Katia: Tá. Você está vendo a geladeira branca... e depois, o que mais que tem?

Bianca: Colher.

Katia: Colher já foi. Do lado da geladeira o que tem?

Bianca: Fogão.

Katia: Fogão. E depois do fogão, que mais?

Bianca: Panela.

Katia: Aaaa! Tem panela na sua casa. Muito bem! [em seguida, Bianca é convidada a desenhar os objetos que falou]

Foram acontecendo, a cada momento, a objetivação da consciência, sua realização em materiais determinados, porque fora disso, diz Bakhtin, a “consciência é uma ficção”.

Mas enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical etc), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa. [...]. Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, e dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável (p.118).

Katia: Pensa. Que que tem na sala de sua casa? Quatro coisas.

[nesse momento, Bianca abaixa a cabeça, apoiando seu rosto nas duas palmas das mãos. Atitude de quem precisa de concentração para pensar sobre o que não está presente...]

Katia: Eu acho que eu sei uma, mas não vou falar. Vou esperar você falar. Vai.

Bianca: Estou pensando [e mantém-se na mesma posição].

Katia: Mas não é pra pensar o dia inteiro... Sala... Vai lá na sua casa, põe o pensamento lá na sua sala... Você já está na sua sala?

Bianca: Tô [o som de sua voz sai espremido por entre suas mãos].

Katia: Senta lá no seu sofá e fica olhando a sua sala. Sentou no sofá?

[Enquanto Bianca fala *Sentei*, solta os ombros como se estivesse se acomodando no sofá].

Katia: Então agora olha sua sala. O que você está enxergando? O que você está vendo na sua sala, Bi?

[Bianca levanta a cabeça, joga os braços para trás e diz: *já cheguei*].

Katia: Já chegou? Voltou pra cá? Então, o que que tinha na sua sala, fala pra mim.

Bianca: Cozinha.

Katia: No meio da sala tinha uma cozinha? Vai na sua sala outra vez. [tempo] Já foi?

Bianca: Já.

Katia: Senta no sofá. [tempo] Sentou?

[Bianca faz que sim com a cabeça].

Katia: Agora olha na sua sala o que você está enxergando, Bi?

Bianca: Quadro.

Katia: Que mais você está vendo na sua sala? Lá na sua casa.

Bianca: Eu não fui em casa. Fui no Lilo.

Katia: Eu quero que você vá na sala de sua casa. Pensa o que que tem lá. Quadro você já me disse. Tem sofá, televisão, o que que tem?

Bianca: Televisão.

Katia: Você está vendo a televisão? Onde é que ela fica?

Bianca: Colchão.

Katia: Colchão? No meio da sala?

Bianca: Éééé.

Katia: Por quê?

Bianca: O Bruno dorme comigo.

Katia; Quem dorme?

Bianca: O Bruno.

Katia: Na sala?

Bianca: É. Na sala.

Vimos a saber depois que, realmente, há um colchão na sala para o irmão dela ficar brincando ou mesmo dormindo, enquanto assistem televisão.

Katia: Agora entra no banheiro da sua casa e vê o que tem.

Bianca: Sabonete.

Katia: Sabonete. É cheiroso?

Bianca: Cheira! [estendendo o braço e colocando-o perto do rosto da Katia].

Katia: Onde você toma banho no seu banheiro?

Bianca: Chuveiro.

Katia: Que mais?

Bianca: Só.

Katia: Um banheiro com sabonete e chuveiro? Nada mais? Que mais tem no seu banheiro?

Bianca: Quarto.

Kátia: Dentro do banheiro?

Bianca: Shampoo.

Katia: Ah! Shampoo! Que mais? Sabone, chuveiro, shampoo e... mais um...

Bianca: Toalha.

Alguns dias depois...

Katia: De que frutas você gosta?

Bianca: Melão.

Katia: ãh...

Bianca: Abacaxi...ãh... melancia... laranja.

Inegavelmente, faz uso da linguagem de forma mais precisa, mais coerente... Ainda que seja na alternância de falas, própria do diálogo. Chama a nossa atenção para uma série de procedimentos que, via de regra, estão negligenciados nas avaliações do deficiente mental (e sobre isso já falamos em outro lugar deste trabalho).

É possível ir acompanhando a enunciação sendo organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social, pois “a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística”, diz Bakhtin (p.121). E, novamente me vejo diante da Psicologia Concreta de Vygotsky, para quem a relação das funções psicológicas está, na sua origem, ligada às relações reais entre as pessoas. Sou levada a constatar que está sendo possível identificar, acompanhar, mediar o desenvolvimento cultural de Bianca. Uma pessoa age sobre uma outra necessariamente a partir do exterior, com o auxílio de signos. Uma pessoa age sobre si mesma a partir do exterior e com o auxílio de signos, isto é, de uma maneira social. Além da regulação

intracerebral do comportamento, pode-se pensar na hipótese da auto-estimulação como um caso especial de estimulação social. (p.72).⁷

À medida que transcrevo as videograções, enquanto as vejo e revejo incansavelmente, vou reconhecendo os modos de constituição do sujeito simbólico, histórico. História das relações entre as pessoas. História das possibilidades de um outro modo de olhar para o deficiente mental e a Educação Especial destinada a ele. Avaliação – constante, permanente, parte indissociável do fazer pedagógico. Ensino – fazer pedagógico que só se sustenta se ancorado na reflexão teórica a partir de uma concepção de homem, de mundo, de história, de desenvolvimento, de aprendizagem. Programa de ensino – aquele que puxa o desenvolvimento cultural e portanto, humano. Inserção de Bianca no mundo cultural não significa estar apenas ao lado dela. Amaral (1995) diz que *[...]estar simplesmente ‘ao lado de’ não propicia real e efetiva integração, assim como não estamos integrados às pessoas que conosco dividem um elevador, um ônibus, um trem de metrô ou um avião*” (p.104-105). Essa autora nos convida a dar passos em direção à integração do deficiente, saindo do que o senso comum tem proposto e imposto. As questões todas que dizem respeito à deficiência devem ser enfrentadas para que as pessoas deficientes exerçam papéis sociais em sua comunidade, *“vivendo seus direitos e deveres, sendo cidadão*” (p.108).

Nossos encontros passaram a significar momentos de conversa, de mútuo conhecimento. Dava-me conta, cada vez mais, da importância de estabelecer as conversações de que fala Bakhtin (1992), porque *“dirigir-se a alguém é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado*” (p.325). Eu queria prover nossos encontros de situações que fizessem acontecer diversos gêneros do discurso⁸, ampliar a fala com sentido.

⁷ “1. A person acts on another person, necessarily without, with the aid of signs. 2. A person acts on himself, from without, and with the aid of signs, i.e. in a social manner. 3. In addition to intracerebral regulation of behavior, one may hypothesize autostimulation as a special case of social stimulation.

⁸ Tomo o conceito de gênero do discurso de Bakhtin. São tipos relativamente estáveis de enunciados, que acontecem na língua e são marcados pelas e nas esferas específicas de comunicação. *“A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”*(Estética da Criação Verbal, 1992, p.281).

No próximo texto, continuo a transcrever e descrever, olhar, ver e analisar nossos encontros para desvendar pelo menos parte do desenvolvimento simbólico desta jovem. Desvendar, quem sabe, uma pequena luz do grande mistério (e ainda é mistério mesmo) das possibilidades humanas.

Começa uma nova fase na vida de Bianca, nas nossas vidas. Bianca sai da escola, passa quase o dia todo na fábrica. Vamos lá em sua casa, no seu trabalho, visitamos seus amigos, conversamos com as pessoas que são importantes para ela. Penetramos um pouco mais na intimidade de sua vida. As conversas mudaram. Houve tristezas, choros, raiva, alegrias e paixões; separações e novas amizades, que puderam ir se revelando à medida que nós (e eu, a pesquisadora) também fomos dando visibilidade aos nossos modos de ser e nos constituir. Penso ser inegável a ilimitada possibilidade do homem simbólico, mesmo submetido às limitações biológicas. O que muda é o nosso modo de entender, tanto estas limitações quanto as possibilidades.

***Deixa eu falar... você não está me entendendo... Bianca anuncia e enuncia
cada vez mais mergulhada no simbólico***

(...) toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor.

(M. Bakhtin)

No *princípio* era a Ação. (...); a palavra é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação.

(L. S. Vygotsky)

No capítulo anterior, anunciei que Bianca vive nova fase em sua vida e, portanto, que vivemos nova fase juntas. Penso, no entanto, que o novo já tem sido experimentado desde nosso primeiro encontro.

Lembrando a mim mesma de que o que quero é olhar para além da doença, além da deficiência, sem esquecê-las, insisto no funcionamento simbólico de Bianca. Funcionamento que Vygotsky afirma que é resultado da inserção do sujeito na cultura, cultura que é construção da humanidade e, portanto, histórica. O que é natural se transforma em cultural, nas/pelas relações sociais concretas de vida.

Vygotsky (1987) é claro quando diz que o desenvolvimento cultural do deficiente mental não se dá de forma natural, ou seja, não acontece sem caminhos que ele denomina de caminhos indiretos. Instiga o pesquisador a mostrar geneticamente, isto é, na sua gênese, o acontecimento mesmo do desenvolvimento - seu fazer-se - que para ele só pode acontecer na vida social.

Poderíamos dizer que através dos outros é que nos convertemos em nós mesmos, e que esta regra tem a ver não só com a personalidade em sua totalidade, senão também com a história de cada uma das funções em separado. Nisto consiste a essência do processo de desenvolvimento cultural, expressa de uma forma puramente lógica. A personalidade se converte para si naquilo que ela é para os outros, através do que ela se apresenta aos outros. Este é o processo de estabelecimento da personalidade (p.160).

(...) É por isso que poderíamos denominar o resultado principal – o que nos conduz à história do desenvolvimento cultural da criança – como sociogênese das formas culturais de conduta (p.162).

A proposta e os esforços são para que o desenvolvimento e a aprendizagem de Bianca aconteçam e que, porque acontecem, ela exercite cada vez mais a sua cidadania. Cidadania que pressupõe participação na vida social; que pressupõe consciência dos direitos e deveres e luta constante para que sejam efetivamente vividos; cidadania que, por ser participação e prática social é prática discursiva. Prática discursiva que permite a saída do sujeito dos limites de sua experiência sensível do real; saída dos limites da própria deficiência e de sua exclusão social; entrada no mundo da cultura e do desempenho dos diferentes papéis sociais; entrada e permanência no mundo da significação.

O discurso, obviamente, entra no quadro das construções simbólicas: ele expressa as intenções significativas que os participantes trazem à interlocução, no sentido de agir um sobre o outro e sobre a própria situação. O discurso é sempre uma ação complexa que altera as condições iniciais da situação: uma construção conjunta da significação (Coudry, 1988, p.64).

Cada dia que passa Bianca ocupa/assume mais seu lugar como sujeito. Seus caminhos, nossos caminhos são construídos e reconstruídos a cada interlocução, a cada confronto, a cada encontro.

Neste capítulo pretendo descrever e analisar as transformações do funcionamento cognitivo que aconteceram, mostrando as esferas de atividade simbólica que foram exploradas, enfatizando o desenvolvimento da gestualidade e da linguagem, sempre no processo dialógico, compondo um cenário no qual o outro importa e é para ele que Bianca enuncia e para ele quer ser significativa. Fazem parte também as alterações que foram acontecendo na vida familiar, escolar e o quanto Bianca foi sendo incluída em diferentes grupos sociais aos quais pertencia ou passou a pertencer. Apesar da agenesia do corpo caloso, apesar da lesão no hemisfério esquerdo, apesar da deficiência mental... aqui está Bianca, ser simbólico: sujeito de e na linguagem e então, sujeito constituído e em constituição “*no exercício do funcionamento da linguagem em situações discursivas*”, como diz Coudry (1986/1988).

São essas situações discursivas que serão o foco de análise, tendo sempre presentes as intenções de estudar as possibilidades de ‘mudança de olhar’ para a avaliação e a proposta de práticas educativas (também discursivas) com sujeitos cérebro-lesados, com comprometimentos sérios no desenvolvimento cognitivo, considerando as relações e a mútua constituição entre investigador e sujeito da investigação, entre aquele que ensina e

aquele que aprende. Bianca não é só consequência de suas faltas, de seus defeitos orgânicos, de sua deficiência (porque nenhum deficiente mental é só isso). É necessário olhar para a singularidade de cada sujeito, singularidade resultante de sua história de vida, história das relações sociais que o constituíram/constituem porque

(...) o processo dialógico caracteriza a linguagem e é o lugar de constituição para outros modos de ação verbal (...) Não existe, na prática da linguagem, nenhum sujeito médio ideal, que possa ser tomado como padrão para uma bateria fixa de estratégias (Coudry, 1988, pp.76-77).

As ações humanas são ações significativas, são ações simbólicas, portanto: criam relações entre os objetos, entre os objetos e as palavras, entre palavra e palavra. As condições de produção dessas ações significativas devem ser compreendidas como relações entre a linguagem, a cognição e a cultura. As nossas ações, minhas e de Bianca, são ações sociais, cognitivas, discursivas e pragmáticas¹. Incluídas estão as formas de agir sobre o mundo: com o corpo, com os movimentos desse corpo, com o olhar, com as expressões de afeto, amor e ódio, com as palavras, com os silêncios...

Um ano depois de termos iniciado o trabalho com Bianca, ela já realizava gestos indicativos, seus movimentos já eram signos visíveis para o outro; estavam tornando-se significativos, compreensíveis: o simbólico tomando conta do movimento. Se antes, seu gesto era contido e o riso forçado; os seus braços sem dar vida às palavras e ao andar, que era pausado e cambaleante – indícios de que os objetos culturais não se constituíam em realidades simbólicas para ela –, já era possível, agora, notar o impacto do simbólico na motricidade, o impacto do cultural no seu corpo.

O corpo de Bianca traduz problemas neurológicos que dificultam sua entrada no mundo das atividades simbólicas. Vista, mesmo de longe, algumas pessoas comentavam

¹ Ducrot & Todorov (1988), distinguindo três pontos de vista possíveis sobre a linguagem, dizem que a dimensão sintática determina as regras que permitem compor o discurso; a semântica fornece os meios de interpretação e a pragmática descreve o uso que os interlocutores podem fazer das regras para que aconteçam as ações de uns sobre os outros. De acordo com Coudry (1986/1988), a língua é resultado de trabalho coletivo, histórico e cultural de onde nascem os recursos expressivos próprios (dimensão sintática); o sistema de referência dessa língua é um sistema cultural do qual partilha uma determinada comunidade (dimensão semântica) e, a linguagem é usada em situações concretas e vai além do estritamente dito (dimensão pragmática).

que lá estava uma deficiente, uma menina com problemas mentais. Sem a harmonia de movimentos, seu corpo parecia uma palavra mal falada, um texto mal escrito.

Organizar a posição do corpo no espaço é organizar-se para ser significado pelos outros; revela consciência de estar no mundo, diante dos objetos e das pessoas; transforma os objetos e as relações. Os gestos, movimentos com sentido, são ações possíveis de marcar atos corporais de percepção do mundo - do espaço, do tempo, do outro e de si mesmo. São possibilidades de “*tocar o mundo*” porque de posse do “*senso do mundo*” para que o corpo não se sinta cego, como comenta Sacks a respeito da propriocepção (1997).

Em Junho de 1998, em mais um encontro com os pais:

Mãe: Ela está fazendo gestos em casa, usa as duas mãos para comer...

Pai: Seu ombro direito não está mais caído, já lava o rosto com as duas mãos, pega o irmãozinho com os dois braços...

Segundo Wallon (s/d), o que regula o gesto, antes movimento fortuito, é a “coordenação entre a atividade do campo visual e a dos movimentos voluntários” (p.57). Conseguir realizar gestos no espaço e no tempo, criando novas configurações, durações e ritmos, constitui a base para muitas aprendizagens, continua dizendo Wallon. Andar com os ombros em equilíbrio – nova música do corpo, nova imagem de si. Carregar o irmãozinho com as duas mãos – garantia de poder carregá-lo e ter com ele uma maior intimidade, pelo contato corpo a corpo. Mocinhas carregam seus irmãos. Bianca não podia fazê-lo sem alguém por perto, carregando junto. Agora pode. A queixa de que Bianca não realizava sozinha as atividades de higiene, muito tinham a ver com os movimentos bastante limitados de seu braço direito. Bianca estava realizando ações cuja semelhança com as ações das pessoas de sua comunidade promove a sua participação nos costumes e modos de lidar com o corpo e os objetos. Nada a ver com o treinamento motor por si mesmo. “O movimento, em sua materialidade aparente, não constitui o ato”, diz Wallon (1986, p.88). Na verdade, um corpo cada vez mais expressivo, porque possível de fazer o outro captar os seus sinais.

O corpo simbólico que por seus gestos de afeto, indicam o carinho; que por seus gestos de lavar o rosto, representa atitude de higiene – pessoa educada, que está sempre limpa, que atrai o outro para perto de si... É captar a significação do ato; é ver finalidade; é controlar a vontade para alcançar a finalidade do ato que é signo.

A reunião continua. Contamos a eles que estávamos conversando bastante com ela sobre vários assuntos, falando e ouvindo, ajudando-a a dizer de forma mais interpretável, o que apenas dizia com palavras soltas. Falamos da importância para o desenvolvimento de Bianca, que ela contasse, narrasse, falasse das coisas que acontecem com ela. O pai me interrompeu:

- Sabe o que ela me falou ontem? Que se eu batesse nela eu iria preso. Realmente está falando frases mais longas, se explica, briga com a gente, argumenta...

O significado é critério para a palavra não ser um som vazio, diz Vygotsky (1989). O pensamento de Bianca ganha força nas palavras e com elas. Exige uma tomada de posição do outro. Há relação entre palavras, há diferenças de papéis sociais e revelam-se os múltiplos sujeitos com suas histórias de vida. É possível verificar o significado das palavras dela, no processo de seu pensamento. Uma vez que consegue falar e se fazer entender, sua vontade ganha força e pode enfrentar a autoridade máxima do eixo familiar – o pai. A existência de uma Bianca que se defende, que ameaça, que se impõe, movimenta as relações, transforma-as; há mudanças de papel social. Gesto e palavra compoem o sujeito, no exercício da linguagem, de que fala Coudry (1997).

Sobre o desenho e o jogo, que também fazem parte de nossos encontros, eles nada observaram, pois essas duas atividades não fazem parte do cotidiano de sua vida familiar. Seus rabiscos já tinham forma, mas os pais não haviam notado, a não ser em certa ocasião, quando a mãe lhe pediu para desenhar uma casa e ela desenhou a árvore ao lado da casa sem ninguém pedir. Nunca mais teve oportunidade de mostrar seu desenho, em casa.

Katia: Fiquei sabendo da gravidez de uma das funcionárias da fábrica porque ela me contou.

Pai: Antes a gente precisava decifrar o que ela estava falando, agora ela consegue terminar a frase.

Mãe: Ela já fala que eu estou desrespeitando ela, mas eu digo: sinto muito, você é que tem que pensar no que fez para me tirar do sério. Outro dia, a tia dela, minha irmã, perguntou se eu havia batido na boca de Bianca. Eu disse que sim e que ela saberia contar porque – Pede para ela contar o que ela fez... e Bianca disse: Eu fui teimosa.

Pai: Eu já dou tapinhas mais pesados, quando eu chego no máximo.

Mãe: A cabeça dela não é de dezoito anos de idade e o pai esquece disso.

Essas informações foram importantes para nós. Bianca estava causando problemas aos pais. Agora falava, expressava sua vontade, teimava, contrariava. Os pais precisavam olhar para Bianca como uma adolescente, uma jovem, e não mais como uma criança. Bater nela, repreendê-la da forma como faziam não estava ajudando Bianca a desenvolver-se, pelo contrário – tratá-la assim, atrasa sua inserção no mundo dos adultos.

Em seguida, o assunto sobre a escola voltou a fazer parte de nossa conversa com os pais.

Mãe: A escola está péssima! Infelizmente não tenho outra opção. Ela vai lá para preencher um horário, a verdade é essa. Ficar na fábrica o tempo todo é cansativo para ela.

Quando Bianca falava da fábrica, seus olhos brilhavam. Era seu assunto preferido. Lá ela estava com os pais, com a tia de quem gosta muito, com pessoas de sua idade. Dizia para nós: “*Eu trabalho lá*”. Contava das meninas, dos rapazes. Às vezes falava com palavras soltas, aparentemente sem articulação entre elas. Mas conseguíamos perceber a importância desse lugar e dessa atividade para ela...

Mãe: Seria importante que ela participasse mais da casa, mas eu trabalho fora, é minha vida, entende? Tem dia que eu deixo ela faltar da escola. Fui na escola, falei para não mandarem tarefa; não tem nenhum sentido para ela.

Anna: Penso que não tem sentido para muitos alunos... não é só para ela. Eu vi o caderno da escola e realmente, aquela repetição sem fim de cópias e mais cópias de letras ou números, não tem sentido mesmo.

Pai: É porque o professor ganha pouco.

Mãe: Ela vai para a escola porque tem que ir para algum lugar onde ela não é a dona. Em casa é dona, na fábrica é dona. Ela tem que aprender a respeitar e não pode sair da classe a hora que quiser.

Fiz uma síntese do que havíamos conversado e chamei a atenção deles para alguns aspectos: Bianca precisa conversar, participar. O uso das mãos e dos braços revelam participação, engajamento nos costumes do grupo social. Ela desenha muito melhor do que fazia, usa o desenho para se explicar, quando a gente não entende o que ela está explicando. Está se utilizando de formas de expressão que a ajudam no desenvolvimento da linguagem e a constituem como sujeito simbólico.

Fui interrompida pela mãe:

Mãe: Mas e o banho? Se a gente falar que ela não melhorou nada é mentira. Ela não faz mais escândalo para tomar banho. Às vezes pede para tomar no dia seguinte e toma.

Pai: É! Não tenho mais visto aquela gritaria na hora do banho.

Katia: Ela é capaz de cumprir regras.

Pai: Fiquei admirado. Ela foi para o jardim, na frente de casa e quando eu falei que era para voltar pra dentro, ela voltou... Ela é inocente, não sabe se as pessoas são boas ou ruins; conversa com todo mundo. Qualquer menina de dezoito anos sabe o que pode e o que não pode fazer. Se dão uma bala pra ela, ela pega. É perigoso!

Katia: Ela já está percebendo algumas diferenças que antes ela não percebia. Já está se adequando à temperatura, já fala com mais precisão sobre o frio, o calor... Pode entender muito mais sobre a vida e as pessoas. Falem com ela, façam as coisas com ela. Mostrem.

Outra imagem de Bianca foi se configurando à medida que fomos falando dela, do que faz, do que deixa de fazer... A palavra tem força... faz lembrar, organiza o pensamento, o sentimento...

O fato de Bianca estar mais próxima dos modos de significar de seu grupo social, desestabiliza a família. Olhar para os detalhes ajuda a compreender o que está acontecendo. Analisar o discurso dos pais revela sobre o vínculo familiar e as dificuldades de conviver com a filha que é diferente das outras moças.

Continuando a conversa com os pais, outras questões são levantadas:

Mãe: O pai fica sempre mal-humorado... olhando sempre para os pontos negativos... Um dia ela foi agradecer o pai, mas ele estava acordando naquela hora e não estava a fim e brigou com ela e ela falou, choramingando – tá vendo mãe? O pai não gosta de mim. O pai gritou: Vai embora, me deixa sossegado que eu quero dormir...

Anna: Na hora que ela foi agradecer o pai? Que confusão na cabeça dela! Pensem bem...

Configurava-se, naquele momento, uma questão delicada. Uma situação nada fácil para eles e para Bianca, com certeza. Deu para entender porque Bianca preferia a casa da tia e porque lá ela tomava banho sem reclamar, passava perfume, penteava os cabelos, comia direito...

Mãe: Mudando de assunto, não sei se vocês ensinaram a ela sobre este negócio de Bom Bril.

Katia: Vocês falam com ela sobre os objetos que tem em casa? Mostram? Falam para o que servem?

Mãe: Mas isso tem que ser natural, não é?

Katia: Não. Precisa ser mostrado, precisa fazer sentido. Precisa fazer parte do mundo dela, como faz do mundo de vocês.

Mãe: Ela gostou da bucha de tomar banho da casa da tia. O primo foi olhar na bolsa dela e viu a bucha lá e disse que ela roubou. Mas a Bianca disse: Eu não roubei, eu ganhei.

A conversa continuou e outro problema foi apresentado – todos davam mais atenção ao irmão, agora mais crescido e mais gracioso...

Pai: A gente faz as coisas inconscientemente. Ela já tem dezoito anos e ele é pequeno.

Mãe: Eu tento dizer a ele [pai] para falar primeiro com a Bianca quando chega em casa.

Pai: Quando a mãe foi viajar ela não quis ficar comigo. Quis ficar na casa da tia.

Mãe: Lá as pessoas respeitam a Bianca...

A insistência em relação ao respeito, sobre o qual os pais falaram várias vezes, parece revelar a dificuldade que têm em compreendê-la e em lidar com os modos particulares de Bianca enfrentar a vida, as pessoas, as ordens, as regras e a si própria. Vygotsky (1987; 1997) fala da dificuldade que tem o deficiente em agir sobre a própria vontade. É justamente aí que se encontra um grande problema a ser enfrentado: quando há limitações graves para o controle das próprias ações, toda a vida social do sujeito fica comprometida e é muito mais difícil de serem organizadas as mediações mais eficazes. É aí que se corre o risco de planejar atividades de repetição, de condicionamento, no sentido mesmo do treino de respostas a certos estímulos, como querem os comportamentalistas e associacionistas. A idéia de que não há controle da vontade, de que a compreensão é pequena e conturbada, de que as palavras não dizem ao outro de forma compreensível o que deveria dizer, a escola, a clínica e por conseqüência a família, tratam o/do deficiente como uma criança que precisa de controle e de uma espécie de tutor das suas ações – o deficiente não é responsável por seus atos e sua vida é toda decidida pelos outros. No entanto, é justamente nesse domínio da vontade, nesse saber-se pertencendo a um grupo social, a uma determinada comunidade que está uma das principais fontes de desenvolvimento cultural – exercer controle sobre a própria vida, sobre as próprias dificuldades, sobre o próprio corpo... Nesse encontro com os pais, ficam reveladas questões sobre as dificuldades da família, mas também suas tentativas de enfrentá-las. A expectativa dos pais é que a aprendizagem seja “*natural*” ... Essa concepção traz sérias conseqüências. Uma delas é ficar esperando que aconteça o amadurecimento, a atenção, a vontade, a reflexão, a compreensão, como se o organismo, o amadurecimento biológico pudesse dar conta do que é do estatuto do cultural, do simbólico. Outra conseqüência é a constante punição e crítica por parte dos adultos (e das crianças que aprendem com os adultos, é claro). Ainda uma terceira conseqüência é conformar-se e atribuir à doença as impossibilidades ou limitações, numa atitude que se aproxima do ‘deixa prá lá’ – abandono e/ou restrições das propostas de ensino (em casa, na escola, nos outros ambientes que o deficiente frequenta). Bianca não sabe uma quantidade grande de coisas. Não tem informações das mais diversas. E quem se preocupa em ensiná-la? Quantas vezes nos deparamos com a ignorância sobre certos nomes, funções, propriedades... O que é um violino?

Como nasce um tomate? Chocalho é a mesma coisa que bumbo? Como se cola um selo no envelope? Para que serve o correio? Como a carta chega em seu destino? E uma infinidade de informações sobre o mundo – mundo que se quer que Bianca faça parte. Como?

E a escola? Para que serve? Por que Bianca vai à escola? Para ocupar o tempo? Para não ficar à toa? Não aprende nada lá? Ou não se espera que aprenda. A baixa expectativa que se tem da aprendizagem dos deficientes mentais chamados de graves, diminui também o empenho da escola na utilização de recursos especiais para que aconteça o desenvolvimento das esferas do simbólico, ficando insistentemente presas às atividades práticas. Continuo insistindo que a escola especial precisa, antes de mais nada, definir-se quanto à sua concepção de sujeito, de mundo, de sociedade, de deficiência, de eficiência, de desenvolvimento e aprendizagem, para poder conhecer mais e melhor sobre as características das crianças e jovens que nela estão e dela esperam um papel crucial no desenvolvimento cognitivo em todas as esferas do simbólico. E isso só é possível a partir de um projeto político-pedagógico que defina, com clareza, seu papel de conhecer, reconhecer e programar a sua tarefa de criação positiva de formas de trabalho que respondam às particularidades de seus educandos; tanto as particularidades pessoais de gênese biológica quanto as que são construídas na vida social, nas relações concretas de vida de cada um. Vygotsky chama de “novo ponto de vista” o que temos chamado de “um novo olhar” para as limitações e possibilidades dos deficientes – *“Que verdade libertadora para o pedagogo! [...] O mais importante é que a educação se apoie não só nas forças naturais do desenvolvimento, senão também no ponto especial e final sobre o qual deve orientar-se”* (1989a, p.33). Vygotsky insiste que a validade social é a finalidade da educação. E para ele, o que é cultural é social, os signos são sociais, as ferramentas são sociais, todas as funções superiores desenvolvem-se de modo social, as significações são sociais – a base da estrutura da personalidade é social. A natureza, a gênese e a função da personalidade são sociais. Parafraseando Marx, Vygotsky diz que *“a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais desviadas para a esfera interior, tendo-se tornado funções da personalidade e formas de sua estrutura”* (1979, p.4). Não podemos pensar a escola fora desse paradigma, fora dessa posição histórico-cultural; caso contrário

Bianca continuará a ir para a escola só para não ficar à toa, para ocupar o tempo, para dar menos trabalho em casa...

Depois dessa conversa com os pais, achamos que estava no momento certo para conhecermos sua cidade, sua casa, a fábrica, seus amigos, seu irmão Bruno, sua tia. Combinamos que essa visita aconteceria na primeira semana de Julho de 1998 – um ano e quatro meses depois de conhecermos Bianca. Sentimos que o clima estava propício e que não iríamos invadir a privacidade da família. Os pais confiavam em nós e deram muitas demonstrações disso...

Bianca ficou entusiasmada quando dissemos que iríamos conhecer a fábrica. Uma oportunidade e tanto para ela usar a imaginação, a lembrança, a descrição, o desenho... organizar-se no tempo, fazer planos, calcular conseqüências... falar de passado e de futuro. Uma situação real de nosso desconhecimento sobre o que só ela sabia. Nossas perguntas significavam realmente perguntas de quem quer saber o que não sabe. Foi então que pude registrar, detalhadamente a gênese de mais conquistas cognitivas importantes de Bianca, enquanto construímos, juntas, atividades significativas de linguagem, realizando um esforço, que me parece bem definido por Morato (1997) de:

conciliar uma concepção de linguagem enquanto atividade e trabalho com uma concepção de cérebro e de cognição igualmente dependentes dos processos de significação, impossíveis de serem concebidos aprioristicamente – como se fossem comportamentos ou entidades previsíveis, à margem das rotinas significativas da vida em sociedade” (p.118).

Ao chegar para o atendimento, começamos a conversar sobre a nossa ida à sua cidade:

Anna: Estou com vontade de conhecer a fábrica junto com você. Fiquei muito interessada.

Bianca: É?

Anna: É. Você conta da fábrica, você conta das meninas, você conta das peças, conta da lixadeira, eu quero ver como é. Queria conhecer a sua casa. O que você acha?

Bianca: Agora.

Anna: Só nas férias. Quando a gente estiver de férias, dá tempo de ir. Você vem me buscar e a gente vai junto.

Bianca: Amanhã?

Anna: Daqui a trinta dias. Vai demorar um pouco.

Bianca: Deixa eu ver. [pegando a minha agenda]

Anna: Olha quantos dias faltam para eu ir lá na sua casa... [vou contando os dias e apontando no calendário da agenda: um, dois...]

Anna: Quando chegar em Julho, todo mundo está de férias e aí a gente vai lá.

Bianca: Você conhece a Renata?

Anna: Não. Vou conhecer, você vai me apresentar.

Bianca: Conhece, sim.

Anna: Da onde? De nome, só. Só pela fotografia. Só vi a Renata naquela foto.

Bianca: Deixa eu ver.

Anna: Você que trouxe, do seu aniversário. Não tenho a foto aqui. Lembra uma vez? Você trouxe as fotos, a Renata não estava lá?

Bianca: Estava.

Anna: Tinha na foto, ela?

Bianca: Tinha.

Anna: Então, conheço da foto, só. Mas eu nunca vi ela de frente. Nunca peguei na mão para falar: boa tarde. [fazendo o gesto de cumprimentar as pessoas dando as mãos]

Bianca: Ah! Deixe eu ver aqui. [Bianca passa o braço direito pela minha frente e alcança o nosso caderno de desenho]. É ela sim, quer ver? É ela, sim... [folheando o caderno]. Quer ver?

Anna: Deixe eu ver... eu acho que você está lembrando... quer ver... Eu acho que eu sei onde você vai pegar.

[Em seguida, mostrei-lhe a página na qual ela havia desenhado as colegas da fábrica]:

Anna: Deixe eu ver onde é que a gente desenhou. Essa aqui você disse: Renata da fábrica e Elizete. Parece que a Elizete está mais baixinha do que a Renata. [aponto com o indicador os desenhos que Bianca havia feito tempos atrás, representando cada uma de suas amigas da fábrica]

Bianca: Ô, a Renata é grandona! [levantando o braço direito para mostrar a altura da amiga].

Anna: É, então, ocupou todo o espaço para desenhar. A Elizete é mais baixinha?

Bianca: É.

Anna: Quem eu vou conhecer lá? Vamos ver. Eu vou conhecer a...

Bianca: Renata, Elizete, Cíntia, Fernanda e Miriam. [apontando cada uma das figuras a cada nome que dizia]

Anna: Perfeitamente. Quando eu for eu vou ver elas?

Bianca: Vai.

Anna: Quem você quer que eu conheça primeiro?

Bianca: Primeiro? [coloca a mão perto da boca como quem estivesse se preparando para falar e dizendo ao mesmo tempo...] Deixe eu ver... a Lizete, primeiro [apontando para a figura].

Anna: Você vai mostrar – essa aqui é a Elizete! [fazendo os gestos com a mão, como se eu estivesse cumprimentando alguém]. Depois, quem eu vou conhecer?

Bianca: A Renata. Você conhece ela, sim.

Anna: Não conheço. Da onde você acha que eu conheço ela?

Bianca: Da fábrica.

Anna: Mas eu nunca fui lá. Conheço da foto, só.

Bianca: Vamos hoje.

Anna: Tem que ser em Julho. Depois que passar trinta dias, mais ou menos. Aí eu posso ficar só com você. Você também tem escola... você tem que ter um pouco de paciência.

Bianca: E se amanhã você for? [olhando para os dedos da mão esquerda, próximos de seu rosto, numa posição semelhante à que muitas vezes as pessoas ficam quando estão um pouco acanhadas, sem saber muito se o que vão dizer está adequado]

Anna: Amanhã eu trabalho, também. Você também tem escola...

Bianca: Você conhece a Renata, sim. Conhece, sim.

Anna: Eu nunca vi, nunca fui lá. Quando eu for lá, aí sim vou conhecer ela, vou falar: muito prazer Renata, a Bianca fala muito de você...

Bianca: Conhece, sim. Minha amiga! [abrindo as mãos e estendendo-a para mim como quem diz que eu já deveria saber do que ela está dizendo].

Anna: Não conheço. Vou conhecer.

Bianca: E escrever? E se escrever para a Renata?

Anna: Vamos. O que você quer escrever?

Bianca: Vou ditar pra você. [virando as páginas de nosso caderno].

Anna: Dita da sua cabeça.

Bianca: Não, vou ditar daqui. [apontando para o caderno com o indicador esquerdo e ao mesmo tempo folheando-o com a mão direita].

Anna: Um bilhete para a Renata?

Bianca: É. Um bilhete.

Anna: Para a Renata? Tem que ser um papel limpo porque não posso mandar um papel já rabiscado para ela. Nem já escrito. Então tem que ser um papel...

Bianca: Limpo.

Anna: Melhor escrever com lápis.

Bianca: Renata... ela é bo-ni-ta. [ditando enquanto eu escrevo].

Anna: Vamos contar que eu vou lá?

Bianca: Visitar.

Anna: Quem vai visitar?

Bianca: A... Anna vai... visitar...

Anna: Está escrito assim: A Anna vai visitar...

Bianca: Renata... Michelle.

Anna: Não. Então espera aí. É a Anna, a Michelle e a Kátia. Nós vamos ter que falar que as três vão visitar. Vamos de novo. [apago]. A Anna...

Bianca: a Katia e Michelle...

Anna: E a Michelle, vão visitar...

Bianca: A fábrica.

Anna: Vamos ver como é que ficou.

Bianca: Você não escreveu Lizete?

Anna: Ainda não. A Anna, a Kátia e a Michelle vão visitar...

Bianca: A minha amiga... [batendo a mão sobre a mesa com firmeza]

Anna: Qual?

Bianca: A Renata... Vamos escrever outro para a Lizete?

Anna: É Elizete ou Lizete?

Bianca: Li...Li...Vamos fazer assim? Eu... põe a Fernanda e a Cíntia aqui do lado, escreve do lado... um bilhete. [apontando para o papel onde eu escrevia e olhando sorrindo para mim, ao mesmo tempo]

Anna: Mas que bilhete?

Bianca: Não. Eu... A Fernanda aqui e a Lizete aqui. [indicando com as mãos onde eu deveria escrever]

Anna: Os nomes delas?

Bianca: É. [afirma também batendo a mão sobre a mesa, agora delicadamente]

Anna: O que eu faço agora?

Bianca: Não... assim... você não está entendendo... [pegou o lápis da minha mão e fez movimentos de negação com a cabeça, ao mesmo tempo]

Anna: Se você não está explicando não posso entender, né?

Bianca: Escreve assim... entendeu? [rabisca algo na folha de papel]

Anna: O que você escreveu não é Lizete.

Bianca: Escrever aqui. [apontando o caderno]

Anna: Escrever o quê? Qual palavra que eu escrevo aqui.

Bianca: Pra Lizete?

Anna: É.

Bianca: Vai na fábrica...

Bianca levou vários bilhetes para a fábrica, contando de nossa ida à fábrica, em Julho.

Pegar cadernos, folhear, apontar, aproximar as mãos do rosto para anunciar que vai dar um palpite, uma opinião... sorrir, mudar o corpo do lugar para adequá-lo ao espaço... chegar mais perto, distanciar-se... bater na mesa para deixar clara a sua vontade, ou para confirmar o que já havia dito... Tudo isso é Bianca, marcando seu lugar, negociando com o outro, que também está ocupando um lugar social, constituindo-se, no diálogo, com os gestos incorporados de seu convívio social. É Bianca dando-se a entender, assumindo que seu corpo também indica, também anuncia e enuncia. Na perspectiva pragmática, a linguagem é uma forma de ação, diz Maingueneau (1989). Há um ritual da linguagem partilhado pelos interlocutores que sinaliza o lugar de quem enuncia, que *legitima* o dizer e rapidamente transforma-se

em práticas sociais. Bianca segue regras gestuais e lingüísticas, que são reguladoras do comportamento das pessoas de nossa comunidade.

(...) “a tomada da palavra”² constitui um ato virtualmente violento que coloca outrem diante de um fato realizado e exige que este o reconheça como tal. Ao enunciar, eu me concedo um certo lugar e “atribuo um lugar complementar ao outro”, peço-lhe que se mantenha nele e que “reconheça que sou exatamente aquele que fala de meu lugar”. Solicitação que é feita, pois, a partir de um “quem sou eu para ti, quem é tu para mim” (pp. 31-32).

Soletrar... falar mais devagar quando quer dar ênfase. Dizer em tom mais alto para firmar posição... Hesitar, ficar em dúvida, afirmar, sugerir, propor, confundir-se... Dizer, ora enunciados completos, ora fragmentos deles... Tomo de Coudry (1997) a inspiração para dizer que Bianca ora se apaga, ora se mostra, mas sempre se expressa. É no exercício da dialogia que Bianca vai mostrando-se, dando-se a conhecer, dando-se a compreender. Quando ela diz “*você não está entendendo*” está, na verdade, reconhecendo sua dificuldade em explicar-se e denunciando a professora que não entende o que ela diz. Está pedindo espaço para justificar-se diante do medo da negação, do abandono por parte do outro. Quantas vezes será que Bianca tentou falar e, por sua dificuldade, foi esquecida... mudaram de assunto... negligenciaram seu discurso truncado, demorado, atrapalhado?! Enquanto penso nisso, lembro-me de Foucault dizendo da interdição – um dos procedimentos de exclusão. Ele diz que há uma separação, uma oposição, em nossa sociedade, da loucura e da razão.

Dessa forma “*o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade, nem importância, (...)*” (1996, p.10). Com a palavra do deficiente mental também acontece assim. Mas Bianca foi ocupando os espaços que o diálogo é capaz de deixar... foi acompanhando o discurso e as intenções do outro e abrindo brechas para ‘fazer-se’ sentido, pelo corpo e pela palavra. Olhar para essas condições é absolutamente necessário se quisermos ampliar a participação do deficiente no mundo onde várias esferas do simbólico convivem interligadas e interdependentes.

² Tomada da palavra acompanhada do gesto e muitas vezes substituída por ele, diria eu.

Contei para Bianca a conversa que tive com os pais e o convite para que fôssemos à sua cidade. Contei a ela também que seus pais nos contaram como se dá todo o processo de produção das peças de vidro. Bianca escutava atenta. Uma atenção revelada pelo olhar fixo em mim, pelos braços cruzados, em cima da mesa, posição usual de quem está ouvindo com atenção. Comecei a planejar com ela como seria o dia de nossa visita. Primeiro propus que falássemos de sua casa. Tentou introduzir os nomes de suas amigas da fábrica durante a minha exposição:

Anna: Vou ficar mais com você. Você é que vai me mostrar a sua casa, seu quarto...você é que vai mostrar a casa inteira. O Bruno eu vou só cumprimentar porque eu conheço mais você.

Bianca: A Renata, você conhece? [mudou de posição, retirou os braços de cima da mesa e balançou levemente a cabeça como costumamos fazer para acompanhar uma pergunta]

Anna: Agora estamos falando da sua casa. A Renata não é da sua casa. Estamos falando da sua casa, primeiro. Depois nós mudamos de assunto.

[Bianca cruza os braços novamente e coloca o seu queixo em cima das costas de uma das mãos e continuamos falando das pessoas de sua casa. Bianca permanece em silêncio e olhar atento até que eu termine de dizer os nomes das pessoas de sua casa que eu vou conhecer]

Bianca: E da fábrica? [levantando o braço esquerdo e virando a mão acompanhando o tom de pergunta]

Anna: Muito bem. E da fábrica? Agora vamos falar da fábrica.

[Num gesto de satisfação e entusiasmo porque Bianca foi uma verdadeira parceira de bate-papo, peguei em suas mãos e disse, olhando para Michelle que videogravava: *Sensacional!*]

Só o gesto não dá conta, a palavra se torna necessária. A linguagem gestual e o processo dialógico não são a mesma coisa, porém têm significação, fazem sentido, dão sentido à relação. A linguagem fica mais completa com os gestos. No início dos atendimentos, eu insistia em ensinar Bianca a fazer gestos para que o outro a entendesse; criei situações diversas para que os gestos fossem absolutamente

necessários para uma relação mais significativa: que o jogo acontecesse, que o desenho fosse identificado, que o objeto fosse encontrado, que o outro se sentisse abraçado, que as cartas fossem distribuídas, que o bilhete fosse entregue, que o caderno fosse aberto, que o corpo se movesse harmoniosamente... Bianca estava precisando do gesto para dar ciência de seu corpo a si mesma e ao outro. A corporeidade precisava ficar mais expressiva porque mais próxima da corporeidade das moças de sua idade, na sua comunidade. Mas, não foi treinando posturas que tudo aconteceu. Foi porque o papel da linguagem é ser expressiva da corporeidade. A corporeidade traduz sentimentos e consciência. A consciência corporal é fundamental para a linguagem do corpo. Ultrapassando limites abre possibilidades novas. Bakhtin, numa expressão feliz, parte de uma análise que faz sobre o autor e o herói em sua “Estética da Criação Verbal, diz que *“quando abraçamos o corpo, abraçamos também a alma encerrada nesse corpo e que se expressa por ele”* (1992b, p.61). A alma tem expressão no corpo. O corpo do deficiente mental, muitas vezes não consegue revelar ou expressar sua alma porque está caído, desarrumado, desarmônico, inexpressivo, doente; seus movimentos sem sentido não falam ao outro sobre sua alma. É preciso desenvolver a consciência de si para que seja possível expressá-la nos movimentos do corpo, ao mesmo tempo que os movimentos do corpo ajudam a tomar consciência de si. *“Um fragmento do meu corpo, que me é dado de fora, deve ser vivido por mim de dentro sendo somente com essa condição que ele pode fazer parte de mim; e se a tradução na linguagem das sensações internas não ocorrer, não estou longe de rejeitar o dado fragmentado como não pertencente ao meu corpo, e sua relação íntima comigo é rompida”* (idem, p.61). O corpo necessita do outro para lhe atribuir sentido e lhe dar forma. É preciso captar a significação do ato tanto quanto a significação da palavra. O sujeito aparece nas práticas sociais e discursivas e aí aparecem seus gestos, sua atenção, sua memória, seus desejos, o controle de sua vontade.

Os preparativos para nossa ida à fábrica continuavam. Na semana seguinte Bianca chegou muito bem arrumada, cabelos recém lavados e com os lábios pintados de batom. Estava um pouco resfriada. Quando tossia, colocava a mão na boca e virava o rosto para o

lado. Isso era novo. Bianca costumava tossir em cima das pessoas, sem se preocupar com o que se chama de “bons modos”. Nesse dia foi diferente.

Pedi um lenço de papel para assoar o nariz:

Bianca: Tem papel aí?

Anna: Papel do quê? De nariz?

Bianca: É.

Não se trata de assoar o nariz, por assoar o nariz; usar lenço, por usar lenço; tossir para o lado ou vestir-se melhor, pentear-se, lavar as mãos... por si, apenas. Inserção cultural, pertença ao grupo social, com seus usos e costumes são práticas discursivas. São materialidades do sujeito que faz parte de uma comunidade e com ela aprende as regras de convivência, os modos de agir. Bakhtin (1992a) ensina que a língua, sistema de normas sociais, em processo contínuo de transformações exprime-se em coisas materiais, em signos. Apresenta-se, portanto, para os membros de uma comunidade, um sistema de normas a serem cumpridas em determinados tempos e espaços – tempos e lugares sociais. Trata, na realidade, de utilização dessas formas normativas, “num dado contexto concreto”.

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (...). Trata-se para ele, de utilizar as formas normativas (...) num dado contexto concreto. Para ele o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma já utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. (...) o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada (pp. 92-93).

Gestos e palavras são carregados de sentido - mentiras ou verdades, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis (p.95), construídos na interlocução, na relação, prenes de respostas que solucionem os problemas do cotidiano. Cotidiano que, por sua vez, não está dado *a priori*. Os gestos e as palavras de Bianca são atos de enunciação, são de natureza social, e não podem ser explicados a partir das suas condições apenas biológicas. (Bakhtin, 1992a, p.109).

Julho de 1998. Na véspera de nossa ida à sua cidade, Katia perguntou sobre o que iríamos ver lá, como eram as pessoas, o que faziam e como era a sua casa. Já sabíamos algumas coisas porque seus pais e Sr. Lilo nos contaram; outras informações foi Bianca quem nos deu.

Katia: A casa por fora, que cor que é pintada?

Bianca: A parede é rosa.

Katia: Que cor é o cabelo da Elizete?

Bianca: Preto.

Katia: Que cor é o cabelo da Renata?

Bianca: Deixa eu ver... [Bianca levanta-se, vai ao lado da Katia e olha para o caderno onde estão anotadas as respostas das perguntas. Fica lá por todo o tempo que se segue, com o braço esquerdo atrás da cadeira, como que abraçada às costas dela].

Katia: A Irene faz o que na sua casa?

Bianca: Limpeza.

Katia: E a Hilda?

Bianca: Cuida do Bruno.

Katia: Na sala tem...O que tem na sala da sua casa?

Bianca: Cozinha.

Katia: Na sala. Cozinha dentro da sala?

Bianca: Tem a mesa.

Katia: Tem a mesa... que mais?

Bianca: Só.

Katia: So...

Bianca: Sofá.

Katia: Sofá. Que mais?

Bianca: Mesa.

Katia: Já foi. Te....

Bianca: Telhado.

Katia: Tele...

Bianca: Televisão.

Katia: Tem rádio na sala?

Bianca: Tem.

Kátia: Que cor é o tapete da sua sala?

Bianca: É igual essa cor. [batendo o pé esquerdo no chão e apontando para baixo]

Katia: Esse é o chão, marrom, de madeira .

Chegou o dia esperado. Chegamos na fábrica pela manhã: Katia, Michelle e eu. Bianca estava nos esperando e nos levou para o barracão onde os operários estavam trabalhando. Fomos perguntando sobre cada lugar, cada objeto, cada trabalho. Bianca nos acompanhava e andava com pressa querendo mostrar tudo. Conhecemos a Elizete, a Renata, e muitos outros jovens de quem Bianca sempre falava.

Apontava para a lixadeira, para o setor de corte dos vidros. Cruzava os dedos, um pouco aflita, ria. Um dos funcionários nos explicou sobre a seqüência por que passam as peças de vidro até que saiam do forno para serem empacotados. Ao passar pela Elizete, Bianca pegou um pano e ajudou-a a secar os vidros que se transformariam em cinzeiros.

Em seguida, fomos ao escritório conhecer a tia Katia, aquele tia de quem Bianca sempre fala com carinho especial.

Tia: Eu não sei se faço corretamente. Cheguei a propor um salário para ela, mas a mãe cortou isso porque ela fica andando de lá para cá.

Anna: Ela pode aprender. As meninas param de trabalhar? Não param. Então ela pode trabalhar sem parar, pelo menos uma hora por dia.

Tia: Ela ajuda se tiver alguém o tempo todo com ela. Recolher o vidro ela faz bem. Eu acho que tem que conversar com ela. Em casa eu falo: Nós vamos tomar banho e vamos juntas. Na casa dela tem dia que dorme sem tomar banho.

Anna: Quando ela está com você, ela chega bonita, bem vestida, bem penteada, cheirosa... de batom... e aí vamos saber, e ela ficou uma semana na sua casa.

Tia: É que eu não tenho pressa. Quando ela está comigo, está comigo. Nós vamos acordar às seis horas? Não importa que eu não chegue às oito na fábrica. Ela vai fazer no tempo que ela é capaz de fazer. A gente vai tomar banho juntas. Eu ajudo a enxugar. Algumas coisas ela faz sozinha, mas por comodidade da gente a gente faz por ela. Eu vou estimulando. Vamos passar creme, perfume... Só com paciência...com muita paciência. Se ela vai para o banheiro, ela não sabe limpar-se. Ela tenta, mas dá mal cheiro.

Anna: E se ela aprendesse a tomar um banho de assento, com chuveirinho móvel?

Tia: Pode ser...

Bianca: Conseguir o que ela consegue com você é sucesso para ela e ela se promove.

Tia: Se eu falar não, é não. Outro dia ela tirou a música do CD e eu falei: esse aparelho é meu, você vai esperar a música acabar. Ela esperou. Depois pegou o CD dela, e perguntou: Agora posso o meu? E eu disse: Muito bem, agora você pode pôr o seu.

Passamos para outra sala e nos sentamos em volta de uma mesa grande: a mãe, a tia e nós três.

Mãe: Eu queria fazer a Bianca tomar banho no chuveirinho, mas ela quer o chuveiro grande. Quando é para lavar a cabeça é fácil...

Tia: Em casa ela não discute. Quando ela não vai lavar a cabeça ela prende o cabelo com o fru-fru. Dentro da minha casa enfrento até ciúmes dos meus filhos, mas eu fico com ela. Um dia o meu filho perguntou pra mim: o que que é a Bianca? Como assim? – eu falei. É que ela já tem dezoito anos e ela ainda está no primeiro ano. Eu falei assim: filho, pra mim ela é um anjo. Um anjo que é perereca e é bonzinho também (porque às vezes ela aperta quando vai abraçar, os gestos dela são agressivos, às vezes). Não um anjo do céu. Um anjo que está aqui com a gente, de carne e osso... A gente tem que entender.

Mãe: Uma vez o psicólogo falou uma coisa que me marcou. Ele falou que o problema de hoje é que os pais estão acertando mas ficam inseguros. Que os pais não devem passar insegurança para os filhos. O pai não faz nada para o filho que seja por mal. Eu me cobrava muito e hoje eu tenho mais segurança. Eu faço achando que estou certa.

Tia: Eu faço o que eu sinto. Mãe é manha. Comigo ela fica melhor, mas meus filhos também são levados. Eu falo: dentro da minha casa, mando eu. Ela aceita.

Mãe: Nessa semana eu fui para Campos de Jordão e deixei a Bianca e o Bruno. Ela ia dormir na casa de uma amiga. Ela não quis. Então falei para ela ir para a casa da tia. A Bianca falou: hoje vou dormir na minha casa. Parece que estava insegura porque eu ia viajar. Tem dia que não quer sair com a gente, tem dia que quer porque quer. Começou a chorar e disse que não ia ficar na casa de ninguém.

Katia: Ela tem uma certa dificuldade de imaginar o objeto não presente. Em Campinas, ela chega a perguntar se o Sr. Lilo já voltou. Quando ela pergunta é preciso explicar a ela, falar sobre o tempo, se demora ou não...

Mãe: Acho que ela tem se conscientizar de que eu vou e volto. Quero que ela crie essa segurança para eu sair com prazer. Ela consegue que eu saia com o coração na mão... A Bianca não teve irmão para dividir. Faz falta.

Anna: Uma coisa importante. É interessante observar daqui pra frente, que não são todos os minutos da vida que a Bianca é uma criança. Ela já tem momentos de dezoito anos. Às vezes parece uma birra, parece uma implicância, mas naquele momento ela é uma adolescente. Às vezes parece uma criança teimosa. Não. Nesse momento ela é uma jovem que quer ter a vontade dela, ou quer participar de coisas que ainda vocês acham que ela é criança para participar mas que ela poderia estar junto. É preciso observar quais momentos que ela dá demonstração de que quer participar e que está próprio para uma jovem de dezoito anos, que quer estar junto, que quer participar.

Mãe: As meninas, a Camila e a Ana Paula que acabam levando a Bianca para atividades de mocinha. Ela participa de tudo com elas. Porque as meninas têm quatorze anos, foram criadas juntas e levam a Bianca para onde elas vão. Eu achei que conforme elas fossem crescendo elas fossem se afastando... porque é difícil...mas acho que não. O pai é que poda muito a Bianca. O pai é um problema. Parece que ele quer que a Bianca seja mesmo deficiente...

A conversa continuou. Depois fomos almoçar num restaurante, visitamos a casa do Sr. Lilo, ocasião em que Dona Antonia, sua esposa, nos disse:

- É incrível como a Bianca melhorou. Agora ela conversa com a gente, me ajuda a tirar a mesa e depois do almoço me chama: vamos conversar? Isso não acontecia antes.

Fora da sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção, diz Bakhtin (p. 117). É preciso considerar a força social na constituição da consciência. Cognição, linguagem e cultura estão inseparáveis na constituição da subjetividade. À medida que a família de Bianca expressa-se, com gestos e palavras, é possível identificar algumas questões para análise. Uma delas refere-se à mediação da tia para que Bianca consiga realizar

algumas atividades, tais como tomar banho, esperar a vez, cumprir ordens, trabalhar... Essa mediação supõe ter paciência – paciência para acompanhar Bianca e fazê-la realizar o que precisa; paciência que também significa estar junto, fazendo junto. À medida que Bianca vai desenvolvendo-se cognitivamente, esse desenvolvimento vai materializando-se em práticas discursivas mais eficazes. É certo que ela precisa ter autonomia para tomar conta de si mesma, para controlar as próprias ações. No entanto, é certo também que essa autonomia se dá, em princípio, na medida em que os adultos, as pessoas mais experientes, atuam de forma a dar sentido para essas ações. Uma segunda questão diz respeito a ser ou não uma jovem com dezoito anos; agir de acordo com o esperado para o seu grupo social. Quanto a essa questão, é preciso considerar que o deficiente mental parece sempre uma criança quando assim é tratado. E, assim é tratado porque a apropriação dos modos de agir culturalmente estabelecidos para cada idade não se dá de forma espontânea, em nenhum sujeito e quando estamos falando dos deficientes mentais é mais complicado ainda. As limitações são da ordem do biológico e da ordem do cultural. Vygotsky (1989) é claro quando diz que *“a capacidade não é uma função íntegra, mas uma série de funções e fatores diferentes que estão unidos num todo”* (p.127). E diz mais, é preciso criar instrumentos culturais (signos) especiais, que consigam tirar o deficiente do desenvolvimento limitado das funções superiores. Para isso, os procedimentos pedagógicos devem ser organizados para que tal desenvolvimento se dê por vias indiretas, por outros caminhos porque *“a condição mais importante e decisiva do desenvolvimento cultural é precisamente a habilidade de empregar os instrumentos psicológicos, que nessas crianças não é utilizada”* (p.22). É difícil para os pais aceitarem que seus filhos sejam diferentes – diferentes do que esperavam que fossem; diferentes do que a sociedade estabelece como normal, como bonito, como saudável, como inteligente, como criança, como adolescente, como jovem, como adulto... O pai de Bianca sempre nos disse – não dá para ‘tampar o sol com a peneira’... A escola vai tratando o deficiente como eterna criança: sua programação é sempre uma programação da Educação Infantil - recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito para a escrita e a leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente

recortar, colar, cantar musiquinhas (o diminutivo é proposital), limpar as mesas, lavar o rosto, escovar os dentes, pentear os cabelos, abotoar, amarrar, colar, recortar, montar... A família aprende com a escola ou a escola aprende com a família? A verdade é que em casa há uma reprodução dessas atitudes, mesmo que em atividades diferentes porque domésticas e não escolares. Fala-se muito no diminutivo... com voz infantilizada... mente-se, engana-se para evitar birras ou choros. Fiquei surpresa com a resposta que a tia de Bianca dá para seu filho, quando ele pergunta “o que é a Bianca?”. Não pergunta ‘quem’ ela é. Bianca é um anjo (ora bom, ora ‘perereca’)... Anjo, no sentido de ser uma criação divina destinada a proteger-nos? Anjo, no sentido de que não pode ser contestada? Anjo, no sentido de que não tem corpo, imaterial? Criança... anjo... Como se lida com um anjo? O que faz um anjo? Uma terceira questão, entre tantas outras que eu poderia destacar, é consequência das duas anteriores: quando Bianca age como adolescente, quando faz escolhas, quando quer ou não dormir fora de casa não é compreendida dessa forma, mas como criança teimosa. Não a teimosia do jovem que quer auto afirmar-se e por isso incomoda os adultos, mas, teimosia de quem não sabe das coisas porque é deficiente. Em meio a todas essas questões, um alento: as amigas ‘puxam’ por ela, leva Bianca a outros lugares, ambientes mais próximos dos de sua idade. E a mãe gosta disso...

Como estivemos na casa do Sr. Lilo e ficamos mais próximas de sua família, Katia convidou-o e à sua esposa, Dona Antonia para uma partida de jogo do Mico (que Bianca já conhecia), mas com o baralho comum, do qual participaram os dois, Bianca e Katia. Há um ano Bianca estava aprendendo a jogar uma diversidade de jogos. Distribuir as peças era difícil, no início. A relação um a um (uma carta para cada um, por exemplo), constituía-se numa tarefa bastante complexa. Permanecer algum tempo seguindo uma mesma regra, também não era nada fácil. Utilizar os objetos para compor um jogo era novidade. Primeiro, porque ela nunca havia jogado: não conhecia o Mico, o Dominó, o Jogo da Memória, o Rouba-Monte, o Cara a Cara, a Trilha, o Jogo de Dama, o Jogo da Força, Imagem e Ação e outros tantos... Segundo, porque ficava à parte em situações nas quais seus conhecidos jogavam, porque “não entendia” e “não prestava atenção” – “não tinha

concentração”, “não conhecia números”, “não fazia contas”. O que seus pais diziam é que ela não se interessava e não esperavam que ela aprendesse a jogar “jogos de adultos”.

Bianca começou a distribuir as cartas com a mão esquerda, enquanto segurava o monte de cartas com a mão direita. Katia ia falando:

Katia: Seu Lilo, Dona Antonia, pra mim, você...

[Bianca deixou de dar carta para si]:

Katia: Você não joga, é?

[Bianca ri e imediatamente volta seu braço para perto da carta que já estava à sua frente e coloca outra carta por cima dela].

Katia: Na ordem: eu... Antonia... você... seu Lilo... [esperando a entrega de carta para falar o próximo nome]

Katia: Agora, tem que achar igual. Veja se você tem igual.

Sr. Lilo: Presta atenção, ein?

D. Antonia: Vê se você tem igual.

Katia: Agora você vai comprar da Antonia.

[Michelle, que estava videogravando começou a dar dicas para Bianca sobre as cartas que poderiam compor pares de iguais]

D. Antonia: Vê se tem igual quando você tirar.

Kátia: Eu compro agora.

Bianca virava o corpo para que o adversário comprasse uma carta sua, de forma a não deixar que fosse vista. Todos riam. Sr. Lilo estava com o Mico e reclamava. Bianca ria e mantinha-se à espera de sua vez, acompanhando o que os outros faziam.

Sr. Lilo: Opa! Tiraram o mico de mim! Agora que nós vamos ver. Eu não quero ficar mico.

Ao final de um tempo...ainda estavam todos rindo e falando ao mesmo tempo:

Sr. Lilo: Miquei! Ah!

Katia: Quem perdeu, Bianca?

Bianca: Eu.

Kátia: Quem perdeu...quem ficou com o Mico?

[Bianca aponta com o indicador o braço do Sr. Lilo]

Na outra jogada, Bianca pediu ajuda para Michelle, apenas com o olhar. Mostrava as cartas só para Michelle, escondendo dos outros parceiros e olhava para ela como que pedindo para que dissesse se havia algum par ali. Quando Michelle dizia que não, ela voltava para a posição inicial].

Quando Bianca fazia seus pares, sem ajuda de ninguém, Sr. Lilo dizia: *Aí!*

Katia: Quem ficou com o Mico, agora?

[Bianca aponta-se com o dedo indicador]

Katia: Agora você embaralha, Bi.

[usando as duas mãos, embaralhou as cartas]

Em Setembro de 1998, aconteceu outra situação de jogo da qual extraio apenas algumas partes. Nesses momentos é possível que se observe o envolvimento de Bianca com a atividade e o que e como foi aprendendo a jogar e a negociar com o parceiro/adversário.

Katia: Esse jogo é de adivinhar. Vamos embaralhar as cartas. Quer embaralhar?

Bianca: Quero.

Katia: Então toma. Você está craque, ultimamente, em embaralhar.

[Bianca pega o monte de cartas das mãos da Katia e embaralha-as com as duas mãos. Em seguida coloca o monte no centro da mesa e já escolhe uma carta. Cada carta contém marcas de várias cores. Para cada cor, uma figura]

Katia: Veja o vermelho o que é. Dá para fazer o vermelho?

Bianca: Dá.

[Bianca abre e fecha as mãos, ora encolhe os dedos, ora estica-os...]

Katia: Que que é isso? Não sei. Faz para o que é que usa.

[Bianca encosta os dedos da mão esquerda na mesa, balançando a mão devagar, enquanto permanece com a mão direita na altura de seu rosto]

Katia: Você está pegando alguma coisa... é de comer?

[Bianca diz que não com a cabeça]

Michelle: Onde fica, Bi?

Katia: Onde fica?

[Bianca pára, pega novamente a carta, olha-a e vai apontando cada uma das figuras e reinicia os gestos, agora batendo com a mão esquerda, fechada, na mesa]

Katia: O que você está fazendo, cortando?

[Bianca bate agora com as duas mãos sobre a mesa novamente]

Katia: Batendo?

Bianca: É. [sorrindo]

Katia: Está batendo...

Bianca: É.

Katia: Bumbo.

Bianca: É.

Katia: É um bumbo!? [pega a carta para conferir] *Ah! É um chocalho!*

Katia: Eu que faço agora. Presta atenção. [Katia começa a fazer gestos que indicam as seguintes ações: pegar uma faca e descascar uma fruta redonda, parti-la e depois colocar um pedaço na boca]

Bianca: Eu sei.

Katia: O que que é?

Bianca: De comer.

Katia: É de comer. Agora... o que de comer? [repete os mesmos gestos e no momento em que faz os movimentos da faca que passa em torno da fruta, Bianca diz]:

Bianca: Tempero.

Katia: Não. Não é tempero. [fazendo os gestos diz]:

Katia: O que estou fazendo aqui? Estou com alguma coisa na mão, fazendo o quê? [continua repetindo os mesmos movimentos de cortar em volta da fruta, segurando na faca]

Bianca: Cortando carne.

Katia: Não é carne. É uma fruta, vou te dar uma dica.

Bianca: Desisto...

Katia: Você desiste? [rindo]

Em dias anteriores, em outras oportunidades de adivinhar – em jogos ou em desenhos, Katia havia dito para Bianca: *Desisto!* Porque ela não estava conseguindo adivinhar os gestos ou os desenhos que Bianca fazia. A expressão “desisto” não só foi incorporada por Bianca, como ela faz uso dela com propriedade]

O jogo continua.

[Bianca pega outra carta e escolhe a figura. Faz gestos de quem está tocando violão, balançando a mão e o braço esquerdo sobre seu peito]

Katia: Violão.

Bianca: Violão [com tom de voz de aprovação]

Katia pega a carta e constata que a figura escolhida por Bianca é a de um violino.

Katia: É um violino e toca assim, no ombro, assim. [mostra para Bianca como é que se toca violino comparando as diferentes posições do corpo para tocar um e outro instrumento]

Olha para outra carta, aponta a figura escolhida (para si mesma), levanta-se vai para outra parte da sala, faz movimentos de comer, segurando o objeto com as duas mãos. Dá mordidas...

Katia: É de comer?

Bianca: É.

[Está difícil de adivinhar e Katia apela para Michelle que está videogravando e sabe qual foi a figura escolhida por Bianca]

Katia: Michelle, dá para adivinhar e eu é que não sei?

Michelle: É de beber, né Bi?

Bianca: Não.

Michelle: Não? Você não usa para beber?

Bianca: Pra beber. Uso para beber.

Katia: Um copo.

Bianca: É.

[E era]

No final do jogo, Bianca já estava expressando-se melhor com o corpo e os seus gestos eram mais indicativos.

[Bianca faz gestos mostrando que uma mão está espetando algo no outro braço]

Katia: Injeção.

Bianca: É. [rindo e batendo as duas mãos na mesa dando a impressão de querer dizer que foi muito fácil e Katia adivinhou muito depressa]

De outra vez, esse mesmo jogo foi realizado de outra forma, como em “Imagem e Ação Júnior” (da Grow). Dessa vez, as figuras deveriam ser representadas por desenhos e

quem estivesse desenhando deveria ir dando dicas verbais para o outro, caso ele não acertasse logo de início. Apenas dicas, mas não falar o nome do objeto – controle da vontade e da palavra; silêncio deliberado e planejado.

Bianca começa a desenhar, depois de escolher sua figura. Coloca sua mão bem espalmada sobre a folha de papel e vai contornando os dedos com o lápis.

Katia: Nem precisa continuar. Eu já sei. É uma luva. [rindo]

Bianca: É. [ri também mas continua contornando sua mão]

Katia: Agora é minha vez. [Katia desenha um objeto e assim que termina, antes que ela vire o caderno, Bianca diz]:

Bianca: Televisão.

Katia: E de cabeça pra baixo ainda...[e ri, contagiando Bianca que também ri muito]

Jogar para brincar, competir, distrair-se, ampliar as possibilidades de estar com pessoas de sua idade que jogam. Entendo que o jogo é uma das esferas do simbólico, é uma das manifestações culturais. Porém, o jogo tem estado presente, na educação infantil e na educação especial muito mais como material didático do que como uma das formas culturais de entretenimento e lazer. Tavares Silva (1999)³, realizou uma interessante pesquisa sobre o papel do jogo na educação especial para deficientes mentais, analisando, inclusive, as suas propostas curriculares. Destacou, tanto nos documentos como nas observações que fez, os seguintes papéis atribuídos ao jogo: como modelador de atitudes (para desenvolver hábitos de vida em grupo); como estratégia para o desenvolvimento motor (controle do corpo); como meio para socialização (controle da agressividade); como meio para desenvolvimento cognitivo (explorar o potencial dos objetos). O jogo para alfabetizar, o jogo para ensinar matemática, o jogo para dominar a vontade... Não aparece o jogo como possibilidade de jogar...

Meu esforço, no sentido de trazer a discussão sobre a constituição do sujeito simbólico, comprometido pela deficiência mental, inclui o jogo como de suma

³ Este trabalho foi apresentado como Comunicação no Grupo de Trabalho de Educação Especial, na Anped, Caxambu, 1999.

importância. Para jogar é preciso seguir regras, compartilhar objetivos, fazer das mãos um instrumento cultural dirigido a certos fins. Jogar é brincar, no sentido que dá Vygotsky (1988) – “fator muito importante do desenvolvimento” (p.115). “(...) permeia a atitude em relação à realidade”. (...). “A essência do brincar (jogar é brincar) é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (p.118).

A rede de experiências de interpretar e produzir significados foi crescendo e complexificando. Bianca conversa mais e com sentido. Os movimentos de seu corpo estão cada vez mais harmoniosos. Participa cada vez mais da vida social das pessoas com quem convive. As transformações que vão acontecendo pertencem a nós e não somente à Bianca. Olhar para os detalhes dessas transformações ajuda a compreender o trabalho que realizamos. No segundo semestre de 1998 aconteceu o que eu já esperava. A escola não fazia mais sentido. Se era só para passar o tempo, agora não era mais necessária. Bianca começa a passar mais tempo na fábrica, conversar mais com as colegas de trabalho, encanta-se com a possibilidade de não ir mais para a escola. E isso preocupa-me.

Em Agosto, depois das férias, seus pais foram viajar à trabalho. Eu não sabia quando eles voltariam.

Anna: Sua mãe já voltou?

Bianca: Não.

Anna: E você está na casa de quem?

Bianca: da Katia.

Anna: Dormindo lá?

Bianca: Dormindo lá.

Anna: E durante o dia, onde é que você fica?

Bianca: Na fábrica.

Anna: Você tem ido na escola?

Bianca: Não.

Anna: Nenhum dia?

Bianca: Hoje não tenho aula.

Anna: Hoje não tem, não. Você é que nunca quer ir na aula, né? [passando a mão em seus cabelos]. Você não quer ir e fala que não tem aula. Você que não quer ir ou não tem aula? Porque os outros alunos têm aula?

[Bianca levanta seus dois braços e espreguiça-se e coloca aos poucos seus dois braços para trás, ficando nessa posição de espreguiçar-se e bocejar, sem olhar para mim, durante todo o tempo que falamos sobre a escola e ela]

Mudei de assunto e comecei a falar com ela sobre a mãe das amigas dela:

Anna: Você falou pra mim que ia ficar um pouco na Salete; você chegou a ficar lá? Você não dormiu nenhum dia na Salete? Na Camila e na Ana Paula?

[Bianca colocou seu braço esquerdo sobre a mesa e voltou a olhar para mim]

Bianca: Não.

Anna: Só na Katia?

Bianca: Só na Katia.

Falar da escola parecia aborrecê-la. Em princípio, é o seu corpo que se expressa, acompanhando as palavras: espreguiça-se, boceja, olha para outro lado... a conversa não lhe agrada? Estava mentindo ao me dizer que não havia aula? Foi uma forma que ela encontrou de dizer que não estava cometendo nenhuma falha de conduta? Penso que sim. Que sabe o que esperam dela; que escola é um compromisso; que outros jovens vão à escola e que ela deveria ir também. Toda essa nossa conversa teve um tom de seriedade: não aconteceu aquele sorriso que parecia sempre forçado, com os dentes à mostra. A conversa continua e é possível captar, ao mesmo tempo, todo o movimento de construção da linguagem; todo o movimento de harmonização dos gestos em relação ao que diz. Captar a gênese do conhecimento sobre o tempo e suas ocorrências; sobre o seu próprio sentimento e sua vontade; sobre o aqui e agora e sobre o depois... mesmo que uma de suas grandes dificuldades fosse localizar-se no tempo, narrar numa seqüência cronológica. Antes, depois, ontem, amanhã, mais tarde, mais cedo... são palavras que carregam conceitos que Bianca não domina nada bem. Atrapalha-se e precisa de ajuda. Conversar sobre a vida, sobre os acontecimentos e sentimentos supõe não só conhecer as palavras e dizê-las, mas compreendê-las e ajustá-las às necessidades do contexto.

Na semana seguinte seus pais chegaram da viagem e eu comecei a conversa falando da escola porque Sr. Lilo havia me dito que não havia jeito de Bianca querer ir para a escola. Chorava e dizia que não queria ir.

Anna: E escola, nada?

Bianca: Nada.

Anna: Mesmo sua mãe voltando ela não vai querer que você volte pra a escola?

Bianca: Não.

Anna: Tem certeza disso?

Bianca: Tenho certeza.

Anna: Não vai querer que você volte pra a escola? Como você pediu pra ela para não ir mais na escola? O que você falou pra ela?

Bianca: Estou com gripe.

Anna: Está com gripe, sim. Mas acontece que depois que passa a gripe ela vai querer que você vá para a escola. Mas o que você falou pra ela? Você prefere fazer o que em vez de ir para a escola?

Bianca: Na fábrica.

Anna: Você prefere ir na fábrica. Isso é verdade, verdadeira...

Bianca sabe o que quer e o que não quer. Não diz isso de forma autônoma, mas fala quando o outro a ajuda, trazendo sua vida para a conversa - para o atendimento pedagógico. Preciso ser leitora de suas palavras e ela, leitora das minhas. Enquanto reflete sobre sua vida, reflete também sobre a linguagem – aprende linguagem. Bianca se constitui na e pela linguagem – na e pela relação com o outro. Há um trabalho dos sujeitos nessa constituição (Franchi, 1977). Bianca não é autônoma, como nenhum de nós o somos, quando se trata desse trabalho constitutivo da linguagem. Nenhum de nós somos independentes quando se trata de dar sentido à vida, de interpretar signos, quando se trata de ser um sujeito simbólico e de relações. Eu não sou autônoma quando se trata de saber o que dizer para Bianca – preciso dela. Preciso das pistas que ela me dá. Bianca e eu vamos nos constituindo nas práticas discursivas; vamos constituindo as práticas discursivas que nos constituem. Lembremos de quando

Bianca começou a ser atendida, em 1997. Não falava sequer uma palavra sem que alguém começasse a dizê-la. Não permanecia num mesmo tópico por mais de alguns segundos. Seu corpo não fazia parte de seu discurso e não se dava a mostrar aos outros como um corpo de uma jovem – tinha um corpo que costuma ser chamado de “corpo de deficiente”, com “jeito de deficiente”... Seus olhos pareciam olhar para o nada. Seus movimentos eram descoordenados e desarmônicos. Não sorria, porque parecia sorrir o tempo todo (e sorriso é só para certas ocasiões).

Os processos de construção de linguagem que acontecem com Bianca toma tempo – “*a atividade enunciativa, o processo do dizer, requer tempo para se efetuar*” – diz Authier-Revuz (1998, p.86). No caso de Bianca, demora mais, pede maior compreensão de quem está com ela, exige intencionalidade nas perguntas, na espera pelas respostas, na ajuda para dizer. E novamente me sinto atraída pelo que diz Authier-Revuz: as palavras são “*porosas*” (carregadas de outros discursos); “*embutidas*” (palavras caleidoscópicas); “*faltam*” (ficam ausentes). É nesse espaço “*da não coincidência*” que o discurso vai acontecendo e que as esferas do simbólico vão desenvolvendo, ampliando, modificando, ganhando formas e sentidos múltiplos.

Geraldi (1991), refletindo sobre o que diz Bakhtin (1992a), nos lembra que

compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas (p.17).

Nos testes que pretendem medir a inteligência e nas avaliações psicológicas e pedagógicas que são realizadas nas escolas especiais (pude ver e ouvir sobre essas avaliações inúmeras vezes e quem estiver lendo este texto sabe disso), não é considerado, na maioria das vezes, que a reconstrução da linguagem pelos sujeitos deficientes, principalmente por aqueles que apresentam problemas discursivos, insere-se na perspectiva discursiva e mais especialmente nas situações dialógicas em que as pessoas deficientes e as não deficientes estão envolvidas (Coudry, 1986/1988, p.58-62). Desconsiderar a elaboração (ou a reelaboração) do discurso é desconsiderar a elaboração (ou reelaboração) das esferas do simbólico, as quais envolvem os sujeitos

e sua linguagem, o sujeito e seus gestos, o sujeito e sua inserção cultural. Mas, como ver assim sem ser sob a ótica, sob o olhar da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e sem ser na perspectiva enunciativo-discursiva?

Como a língua não é determinada, há um espaço para a atividade do sujeito. Se ela o fosse, cada nova ocorrência seria construída pela simples combinação de elementos lingüísticos mediante regras necessárias e seu ‘autor’ seria de fato o ‘falante’, não um sujeito, um porta-voz e não um ‘ator’ (Coudry, 1988, p.67).

Bianca está cada vez mais ‘atora’! E vou cada vez descobrindo mais a multiplicidade de expressões de vida que Bianca me aponta à medida que trilho o caminho teórico-metodológico: a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano que tem em Vygotsky seu principal representante propondo o olhar para o movimento, para a gênese e história do desenvolvimento e determina que a formação da mente é social; o olhar para os detalhes, convite antigo que o paradigma indiciário de Ginzburg (1990; 1998) explicita; a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem que em Maingueneau (1989) é tomada como forma de ação, onde cada ato de fala não se separa das suas condições de produção; a concepção de Bakhtin (1992a) de que a comunicação verbal está absolutamente entrelaçada a outras formas de comunicação e se faz, num crescendo, “no terreno comum da situação de produção” e que “graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (...) (p.124), entre os quais Bakhtin aponta os gestos, os rituais, os atos simbólicos.

Outras situações concretas vão mostrando como é que funciona o mundo de Bianca e como é que as condições discursivas vão demandando palavras, vão organizando o pensamento no tempo e no espaço, vão revelando seus problemas e as soluções que encontra para compreender o mundo e fazer-se compreender. O corpo vai acompanhando e também significa.

Anna: E hoje. E nesta noite, você dormiu na Katia?

Bianca: Essa noite eu dormi.

Anna: E na hora que você acordou, hoje cedo...

Bianca: Eu vou na fábrica.

Anna: Não. Hoje. Você acordou e Seu Lilo foi buscar você aonde?

Bianca: (...) [com a mão próxima da boca]

Anna: Para você vir pra cá, pra Campinas.

Bianca: (...) [olhou firme para mim, a sobrancelha um pouco levantada, ainda com a mão encostada à boca]

Anna: Você levantou na casa da Katia, tomou seu café com leite. Tomou banho?

Bianca: Tomei.

Anna: Tomou banho. Aí seu Lilo foi? Ou a Kátia levou você no Seu Lilo. Como é que foi?

Bianca: Eu vou almoçar no Lilo.

Anna: Não. Não quero saber daqui pra frente. Quero saber antes de você chegar aqui. Você levantou de manhã cedo porque tocou o despertador e a Katia te acordou. Aí você levantou. Estava na mesa o café com leite?

Bianca: Estava.

Anna: Você tomou banho...

Bianca: Tomei banho e se troquei. [levantando os dois braços abertos para o alto]

Anna: Se trocou. E aí veio pra cá...

Bianca: É. [fazendo movimentos de sim com a cabeça]

Anna: Quem foi te buscar na casa da Kátia?

Bianca: Eu fui de carro.

Anna: Até aonde?

Bianca: Na fábrica.

Anna: Você foi lá pra fábrica cedo?

Bianca: Cedo.

Anna: E lá que seu Lilo encontrou com você?

Bianca: É.

Anna: Agora eu entendi. Então você foi com a Katia. E o Edson foi junto?

Bianca: Não. [acompanha o movimento de negação com a cabeça] Só eu e a Katia. [apontando-se com o indicador direito ao dizer 'eu' e estendendo o braço esquerdo ao dizer 'Katia']

Anna: O Edson não foi trabalhar?

Bianca: Foi. É na loja que ele trabalha. [apontando com o braço direito para frente]

Anna: Ah! Ele foi na loja. Tem razão.

Benveniste chama de simbolização o simbólico da língua com poder de significação, pois a língua é o domínio do sentido e “no fundo, todo o mecanismo da cultura é um mecanismo de caráter simbólico” (1989, p. 25). Quando a língua é posta em ação no discurso, fica introduzida a presença da pessoa, “sem a qual nenhuma linguagem é possível” (p.69). Bianca usa palavras que designam pessoa (eu, ele); designam tempo (cedinho, agora, essa noite); exerce controle sobre as minhas palavras e minha compreensão quando me corrige (na verdade ela vai mesmo à fábrica antes de vir para Campinas), quando me lembra do que esqueci (seu tio não trabalha no mesmo lugar que sua tia), quando completa minha fala (tomei banho e se troquei), quando me avisa que sabe dar desculpas para esquivar-se do indesejável (quando, em outro momento, diz à sua mãe que está com gripe para não ir à escola).

Estou destacando alguns momentos desses nossos três anos juntas. Importa estudar o caminho que estamos trilhando para que Bianca consiga vencer as barreiras de sua deficiência – expandir possibilidades, diminuir limites, encontrar saídas para que consiga estar no mundo, mais do que ser apenas uma pessoa do mundo. Uma vontade imensa de que todas as “Biancas”, que esta simboliza, possam constituir-se em sujeitos mais simbólicos ou seja, sujeitos de práticas discursivas que criam e interpretam signos, que dão-se a perceber e a conhecer, não mais pela suas incapacidades, mas pelas suas condições de funcionamento cognitivo, na e pela linguagem, com o outro, no processo dialógico, utilizando-se das palavras, dos gestos e da dramatização, do desenho, do jogo e dos instrumentos culturais; sujeitos de relações.

É possível, diante da descrição de certos acontecimentos, analisar o conjunto das múltiplas transformações e evoluções no desenvolvimento cognitivo e motor de Bianca - justamente porque o motor ganha sentido, ganha estatuto de simbólico, transforma-se em signo para o outro e para si mesmo. Consideremos o trabalho lingüístico que acontece na relação com Bianca, dizendo, a partir de Geraldi (1991), que vivemos uma situação histórico-cultural – local onde as interações acontecem; vivemos, portanto, as

relações eu-tu; compartilhamos operações discursivas e assim, produzimos também o sistema simbólico que é a língua. “(...) *a língua enquanto sistema simbólico torna-se significativa por remeter a um sistema de referências, produzido nas relações interativas que, por seu turno, situam-se numa determinada formação social e são por esta marcadas*” (p.13-14).

É difícil escolher, dos muitíssimos momentos vividos, registrados e videogravados, aqueles que melhor consigam mostrar a importância do outro na constituição de Bianca como sujeito que significa e dá-se a significar. Os encontros que são aqui descritos fazem parte de vidas que estão sendo construídas e que continuarão a ser, mesmo depois do texto terminar. Portanto, impossível crer que estou dizendo sobre tudo ou que estou explicando tudo de alguma coisa. Na verdade, estou falando um pouco de alguma coisa.

Desde os primeiros encontros, como já disse várias vezes, interessava-me que Bianca fizesse de seu corpo um corpo que significa e torna-se significativo para os outros. Interessava-me que os movimentos aleatórios se transformassem em gestos. Era preciso que Bianca fizesse uso das palavras para dizer sobre si e sobre o mundo. Que com os gestos compusesse a fala. Que com a fala e os gestos fosse possível participar cada vez mais do mundo dos chamados jovens normais. Para isso era necessário (e é) que tratássemos Bianca como uma jovem, que apesar dos muitos problemas em seu desenvolvimento, poderia (e pode) ultrapassar os limites impostos pela doença e pela vida social – pelo biológico e pelo cultural. *Atenção!* Eu dizia a mim mesma. Não adianta contextualizar o treino, a repetição. Não adianta dar outra capa para o mesmo livro; outra embalagem para o mesmo produto. Bianca, como qualquer deficiente mental, precisa viver experiências significativas, precisa realizar ações, falar palavras, dizer discursos que não estão estereotipados, prontos para serem copiados. É preciso que quem ensina e quem aprende entrem em verdadeira relação de ensinar e aprender; era preciso que nossas ações agissem sobre as motivações de Bianca.

Como estas motivações podem ser de diferentes ordens e resultam dos diferentes modos de como cada sujeito se põe diante do mundo, alterar tais motivações demanda construir, pelo discurso e para o interlocutor, novas motivações que alterem as anteriores ou que as reforcem, já que a adesão dos sujeitos a suas crenças e a suas representações do mundo é sempre de intensidade variável (Geraldi, 1991, p.28).

Bianca tinha aulas de desenho conosco – pegávamos na mão dela, desenhávamos juntas, muitas e muitas vezes. Seus traços estavam mais firmes, usava cores para pintar. Várias vezes nós desenhamos para ela enquanto ela falava sobre um lugar, uma pessoa, um objeto. Outras vezes ela desenhava o que ela mesma falava ou sobre o que nós falávamos para ela. Criou gosto por desenhar cenas: andava pela clínica observando os móveis, os enfeites sobre as mesas, o espelho do banheiro, o tapete... e desenhava. Depois de cada desenho dizia... “pronto”, e tínhamos que adivinhar, ou melhor, dizer o que desenhou e de onde obteve a imagem. Por algum tempo, Bianca queria dizer alguma coisa e não conseguia. Eu dizia que não estava entendendo e ela então pegava um papel e desenhava:

Bianca: Olha aqui! Assim... [enquanto traçava formas no papel]

Vygotsky, quando fala da pré-história da linguagem escrita, desenvolve um estudo sobre o “desenvolvimento do simbolismo no desenho” (1988, pp 126-129). Uma das questões que ele coloca, entre outras, é que “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal” (p.127). Na verdade, Bianca não se utilizava do desenho como essa possibilidade de linguagem, quando a conheci. Mas também não falava o bastante para se fazer entender... Desenho e narrativa; gesto, desenho e palavra; gesto, palavra, desenho... não nessas ordens, mas, pelo contrário, ao mesmo tempo e por mútua constituição e constante mediação do outro.

Depois... o desenho, uma das esferas do simbólico, já estava fazendo parte de seu mundo (como estavam fazendo parte de seu mundo a narrativa, o jogo, os movimentos significativos de seu corpo). Desenho que é gesto marcado no papel. E os gestos já estavam sendo usados para designar, apontar, mostrar, negar, afirmar, confirmar, referir-se a si mesma, empurrar, abraçar, acariciar, manusear objetos, participar de jogos, expressar sua braveza, sua raiva, seu encantamento, sua alegria e... desenhar...

O desenho, as narrativas, as dramatizações, a escrita, a leitura, os bilhetes, o telefone, os passeios e visitas aos vizinhos, o correio, as contas, as cartas do baralho, os dados, as fichas, as cartelas, os pontos... Quem ganhou? Quem perdeu? Empresta? Depois eu

devolvo. Devolve mesmo? Prometo. Tudo isto foi fazendo parte da nossa vida de relação. A escola que freqüentava não fazia sentido... Acabou não indo mais.

Anna: Me conta agora... escola, nada?

Bianca: Nada.

Anna: Por quê?

Bianca: Não gosto.

Anna: Não, né? Você não gosta daquela. E se arrumasse outra?

Bianca: Nenhuma. [Bianca espreguiça-se, olha para outro lado, boceja]

Anna: Nenhuma?

Bianca: É... Só da fábrica. [coloca os dois braços sobre a mesa e olha para mim]

Anna: Você gosta só da fábrica... é... eu sei... Mas sabe o que eu fiquei pensando? Se fosse uma escola que ensinasse a ler, escrever, fazer conta...era melhor, não?

Bianca: É.

Anna: Na fábrica é muito bom. Você trabalha, você tem amigas, você conversa... eu acho ótimo. Mas fica faltando a parte de lição, a parte de escrever... não fica faltando?

Bianca: Fica.

Anna: Então... Seus pais vêm hoje, aqui, conversar comigo e com a Katia.

Bianca: E a Michelle, não? [apontando para Michelle que estava com a filmadora]

Anna: A Michelle está na aula. A escola dela é de noite. Você pode, Michelle?

Michelle: Não.

Anna: A Kátia e eu vamos estar e seus pais vão contar como estão as coisas. Quem sabe a gente marca uma visita numa escola que tem aqui perto. O que você acha?

Bianca: Você tem vontade de ir em casa? [mudando de assunto]

Nós nos propusemos a procurar uma nova escola para Bianca. Visitamos duas. Ela começou o ano de 1999 numa Escola Especial de Campinas, escolha dos pais e do neurologista. Aceitamos. Era preciso que ela freqüentasse a escola, aprendesse, dentro de um programa organizado pela instituição encarregada desse papel social. Escola – direito de todos. Sobre a vida de Bianca na escola, contarei um pouco, depois, mais adiante.

No segundo semestre de 1998, no entanto, Bianca ficou sem escola. Como se comportava melhor, seus pais permitiram que ela ficasse o dia todo na fábrica, com exceção

dos dois dias que vinha para Campinas e depois almoçava na casa do Sr. Lilo e lá ficava conversando e ajudando Dona Antonia.

Nos nossos encontros, Bianca experimentava a escrita e sua função social: dar recados, registrar compromissos para não esquecer, identificar seus desenhos, preencher agenda, ler receitas, mandar bilhetes para suas amigas, criar cartões para o rapaz por quem está apaixonada... escrever lembretes quando levava um livro da biblioteca e precisava devolver...

Um dia, pegou a sua pasta que estava em cima do armário, abriu-a e retirou o meu “caderno de campo” de dentro dela . Esse caderno é onde eu escrevo o que eu planejo realizar nos atendimentos e o que acontece durante eles). Abriu o caderno, procurou alguma coisa e disse:

Bianca: Eu vou ditar. Di-tar... Pega o papel.

Anna: Você que vai dar o papel pra mim.

Bianca: Não. Eu vou di-tar.

Anna: ãn... [procurando uma folha de papel]

Bianca: Entendeu agora?

Anna: Tá. Mas que história você vai ditar?

[tentei convencê-la de que poderia ir olhando as figuras de um livro e que fosse ditando para mim – uma recaída teórico-metodológica, da qual me arrependi muito, logo em seguida]

Anna: Vai olhando as figuras e vai ditando pra mim.

Bianca: Não. É assim... [segurando o meu caderno e ignorando o livro que eu coloquei perto dela] Eu dito aqui... [apontando para uma das folhas do caderno] Deixa eu achar...[virando as folhas uma a uma, até que encontra uma delas e sorri, olhando para mim] Aqui... Vou ditar aqui...

Anna: Aqui não tem história. No livro é que tem.

[Bianca vira novamente as folhas do caderno e me dá o tempo de que eu precisava para perceber o que eu deveria fazer e reconhecer que não deveria interromper essa iniciativa, nem forçá-la a pegar um livro de histórias que, naquele momento não fazia nenhum sentido para ela]

Anna: Aqui estão aquelas comidas que você podia comer para emagrecer... que não podia comer carne de porco...Esqueci da carne de peixe... Falamos da carne de frango, de porco e esquecemos da carne de peixe...

Bianca: Porco.

Anna: O quê? Porco?

Bianca: Porco... escreve aqui! [apontando e batendo o dedo com certo vigor sobre o meu papel]

Anna: Escrevo porco? Só uma palavra? Não tem história nenhuma?

Bianca: Nenhuma.

Anna: Só palavra solta?

Bianca: Não.

Anna: O que eu falo do porco...vamos ver....

Bianca: Por-co lin-do. [Bianca faz movimentos com os lábios, dando ênfase à posição deles ao soletrar sílabas terminadas com a letra 'o', prolongando esse som]

Anna: Porco lindo? Então espera aí. [escrevo e falo silabando: por-co lin-do] *Olha aqui.*

[Bianca e eu lemos 'porco lindo' ao mesmo tempo e no mesmo ritmo, enquanto eu vou mostrando a ela cada parte das palavras]

Anna: Está escrito.

[Bianca volta a olhar para o caderno, que segura com as duas mãos. Aponta alguma coisa com o indicador e diz]:

Bianca: Me-lan-cia-a.

Anna: ãn... Melancia. Então estamos fazendo uma lista de comida?

[enquanto escrevo, nós duas silabamos a palavra, ao mesmo tempo]

Um pouco depois, Bianca pegou um livro de literatura do armário, abriu-o numa página que ilustrava um temporal...

Bianca: Por... chu-va. [percebeu que não se tratava da palavra porco que já havia ditado antes, em outras circunstâncias]

Anna: Ah! Aí tem chuva. É verdade.

Bianca: Chu-va- lin-da.

Anna: Será que é chuva linda ou chuva forte? O que você prefere?

Bianca: Chuva forte.

Anna: Parece uma tempestade. Chu-va for-te.

Bianca: Linda.

Anna: Linda? Chuva forte é linda?

Bianca: Aqui é linda. [apontando para a ilustração do livro]

Anna: Você está gostando?

Bianca: Aqui é... ó... trovão... não é trovão?

Anna: É mesmo. Vamos escrever trovão.

Bianca: Cadê o trovão?

Anna: Aqui. Trovão faz barulho e raio faz essa luz [mostrando partes da ilustração]

Bianca: Posso levar pra casa?

Anna: Emprestar isso aqui? Para quê?

Bianca: Para ler.

Anna: E você me traz de volta?

Bianca: Trago.

A partir desse dia, todas as semanas pedia um livro emprestado e durante mais de um ano, devolveu-os na semana seguinte, conforme prometia.

Um dia, vendo que um livro estava rasgado, pediu 'durex' para consertar. Depois pediu para levar o livro para casa.

Anna: Vamos escrever um bilhete para você não esquecer de trazer. [peguei um papel e pedi que ela ditasse o que eu deveria escrever]

Bianca: Mamãe...

Anna: Que mamãe, nada. Você vai ter que tomar conta. Bianca mesmo...

Bianca: Bianca...

Anna: Eu é que estou escrevendo, então sou eu que estou falando: Bianca...

Bianca: Trazer...

Anna: Tra- zer...[escrevendo e silabando o que escrevo]

Bianca: O Livro...

Anna: O livro... quando, ein?

Bianca: Quarta-feira...

Anna: Quarta-feira você não vem. Só quinta.

Bianca: Quinta.

Anna: O que eu assino aqui?

Bianca: Michelle.

Anna: É a Michelle que está escrevendo?

Bianca: Anna.

Anna: E quando você vier para cá, como você vai fazer para não esquecer?

Bianca: E se deixar na fábrica? Eu deixo com a Renata.

Anna: E como você faz para lembrar?

Bianca: Eu deixo com a Renata e ela entrega para o Lilo.

Anna: Você acha que a Renata vai lembrar?

Bianca: Lembra.

Anna: Uma boa idéia você emprestar para a Renata.

Bianca: Ai, ai... Lizete. Esqueceu? [com a mão direita na testa] Ela está trabalhando lá...

Anna: Mas por que você trocou da Renata pra Lizete?

Bianca: É assim, ó. Eu deixo com a Lizete. [apontando com o polegar para trás] Entendeu? Ela lê e depois passa pra Renata. [voltando a mão a apontando para frente]

Anna: Cada dia uma lê... é isso?

Bianca: É. Entendeu agora?

“Entendeu, agora?” Bianca confirma com o outro a compreensão de suas intenções e vontades. De seus motivos. Essa confirmação ela procura com uma pergunta. Pergunta pertinente e necessária quando se quer garantir a função das próprias palavras. Bianca procura evitar equívocos (mesmo que eles façam parte de qualquer relação) e o “*peso das palavras se encontra colocado em jogo*” porque há uma heterogeneidade do que seria o ‘bem dizer’, que “*como tantas ‘janelas’ abertas pelos enunciadores sobre os mecanismos de enunciação (...) testemunham o caráter não somente complexo, mas forçosamente heterogêneo do campo em que se jogam o dizer e o sentido*” (Althier-Revuz, 1998, p. 79). É estar mergulhada no simbólico...

O que vai acontecendo com Bianca, na perspectiva enunciativo-discursiva é o mergulho na constituição mesma da subjetividade e digo, repetindo Coudry que *“sujeito e construção da significação constituem o ponto de partida para a elaboração das estratégias avaliativas e clínicas com que enfrento o acompanhamento terapêutico”* (1988, p.194).

Há tanto o que dizer.... Cada vez que assisto às videogravações ou consulto meu caderno de campo, penso que não vou terminar esse trabalho. Fico tentada a olhar outra vez para mais detalhes, mais e mais... Porém, coloquei-me um objetivo para este capítulo: descrever e analisar as transformações do funcionamento cognitivo que aconteceram, mostrando as esferas de atividade simbólica que foram exploradas, enfatizando o desenvolvimento da gestualidade e da linguagem oral, sempre no processo dialógico, compondo um cenário no qual o outro importa e é para ele que Bianca enuncia e para ele quer ser significativa. Devo dizer também das alterações que foram acontecendo na vida familiar, escolar e o quanto Bianca foi sendo incluída em diferentes grupos sociais aos quais pertencia ou passou a pertencer. É hora de continuar nessa direção e deixar para outros textos a riqueza de possibilidades de construção de inúmeros outros dados sobre o desenvolvimento de Bianca e, portanto, dos deficientes mentais.

Colocar-se no lugar de outra pessoa, com outro papel social. Representar o drama da vida. Bianca seria a médica e Michelle a paciente. Quando lhe foi proposta essa atividade, Bianca levantou-se e sentou no lugar da Katia, que, por sua vez havia levantado para pegar a filmadora. Todos os papéis foram trocados e Bianca entendeu perfeitamente qual seria o seu.

Michelle: Doutora, estou com dor de garganta. O que devo fazer?

Bianca: Tomar remédio.

Michelle: Mas como eu faço?

Bianca: Um de tarde e antes de dormir.

Michelle: Tomar remédio?

Bianca: É.

Michelle: Quanto é a consulta doutora?

Bianca: Dez.

[Michelle entrega um pedaço de papel, que Bianca pega, atestando assim que o aceitou como se fosse dinheiro]

Michelle: Doutora, a senhora pode me dar recibo?

Bianca: Dá um papel.

Michelle: Tá.

Bianca: Você não deu o telefone...[marcando algo no papel]

Michelle: Já dei, sim. A senhora já tomou nota.

Bianca: Fala o telefone de novo.

Michelle: A senhora não anotou? [e começou a ditar os números]

[Bianca escreve alguns números e entrega o recibo para Michelle]

Michelle: E se não passar a minha dor de garganta, o que eu faço?

Bianca: Passa logo.

Michelle: E se não passar... estou preocupada...

Bianca: Toma o remédio...

Michelle: E se não adiantar o remédio?

Bianca: Adianta.

Michelle: Ai... não sei, doutora, tem médico que já me receitou remédio e não adiantou nada. O que eu faço se não adiantar?

Bianca: Ân...Vem comigo...

Michelle: Então posso procurar a senhora, de novo?

Bianca: É.

Michelle: Então está bom. Obrigada.

Bianca não é mais a mesma jovem deficiente mental. Nem sua deficiência é a mesma. Os problemas já não são os mesmos. Ampliou a consciência do próprio corpo e do corpo do outro. A linguagem, mais desenvolvida, a constitui companheira de conversa, negociadora de sentidos... anuncia e denuncia. Diz de si e dos outros. Dramatiza situações de vida, agindo como se fosse o outro – coloca-se no lugar do outro – expressão do desenvolvimento cognitivo e cultural. Joga, desenha, escreve seu nome, conhece e reconhece números. Usa os instrumentos culturais com mais propriedade –

escova os dentes para ficar mais bonita e passa baton... penteia-se para que o rapaz de quem gosta a veja bonita. Quer passar creme, perfume. Às vezes chega e diz: *Cheira. Olha como estou cheirosa. Ganhei um anel... Viu minha blusa nova? Fui na manicure. Limpeza de pele... eu fiz. Queixa-se. Reclama: Minha mãe não quer pôr aparelho no meu dente... Meu pai foi embora de casa... Não quero falar... Me empresta um modess? Esqueci... Posso ir no banheiro? Vou lavar a mão... já volto...*

Freqüentou a escola durante todo o ano de 1999, com a condição de não ficar período integral porque não queria deixar de ir todos os dias para a fábrica. Nos dias que vinha para Campinas, almoçava na escola e depois do atendimento, ia para a fábrica. Começou a levar lição de casa para fazer, mas não fazia e sua mãe reclamava. A escola também. Certa vez sua mãe nos disse: *“Pedi para escola não mandar lição de segunda, quarta e sexta [dias nos quais Bianca não estava conosco] porque não dá para fazer com ela, em casa. Vocês não sabem o que é fazer lição de pré-escola por todos esses anos... Se ainda fosse alguma coisa diferente...*

Michelle passou no concurso e assumiu uma sala de aula no ensino municipal de uma cidade próxima a Campinas. Renata passou a ser a auxiliar de pesquisa e muito mais. Passou a ser amiga de Bianca e professora dela também, algumas vezes. A partir do segundo semestre de 1999, Bianca pedia que eu filmasse e que Renata ficasse com ela, realizando as atividades. Com a Renata era mais interessante fazer gelatina ou suco para depois tomarem juntas ou oferecer para as pessoas da sala de espera. Falar de namorado, passar *spray* no cabelo, pintar as unhas, fazer penteados diferentes... Bianca olhava para os penteados de Renata e queria fazer igual – imitação é da esfera do simbólico! Planejavam montar um salão de beleza... e montaram mesmo. Passou a pedir com freqüência que eu deixasse ela fazer as tarefas de casa durante a nossa aula porque sobraria mais tempo para ela ficar na fábrica. Assistia-se, quando eu levava a TV e nossos filmes: gostava mais de algumas atividades que de outras. Representava diferentes papéis nas dramatizações e seu corpo, mais harmonioso, compunha o cenário. Seu dizer tinha melodia, entonações diversas

para situações diversas. Ria quando realmente achava graça ou de nervoso e vergonha (como todos nós). Tomava iniciativa de pegar os objetos, porque conhecia sua utilidade. Sabia onde encontrar esses objetos, porque sua atenção era mais voluntária e interessava participar. Sempre afetuosa, abraçava e aceitava carinhos. Às vezes, deitava a cabeça sobre nossos ombros e ficava um tempo assim... em silêncio. Olhava-se no espelho para arrumar-se. Tomava iniciativa de falar, pedir, e o nosso diálogo mudou de estrutura. Era ela quem muitas vezes começava e controlava a situação:

Bianca: Vamos contar história?

Anna: História? Vamos

Bianca: Posso pegar um livro aqui e levar pra casa? [vai até o armário de livros]

Anna: Pode. Você trouxe o livro que eu emprestei?

Renata: Não.

Bianca: E se fizer o seguinte: terça-feira eu trago para você. [olha para mim, fica com o corpo erguido e fala gesticulando os dois braços]

Anna: Tá certo. Na terça eu empresto outro para você.

Bianca: Ah... deixa eu levar, vai... [volta para o armário]

Anna: Não. Se você não trouxe aquele, não dá pra levar outro.

Bianca: Dá... dá... Não... Eu não levei... [olha para mim novamente e coloca a mão no seu peito ao dizer 'eu não levei']

Anna: É verdade... você levou a receita, não foi livro...

Bianca: É verdade, eu não levei, é verdade. [rindo e voltando imediatamente para o armário de livros]

Nessa e em outras ocasiões revela bem a iniciativa e as estratégias que usa para conseguir o que quer:

Anna: Sua mãe estava contando que você não fica a fim de fazer a lição.

Bianca: E se fazer assim... Eu faço na fábrica.

Anna: Sua mãe falou que você não faz na fábrica.

Bianca: E se eu fazer?

Anna: Então. Eu faço lição da minha escola. A Renata faz lição da escola dela. Ontem fiz lição até tarde...

Bianca: Posso ligar para minha mãe?

Anna: Pra quê?

Bianca: Porque sim

Anna: Preciso saber porquê.

Bianca: Fazer na fábrica.

Anna: Fazer lição na fábrica?

Bianca: É.

Anna: Espera você chegar lá...

Bianca: Não. Deixa eu ligar aqui. [batendo a mão esquerda no peito]

Anna: Por que precisa ser agora, explica.

Bianca: Porque eu quero falar uma coisa pra minha mãe. [ainda com a mão no peito]

Anna: Está bem.

Bianca: Liga lá pra mim? [apontando o telefone]

Anna: Liga você. Você é que quer falar com ela.

Bianca: Você disca e eu falo. [batendo uma das mãos na mesa]

Anna: Vamos procurar o número. [pegando a agenda]

Bianca: Eu disco, você fala. Disca aí pra mim. [apontando o telefone]

Anna: Que número que é?

Bianca: Disca... [batendo na mesa]

Anna: Que número?

Bianca: Disca. [batendo na mesa novamente]

Anna: Que número, Bianca?

Bianca: Um, dois... [tentando discar]

Anna: Não tem telefone que começa com esse número.

[escrevi o número do telefone da fábrica na lousa e fui lendo com ela, um a um, por várias vezes - ela ainda não domina o sistema de numeração]

Fui discando com ela.

Anna: Esse barulho que você está ouvindo chama-se ocupado. O telefone da fábrica está ocupado. Disca de novo. [procedemos como da primeira vez]

Anna: Veja se está ocupado ou se está chamando.

Bianca: Está ocupado.

Anna: Tenta de novo até parar de ficar ocupado.

[Dessa vez Bianca discou apenas com a dica que dei, de apontar cada número que estava na lousa]

Bianca: Só, tá, tá, tá, tá, tá...

Anna: Outra vez...

Bianca: Eu... A mãe está aí?[...] Minha mãe está aí?[...] Bianca. [...] Chama ela um pouquinho só [...]. [enquanto espera, bate com a mão direita na mesa com jeito de impaciência]

Bianca: Chama ela [...] Eu espero [...]

Anna: Você liga daqui a pouco.[eu é que estava aflita porque estava demorando muito para chamarem a mãe dela]

Bianca: Meu caderno, meu caderno, por isso que eu tenho que falar. Para levar na fábrica, entendeu?

Anna: Está gastando interurbano. Desliga e liga daqui a pouco.

Bianca: Ah! Não. Ô, fala pra minha mãe do caderno... da escola.

Anna: Se eu posso levar... na fábrica.

Bianca: Se eu posso levar [...] Não vou perder[...] Não vou [...] [olha para mim, tira o telefone do ouvido e diz: Deixa eu falar com ela...]

Anna: Cadê ela? Cadê sua mãe?

Bianca: Aí, ó.[rindo] Mãe, posso levar meu caderno aí?[...] Da escola.[...] Ah! Mãe, deixa, sim [...] Lição...lição... tenho lição, sim [fazendo movimentos com o corpo todo, de abaixar e levantar como quem quer dizer com o corpo todo que 'sim'] Anna! Anna! [oferecendo o fone para mim, como um pedido de socorro, parecendo dizer: "Pede pra ela, fala com ela, por mim!"]

Uso de um objeto cultural – o telefone. O corpo – com gestos significativos, que acompanham o estado de espírito, a motivação, o contexto... O discurso – “ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala” (Foucault, 1996, p.9); e também “um pensamento revestido de seus signos e tornado visível pelas palavras, ou, inversamente, seriam as estruturas mesmas da língua postas em jogo e

produzindo um efeito de sentido” (p.46). Argumentação – pedir e insistir, mesmo que seja necessário o outro para ajudar - o outro, seu cúmplice. Para que os exercícios de seqüência lógica? Para que ligar os iguais e os diferentes? Para que formar frases interrogativas, afirmativas, exclamativas, pensando que assim o deficiente mental (só ele?) vai aprender a se comunicar?

Já há algum tempo que Bianca vinha falando do Leandro, um operário da fábrica de seus pais. Apaixonou-se por ele. Caprichava nos bilhetes e falava dele com carinho: *Ele me ajuda, sim... Ele me ensina, ele me ensina... Deixa eu levar pra ele? “Eu mostro pra ele...”* Foi uma oportunidade ímpar para Bianca conhecer o correio, escrever cartas, comprar envelope, usar o selo, pesquisar o endereço... emocionar-se com um poema de Brecht... Declarar-se apaixonada...

Bianca e Katia estavam procurando palavras começadas com a sílaba BI e formavam as palavras com as letras móveis. Formaram BIANCA. Assim que a palavra foi montada, Katia diz: *Vou escrever outra.*

Bianca: Leandro, você escreveu?

Katia: Você quer Leandro? Espera só um pouquinho. [Katia monta outra palavra – BICICLETA e mostra para Bianca que o nome dela e a palavra ‘bicicleta’ começam da mesma forma]

Katia: Agora vamos escrever outra.

Bianca: Leandro.

Katia: Espera só um pouquinho.

[Bianca abaixa a cabeça e a deita sobre os braços. Katia continua a atividade de leitura e escrita de palavras que começam com BI]

Depois de quatro palavras formadas, leram, compararam as iniciais... Bianca não parecia estar interessada – apenas cumpria as instruções, até que Katia percebeu o que estava acontecendo]

Katia: Deixa eu escrever Leandro pra você.

Bianca: É com L... O...

Katia: Le-an-dro [Bianca silabava junto com a Katia, enquanto ela pegava as letras móveis e colocava sobre a mesa, formando a palavra LEANDRO.

Katia: Fala mais uma palavra para escrever.

Bianca: Eu.. não... eu falo, você escreve.

Katia: Sim, mas o nome de alguém...

Bianca: Re-na-ta.

Katia: Está aqui. Re-na-ta.

Bianca: Lizete.

Katia: Já está aqui.

Bianca: Não. Escreve [aponta para o caderno]

Katia: Você é que vai escrever no caderno.

Bianca: Não. Eu falo, entendeu? Eu falo, você escreve.

Nesse momento, Bianca olha para o canto direito da mesa e vê um livro. Pega-o, diz *Deixa eu ver?* e começa a virar as páginas.

Katia: Você vai ler a poesia do Brecht?

Bianca: De quem é? [levantando o livro]

Katia: É meu esse livro. Eu xeroquei. O autor dos poemas chama-se Bertold Brecht.

Bianca: Você está estudando?

Katia: Estou. Você quer que eu leia uma poesia para você?

Bianca: Eu quero. [encosta-se mais no fundo da cadeira, em posição de ouvinte]

Katia: Dá aqui. Qual que nós vamos ler para você? Deixa eu ver, Bi...

Bianca: Aqui, ó. [apontava para a página aberta]

Katia: A que eu gosto é muito difícil. [virando as páginas]

Bianca: Lê esse.

Katia: Essa aqui é difícil...

Bianca: Essa é legal, eu gosto dessa.

Katia: Chama assim: “Canção de uma enamorada”. Você sabe o que é enamorada?

Bianca: Não.

Katia: É uma canção de quem está apaixonado. Você já ficou apaixonada?

Bianca: Já. [falou bem baixinho, quase inaudível fazendo sinal que sim com a cabeça, mas com movimentos leves e lentos]

Katia: Já? Por quem? Como é que chama o menino lá da

Bianca: Leandro [antes que a Katia terminasse de falar]

Katia: Leandro. Você está apaixonada pelo Leandro?

Bianca: Estou.

Katia: Então. Essa canção o autor fez quando estava apaixonado. Posso ler?

Bianca; Pode.

[Katia leu o poema e Bianca ficou imóvel, olhando para ela. Quando Katia terminou de ler, Bianca levantou aflita, foi até o armário, abriu a porta, ficou parada, de costas]

Kátia: Venha cá. Vamos montar a palavra Leandro que desmontou tudo. Escreve Leandro no caderno.

Bianca: Posso levar pra ele?

Katia: Pra quem?

Bianca: Pro Leandro.

Katia: Escreve aqui que eu dou um papel pra você levar pra ele.

[Bianca pegou o lápis e começou a escrever Leandro, no seu caderno, copiando das letras móveis de borracha]

Kátia: Escreve Leandro enquanto eu providencio um papel pra você.

[Bianca escreve errado e Katia corrige]

Bianca: É o 'e'?

Katia: Você escreveu tudo complicado. Essa já foi? Confere... Agora você está nessa. Agora essa... [fazer a relação um a um não é fácil para Bianca. Katia foi ajudando a cópia, apontando cada uma das letras e esperando que ela escrevesse]

Kátia: Que mais você quer escrever para botar no bilhete para ele?

Bianca: Só.

Katia: Não. Alguém mando um bilhete só com Leandro?

Bianca: Apaixonada.

Katia: Apaixonada é a palavra que você quer?

Bianca: Quero.

Katia: Você vai levar isso pra ele?

Bianca: Vou.

Katia: Você não acha melhor você ficar na sua? E se ele não gostar?

Bianca: Ele gosta! Eu levo pra Lizete e ela entrega pra ele, entendeu?

Katia: Entendi. Mas você vai escrever o que no bilhete?

Bianca: Apaixonada, só isso.

Katia: Mas você não acha que deveria...

Bianca: Mas deixa... apaixonada... [abrindo os dois braços com as palmas da mão para cima, mostrando obviedade e impaciência]

Katia: Vou só fazer uma pergunta, depois você resolve. Você não acha que deveria mandar um bilhete menos complicado? Assim: Leandro, tudo bem... você é...

Bianca: Legal... Então vamos. [movimentando os braços em sinal de alegria]

Katia: Se você mandar um bilhete dizendo “eu estou apaixonada por você”, o menino pode ficar sem graça...

Katia ensina Bianca a escrever o bilhete, soletrando, falando o nome de cada letra e mostrando algumas delas quando necessário. Dobraram o bilhete, depois.

Bianca: E se fazer o seguinte... se escrever o nome Leandro aqui? [apontou a frente do bilhete já dobrado]

Katia: Acho perfeito!

Os fatos falam, agora, por si. Fica evidente o caminho que Bianca está trilhando, se o leitor for atento e acompanhar a ampliação dos processos discursivos, o nível da compreensão e participação na vida social. Se acompanhar o caminho que fizemos junto com Bianca, que sabe muito mais do que sabia, diz mais do que dizia, já se faz entender muito mais do que fazia. O leitor já deve ter entendido o que eu estou querendo dizer, desde o início do trabalho, quando refiro-me a “ser simbólico”, ou com o que intitulei de “para além dos limites da deficiência mental”. Estar apaixonada, reconhecer, falar sobre, querer praticar ações que demonstre o sentimento... Agora fica mais claro e menos abstrato dizer que Bianca está mergulhada no mundo do simbólico – faz relações entre objetos, pessoas, acontecimentos, palavras; refere-se ao que não está presente, presentificando de

modos diferentes, mas apropriados, indicando ao outro, seu ouvinte, a que ela está se referindo e o que está sentindo. Faz o outro imaginar o que ela, imaginando, enunciou. Bianca ganhou voz e voto com a voz e o voto do outro, seu interlocutor.

(...) a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais dos outros, é uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de ‘assimilação’, mais ou menos criativo, das ‘palavras do outro’ (e não das palavras da língua). (...). As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (Bakhtin, 1992b, p.314).

Mas é ainda possível caminhar mais um pouco. A história que está sendo contada, descrita e analisada, ainda não acabou. Há algumas situações que precisam estar compondo o cenário do desenvolvimento cultural de Bianca.

Conversávamos sobre datas de aniversários e Bianca queria encontrar a do Leandro. Procurava na agenda, imitando os modos de agir das pessoas que com ela convive, mesmo não sabendo ler e nem sabendo, ainda, orientar-se por um calendário.

Anna: Ele já falou o aniversário dele. É em Julho.

Bianca: Não é.

Anna: É. Ele já escreveu no papel, olha aí...[apontando para o bilhete que o Leandro mandou com a data de seu aniversário] Quando chegar o aniversário dele a gente faz um cartão, mas não é hora ainda.

Bianca: Vamos fazer assim? Eu peço para ele ensinar pra mim. [fazendo gestos de escrever na palma da mão como se estivesse querendo dizer que o Leandro a ensinaria a escrever]

Anna: Quando a gente dá cartão de presente, a pessoa tem só que guardar. Ler e guardar.

Bianca: Deixa eu falar, deixa eu falar... deixa... [junta as duas mãos, coloca-as perto do peito e abaixa um pouco a cabeça, representando a insistência de suas palavras] Escreve um cartão e escreve assim. Leandro é meu amigo. Só isso.

Anna: Isso pode. É uma boa idéia. Isso não tem nada a ver com aniversário. [abriu minha gaveta, pegou um caderno e perguntou: Posso escrever aqui?]

Bianca: E se fizer o seguinte? [utilizando-se da forma correta do verbo]

Anna: Não vai mudar de idéia outra vez que não dá tempo.

Bianca: Vem aqui! Vem aqui! [Bianca estava em pé, ao meu lado] *É assim...* [aponta o caderno, apoiando-o em uma das mãos e apontando com a outra] *O Leandro é meu amigo...*

Anna: É isso! Eu ponho na lousa e você vai escrever.

Bianca: Não entendeu o que eu falei? Deixa eu falar. Deixa eu falar. Você copia igualzinho eu falar.

Anna: Não tem graça entregar um bilhete com a minha letra. Tem que ser com a sua letra.

Bianca: Entendeu?

Anna: Eu entendi; e você, entendeu?

Bianca: Entendi.

[escrevi o texto na lousa enquanto Bianca ditava pra mim – falávamos quase ao mesmo tempo]

As palavras que usamos podem ser encontradas no dicionário, mas não é nele que vamos encontrar os elementos necessários para compreender, para apreender o sentido de uma prática discursiva. Mesmo que Bianca fale repetidas vezes uma palavra ou expressão, não está dizendo a mesma coisa. Aliás, não só fala a mesma palavra dizendo coisas novas, como diz novas palavras para, talvez, dizer o que antes sentia, queria, mas não sabia como dizer. “O processo dialógico caracteriza a linguagem”, diz Coudry (1986/1988, p. 76); “linguagem que se realiza” (idem, p.XIV), que é ação, que é trabalho, que é atividade.

Junto com a Renata, Bianca ficava bem à vontade. Renata já estava entendendo o que está se passando com Bianca e de que ajuda ela precisa. Porque acabou de formar-se no Curso de Magistério e tinha sido aluna da Katia, tanto de Psicologia como de Didática, interessou-se muito por acompanhar o nosso trabalho. Duas vezes por semana Renata passava a tarde conosco e fazia parte dos atendimentos à Bianca. Com 18 anos de idade, um ano mais nova que Bianca, partilhava com Bianca de alguns momentos bem ‘juvenis’: falavam de roupa, de passeios; Renata contava do seu namorado, das brigas em família e

Bianca, ficava com o olhar atento, esperando que o caso acabasse. Fazia algumas perguntas, na maioria das vezes repetindo o final das frases e o transformando em pergunta, mas falava pouco nessas situações – *Você brigou? Chorou? Comprou?...* Uma forma de acompanhar a conversa que dizia de coisas que ela nem sempre vivia com a mesma intensidade ou com a mesma frequência; ou mesmo, porque diziam de situações não interpretadas a ela pelas pessoas com as quais vive.

Bianca necessita da palavra do outro, das dicas, das retomadas nos momentos de fracasso de suas expressões... é preciso que esse outro recorra a estratégias para que selecione o caminho mais adequado de produção do discurso. Precisa da mediação efetiva do outro na organização do contexto discursivo, no contexto de aprendizagem, tanto das palavras quanto dos conteúdos para que forme conceitos, generalize, transfira conhecimentos para outras situações – criando e interpretando signos – portanto, criando e interpretando o que é cultural, humano, do sujeito...

Já havia passado o primeiro semestre do ano letivo. Bianca trazia tarefas para fazer conosco e pedia para fazer com a Renata: - *Filma você e a Renata me ajuda...*

Renata: Qual é o número cinco?

Bianca: Um, dois, três, quatro, cinco... esse. [apontando um a um os numerais que estavam à sua frente, escritos na ordem crescente]

É assim que Bianca ainda precisa proceder para não confundir-se com os numerais. No entanto, depois que aprendeu a procurar, seguindo a seqüência desde o início, não foi mais preciso nossa ajuda para que executasse esse procedimento. Ao sentir-se confusa diante de algum numeral, imediatamente utilizava dessa mediação.

Fazer uso desse meio auxiliar é estar operando no simbólico. É estar fazendo uso dos signos disponíveis, fazendo com que eles sejam mediadores de outras ações. “O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio cultural...” (Vygotsky, 1989, p.44). Bianca junta quantidades nos dedos, com objetos, conta as faces do dado, mas não encontra, com facilidade, o símbolo correspondente. A escola toma como

sabido, o que ainda não faz sentido, quando propõe tarefas do tipo “livro didático”⁴ – exercícios que revelam a concepção de que só se aprende por processos visuais e motores mecanicamente estabelecidos (olhando figurinhas, contando corações, flores ou estrelas; ligar letras iguais, ligar figuras iguais, recortar e colar); por repetição (fazendo a mesma coisa várias vezes: escrevendo dez vezes cada numeral, ou cada letra); independente das necessidades cognitivas do aluno (Bianca precisa aprender o valor social dos números, como eles se chamam, como encontrá-los nas teclas do telefone, nos endereços das casas, nos preços das mercadorias...mas as suas lições são sempre as mesmas – copiar numerais, pintar quadradinhos e escrever o numeral ao lado deles, pintar corações e escrever o numeral correspondente à quantidade) e que segue uma seqüência inadvertidamente determinada como lógica_ (primeiro o número 1; primeiro a letra a...; enquanto não ‘aprende’ um, não se ensina o outro, ‘não se passa para frente’ como os professores costumam dizer.

Como a maioria das tarefas era de Matemática, aproveitávamos para criar situações nas quais Bianca precisasse, efetivamente, usar os números, fazer contas. Vale registrar que uma das situações mais interessantes eram aquelas nas quais Bianca estava jogando e precisava contar os pontos, ver quem ganhou, quem fez mais, quem fez menos. Interessante também quando precisávamos comprar selo, colocar carta no correio, procurar números de telefone para escrever numa ficha... Aconteceu, então, que Bianca começou a se interessar muito pelos números. Várias vezes pediu para levar para casa livros de matemática: “*Tem que ter continhas...*” “*Esse não tem continhas...*” “*Acha um que tem número...*” “*O Leandro me ajuda...*” Chegava e dizia: “*Tenho lição...lição...*”

Essa situação, que aconteceu em Outubro de 1999, ilustra o que estou dizendo:

Bianca: Esse eu não gosto. [escolhendo um livro no armário de livros]

Anna: Você não sabe...

Bioanca: Tem continha? [virando o rosto para mim]

Anna: Não, esse é só de histórias.

⁴ Aspei “livro didático” porque quero deixar claro a que espécie de livro didático estou me referindo. É possível que haja livros didáticos mais apropriados e melhor elaborados; não são desses que estou falando.

Bianca: Então... quero continha... [voltando a ficar de cócoras e a procurar o livro que queria]

Na semana seguinte:

Anna: Como você foi de escola, hoje?

Bianca: Bem.

Anna: O que você fez, lá, hoje?

Bianca: Um monte de amigas.

Anna: Você tem um monte de amigas? Fala o nome de uma amiga que você tem lá.

Bianca: Esqueço...

Anna: Pensa...

Bianca: Não, amanhã eu falo pra ela e falo pra você. [expressando a intenção de perguntar para as colegas, os seus nomes]

Anna: Não entendi...

Bianca: Esqueço... [batendo a mão na cabeça]

Anna: Olha, tem a Bianca...

Bianca: A Bárbara!

Anna: Bianca... Bárbara...

Bianca: Geiza.

Anna: Bianca, Bárbara, Geiza...

Bianca: Esqueci.

Anna: E o nome da professora?

Bianca: Cláudia.

Anna: Tem só uma professora?

Bianca: Duas. [Mostrando dois dedos]

“[Fiz] um monte de amigas...” é a resposta à pergunta “o que você fez na escola?” Perguntei porque queria que ela contasse que tem aula de informática, de natação... mas parece que o sentido pretendido não foi o realizado. Fazer amigas é realmente uma das boas coisas que acontecem na escola e, talvez, para Bianca, o mais importante. Mais uma vez atentar para os indícios e pistas e dessa forma salvar-me de ter uma “recaída em direção ao pedagogês”... É preciso conhecer as motivações das

peças para compreender o seu pensamento. *“A relação entre pensamento e palavras não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa. (...). O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”* (Vygotsky, 1989, p.108). Nessa mesma linha de reflexão, destaco outro momento para o qual cabem bem as palavras de Vygotsky: *“cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema”* (p.108).

De outra vez, fui mais explícita, perguntei de cada uma das atividades que acontecem na escola (porque eu queria saber) e ela me disse: *Ah! Não gosto*”. Na Páscoa recebeu um cartão de um colega da escola. Sua mãe nos contou. Foi um custo que ela me contasse. Dizia sempre: *“Amanhã eu conto...”* Até que um dia...

Anna: E aquele cartão que você ganhou na Páscoa?

Bianca: É só amigo.

Anna: Sei. Não estou dizendo que é namorado. É colega da escola, que manda cartão. E se ele disser que quer namorar com você, o que você diz?

Bianca: Não quero!

“Amanhã eu conto”, “é só amigo”... “não quero”... Esquivou-se, mas deu seu recado... não é possível analisar uma frase isolada, como disse Bakhtin. Tirada de seu contexto perdemos de vista os indícios e as pistas que revelam as intenções. O enunciado é apenas um elo, mas um elo inalienável da cadeia da comunicação verbal (1992b, p.326). É ainda Bakhtin quem chama de sentido “ao que é ‘resposta’ a uma pergunta”. Mas o sentido não existe por si, sozinho. Ele se torna atual por causa do outro, por causa do sentido que o outro dá – “o sentido existe só para outro sentido” (p.386). Quanto ao trabalho constitutivo da linguagem é bom lembrar novamente: na construção da linguagem, na aquisição mesma ou na sua reconstrução, “o discurso entra no quadro das construções simbólicas”: ele expressa as intenções significativas que os participantes trazem à interlocução, no sentido de agir um sobre o outro e sobre a própria situação” (Coudry, 1988, p.64).

Outubro de 1999

Leandro mandou por escrito, através do Sr. Lilo, seu nome completo o seu endereço. Bianca iria viver a situação de escrever a carta, comprar envelope e selo, endereçar e colocar no correio. Quando já estávamos escrevendo o nome completo do Leandro e copiando o seu endereço, chamei a atenção de Bianca para um problema que teríamos que enfrentar naquele dia:

Anna: E a chuva? Como vamos fazer?

Bianca: Então vamos fazer assim: Seu Lilo leva... [faz o gesto de apontar com o polegar]

Anna: Eu quero que você ponha no correio... não quero que levem pessoalmente. Quero que você dê pra moça, e veja como uma coisa chega pelo correio... Mandar uma pro Leandro e uma pra sua casa.

Bianca: E se fazer o seguinte... [coloca uma mão sobre a outra e olha para mim]

Anna: E se for na chuva mesmo?

Bianca: Ah! Eu não gosto de chuva.

Anna: E se for na semana que vem?

Renata: Não tá muita chuva... é só dá uma corridinha do carro...

Anna: Vamos olhar se está muita chuva. Dá uma olhadinha da janela

[Bianca vira seu corpo, sem sair da cadeira onde está sentada e observa a janela, que está com fechada com as vidraças]

Anna: Estou escutando um barulho, não sei se é chuva...

Bianca: Não é chuva. Não. Vai lá e depois volta.

[continuo a preencher o envelope e Bianca fica me olhando, com os dois braços cruzados sobre a mesa]

Anna: Atrás, a gente tem que escrever o remetente – quem é que está mandando? Agora você vai escrever o seu nome aqui atrás. Vamos fazer uma letra bem bonitinha... [e fui pegando um papel para eu escrever o nome dela]

Bianca: Não, não precisa! [compreendendo a minha intenção]

Anna: Não vai faltar nenhuma letra? Então vamos lá. [silabei e ela escreveu

BIANCA]

Anna: Per-fei-ta-men-te!

Dando um tempo por causa da chuva, comecei a lembrar as datas dos aniversários das pessoas conhecidas: Renata, Leandro, Katia, Anna ... e da própria Bianca que seria dia 12 de Novembro.

Anna: Está pertinho... Dia 12 de Novembro, no mês que vem você vai fazer vinte anos! E o do Leandro?

Bianca: Novembro...

Anna: Não... Já foi. Dezenove de Julho...

Bianca: Não foi, não foi, não foi...[apontando com o indicador esquerdo para o papel onde estava escrita a data do aniversário e se aproximando do papel; chegando perto tomou-o nas mãos]

Em seguida, Bianca levanta-se e fica ao meu lado

Bianca: Vamos!

Anna: É? Com chuva, molhando tudo? Eu não tenho guarda-chuva.

Bianca: Depois você lê... [gesticulando com o braço esquerdo e permanecendo com a mão direita na cintura]

Anna: Não é problema de ler. Eu quero saber como nós vamos tomar chuva... Eu não tenho guarda-chuva.

Bianca: Tem...[agora balançando insistentemente o braço direito com as mãos abertas]

Anna: Eu não trouxe guarda-chuva da minha casa. Você vai molhar as suas costas, vai molhar pé e tudo, na chuva.[apontando cada parte do corpo à medida que eu falava]

Bianca: Não vai... Tô falando que não vai... [procurando a carta que eu já havia colocado na pasta]

Anna: Você pode dizer que você não se importa de ficar molhada, mas que vai ficar molhada você vai...

Bianca: Não vou. Pode... Entrega pra moça...

Anna: Sim... mas resolve o problema da chuva...

[Nesse instante Bianca pega o envelope e o coloca por baixo da sua blusa]

Bianca: Vamos lá... Entrega pra moça...chama ela...[o braço direito segurando a carta por sobre a blusa e a esquerda fazendo gestos de apontar, mas com a mão aberta]

Anna: Não é chamar... No correio a gente vai e tudo bem... quero saber como nós vamos fazer com a chuva.

Bianca: Não! Vai no carro...corre e volta aqui...

Anna: Topa, Renata?

Renata: Vamos! Ela já pôs até a carta debaixo pra não molhar...Debaixo da roupa. Gostei dessa idéia sua, ein?

Anna: Boa idéia, colocar a carta debaixo da roupa, né?

Bianca: É... [olhando para mim, que estou também olhando para ela, mas calada] Que que tem?

Anna: Acho ótimo. Estou pensando o que nós vamos fazer com a chuva, se vai molhar toda a roupa.[realizando o gesto de 'pensar' com a mão na testa]

Bianca: Não vai, não vai... Lá não vai...[com a mão esquerda no peito]

Anna: E o tempo de descer do carro? Corre na chuva? Dá uma corrida?

Bianca: Não... dou uma corrida e daí entrego pra moça e volto pro carro de novo...

Anna: Não precisa pagar mais nada, né? Porque já tem selo e tudo.. Vamos?

Bianca: Vamos.

Anna: Com chuva e tudo?

Bianca: Vamos! [sempre em pé, apoiando a carta escondida com o braço direito]

Já no final de Novembro de 1999, Depois de terem terminado as atividades que estava desenvolvendo com a Katia, Bianca olhou para um livro que estava no canto da mesa. Este livro ela já havia levado emprestado, outro dia.

Bianca: Deixa eu levar de novo este coelho aqui?

Katia: Você não vai ter tempo de ler...vai ser seu aniversário.

Bianca: Claro que tenho. Tenho que ler tudo. Tenho prova.

Katia: Prova? Quando?

Bianca: Amanhã.

Katia: De quê?

Bianca: Olha! História, Geografia, Português...Ciências...[encostou o queixo na mesa, encolheu os braços e falava com as duas mãos perto da boca]

Katia: Tudo isso? Só amanhã? Deixa escrever do que você tem prova.

Bianca: Eu tenho na minha casa...lição.

Katia: Você falou que vai fazer prova, não é verdade?

Bianca: Inglês, também.

Katia: Prova de Inglês...

Bianca: História...

Katia: Qual é o assunto?

Bianca: (...)

Katia: O que vai cair na prova?

Bianca: (...)

Katia: Sobre o que a professora vai perguntar?

Bianca: (...) Sociais...

Katia: Estudos Sociais?

Bianca não sabia mais responder. Onde ouviu falar sobre provas? Onde ouviu falar o nome dessas disciplinas escolares? Na escola? Em que contexto? Como iria fazer prova se *ainda* não lê e *ainda* não escreve?

Renata: Você podia usar aquele livro do Anglo que eu te emprestei... lembra?

[Certo dia, Bianca gostou do livro que Renata estudava para o vestibular. Renata prometeu dar um livro daqueles, de presente, na próxima semana. Quando Bianca chegou, na semana seguinte, foi logo perguntando: *Trouxe o livro?* Renata havia trazido e Bianca saiu, naquele dia, com o livro de exercícios debaixo do braço. Encontrou com a Katia no corredor e disse: *Tenho que estudar!*]

A conversa sobre provas continuou. Eu cheguei à clínica, naquele momento e fui convidada a participar da conversa. À certa altura perguntei:

Anna: O que você faz na aula de Português?

Bianca: Escrevo.

Anna: E na aula de Matemática?

Bianca: Conta.

Anna: E de Ciências? Antigamente era estrela, e agora?

Bianca: Um monte de coisas.

Katia: E você vai estudar quando?

Bianca: Terça.

Katia: E no sábado?

Bianca: É o aniversário.

Katia: E no Domingo?

Bianca: Eu trabalho!

Katia: Quem é teu patrão, lá na fábrica?

Bianca: Meu pai.

Katia: E ele não te libera para estudar? Você tem prova, menina!

Bianca: Escreve aqui então que eu levo.

Katia: O que você quer que eu escreva?

Bianca: Eu vou levar escrito.

Katia: Dita que eu escrevo.

Bianca: Prova de Matemática, Ciências, Português, História...

Katia: Artes... Geografia

Bianca: História.

Katia: Já foi.

Bianca: Inglês.

Katia: Você quer que eu mande um bilhete para o Pedro?

Bianca: Quero.

Katia: Então dita.

Bianca: Pedro, boa tarde.

Katia: Pedro, boa tarde. Ótimo. Que mais?

Bianca: Só.

Katia: Pedro, boa tarde? Só? Por favor... deixe a...

Bianca: Bianca... estudar na fábrica...

[Katia ia escrevendo enquanto falavam]

Katia: pois semana...

Bianca: que vem...

*Katia: Semana que vem... ela tem provas. Um abraço, Katia. Está bom assim?
Você vai levar para o teu pai?*

Bianca: Na fábrica.

No dia 23 de Novembro, levei um CD de presente para Bianca. Escrevi um cartão e li para ela. Bianca pegou um rolo de durex:

Bianca: Tem tesoura aí? Corta pra mim.[e pregou o cartão no embrulho]

Anna: A festa foi legal? Quem foi?

Bianca: Um monte de gente.

Anna: Fala quem...

Bianca: Lilo, Natália... um monte de gente.

Anna: Da fábrica, quem foi?

Bianca: O Leandro.

Anna: Ele te deu os parabéns?

Bianca: Deu. Ah! Eu trouxe seu livro...

Anna: Cadê? Na quinta? Eu vi. Eu quero saber da festa...

[Bianca ainda tem dificuldades para narrar sem que as perguntas a ajudem a ir organizando a narrativa. Sabe das coisas porque responde com coerência, na maioria das vezes, mas não fala com desenvoltura sobre os acontecimentos.

Anna: O que você ganhou de presente?

Bianca: Tênis. [levantou o pé para eu ver]

Anna: Que lindo! Quem deu?

Bianca: A Kátia. [sua tia]

Anna: Que mais?

Bianca: CD.

Anna: Mas não é igual a esse que eu te dei, né?

Bianca: Terra Samba. Você gosta?

Anna: Adoro. Que mais?

Bianca: Só.

Anna: Imagine! E a mãe das meninas, da Ana Paula e da Camila?

Bianca: Perfume.

Anna: Você passou o perfume que ela deu?

Bianca: Vem aqui. Cheira [estendendo o braço]

Anna: Que mais?

Bianca: Anel, camiseta.

[Bianca levanta-se e caminha até o armário de livros]

Bianca: Espelho.

Anna: Pra quê?

Bianca: Adoro espelho! [neste armário tem um espelho bem grande na porta]

Anna: Não quer mais conversar do seu aniversário?

Bianca: Depois eu conto, tá?

[fica diante do espelho alguns minutos gesticulando, colocando a mão esquerda no peito...e olhando-se]

Combinei com a Renata que a cada semana, faríamos uma rodada entre nós, contando algumas coisas da nossa semana.

Anna: Conta uma coisa que você achou interessante nessa semana. Que você gostou.

Bianca: Fui na fábrica.

Anna: Ah! Foi na fábrica, muito bem. Eu fui comer bolo na casa de uma amiga. E com a Renata, o que aconteceu de interessante?

Renata: Eu fui no cinema com o meu namorado.

Anna: Agora uma coisa que aconteceu, chata. Que você não gostou.

Bianca: Nada.

Anna: Nada de chato? Nada ruim?

[Bianca diz que não com a cabeça]

Anna: Não ficou triste com nada?

Bianca: Nada.

O assunto acabou rápido e outro começou.

Anna: O Bruno não vai na escolinha ainda?

Bianca: Não. Natação.

Anna: Ah! Ele vai na natação? E você, vai na natação também?

Bianca: Não.

Anna: O que você tem vontade de fazer?

Bianca: Ir na fábrica.

Anna: Ir na fábrica, mesmo... Tem vontade de dançar, ir na academia...?

Bianca: Não.

Anna: A única vontade mesmo é...

Bianca: na fábrica [antes que eu terminasse de falar]

Anna: É bom demais, né?

Bianca: Eu gosto da fábrica.

Anna: Você gosta da fábrica, de fazer contas...

Bianca: Vamos fazer agora? Pegar, fazer continhas... fica mais fácil... Deixa eu fazer. [levantou-se e foi procurar sua pasta no armário]

Anna: Deixo.

Bianca: Renata, quer fazer comigo? [olhando para Renata]

Renata: Tá bom.

Passei a videogravar no lugar da Renata. As duas ficaram mais de trinta minutos fazendo contas.

Todas as vezes que Bianca realiza operações com números ou leitura e escrita, a ajuda do outro é indispensável. Bianca ainda não se orienta com autonomia para fazer as atividades propostas pela escola. Se já dá recados, já propõe o que quer, já expressa seu desagrado, já sabe utilizar-se de muitos dos instrumentos culturais que estão à nossa disposição como meio para realizar ações; se seu corpo acompanha suas palavras, dando-lhes contorno e harmonia, entretanto, ainda não domina a leitura, a escrita e o cálculo. É possível ir acompanhando a evolução cognitiva e lingüística de Bianca e por essa evolução, conquistada nesses três anos, é possível antever as possibilidades que tem, caso a ajuda do outro seja efetiva e constante.

Bianca: Me ajuda a contar?

Renata: Vamos montar a conta.

[Bianca não conseguia se organizar com as figuras que estavam recortadas e que serviam para algumas situações nas quais montávamos contas]

Bianca: Você não entende? Colar e depois pôr de novo, entendeu? Descolar e depois pôe de novo, entendeu? [Bianca queria descolar algumas figuras que já haviam sido coladas em outra oportunidade]

Renata: Entendi, mas não entendi porque você quer fazer isso.

Bianca: E se fazer assim, por exemplo. Deixa esse e faz no livro.

Renata: Não pode.

Bianca: Claro que pode.

Renata: Como você sabe?

Bianca: Anna, pode? [dirigindo seu olhar para mim e estendendo-me a mão]

Anna: [rindo] Pode. Mas, como vai guardar no seu caderno depois que você fizer? Depois que você fizer, não vai ficar no seu caderno, se fizer no livro.

Bianca: Não. Esse vai ficar aqui.[apontando para as figuras e para o caderno]

Anna: O outro eu queria que ficasse também no caderno.[apontando para as contas do livro]

Bianca: Também?

Anna: É.

Bianca: Passa no caderno.

Anna: Isso! Passa no caderno.

Foi inegavelmente lógica a proposta que fez, a solução que deu para o problema: como registrar para não se perder com o tempo? Como deixar no caderno o que foi feito em outro lugar? Parafraseando Coudry, quando diz que nenhum afásico o é o tempo todo, eu digo que nenhum deficiente mental o é o tempo todo... Bianca não é deficiente mental o tempo todo e, pelo contrário, tem diminuído o tempo em que é, mesmo estando mais vulnerável que outras jovens no que se refere ao funcionamento cognitivo, afetivo e lingüístico.

É fato para essa abordagem neurolingüística [comprometida com o estudo de alterações de processos de significação em sujeitos cérebro-lesados] que o sujeito tem várias possibilidades de se manifestar ou não apenas pela linguagem verbal e por outras atividades simbólicas. É fato também, pelas alterações (orgânicas, psíquicas e simbólicas) decorrentes da doença, que o sujeito cérebro-lesado tem menos recursos disponíveis em relação às possibilidades de produzir e interpretar sentidos e lidar com a estruturação da língua e sua relação com processos que regulam a discursividade da linguagem do que o sujeito não cérebro-lesado. Quero dizer com isto que a patologia coloca os termos em que se exercem a subjetividade e a alteridade numa condição mais vulnerável (Coudry, 1997, p.137).

Esse outro momento, mostra o dilema, a incerteza - partes da vida de cada um de nós... partes da vida de Bianca.

[Virando as páginas do livro de Matemática...]

Bianca: Essa aqui é fácil. [apontando para algumas contas de dividir]

Renata: Mas é de dividir...

Bianca: Eu gosto.

Renata: Mas você ainda não sabe.

Bianca: Mas eu sei. Depois eu te ensino... Vamos fazer assim? Mais fácil fazer esse e depois fazer o outro.

“Depois eu te ensino”... é um pedido de ajuda e ao mesmo tempo de permissão. Uma não-lógica aparente que confunde quem está com ela e pretende ensiná-la. Está na lógica da língua, porque é possível dizer “depois eu te ensino”, mas foge da lógica do contexto, da situação, pois Bianca é quem precisa que alguém ensine a ela as contas de dividir que ainda não sabe. Não tendo a consciência necessária de que não sabe, apesar de em outras situações admitir isso e pedir ajuda, ainda insiste, fazendo uso de outras possibilidades da língua, cada vez mais veemente no sentido de pedir permissão para fazer o que quer e do modo como quer, tentando calar o outro: “*vamos fazer assim*”?

Renata: Tudo bem. Mas posso te ajudar?

Bianca: Você não entendeu o que eu falei. Eu quero fazer esse, você me entende?

Renata: Agora eu posso falar?

Bianca: Não. Deixa eu falar... Eu faço essa continha... Você não entende. Ai põe o dois aqui em baixo e depois aqui em cima.

Renata foi tentar organizar o material e deixar perto de Bianca somente aquela conta que ela estava começando a fazer no início]

Bianca: Eu faço, eu faço. Depois você faz.

Renata: Faz esse primeiro...[apontando para a primeira conta que estava já organizada para fazer e que Bianca ainda não havia feito]

Bianca: Não fala, não fala... um, dois, três... não consigo achar o seis. [diminuindo a altura da voz e apontando um numeral de cada vez na seqüência que ficava à sua frente]

Anna: Começa outra vez.

Bianca: Um, dois, três...[apontando um de cada vez, novamente, no quadro com a seqüência de numerais, em ordem crescente, de 0 a 10]

O diálogo estava bastante confuso. Bianca queria fazer contas, queria argumentar, mas não sabia o que fazer com a própria proposta. Insistia em fazer o que não sabia, pedia ajuda, não aceitava a ajuda... e ainda dizia não estar sendo compreendida! Realmente não compreendemos Bianca em todas as situações. Parece teimosia, ou melhor, parece que está experimentando fazer valer a sua vontade, mesmo sem saber muito bem como fazê-lo. O esforço da Renata em ajudá-la pareceu inútil porque não havia entendimento possível. “O desejo de tornar seu discurso inteligível é apenas um ‘elemento’ abstrato da intenção discursiva em seu ‘todo’”, diz Bakhtin (1992b, p.291). No entanto, assim aconteceu porque Bianca já expressa sua vontade, já insiste, já toma iniciativas, já participa de atividades do mundo cultural, já faz uso dos instrumentos culturais... Bianca apela, com sabedoria, para um argumento que deixa o outro com poucas opções: *Você não entende*. Quando atribuo ao outro a falta de entendimento, cabe a ele, esse outro, dar conta de resolver o problema colocado. Olhando para os detalhes, modo indiciário de que me valho para observar e analisar o desenvolvimento de Bianca, identifico aflição no tom de voz, nos gestos mais rápidos, na inquietude do corpo na cadeira... uma aflição que consigo apenas sugerir como um

salto qualitativo na esfera cognitiva e nas práticas discursivas: a luta por se fazer compreender, por conseguir solucionar um problema, para enfrentar um desafio, que ela sabe ainda não conseguir dar conta.

Numa situação de jogo, é possível, de forma mais serena, no entanto não menos significativa, captar as iniciativas de Bianca para conseguir participar da vida das pessoas do seu grupo social.

Bianca: Vamos de novo?

Anna: Agora não dá mais tempo.

Bianca: Dá sim... Dá tempo, sim...

Anna: Será que dá?

Bianca: Chama o Lilo pra jogar com a gente...[pegou a caixa do jogo do Mico]

[Sr. Lilo, que estava na sala de espera, veio e jogaram os três: Lilo, Renata e Bianca.

Eu fiquei videogravando]

Bianca distribuiu as cartas, com a ajuda da Renata.

Bianca: Vou ganhar de vocês...[rindo]

Anna: Ganhar outra vez é demais...

Bianca: Olha! [fez outro par e ria]

Lilo: Caramba! Será que não tenho a cabra? Tenho, sim.

Bianca: Vou ganhar...

Lilo: Não quero ficar Mico.

Bianca: Ó, só dois...[apontando suas últimas duas cartas na mão]

Lilo: Só duas, Bianca?

Renata: Agora você pega uma de mim...

[o jogo continua com todos rindo muito. Bianca pega uma carta de Renata e abaixa os braços para, embaixo da mesa embaralhar as três cartas de sua mão]

O ano de 1999 estava chegando ao seu final.

Renata e Bianca faziam uma tarefa que a escola passou. Bianca havia colocado um resultado incorreto em uma das suas contas e Renata quis ajudá-la, fazendo-a identificar qual era o numeral sete.

Renata: Um, dois, três, quatro, cinco, seis... [segurando na mão de Bianca e acompanhando os numerais, um a um, no quadro de numerais que estava sobre a mesa]

Bianca: Sete.

Renata: Esse é o sete.

Bianca: Ai! Errei! [pegando a borracha em seu estojo e apagando o numeral que havia escrito no lugar do sete]

Confrontar palavras, compará-las, reconhecer a diferença, identificar o erro, enunciá-lo, escolher os meios e instrumentos adequados para consertá-lo, realizar as ações a partir da escolha dos meios e instrumentos... é o enfrentamento da dificuldade. É o controle da vontade acontecendo – controle da vontade⁵ que Vygotsky (1989a) diz ser tão difícil para o deficiente mental. O que me parece mais importante, porém, é que esse autor critica o caráter metafísico que foi (ou ainda é?) dado à questão da vontade. Não é possível, de sua perspectiva, desvincular a vontade – função psíquica superior – das condições concretas de vida, ou colocá-la à margem da história real de seu desenvolvimento e funcionamento. A vontade, a memória, a atenção... transformam-se no curso do desenvolvimento e é impossível decompor, separar, isolar essas funções de todo o desenvolvimento. “(...) de fato, na realidade viva, a cada passo observamos a transformação do pensamento em ação e da ação em pensamento” (p.221). E Vygotsky diz mais: “As funções psicológicas superiores são funções intelectualizadas e volitivas ao mesmo tempo (...) o pensamento e o afeto representam as partes de um todo único, a consciência humana” (p.223).

⁵ O conceito de ‘vontade’ não é de fácil compreensão. Em comunicação pessoal, Pino (1997) esclarece sobre a tradição filosófica do termo e na Psicologia, a herança da Filosofia. O que se pode entender sobre ‘vontade’ é algo como ‘o sujeito quer’ – uma intenção, uma teleologia, uma finalidade proposta. Para Vygotsky, vontade é o que é voluntário – ato deliberado, visando um objetivo e ligado à consciência e por isso – simbólico. A consciência se faz e refaz a cada instante, ou melhor, a cada experiência humana. Simbolização é consciência, mas só há consciência porque está havendo simbolização, mesmo que em diferentes níveis, de acordo com as condições concretas de vida. Vontade então seria a qualidade da ação, na relação. O modo como significo o outro e o mundo, determina o que quero. A qualidade da relação determina a qualidade da ação.

Outra situação de tarefa da escola foi mais conflituosa. Eu diria que foi mesmo uma luta... Bianca levou tarefa da escola para fazer com a Katia. Era para recortar e colar palavras. Bianca, no entanto, não aceitou a instrução que a Katia leu em seu caderno.

Bianca: Ela pediu, ela pediu esse aqui. Ela pediu.[mostrando outras figuras da revista]

Katia: Hoje é com essa letra. [apontando a figura de uma lata de Nescau e parando com o indicador na letra N]

Bianca: Eu não quero.

Katia: Então você liga para sua professora e diz que você quer fazer tudo diferente.

Bianca: Ela mandou fazer esse aqui...

Katia: Esse não começa com N.

Bianca: Começa sim, começa sim.

Katia: Esse começa com B.

Bianca: Ela mandou Bolacha.[apontando para a figura de um pacote de bolacha]

Katia: Nívea é com N. Vamos procurar se na revista tem o creme Nívea.

Bianca: Deixa eu fazer... Eu faço. Eu quero falar. Deixa eu falar... você não está me entendendo.

Katia: Deixa de ser teimosa!

Bianca: Não quero fazer... entende? Quero fazer com N. Essa é com N. Deixa eu falar, deixa eu falar... É com N.

Katia: Esse começa com C.[apontando a figura de um creme de mão]

Bianca: Eu quero! Ela pediu para pôr o creme.

[Katia leu a instrução, escrita pela professora: “Recorte e cole os produtos com N. Copie os nomes dos produtos”]

Bianca: É creme. É o creme que pode pôr.

Katia: Esse creme não começa com a letra N.

Bianca: Começa sim. Com N assim [escreve a letra N corretamente]

Katia: Você sabe escrever a letra N.

Bianca: Quero pôr o creme, para passar na minha mão. E se eu só pôr o creme e a professora não xingar eu?

Katia: Mas ela pediu com N e você está colocando com outra letra...

[Katia volta página a página do caderno de Bianca e vai mostrando para ela que cada dia a lição é sobre uma letra do alfabeto e que a lição de hoje é com a letra N]

Bianca não se conformava com a instrução. Primeiro porque não sabe ler e o conhecimento que tem das letras não é suficiente nem para que compreenda e aceite realizar a tarefa, nem para que consiga encontrar outras figuras na revista e resolva seu problema. Tenta fazer coincidir, à força, a vontade da professora com a sua, argumentando de forma a não convencer quem é leitor e sabe da inadequação da sua proposta. Mas, de acordo com ela, o outro não está aceitando a sua proposta porque não a entende: “Você não está me entendendo” ... Compreender, para Bakhtin (1992a), é uma forma de diálogo; é “opor à palavra do locutor uma ‘contrapalavra’. A significação “não está na palavra nem na alma do falante” nem na alma, nem na palavra do interlocutor. A compreensão é como uma faísca elétrica que acontece no encontro de pólos contrários (p.132).

Não conseguindo convencer e nem ser convencida...

Bianca: A professora falou que eu podia fazer assim.

Katia: Não está certo o que você está fazendo, Bianca.

Bianca: Não vou fazer mais nada.

Katia: Não faz, então. Você vai ficar sem fazer a lição.

Bianca: Você precisa ajudar eu.

Katia: Estou tentando te ajudar...

Bianca: Deixa eu falar...Estou de mal.

Katia: Você conseguiu me deixar muito chateada. Era isso que você queria?

Bianca: Ela vai me ajudar. [apontando para a Renata]

Katia: Não vai.

Bianca: Vai!

Katia: Não vai! Aqui mando eu. O que aconteceu com você hoje para você estar tão teimosa assim? Aconteceu alguma coisa na escola? Ou foi em casa?

[Bianca joga o lápis na mesa, abaixa a cabeça sobre os braços e fica nesta posição por mais de cinco minutos]

Uma birra? Uma atitude de quem está com raiva? Tinha outras coisas a dizer, a desabafar e não conseguia? Rebeldia de quem não está gostando do que é obrigada a fazer? Reconhecimento de sua dificuldade? Insegurança diante da força do outro? Medida de forças? Quem sabe?!

Não é possível negar que houve tentativas, de ambas as partes, para que a compreensão se desse. Mas de um lado estava o saber da professora que sabia ler a ordem da outra professora; de outro lado, a aluna que deve obedecer, mas resiste e tenta, até que, não tendo mais argumentos, abaixa a cabeça e silencia. Sábio silêncio que provoca o silêncio do outro também...

Há, sem dúvida, um controle maior da situação por parte de Bianca e isso move o outro, adulto, professor para que aumente a força da sua presença. Seria colocar limites? Bianca precisa de limites como qualquer adolescente precisa. Precisa da voz mais firme e de um ponto final em algumas atitudes de rebeldia. Mas... não sendo possível convencê-la através das informações, porque exigem mais conhecimentos sobre a leitura e a escrita do que Bianca tem, restam poucas alternativas: ou impor o poder ou abandonar a guerra... Não é essa situação muito semelhante àquelas nas quais os pais se encontram com seus filhos adolescentes? Parece que falta aos jovens a compreensão necessária para ver o perigo, para pensar nas conseqüências, para cumprir ordens que limitam a exacerbada vontade de liberdade... E todos esses conflitos fazem parte da constituição da subjetividade. São saltos qualitativos, são avanços, são momentos de conversão de um nível para outro no desenvolvimento da personalidade. Essas atitudes que Bianca tem apresentado com mais freqüência nesses últimos meses, indicam possibilidades e não devem, de modo algum, serem consideradas ‘sintomas’ de ‘anomalia’, de ‘patologia’ ou de ‘regressão’. Está em funcionamento a participação social (inserção cultural), a imitação (que é simbólica), a percepção dos jogos de poder, de mentir, de imaginar, de argumentar (que são jogos simbólicos). *“Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra*

revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (Bakhtin, 1992a, p.66).

A agenda social de Bianca está ampliada e se ampliando:

Foi ao ‘programa da Xuxa’ com as jovens de sua cidade. Gravei o programa “Planeta Xuxa” que passou na Rede Globo, dia 05 de Dezembro de 1999. Lá estava Bianca dançando com suas colegas, com os braços para cima e sorrindo. Chegou perto do compositor e cantor Gabriel – o pensador e tentou pôr a mão no seu cabelo, como fez sua amiga Camila, que estava ao seu lado.

Freqüentou uma escola. Dançou na festa que a escola organizou para o encerramento do ano. Na carta-convite que recebemos da escola, estava escrito a forma como trabalharam as habilidades e capacidades de “*cada criança e adolescente que estiveram conosco para tratamento durante o ano*”. Pensei que fosse escola, mas ainda persiste a idéia de doença que precisa ser tratada numa instituição... E as lições de casa? E as contas, as pinturas no ‘limite’, as cópias de letras, os recortes e colagens, os traçados por cima dos pontilhados, as letras do alfabeto? Escola? Entidade para tratamento? Alguma metodologia especial para seus alunos que são deficientes mentais?

Seus pais nos contaram que Bianca joga vídeo-game com as duas mãos e liga o CD, sabe escolher as músicas que quer. Que tem feito limpeza de pele e depois quer mostrar para o Leandro. - *Mostrou para o Leandro e veio me dizer que ele falou que ela estava bonita!* - disse a mãe. A cada quinze dias vai à manicure.

Participa cada vez mais de seu grupo social, realizando ações que nele costumam ser realizadas e por ele são aceitas; cada vez menos distingue-se e cada vez mais é semelhante, sem perder o que lhe é próprio. Os modos como tem lidado com o “namoro” (ou o desejo dele) constitui o pragma que não tinha e isto é simbólico - formas de ação, inseparáveis de uma certa instituição, uso de um “ritual social da linguagem”, partilhado pelas pessoas de um grupo social (Maingueneau, 1987, p.29-30).

Último encontro do ano. Katia ensaiou um jogral com Bianca e pediram para Renata filmar. Em pé, de mãos dadas as duas falaram, olhando para a câmara:

Katia: Anna... um bom...

Bianca: Natal.

Katia: Um feliz...

Bianca: Ano Novo.

Katia: Que você consiga...

Bianca: Acabar a tese.

Katia: Um beijo...

Bianca: Bianca.

Katia: Katia.

Resumindo o pensamento de Vygotsky sobre o significado que tem a estrutura e a gênese das formas culturais de conduta, tanto para a psicologia como para a pedagogia direcionadas para o deficiente mental, é possível dizer que: a) as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e, portanto, simbólico dos sujeitos deficientes mentais estão justamente nas transformações do que é natural, devido à inserção cultural; b) o desenvolvimento cultural abre e segue caminhos indiretos e por isso mesmo cria o novo quando do desenvolvimento dos deficientes, conseguindo assim o mesmo, por caminhos diferentes; c) as formas culturais de vida são sempre mediadas por signos e por isso utilizar e interpretar signos tem um significado muito importante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; d) o controle da vontade, o domínio de si mesmo e de suas próprias ações são complicadores no/do atraso do desenvolvimento cognitivo, como que mantendo o sujeito sempre na infância. O esforço terapêutico, educacional ou escolar deve ser o de lutar contra essas complicações possibilitando a operação com signos. “*A comunicação direta entre as almas não é possível*”, diz Vygotsky, mas é possível que nos comuniquemos pela palavra – generalizante e generalizável (1987, pp.163-165).

Não é o caso, nesse trabalho, de me estender sobre estudos filogenéticos acerca da passagem do homem primitivo ao homem cultural. No entanto é interessante lembrar que Vygotsky e Luria⁶, recorrendo aos estudos de Lévy-Bruhl (1910/1926) falam do

⁶ Vygotsky e Luria escreveram a obra *Estudos sobre a História do Comportamento: o Macaco, o Primitivo e a Criança*, publicada no Brasil pela Editora Artes Médicas e considerada por James Wertsch como “*um dos*

gesto como a primeira forma de linguagem do homem, ao lado da linguagem de palavras. Ambas atuam no desenvolvimento cognitivo de quem as utiliza. Apoiando-se em Lévy-Bruhl citam partes da obra desse autor. Uma delas começa dizendo que *“falar com as mãos é literalmente pensar com as mãos”*. O estudo do gesto como dimensão do simbólico não é recente e nem são convergentes todas as posições teóricas. Estudar o gesto como manifestação simbólica, como signo, como modo de comunicação, quando se toma a perspectiva histórico-cultural como fio condutor das reflexões, necessariamente nos faz lembrar as trajetórias do desenvolvimento do homem cultural⁷ descritas por Vygotsky: a evolução biológica do animal ao homem (filogênese); a evolução histórico-cultural e o desenvolvimento individual (ontogênese). Na análise vygotskyana é de importância também um outro domínio genético, uma outra dimensão do desenvolvimento que Wertsch denominou de microgênese – formação a curto prazo de um certo processo psicológico. O estudo microgenético da formação dos processos psíquicos é considerado fundamental para a compreensão da transição genética, olhada de forma longitudinal, resultando no estudo da origem dos processos.

Compreender as dificuldades de Bianca; encontrar formas de intervenção que possibilitem avanços lingüístico-cognitivos; escolher momentos de sua evolução para destacá-los como evidências de saltos qualitativos em seu desenvolvimento, só pode acontecer na perspectiva que concebe o ser humano histórico, cultural, simbólico; a linguagem como atividade constitutiva desse ser - sujeito que significa o mundo, dá sentido à sua vida e à vida dos outros -, analisando os acontecimentos de modo a identificar pistas, indícios, procurando-os através da microanálise ou seja, analisando os detalhes do desenvolvimento acontecendo, sendo, fazendo-se nas relações...

A inserção cultural de Bianca passa pela conversão do que é social, do que é do outro, em um “para si”. Desenvolvendo-se culturalmente, Bianca transforma as ações do outro e as que realiza com a ajuda do outro, em ações próprias e para o outro.

Em sua época, diz Vygotsky, tinha força a idéia de que o desenvolvimento era um processo homogêneo e unitário e que as deficiências eram o mesmo que as suas

mais importantes documentos de que dispomos para a compreensão das pretensões de Vygotsky relativas a um método genético, ou de desenvolvimento(...). Sua primeira edição foi em 1930.

⁷ Wertsch chama essas trajetórias de *“domínios genéticos na teoria de Vygotsky”* (1988,p.44-74).

complicações, de tal forma que o grau de pertencimento e inserção cultural estava condicionado ao grau de desenvolvimento biológico, orgânico. Vale à pena lembrar o que Vygotsky disse a esse respeito, em relação ao deficiente mental, criticando a visão de seu tempo, na tentativa de ultrapassá-la:

(...) Do mesmo modo que a utilização de instrumentos supõe – em qualidade de premissa biológica necessária – o desenvolvimento da mão e do cérebro, assim, precisamente, o tipo normal de desenvolvimento psicofisiológico da criança é uma premissa necessária para o desenvolvimento psicológico-cultural. Por isso, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança anormal segue um caminho completamente diferente (1987, p.46).

Com o maior desenvolvimento cognitivo, com o avanço significativo no domínio da linguagem e cada vez mais inserida na cultura e na vida de sua comunidade, outras dificuldades surgem, com certeza, e surgem justamente devido a esses avanços – as limitações mudam, deslocam-se. São as aparentes involuções devido às transformações. A progressão, é justamente que os limites se expandem. Criam-se novas dificuldades porque as anteriores foram vencidas. Abre-se possibilidades para Bianca e para o outro.

a) uma delas refere-se ao que Vygotsky (1989) diz sobre a formação de conceitos: não compreendendo, ainda, de forma clara os problemas que lhe são apresentados e nem visualizando os objetivos colocados pelos problemas, Bianca utiliza meios não efetivos e qualitativamente insatisfatórios para resolvê-los - sem a mobilização dos meios apropriados para a utilização dos instrumentos disponíveis, o trabalho acaba por não se realizar efetivamente. No confronto do sujeito com a tarefa, não basta que o outro lhe faça propostas ou aceite as proposta feitas: na formação de conceitos é preciso a definição do significado das ações. O objetivo não cria a atividade, o problema não traz em si a solução. *“Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo”*(p.48). E tudo acontecendo na/pela linguagem; na/pela palavra do outro - mediação semiótica. E tudo porque importa dar significação ao mundo e a si mesma.

b) outra dificuldade refere-se às condições discursivas necessárias para que Bianca incorpore e domine os conhecimentos do outro, de forma peculiar/pessoal e que lhe dê condições de igualdade no seu grupo social – o efetivo exercício da cidadania. Não se trata de ‘tratar’ Bianca de uma doença e ‘devolvê-la’ sã, ao seu grupo social. Pelo contrário: trata-se de conhecer as possibilidades e limitações da pessoa com deficiência mental para, com ela, captar os indícios que dá em seu processo evolutivo pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades. Como Diz Coudry (1988), *“o importante é destacar que esse processo depende radicalmente da atuação do investigador [do professor, do terapeuta, dos familiares...] na elaboração dos turnos dialógicos e no uso de estratégias auxiliares”* (p.145). Falo da capacidade, da competência desse outro que ensina ou convive com Bianca, de constituir-se como interlocutor e então, constituir Bianca como sujeito que aprende e se desenvolve – como sujeito do discurso, como sujeito que significa, como sujeito cada vez mais mergulhado no mundo dos signos. Como sujeito que se representa e representa o outro e aos conhecimentos acumulados pela humanidade.

c) ainda uma terceira dificuldade: ajudar Bianca a integrar-se às práticas sociais, sem deixar de ser ela mesma. Constituir-se num ser cultural, mais semelhante aos outros seres culturais, com seus aspectos próprios, pessoais, com suas limitações biológicas, mas com possibilidades ilimitadas, muitas delas ainda um mistério para nós, pesquisadores e professores.

PARTE III

CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA HISTÓRIA REAL:

O FIM PODE SER O COMEÇO: o caminho percorrido e as perspectivas
que se abrem

Considerações a partir de uma história real – o fim pode ser o começo: caminhos percorridos e perspectivas que se abrem

Não desperdicem um só pensamento com o que não muda
Mas retirem toda a humanidade sofredora do poço
Com as cordas que existem em abundância!

Bertold Brecht

A história de Bianca foi contada: e é possível articular vida e saber.

Quem começa, precisa dar o primeiro passo. Quem dá o primeiro passo o faz com medo, insegurança, pedindo ajuda e mesmo assim, caindo e levantando, muitas vezes machucando-se. Quem começa erra mais... Atrevo-me a escrever sobre a questão do simbólico, que não encontro na bibliografia sobre práticas educativas. Atrevo-me a estudar o que não encontro nos programas da chamada Educação Especial – a discussão da constituição do sujeito simbólico e as questões referentes aos processos de significação. Quero sensibilizar meus leitores para o fato de que estou engatinhando como uma criança deslumbrada com o mundo que ainda não vê todo; e o que vê e parece ser tudo é apenas uma parte do real... Foi (e é) minha intenção, deixar marcas: com palavras, com fatos, com a vida da Bianca, com os autores que trouxe, com a articulação teórica que fiz, com a introdução de termos e expressões não costumeiras nas discussões sobre deficiência mental, com a detalhada descrição do papel do outro como mediador do uso dos instrumentos culturais em atividades com sentido. Inserção social é isso! O sentido das palavras e ações... Quis firmar o papel do outro como fundamental para que aconteça a plasticidade cerebral e, dessa forma aconteça, simultaneamente e articuladamente o desenvolvimento semiótico, que por sua vez mobiliza funções cerebrais.

Qualquer modificação na Educação Especial, qualquer inovação que se queira precisa radicalizar, isto é, ter o olhar radicalmente voltado para ver o sujeito como alguém

que vai se apropriando da cultura e não somente somando hábitos. Deixei de lado, no trabalho com Bianca, as atividades que lembram o funcionamento elementar - do animal, da criança pequena, do pré-escolar...

Todo o esforço foi no sentido de apontar para a possibilidade de uma maior compreensão de que alguns aspectos do desenvolvimento, que do ponto de vista neurológico anunciam deficiência mental e limitações na esfera do simbólico, podem ser superados, mesmo que tais superações possam apenas ser demonstradas em alguns níveis, porque por mim delimitados esses aspectos e esses níveis, num tempo, também delimitado.

O estudo percorreu o caminho da investigação longitudinal com a “*construção do dado achado*”, aquele construído na inter-relação, que “*permite apreender a evolução e perceber processos alternativos de significação dos quais o sujeito lança mão*”¹. Nesse viver junto os conflitos da história da vida /história de vida, a necessidade e a escolha de olhar para os detalhes do fazer-se, captando o quase imperceptível através da microanálise. Quando o conhecimento direto não é possível, quando a realidade é opaca, “*existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la*”², como aponta o paradigma indiciário. Tentei ver nas miudezas, documentos importantes, porque acredito como Freud, que o grande se manifesta no pequeno.

A participação da pesquisadora como elemento fundante da relação, implica que o registro e a análise tomem como possibilidade interpretativa as atividades significativas de linguagem, acontecidas nos espaços discursivos delimitados nos quais o outro, o interlocutor é parte indissociável nas/das práticas discursivas que vão se constituindo em determinadas condições de produção³.

A dimensão histórico-cultural do desenvolvimento humano, como opção teórico-metodológico, traz delineados os caminhos a seguir. “*Se no lugar da análise da coisa, colocamos a análise do processo, então o restabelecimento genético de todos os momentos do desenvolvimento do processo dado se convertem na tarefa principal (...) das análises*

¹ De acordo com Coudry, 1995, p.13.

² É o que propõe Ginzburg, 1990, p.177

³ Por “condições de produção”, não estou entendendo “circunstâncias” ou “situações”, mas “*instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro e do referente*”, como explica Brandão, na sua “Introdução à Análise do Discurso” (1996, p.89).

(...): *transformar a coisa em processo*”⁴ - tomar as ações e as palavras, tomar as relações sociais em seu movimento. Estudar os fatos historicamente é exigência do método dialético. Para Vygotsky, a investigação histórica não é um simples complemento ou uma estratégia que auxilia o estudo teórico da conduta humana, mas é a sua própria base. Uma investigação que não se limita a descrever, mas toma como princípio científico o que disse Marx – que se a essência e a aparência das coisas coincidissem diretamente com as suas manifestações externas, nenhuma ciência seria necessária⁵. Apesar da semelhança externa, os fatos, as ações, as palavras, os modos de significar podem ser profundamente diferentes, tanto na sua natureza quanto na sua origem. A base do método proposto por Vygotsky para o estudo do desenvolvimento humano foi resumida por ele da seguinte forma: primeiro, que é mais importante a análise do processo que da coisa; segundo, que a análise da relação dinâmico-causal, portanto, explicativa, é mais pertinente que uma análise descritiva; terceiro, que a análise genética (da origem), que volta-se para o ponto de partida, restabelece e retoma os processos de desenvolvimento: revelam mais sobre ele do que a análise do que já está ‘fossilizado’. Desse ponto de vista, o presente estudo não separa em um capítulo à parte a descrição da metodologia porque pretende ser coerente com as perspectivas teóricas que adota. O método é ao mesmo tempo “*premissa e produto, instrumento e resultado da investigação*”, diz Vygotsky – princípio e fim da história do desenvolvimento cultural.

Foram três anos de encontro semanal com Bianca. Três anos que só aparentemente podem ser delimitados entre Março de 1997 e Dezembro de 1999. Digo ‘aparentemente’ porque há retomadas constantes do passado, que é constitutivo do sujeito, tanto quanto seu presente e seu futuro. O que Bianca é hoje, revela seus anos de vida social antes de nos conhecermos. O que eu sou hoje, por causa de Bianca, transforma meu passado e me abre perspectivas para o futuro. Desejo repetir que sem cada uma das vidas entrelaçadas, depois e a partir de nosso primeiro encontro, não haveria uma Bianca que fala, que pede, que negocia seus direitos, que interpela o outro, que interpreta e se faz interpretar, que compõe sua fala com gestos que faz ‘dançar a música do corpo’, que narra, que joga e brinca, que

⁴ Vygotsky, 1978, p.108-109.

⁵ Ao discutir sobre Método no livro “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores”, Vygotsky (1987, p.111) cita Marx, sua matriz teórica, bem como faz um longo estudo sobre as decorrências desta matriz para os estudos sobre desenvolvimento humano.

estuda, da forma como faz, mesmo sendo deficiente. Sem o encontro destas vidas, e de outros que vão se juntando às nossas, não haveria uma pesquisadora mais humana, mais preparada para a luta em seu campo de trabalho, mais próxima dos deficientes e com uma compreensão maior e melhor de suas famílias e escolas. Nem uma pessoa mais inconformada com os diagnósticos, com os testes, com o que se tem proposto nas escolas especiais... Sem o encontro dessas vidas, que resumem passado, presente e futuro, eu ficaria devendo alguns conhecimentos sobre os processos de simbolização na constituição do sujeito deficiente mental.

O trabalho escrito termina, a tese pode ser defendida, mas a história de Bianca e dos deficientes mentais apenas começa a ser compreendida, se vista da perspectiva do ilimitado, do infundável, das perguntas não respondidas e daquelas nem sequer ainda feitas. Mas posso dizer que este trabalho abre caminhos para novas pesquisas, para a elaboração de novas perguntas e é um convite a novos estudos e novas práticas sociais e educacionais.

Mas como seria possível ver o que vi, sentir o que senti, propor como propus, interpretar como o fiz, sem que a opção teórica sustentasse todo esse processo? Foram muitas as contribuições buscadas, foram muitos os autores citados e muitos mais foram os lidos; alguns falaram com mais força, fizeram mais sentido porque coerentes com a perspectiva histórico-cultural e sua visão de homem histórico, cultural, simbólico. Outros autores, não menos importantes, margearam as discussões (as margens são importantes para que o rio não disperse suas águas e permaneça no seu leito). Alguns deles formaram o núcleo duro, o coração da pesquisa. Foram eles: Lev Semionovich Vygotsky e Mikhail Bakhtin. No entanto, eu não daria conta de dizer sobre a constituição do sujeito que é cultural e biológico, que é biologicamente cultural, sem me apropriar dos estudos da Semiótica, da Neurologia e da Neurolinguística na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Para tanto, recorri a autores que deram subsídios importantes a este estudo: Charles Sanders Peirce, Benveniste, Angel Pino, Umberto Eco, Marx e Engels, Alexander Luria, Leontiev, Oliver Sacks, Michel Foucault, Dominique Maingueneau e Maria Irma Hadler Coudry com sua abordagem marcadamente discursiva dos fatos da linguagem dos sujeitos comprometidos por lesões cerebrais. Geraldi⁶ aponta que sua intenção, ao utilizar-

⁶ Nas notas do capítulo 1 de “Portos de Passagem”, Geraldi (1991) justifica a utilização que faz de diferentes quadros teóricos no desenvolvimento de seu texto (p.225).

se de conceitos provenientes de diferentes quadros teóricos é a de tomá-los como inspiração para a reflexão – na reunião de todas as fontes que utiliza, *“há uma preocupação com a problemática geral (...) e representam sobretudo pontos relevantes para a reflexão”* desenvolvida. Da mesma forma, quando escrevo as minhas “Reflexões sobre a simbolização na constituição da subjetividade” tenho a intenção explícita de tentar compreender o conceito, pontuando alguns autores escolhidos, o que representa um certo caminho percorrido, num certo tempo, em busca de alguns apontamentos que me parecem importantes sobre esse ser simbólico que é o homem e, portanto, Bianca.

Ainda com a mesma intencionalidade, discuto sobre os modos de olhar para o sujeito deficiente, ainda na tentativa de superar o modelo médico. Se o primeiro texto é o humano como simbólico, o segundo é o simbólico sobre esse ser humano deficiente mental. E por isso a necessidade de percorrer uns tantos autores, na tentativa de compreender conceitos historicamente construídos.

Em seguida, a minha história e a história da Bianca – o encontro destas histórias, as reflexões que vão emergindo e a busca de interpretação dos acontecimentos que promovem o desenvolvimento cognitivo dessa jovem e a caminhada de sua inserção cultural. A tônica é mostrar os fatos, interpretando-os. É conseguir transformações e explicá-las.

O estudo envolveu minha participação direta, minhas transformações, meu discurso, meu olhar, minhas estratégias, sempre alteradas pelas ações, pelos olhares, pela participação, pelo discurso do outro – a jovem Bianca.

Algumas questões cruciais me acompanharam (e me acompanham ainda): como a participação na cultura ativa e reorienta certas funções? Como é possível introduzir novos modos de participação cultural na vida das pessoas que carregam a marca da deficiência mental grave? Como o signo organiza, altera e dá outra dinâmica às redes neuronais? A discussão parece eterna e o problema posto por mim continua à espera de explicação...

O que fazer com as condições biológicas limitadas a partir de uma possibilidade ilimitada da dimensão cultural?

Tudo ocorre numa relação discursiva, com o uso de instrumentos simbólicos cuja função é serem constitutivos do sujeito. Não há limitação possível de incorporação, de conversão e domínio do que é cultural. Tudo que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos.

Alguns aspectos da esfera do simbólico foram privilegiados por mim: a) o gesto – como possibilidade de participar das ações, como expressão da vontade, companheiro da palavra, modo de se fazer entender. *“O gesto é o signo visual que contém a futura escrita (...) assim como uma semente contém um futuro carvalho”*⁷. A gestualidade limitada e estereotipada que acompanha a vida de muitos deficientes mentais e é um dos signos da deficiência, pode converter-se em gestos harmoniosos, indicativos de si mesmo e do mundo e portanto, podem se converter em novos signos de convivência social com maior aceitabilidade nos grupos sociais de nossa cultura; b) a narrativa – organização no tempo e no espaço, os relatos de fatos da vida, os segredos, os desejos, as histórias ouvidas, vividas ou imaginadas... *“A aquisição da narrativa é um indício importante de uma nova relação [do sujeito] com (...) a linguagem. É o momento em que [o sujeito] não depende mais da interpretação/enunciado imediato do outro/interlocutor, em que a progressão do seu discurso já repousa sobre sua própria possibilidade, interpretando o já dito, lançar o que está por dizer”*⁸; c) a dramatização – colocar-se no lugar do outro e de si mesmo, interpretando-se como personagem ou interpretando outro personagem, realizando ações que não realizaria de outra forma. *“O que ocorre é uma reprodução da situação real (...). E sendo um aspecto do brincar, “é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”*⁹; d) o desenho – que sendo linguagem gráfica e gesto carrega e materializa o simbólico – significa alguma coisa para si e para o outro. Desenho que acompanha a fala e é permeado por ela: processo decisivo para o desenvolvimento da escrita, segundo Vygotsky; e) a participação em jogos - aspecto lúdico que, via de regra não está presente nos meios educativos ou familiares dos deficientes porque, quase sempre, dirigidos a um *“pedagogês”*, do qual já falei no corpo deste trabalho. No jogo, operar com o significado dos objetos, do tempo, do espaço, das regras, é um modo semiótico de lidar com o real e o imaginário. Com o jogo, unido ao prazer, ao gosto, ao lúdico, Bianca *“aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o*

⁷ Vygotsky. (1988). Formação Social da Mente, p.121.

⁸ Prefácio de Cláudia de Lemos, ao livro de PERRONI, M.C. (1992). Desenvolvimento do Discurso Narrativo.

⁹ Vygotsky (1988). Formação Social da Mente, pp.109-118.

caminho para o prazer no brinquedo”¹⁰; f) o uso significativo dos objetos culturais – no lugar do condicionamento para o uso do pente, da escova, do sabonete, do lenço, do lápis, do papel, do correio, dos livros... olhar para as ações humanas em sua absoluta interação com os objetos construídos pela/na cultura. Interação que depende das práticas discursivas e é constituída nelas e por elas, tornando-se, ele mesmo, o uso dos objetos, uma prática discursiva. Interpretar e produzir signos – eis o processo de simbolização. O uso dos objetos não são fins em si mesmos. Os hábitos de higiene não existem desvinculados, desarticulados, isolados, à parte da vida social. Os modos de se comunicar para pedir, agradecer, negar, afirmar, prometer, desculpar-se também não. Atividades isoladas lembram um funcionamento elementar, mais próximo da visão zoológica de homem e de funções psíquicas.

As possibilidades infundáveis de Bianca estavam **apagadas**, mas com marcas; **escondidas**, mas com indícios de presença; **desordenadas**, mas com possibilidades de organização; **incompletas**, porque tudo é incompletude; **obstruídas**, mas com brechas para quem quiser ver e nelas entrar e criar; **limitadas**, porque condição inerente aos seres inconclusos... inclusive os deficientes mentais. São justamente as **marcas, os indícios, as possibilidades, as incompletudes, as brechas** que explicam e justificam porque é que **o fim pode ser o começo**. Terminar este trabalho é apenas estar começando tantos outros, além de ser o indício e as pistas de que eu necessitava para programar os avanços que ainda não necessários ser conquistados na vida de Bianca e na minha como pesquisadora e professora – mediadora da relação linguagem, cognição e cultura na vida dos deficientes mentais.

Vygotsky relaciona pensamento e linguagem não havendo, para ele, possibilidade de desenvolvimento cognitivo fora da linguagem e nem linguagem sem a mediação que acontece nos processos interativos. A linguagem é o principal mediador, necessariamente simbólico, entre o mundo cultural e o biológico. Analisada dinamicamente o amálgama de fala e ação, é possível que se encontre a lógica da gênese do desenvolvimento – *“o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento*

¹⁰ Idem, p.113.

*profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social*¹¹. O caráter semiótico do desenvolvimento humano, se tomado a sério dos estudos de Vygotsky, faz a diferença: o que é especificamente humano, a atividade específica da linguagem, é que providencia os instrumentos auxiliares para a solução dos problemas, é que direciona a vontade, planeja a ação, controla e regula o comportamento. As ações humanas, mais do que serem ações condicionadas por estímulos externos, são ações mediadas por signos. As práticas culturais são práticas discursivas e a verdadeira essência do comportamento humano complexo é a atividade simbólica com função organizadora específica que *“invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento”*¹².

O conceito marxista de uma psicologia humana historicamente determinada é o pano de fundo para a hipótese fundamental de que cognição e linguagem são socialmente formadas e culturalmente constituídas, nas relações concretas de vida. A linguagem, entendida como trabalho constitutivo exclui, de modo radical, a possibilidade de que o desenvolvimento cognitivo possa acontecer desvinculado da linguagem do outro e dos signos; impossível pensar desenvolvimento cognitivo fora da cultura e da linguagem; impossível pensar isso tudo sem o papel fundante dos processos de significação. Processos de significação que se criam entre as pessoas, no meio social. Cada objeto, cada ação, cada palavra, cada aprendizagem adquire, segundo Bakhtin *“significação interindividual”*, ou seja, *“o que faz da palavra uma palavra é a sua significação. O que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é, da mesma forma, sua significação”*¹³. A atividade mental revela-se no terreno semiótico. Isso quer dizer que *“a significação constitui a expressão da relação do signo, como realidade isolada, com uma outra realidade, por ela substituível, representável, simbolizável”*.

A tese da mediação simbólica da vida mental pressupõe uma região de indeterminação para o sentido lingüístico e para os processos mentais, que não existem *a priori*, não nos são dados pela natureza - são históricos, portanto, provisórios. Morato, ao

¹¹ Em “Formação Social da Mente”, 1988, p.33.

¹² Idem, p.27.

¹³ Para Bakhtin, se subtrairmos a significação, perdemos a substância da vida humana. A tarefa da Psicologia precisa, portanto, dessa forma levar em conta o caráter social do signo; a relação entre atividade mental e palavra (1992a, pp. 49-51).

estudar a função reguladora da linguagem a partir de Vygotsky¹⁴, aponta para os estudos que têm sido realizados por Coudry e Morato, que *“não dissociam a língua da atividade de quem fala e se interessam pelas instâncias discursivas que correlacionam diversos fatores de significação, introduzindo no sistema lingüístico e no cognitivo as condições intersubjetivas da interação humana”*¹⁵.

Últimas palavras...

Certa ocasião, depois de eu ter exposto parte desta pesquisa a um grupo de professoras, uma delas perguntou-me: - Em que este seu trabalho difere daqueles que treinam habilidades, promovem situações de aprendizagem através das chamadas Atividades da Vida Diária? Bianca está andando melhor, ela faz uso das mãos com mais propriedade, lava-se, penteia-se, arruma suas coisas... está aprendendo a lidar com a escrita e os números, desenha, joga, dramatiza... Não é isso que é feito através dos treinamentos, na maioria das Escolas Especiais?

Há uma grande diferença, respondi.

(...)

Espero que o leitor, depois de ler o texto todo possa responder à questão a mim colocada. Possa começar um novo texto com a afirmação: “Há uma grande diferença...”

¹⁴ Morato, E. Linguagem e Cognição: as reflexões de L.S.Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. Editora Plexus, 1996.

¹⁵ Idem, p.16.

*“Nós vos pedimos com insistência:
Não digam nunca: - Isso é natural.
Sob o familiar, descubram o insólito,
Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável.
Que tudo o que é considerado habitual
Provoque inquietação.
Na regra, descubram o abuso,
E sempre que o abuso for encontrado,
Encontrem o remédio.”*

Bertold Brecht

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHIER-REVUZ, J. (1998). **Palavras incertas**. Campinas: Editora da Unicamp.
- AMARAL, Lígia Assumpção (1995). **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe.
- BAKHTIN, M. (Volochinov) (1979). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo:Hucitec.
- BAKHTIN, M.(Volochinov) (1992a). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. S.Paulo: Hucitec.
- _____ (1992b). **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes.
- BARBIZET & DUIZABO. (1985). **Manual de Neuropsicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRANDÃO, M. H. N. (1996). **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- BENVENISTE, É. (1989). **Problemas de Lingüística Geral II**. São Paulo: Pontes.
- BUENO, J. G. S. (1997). A produção social da identidade do anormal in, FREITAS, M.C. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez.
- CANGUILHEM, G. (1995). **O normal e o Patológico**. R.J.: Forense Universitária.
- CASSIRER, E. (1995). **Ensaio sobre o homem**. Lisboa: Guimarães Editores.
- CHANGEUX, J. P. (1991). **O homem neuronal**. Lisboa: Dom Quixote.
- CHAUÍ, M. (1997). **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática.
- CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E DE COMPORTAMENTO-CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas (1993) – O.M.S. Trad. Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CONDEMARÍN, M, CHADWICK, M. & MILICIC, N. (1986). **Maturidade escolar**. Rio de Janeiro: Enelivros.
- CORTELLA, M. S. (1998). **A escola e o conhecimento**. São Paulo: Cortez.

- COUDRY, M. I. Hadler. **Diário de Narciso - discurso e afasia**. (1988). São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1993). Neuropsicologia: Aspectos biológicos e sociais, in **Temas em Neuropsicologia** – série de Neuropsicologia Vol.1. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. São Paulo: Tec Art.
- _____. (1995). Neurolingüística e Lingüística, in **Temas em Neuropsicologia e Neurolingüística**. Série de Neuropsicologia, Vol. 4. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. São Paulo: Tec Art.
- _____. (1997). Língua, discurso e a lógica da linguagem patológica, in **Cadernos da F.F.C./UNESP**. Vol. 6. Nº 2. Marília: UNESP.
- DAMÁSIO, A. R. (1998). **O erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras.
- DE CARLO, Marysia M. R. P. (1997). **Por detrás dos muros de uma instituição asilar – um estudo sobre o desenvolvimento humano comprometido pela deficiência**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Unicamp.
- DE CARLO, M. M. R. P. (1999). **Se essa casa fosse nossa... instituições e processos de imaginação na educação especial**. São Paulo: Plexus.
- DUCROT, O. & TODOROV, T. (1988). **Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem**. São Paulo: Perspectiva.
- ECO, U. (1998). **Kant e o ornitorrinco**. São Paulo: Record.
- ENGELS, F. Transformação do macaco em homem in ENGELS, F. GEERTZ C., BAUMAN Z., LEONTIEV, A. & MARCARIAN, E. (1976). **O homem e a cultura**. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- FOUCAULT, M. (1991). **Doença Mental e Psicologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- _____. (1996). **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola.
- FRANCHI, C. (1977). Linguagem- atividade constitutiva. In **Revista Almanaque** nº 5. São Paulo: Brasiliense.
- GEERTZ, C. (1978). **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- GERALDI, J. W. (1991). **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- GIACHETI, C. M. (1996). **Displasia fronto-nasal: comunicação oral em indivíduos com e sem anomalias estruturais do corpo caloso**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina, São Paulo.

- GINZBURG, C. (1990). **Mitos, Emblemas, Sinais – morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. (1998). **O queijo e os vermes – o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras.
- GÓES, M. C. R. (1995). A construção de conhecimentos – examinando o papel do outro nos processos de significação in Sociedade Brasileira de Psicologia: **Temas em Psicologia. Cognição e Linguagem – a questão da integração do deficiente**, nº2.
- _____. (1996). **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados.
- GRAMSCI, A. (1989). **Concepção dialética da história**. R. de Janeiro: Civilização Brasileira.
- ILG, F.L., AMES L.B. & GILLESPIE, J.H. (1981). **Tests de madurez escolar** – Instituto Gesell. Buenos Aires: Paidós.
- JANNUZZI, G. (1997). As políticas e os espaços para a criança excepcional, in FREITAS, M.C. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez.
- JOHNSON, D. & MYKLEBUST, H. (1987). **Distúrbios de Aprendizagem – Princípios e práticas educacionais**. São Paulo: Pioneira.
- KELLER, H. (1939). **A história de minha vida**. Rio de Janeiro: José Olímpio.
- KROEBER, A. L. (1949). O superorgânico, in PIERSON, Donald (org.). **Estudos de Organização Social**. São Paulo: Livraria Martins Editora.
- LAPLANTINE, F. (1991). **Antropologia da Doença**. São Paulo: Martins Fontes.
- LEMONS, C. T. G. de (1992). Prefácio do livro de PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes.
- LEONTIEV, A. (1976). O homem e a cultura in ENGELS, GEERTZ, BAUMAN, LEONTIEV & MARCARIAN. **O homem e a cultura**. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- LEONTIEV, A. (1978). **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte.
- LUKÁCS, G. (1981). **Per l'ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti. Tradução para o português de Ivo Tonet – Universidade Federal de Alagoas.
- LURIA, A. (1981). **Fundamentos de Neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Ed. USP.
- _____. (1991). **Curso de Psicologia Geral**. Vol. I e II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- MACHADO, A. (1987). **Neuroanatomia Funcional**. Rio de Janeiro: Atheneu.
- MAINGUENEAU, D. (1989). **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes.
- MALINOWSKI, B. (1962). **Uma teoria científica da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1972). O problema do significado em linguagens primitivas, in ODGEN & RICHARDS, Rio de Janeiro: Zahar.
- MARX, K. (1989). **O capital**. Livro 1, volume 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MOYSÉS, M. A. A. (1998). **A institucionalização invisível: crianças-que-não-aprendem-na-escola**. Tese de Livre Docência. Faculdade de Ciências Médicas. Unicamp.
- MORATO, E. M. (1995a). **O discurso à deriva ou as sem-razões do sentido: um estudo neurolingüístico da confabulação**. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp.
- _____. (1995b) Significação e Neurolingüística, in DAMASCENO e COUDRY (orgs). **Temas em Neuropsicologia e Neurolingüística**. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. São Paulo: Tec Art.
- _____. (1996). **Linguagem e Cognição: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem**. São Paulo: Plexus.
- NÖTH, W. (1995). **Panorama da Semiótica—de Platão a Peirce**. S. Paulo: Annablume.
- PADILHA, A. M. L. (1997). **Possibilidades de histórias ao contrário – ou como desencaminhar o aluno da Classe Especial**. São Paulo: Plexus.
- PATTO, M. H. S. (1993). **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz.
- PEIRCE, C. S. (1990). **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva.
- PERRONI, M.C. (1992). **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes.
- PINO, A. (1993a). “A criança, seu meio e a comunicação – perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento”. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, vol. 12, nº 26, pp. 09-15
- _____. (1993b) “Processos de significação e constituição do sujeito”, in **Temas em Psicologia – Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem**. Sociedade Brasileira de Psicologia. Nº 1, pp. 17-24.

- _____. (1995). Relação entre pensamento e linguagem em Vygotsky, in **Anais do III Seminário Internacional de Alfabetização & Educação Científica**. Unijuí.
- POLITZER, G. (1929). **Fundamentos de Psicologia**. Biblioteca Popular, 1929.
- _____. (1998). **Crítica dos Fundamentos da Psicologia – a psicologia e a psicanálise**. Piracicaba: Unimep.
- POPPER, K. R. & ECCLES, J.C. (1995). **O eu e seu cérebro**. Campinas: Papirus.
- POSSENTI, S. (1995). Língua: sistema de sistemas, in **Temas em Neuropsicologia e Neurolingüística**. Série de Neuropsicologia, Vol. 4. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. São Paulo: Tec Art.
- RIVIÈRE, A. (1988). **La Psicología de Vygotski**. Madrid: Visor.
- SACKS, O. (1997). **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu**. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. (1996). **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras.
- SCHAFF, A. (1991). **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes.
- SMOLKA, A. L. B. (1995). A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal in S.B.P.: **Temas em Psicologia. Cognição e linguagem – a questão da integração do deficiente; nº 2**.
- VELHO, G. (1985). O estudo do comportamento desviante: a contribuição da Antropologia Social, in Velho, G. (org.). **Desvio e Divergência**. Rio de Janeiro: Zahar.
- VYGOTSKI, L. S. (1979). **Concrete Human Psychology**, Soviet Psychology, v.XXVII, n.2. 1989, pp. 53-77. Tradução para o português de Enid Abreu Dobranszky.
- VYGOTSKI, L. S. (1987). **História del desarrollo delas funciones psíquicas superiores**. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica.
- VYGOTSKI, L. S. (1993). **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor.
- VYGOTSKY, L. S. & LURIA, A. R. (1996). **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- VYGOTSKY, L. S. (1989a). Fundamentos de Defectología. **Obras Completas**, Tomo Cinco. Habana: Editorial Pueblo e Educacion.
- VYGOTSKI, L. S. (1997). **Obras Escogidas V –fundamentos de defectología**. Madri: Visor.

- VYGOTSKY, L. S. (1993b). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L. S. (1996). **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes.
- WALLON, H. (1986). Conclusão Geral, in WEREBE, M.J.G. & NADEL-BRULFERT J. (orgs.). **Henri Wallon**. Psicologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática.
- _____. (s/d). **A evolução psicológica da criança**. Rio de Janeiro: Andes.
- WERNER J. J. (1997). **Transtornos Hipercinéticos: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado do diagnóstico**. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências Médicas, Unicamp.
- WERTSCH, J. (1988). **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós.
- WHITE, L. A. (1980). Os símbolos e o comportamento humano in: CARDOSO, F. H. & IANNI, O. **Homem e Sociedade – leituras básicas de sociologia geral**. Companhia Editora Nacional.
- ZAZZO, R. (1978). **Henri Wallon – Psicologia e Marxismo**. Lisboa: Vega.