

Celma dos Anjos Domingues



1290000303



FE

TCC/UNICAMP D713o

***O que você quer ser quando crescer?
Imagens e conceitos em Educação Especial***

Campinas
2001

UNIDADE..	FE.....
Nº CHAMADA:	ICC - UN (Camp)
	D713q
V:
TOMBO:	303
PROC:	124/2003
C: X
PREÇO:	11,00
DATA:	05, 01, 03
Nº CPD:	303734

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário Rosemary Passos - CRB-8º/5751**

D713q	<p>Domingues, Celma dos Anjos. O que você quer ser quando crescer? : imagens e conceitos em Educação Especial / Celma dos Anjos Domingues. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.</p> <p align="center">Orientador : Adriana Lia Frizman de Laplane. Trabalho de conclusão de Curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p align="center">1. Normalidade. 2. Deficiência mental. 3. Educação especial. 4. Discurso. I. Laplane, Adriana Lia Frizmann de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
-------	--

Celma dos Anjos Domingues

***O que você quer ser quando crescer?
Imagens e conceitos em Educação Especial***

Trabalho apresentado para fins de
conclusão do Curso de Graduação em
Pedagogia sob a orientação da Profa. Dra.
Adriana Lia F. de Laplane.

Universidade Estadual de Campinas
2001

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Lia F. de Laplane

Segunda leitora: Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Agradeço

À Deus, por ser minha força.

À minha mãe, para quem estudar é a melhor coisa do mundo.

Ao Ricardo, meu amor, meu amigo de todas as horas.

À Adriana, pela orientação e amizade e por ter me compreendido em todos os momentos.

À Ana Luiza, por aceitar ler este trabalho.

À Pati, por sua ajuda, carinho e amizade constantes.

À Lourdes, uma segunda mãe.

À Binha, uma grande incentivadora, minha admiração.

À Dani, pelo apoio e carinho.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, que torceram por mim, sempre.

À família do Ricardo, que também é minha, pelas palavras de carinho e incentivo.

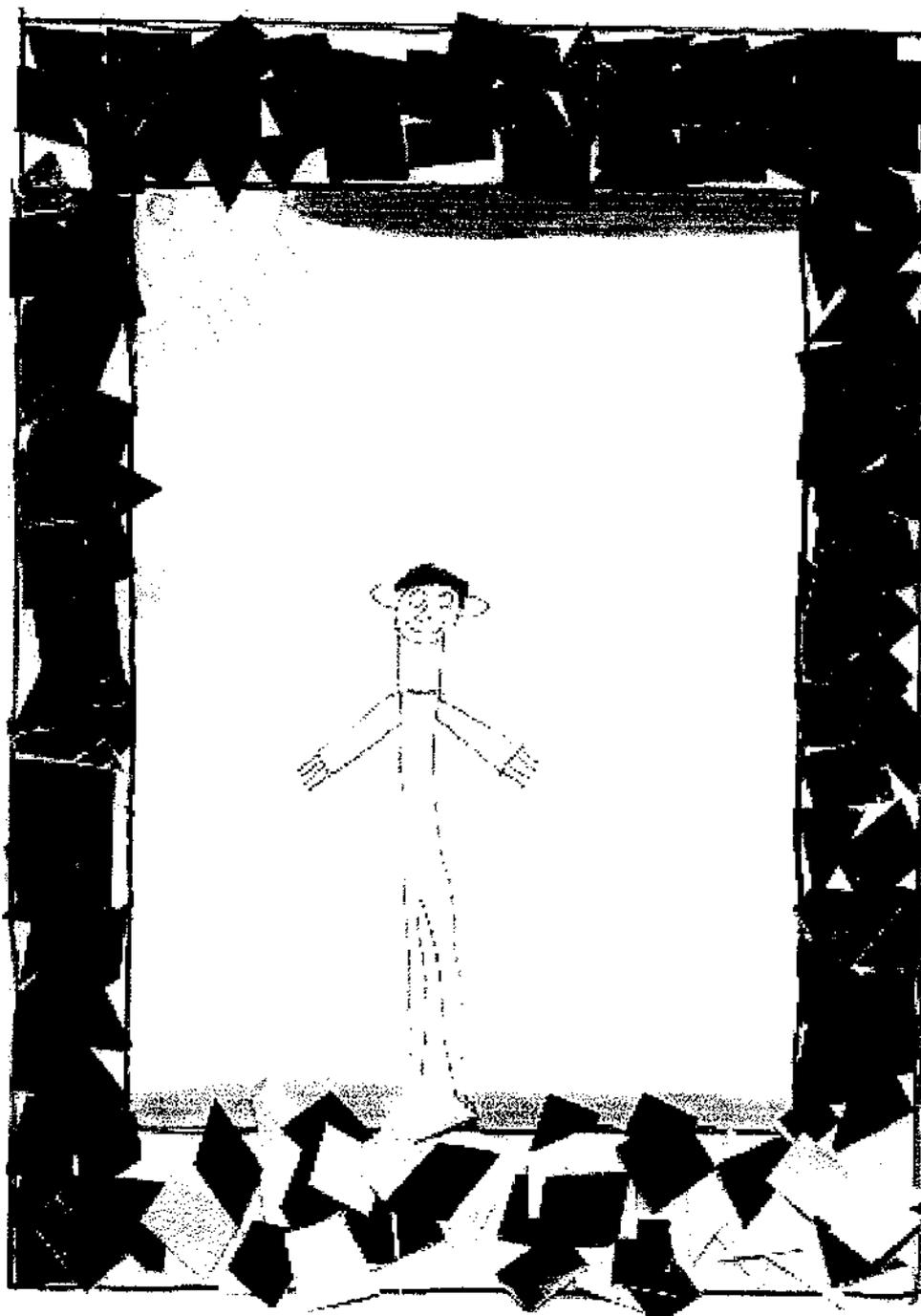
À Gi, pelas horas contadas e pela amizade.

Às minhas amigas, Fernanda, Ariana e Cacilda, meu carinho e desde já, saudades.

Às amigas do GPPL, pelas sugestões e incentivo.

Aos funcionários da Faculdade de Educação e da Biblioteca.

De forma muito especial aos alunos e à professora da classe, pela acolhida e por tudo o que aprendi com eles. Agradeço também à escola que me recebeu tão bem.



*Eu vou casar,
eu crescer, eu vou estudar, bastante, eu vou ser pintor, parede. Bastante
dinheiro. Comprar anel. E, e bastante cachorro, uma cama, um banheiro e
piscina, eu dá beijo na boca.
(F., 13 anos)*

Resumo

O objetivo do presente estudo é refletir sobre alguns dos fatores que influenciam, numa sociedade, na definição de conceitos de normalidade e sobre a forma como estes mesmos conceitos constituem os discursos dos sujeitos. Com base nos discursos de crianças e adolescentes de uma classe especial sobre seus sonhos e expectativas, abordamos questões referentes à sua inserção em práticas discursivas. Ancorados na idéia de que a normalidade somente pode ser analisada como algo relativo (Canguilhem, 1982; Jannuzzi, 1992b; Ferreira, 1989), discutimos como as relações sociais influenciam a visão de normalidade e a importância do outro (Vygotsky, 1984) na imagem que o sujeito tem de si e de seu futuro. O histórico traçado por Pessotti (1984) sobre a conceituação da deficiência mental nos ajuda a entender algumas das idéias presentes até hoje no pensamento sobre a deficiência mental. Analisando a definição da deficiência mental, notamos a dificuldade em conceituá-la sem que se refira ao contexto social, tomando-a não como atributo individual mas como resultado de significações atribuídas nas relações sociais. Com base em alguns conceitos da Análise do Discurso (Pêcheux, 1990; Foucault, 1995; Orlandi, 1999), analisamos as expectativas de futuro dos alunos, as quais nos evidenciaram que eles, apesar dos preconceitos e expectativas negativas dos outros, possuem expectativas comparáveis a de quaisquer crianças e adolescentes. Eles se incluem e esperam por um futuro. Reside aí uma possibilidade de refletirmos sobre a nossa atuação profissional, sobre as atitudes e conceitos que constituem nossa bagagem e sobre quais expectativas temos em relação aos alunos.

Sumário

1. Apresentação	
2. Uma discussão dos conceitos: Norma e Normal.....	03
2.1. Sociedade e conceito de normalidade: uma rede complexa de sentidos.....	04
3. Um histórico do conceito de deficiência mental.....	08
3.1. Definição atual do conceito de deficiência mental.....	15
3.2. Escola e conceito de deficiência mental.....	17
4. O micro e o macro nas considerações sobre a normalidade.....	19
5. O que você quer ser quando crescer: que vozes falam e que vozes calam?	25
6. Os sonhos, as expectativas.....	37
7. Considerações Finais.....	44
8. Referências Bibliográficas.....	46

1. Apresentação

A partir do contato com a área de Educação Especial ao longo do curso de Pedagogia, através de visitas e observações, algumas perguntas e inquietações surgiram, me levando a desenvolver este trabalho. Dentre estas questões, destacavam-se os modos de participação das crianças na escola e em outras práticas sociais. Quais seriam as idéias e os sentimentos dos alunos de uma classe especial em relação à sua inserção escolar e social?

O objetivo do trabalho é refletir sobre alguns dos fatores que influenciam, numa sociedade, na definição de conceitos de normalidade e sobre a forma como estes mesmos conceitos constituem os discursos dos sujeitos. Pretendemos ainda, com base nos discursos de crianças e adolescentes de uma classe especial sobre seus sonhos e expectativas, refletir sobre questões referentes à sua inserção em práticas discursivas.

A nossa reflexão, baseada em autores como Canguilhem (1982), Jannuzzi (1992b) e Ferreira (1989), ancora-se na idéia de que a normalidade só pode ser pensada como algo relativo. Discutimos ainda como as relações sociais influenciam a visão de normalidade e a importância do outro na imagem que o sujeito tem de si e de seu futuro.

Inicialmente traçamos uma breve discussão sobre os conceitos de norma e normal para em seguida discutir a relação do conceito de normalidade com os modos de organização e de trabalho da sociedade. A partir daí, o histórico traçado por Pessotti (1984) sobre a conceituação da deficiência mental nos ajuda a entender algumas das idéias presentes até hoje no pensamento sobre a deficiência. Finalmente a discussão se volta para a instituição escolar e enfim para o aluno, no sentido de ouvir o que ele tem a dizer sobre o que espera de seu futuro.

O estudo inclui um trabalho empírico realizado em uma sala de aula (classe especial) de uma escola da rede pública de ensino, freqüentada por um grupo de 12 crianças e adolescentes, com idades variando entre 9 e 17 anos, de ambos os sexos. As atividades escolares foram acompanhadas duas vezes por semana ao longo do ano letivo de 2000. A pesquisadora observou e participou das atividades, algumas das quais foram registradas em fita de áudio.

A realização deste trabalho foi um processo que envolveu muitas dúvidas e angústias e algumas perguntas perpassavam todos os momentos: O que significa para um sujeito ser considerado deficiente? O que ele espera de seu futuro? Como ele se sente? Quais são as atitudes e conceitos que constituem a bagagem com a qual o profissional enfrenta seus desafios diante do que é especial? Lembrei-me do conselho de Lígia Amaral (1994):

Para que nos lembremos sempre de nossa condição humana e assim tenhamos presente o fato de que nem sempre é fácil articular as reflexões teóricas (...) com a pesquisa, a prática e o contato profissional (necessariamente vividos no "prosaico" mundo dos mortais – do qual todos fazemos parte). (p. 34, grifo da autora)

Surge a indagação de como eu me vi diante desta realidade, como eu agi, quais foram meus conflitos, que perguntas eu fiz, quais outras eu silencieei.

2. Uma discussão dos conceitos: Norma e Normal

A palavra normal, do latim *normalis*, indica aquilo que é *habitual, natural, que segue às normas*¹. No entanto, trata-se de um conceito polêmico (Canguilhem, op.cit.) que suscita, de início, algumas indagações: Como as normas são definidas e por quem? O que influencia na classificação dos indivíduos em normais ou não normais? Quais características serão consideradas indícios de não normalidade?

As palavras Norma e Normal parecem indicar, em sua origem, um fato objetivo, passível de ser medido: aquilo que se desvia da norma é considerado desvio.

Quando se sabe que norma é a palavra latina que quer dizer esquadro e que normalis significa perpendicular, sabe-se praticamente tudo o que é preciso saber sobre o terreno de origem do sentido dos termos norma e normal trazidos para uma grande variedade de outros campos (...) Uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar (...) O conceito de direito conforme esteja aplicado ao campo da geometria, da moral ou da técnica, qualifica respectivamente como torto, tortuoso ou canhestro tudo o que resiste à aplicação do referido conceito. (Canguilhem, op.cit: 211)

No entanto, Canguilhem (Idem: 164) afirma que *o conceito de normal não é um conceito de existência suscetível, em si mesmo, de ser medido objetivamente*, e que não existe fato que seja normal ou patológico em si. Para o autor, a relação entre normal e anormal é de inversão e polaridade e não de contradição.

Entendida assim, uma norma que vale num dado momento ou numa dada situação pode ser invertida, do que poderíamos depreender que as normas são relativas, podendo um indivíduo ser considerado normal em uma sociedade e não normal em outras, em uma situação mas não em outras, em um local, em um momento, mas não em outros. O que é normal depende de quem define, de quem “olha”, enfim, das relações sociais, dos modos de organização da sociedade, de uma infinidade de fatores impossíveis de serem todos listados, sem o perigo de reducionismo. Goffmann (1975:13), ao discutir o estigma afirma que é necessária uma linguagem de relações e não de atributos para se referir à normalidade, já que *...um atributo que estigmatiza*

¹ CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997, p. 551.

alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honesto nem desonroso.

...o estigma envolve não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, quanto um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida. O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro. (...) E já que aquilo que está envolvido são os papéis em interação e não os indivíduos concretos, não deveria causar surpresa o fato de que, em muitos casos, aquele que é estigmatizado num determinado aspecto exhibe todos os preconceitos normais contra os que são estigmatizados em outro aspecto. (Ibid.: 148-149, grifo nosso)

Neste estudo, pretendemos tomar como foco de discussão um grupo de fatores que não se esgota por sua amplitude: a relação entre os modos de funcionamento das instituições, no caso a escola, os modos de vida e de subsistência de uma comunidade e a conceitualização da normalidade. Pretendemos ainda discutir de forma mais aprofundada a questão da deficiência mental, à luz destas considerações sobre a normalidade.

2.1. Sociedade e conceito de normalidade: uma rede complexa de sentidos

Como ponto de partida, um relato sobre uma pesquisa realizada na comunidade da Barra da Aroeira (Aguiar, 1994) nos ilustra sobre como os modos de vida e a organização do trabalho numa sociedade se apresentam como fatores importantes na conceitualização da normalidade. Segundo a autora, nesta comunidade, uma proporção alta da população apresenta alguma deficiência física ou mental devido à prática de casamentos endógenos. A autora ressalta que a identificação dos moradores como deficientes e o próprio uso do termo são recursos que ela utilizou para abordar a questão, mas que para o povo da Barra parece não haver esta classificação.

De fato, o elevado número de 'deficientes' parece não representar um grande problema para eles. Todas as pessoas possuem os mesmos direitos - pelo menos, não há discriminação evidente em função de suas condições físicas ou mentais. (Ibid.: 72)

A situação de deficiência física ou mental, segundo a autora, não traz constrangimentos à convivência social.

Pode-se dizer que, para esse povo, a 'deficiência física ou mental' caracteriza apenas diferentes modos de ser. As crianças, por exemplo, parecem até não ter apreendido a noção ou o sentido da incapacidade. Os adultos tratam de forma quase que indiscriminada as crianças, incentivando todas a testar seus limites, suas capacidades, sua autonomia, independentemente de sua condição física ou mental. (Ibid.: 73)

A autora acrescenta ainda que esta participação social acaba permitindo um desenvolvimento progressivo da criança deficiente, ou seja, ela passa a fazer cada vez mais coisas, a participar cada vez mais. Nas atividades realizadas pela comunidade (confeção de objetos artesanais como utensílios de barro, de palha, fiação e tecelagem), todas as pessoas, inclusive as com deficiências de qualquer natureza são capazes de participar. Todas criam, com maior ou menor habilidade, seus objetos.

Nesta comunidade considera-se que as crianças deficientes apenas aprendem de modo diferente, não sendo encaradas como incapazes. Considera-se do mesmo modo, que a criança que não apresenta nenhuma deficiência também aprende as coisas de modo diferente, ou seja, *a seu modo* (Ibid: 73). Assim, a escola da Barra da Aroeira é freqüentada por todas as crianças da comunidade, independente do fato de apresentarem graus de deficiência variados.

Jannuzzi (op.cit.) aponta a estreita relação entre o conceito de deficiência e o contexto social no qual este conceito é produzido. Ao tratar sobre a história da Educação Especial no Brasil ela relata que, num momento em que a sociedade organizava-se em torno do setor rural, apresentando uma estrutura em que a população era plenamente absorvida nas atividades econômicas disponíveis, as deficiências menos graves não apareciam, pois não constituíam impedimentos para a vida cotidiana, enfim, para a subsistência material da comunidade, *provavelmente não eram considerados 'deficientes'; havia lugar, havia alguma tarefa que executassem* (p. 23).

Já numa sociedade industrializada, urbanizada, as deficiências mais leves acabam sendo detectadas. Ferreira (op.cit.) analisa que com os processos de industrialização, urbanização e principalmente escolarização massiva nos países ocidentais, passam a ser identificados nas escolas problemas de aprendizagem que começam a ser englobados no quadro da excepcionalidade.

Segundo o autor, ao longo da história, nas diferentes organizações sociais, nas diferentes culturas, em diferentes momentos, há uma grande variação nos critérios (qualitativos e quantitativos) para definição de quem será ou não considerado deficiente, como alguém que se *distancia dos padrões de "normalidade" a ponto de requerer ou justificar cuidados especiais* (p. 21).

... em certos países, deixa-se de definir como excepcionais os indivíduos de inteligência tida como limítrofe; também haverá diferenças quanto a quais condutas considerar 'problemáticas', em culturas diversas. (Ibid.: 22)

Não é necessariamente a presença de um déficit no organismo que irá decidir a classificação da não normalidade, já que esta tem a ver, segundo Ferreira, com os processos de autonomia e independência pessoal e, principalmente produtividade², destacando-se itens que se relacionam com demandas específicas de adequação às normas sociais, em termos de interação social, de atuação escolar e de adaptação ao mercado de trabalho.

De acordo com Ianni (2000: 9), o indivíduo moderno está emaranhado em determinações *por meio das quais as diversidades transformam-se em desigualdades, as hierarquias em alienações, os traços fenotípicos em estigmas (...) à medida que se desenvolve o capitalismo, visto como modo de produção e processo civilizatório, desenvolve-se crescentemente o pragmatismo, o consumismo, a organização sistêmica, envolvendo o predomínio do princípio da quantidade, desdobrado em produtividade, competitividade, lucratividade.*

Bueno (1997), ao discutir a construção histórica da noção de anormalidade, afirma que:

...em todas as épocas, o meio social identificou, por algum critério, indivíduos que possuíam alguma(s) característica(s) que não fazia(m) parte daqueles que se encontravam entre a maior parte dos membros desse mesmo meio - não pela simples presença de uma diferença, mas pelas conseqüências que tais diferenças acarretavam às possibilidades de participação desse sujeito na construção coletiva de sobrevivência

² O conceito de produtividade permeia todas as formas de organização da vida moderna, ditando as regras da produção industrial e da vida econômica em geral. Provinda da economia a noção de produtividade pode ser definida de maneira ampla como a relação que existe entre o produto e todos os insumos utilizados (incluídos os recursos humanos). O sentido mais estrito refere à eficiência do trabalho, ou seja, ao tempo requerido para realizar uma tarefa determinada ou para produzir um bem em relação a um tempo padrão (Kendrick apud Laplane, 1991: 21).

e reprodução de diferentes agrupamentos sociais, em diferentes momentos históricos.
(p. 159)

A diferença, como afirma Goffmann (op.cit.: 134), deriva da sociedade pois *...em geral, antes que uma diferença seja importante ela deve ser coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo.*

Desta forma, é importante pensarmos em como e por que alguma diferença passa a ter uma conotação qualquer (positiva ou não) numa sociedade e entendermos que o conceito de normalidade só pode ser pensado numa relação já que, como viemos discutindo, não se trata de negar a existência de condições orgânicas, mas sim de pensarmos para além destas condições. Trata-se de refletirmos sobre quais são os sentidos que circulam quando uma pessoa ou um grupo de pessoas se encontra frente ao outro, considerado deficiente. Que dizeres são formulados e quais são silenciados? Que atitudes são tomadas? Que poderes são mobilizados?

Ferreira (op.cit.) salienta que para que se possa compreender como se definem, historicamente, as características que passam a ser consideradas deficiências, é preciso discutir sobre como se legitimam as práticas de rotular e penalizar comportamentos dissonantes e como se sustentam teorias e instrumentos que têm o poder de decidir quais variações das características dos indivíduos indicarão normalidade ou anormalidade.

Neste sentido, podemos pensar nos discursos que ditam o modo de classificar as pessoas e que são veiculados como verdades. Foucault (1982) afirma que cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: *isto é os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (p. 12).*

Uma leitura histórica do conceito de deficiência mental permite a análise de que em diferentes momentos, alguns discursos foram valorizados e outros relegados a segundo plano. Como veremos, a partir do histórico apresentado por Pessotti (1984),

desde uma visão supersticiosa até uma “científica”, o caráter fatalista e de caridade e segregação esteve sempre presente no entendimento da deficiência mental.

3. Um histórico do conceito de deficiência mental

De acordo com Pessotti (op.cit.), não se pode afirmar muito sobre as atitudes e conceitos referentes à deficiência mental em épocas anteriores à Idade Média. No entanto, segundo o autor, sabe-se que na Antigüidade, as crianças que nasciam deficientes eram abandonadas ou eliminadas. Numa sociedade com ideais atléticos como em Esparta, a eliminação de deficientes³ era admissível. O autor lembra que as pessoas cuja deficiência não fosse acentuada podiam escapar da *exposição* ou abandono.

Com a difusão do cristianismo, o deficiente passa a ser considerado como filho de Deus, como tendo alma, devendo ser por isto socorrido, não podendo ser eliminado ou abandonado:

Graças à doutrina cristã os deficientes começam a escapar do abandono ou da “exposição”, uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos. É assim que passam a ser, ao longo da Idade Média, “les enfants du bom Dieu”, numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias. (Pessotti, op.cit.: 4)

Segundo Pessotti, a ambivalência caridade-castigo é marca definitiva da atitude medieval em relação aos deficientes mentais: ao mesmo tempo em que passam a dar-lhes teto, comida e cuidados, são separados do convívio, confinados e constituem alvos de castigos físicos por serem considerados culpados por sua condição. Nessa época, havia uma concepção *supersticiosa da deficiência, entendida como eleição divina, danação de Deus ou possessão diabólica* (p. 11). Durante a Inquisição (séc. XV) foram sacrificados muitos deficientes, ao lado de outras centenas de milhares de pessoas.

³ Mas não precisamos ir tão longe para encontrarmos prática semelhante com relação ao deficiente. Na época de Hitler por exemplo, os deficientes, dentre outros grupos humanos, eram assassinados em nome da prática eugênica.

No século XVI, com Paracelso e Cardano, embora ainda com uma visão supersticiosa, pois baseada na magia, astrologia e alquimia, a deficiência passa a ser defendida como problema médico e não mais moral ou teológico. Mais adiante, esta natureza ainda supersticiosa da deficiência vai cedendo lugar a argumentos mais “científicos”, como a postura organicista de Thomas Willis (*Cerebri anatome, 1664*), que vai entender a deficiência como produto de estruturas ou eventos neurais, localizando a causa no cérebro. No entanto, como afirma Pessotti (op.cit.), estas visões não atingem a massa da população, que continua marcada por visões fanáticas da deficiência.

John Locke, no século XVII, com sua teoria sobre a “tábula rasa”, contribui de forma essencial para o progresso na concepção sobre a deficiência mental, entendendo que as idéias e operações mentais são resultado de experiências sensoriais e não são inatas⁴ no ser humano. Para ele o deficiente pode ser educado: *não se admite que a deficiência seja uma lesão irreversível mas um estágio de carência de idéias e operações intelectuais semelhante ao do recém-nascido. Cabe à experiência e portanto ao ensino suprir essas carências (...)* (Pessotti, op.cit.: 22). As idéias de Locke vão influenciar os pensamentos de Rousseau (teoria do bom selvagem), Condillac (teoria da estátua), que por sua vez irá influenciar a ação pedagógica de Itard com Victor (o selvagem de Aveyron), Séguin e outros, tendo assim uma grande importância para o desenvolvimento da Educação Especial, *na medida em que apontam a experiência humana como decisiva para o desenvolvimento da própria inteligência* (Kassar, 1999: 7).

Mas enquanto estas idéias não são aplicadas e difundidas, o deficiente, livre da Inquisição e da intolerância religiosa, continuará sem atendimento educacional *até que surja o grande movimento libertário e naturalista a pregar a igualdade de direito entre os homens...* (Pessotti, op.cit.: 26). O século XVIII continua apegado à noção fatalista numa tentativa de isentar a família e o poder público do dever de educar os deficientes. Como não se pode mais delegar à divindade a tarefa de cuidar e nem se pode em nome da fé e da moral enviar os deficientes à fogueira, a opção encontrada foi a segregação de

⁴ O inatismo pressupõe a preexistência de conhecimentos e capacidades, as quais não são influenciadas pela experiência (Lalande, 1966).

modo que grandes hospitais, como se aprendera à época dos leprosários⁵, acomodarão o incômodo, livrando a sociedade de sua presença e do dispêndio que representa a sua educação.

De acordo com Pessotti, após a sanha inquisitorial, com as contribuições de Paracelso e Cardano não é mais o clero, mas sim o médico o novo árbitro do destino do deficiente. *Ele julga, ele salva, ele condena (p.68)*. A danação divina cede lugar à fatalidade hereditária ou congênita, perdurando como afirma o autor, até meados do século XIX, lançando, como veremos mais adiante, a semente da teoria de degenerescência em 1857.

Mesmo com as idéias de Locke e com os resultados alcançados por Itard com o selvagem Victor, a visão que prevalece é a do fatalismo hereditário e unitário da deficiência (Fodéré e Pinel), segundo a qual a multiplicidade de distúrbios é vista como variação de um único processo patológico, tendo início as tipologias ou classificações e com elas a mentalidade classificatória da deficiência mental. Pinel inclusive havia diagnosticado Victor, o qual fora enviado para seu exame em 1800, como incurável e incapaz de qualquer sociabilidade ou instrução. No entanto, Itard não aceitou tal diagnóstico e conseguiu diversos resultados com a instrução de Victor, baseando-se na teoria da estátua de Condillac⁶. Tratou-se segundo Pessotti, de uma “autêntica didática da deficiência mental”, mas infelizmente a obra de Itard teve um desastroso esquecimento que implicou em parte no atraso do conhecimento e da atuação social no campo da educação especial.

...enquanto o modelo teórico dos médicos e de Pinel, unitário e fatalista, prescreve o abandono do jovem idiota ou Victor aos corredores de Bicêtre, Itard, médico embora, insiste em acreditar na educabilidade de Victor. E será de seus esforços e dos que gerou, por parte de Seguin e, mais tarde, de Maria Montessori, que resultará o fim do fatalismo unitarista da teoria médica da deficiência mental, ainda que tardio, somente no século XX. (Pessotti, op.cit.: 80)

Outro médico, Esquirol (1818), terá influência na conceituação da deficiência mental, afirmando como autoridade médica que a “idiotia” não é uma doença, mas um

⁵ Foucault (1978), no livro *História da Loucura* apresenta como, após as Cruzadas e com o advento da lepra, foram construídos hospitais para excluir do convívio social os leprosos. Segundo o autor, em um certo momento na Europa haviam 19.000 leprosários.

⁶ De acordo com a teoria da estátua, as sensações produzidas pelos objetos exteriores constituem a base para o conhecimento.

estado em que as faculdades intelectuais não se manifestaram ou não puderam desenvolver-se. É o início da abordagem científica propriamente dita. Começa-se a abalar o fatalismo hereditário mas não a posição organicista já que para Esquirol a “idiotia” era irrecuperável, idéia que segundo Pessotti, permanece até a atualidade. Belhomme, discípulo de Esquirol, irá distinguir graus na carência de desenvolvimento das funções intelectuais (5 categorias), considerando que existam graus que asseguram a educabilidade do deficiente.

Depois da publicação de Belhomme, foram criadas instituições, métodos e recursos pioneiros na educação especial (ao lado dos dois grandes nomes Itard e Seguin), como a escola criada pelo médico Guggenbuhl em 1840. Também em 1840, são criados os “jardins de infância” de Froebel, que irão influenciar e reger escolas para deficientes mentais, com recursos como jogos, blocos de madeira, etc.

Seguin irá, de acordo com Pessotti (op.cit.), apresentar de maneira implícita uma noção de extrema importância para a evolução do conceito de deficiência mental: *a serena e tácita aceitação de que qualquer que seja o gênero de deficiência o sujeito é educável e, mais, os limites de seus progressos dependerão do quantum de inteligência, do grau de comprometimento de funções orgânicas relevantes para a instrução pretendida e da perícia na aplicação do método (p. 115).*

Independente destes escritos e das idéias de Itard, Seguin e outros, é proposta em meados do século XIX a “Teoria das Degenerescências”⁷ que substitui a danação divina do deficiente mental pela danação da natureza, incorporando o mesmo apelo de antes à segregação, gerando na sociedade *atitudes de medo, rejeição, segregação e asco que resultaram em propostas eugenistas catastróficas para os deficientes...* (Pessotti, 1984: 137).

⁷ ...Morel propõe a teoria da degenerescência segundo a qual, em algumas famílias, cada geração revela uma degradação do ser humano em relação à geração precedente. Desse modo, começando com uma geração de desequilibrados e preguiçosos e pequenos delinquentes, passa-se a uma geração de perversos histéricos, epiléticos e hipocondríacos, os quais por sua vez geram filhos com tendências inatas para a loucura e a deterioração da inteligência: é então que como último degrau da decadência surgem seus filhos com o retardo mental, a imbecilidade e a idiotice. (Pessotti, 1981, p. 64)

Como afirma Pessotti (1984), nos séculos XIX e XX, tem-se a volta ao leprosário, ou seja à segregação, que como destaca Kassir, não é característica somente do atendimento a pessoas com deficiência:

O incremento do processo de institucionalização não é característico apenas do atendimento a pessoas com deficiências. Esse processo está relacionado ao movimento de concentração de pessoas nas cidades. À medida que as cidades vão crescendo e as novas relações de produção vão sendo instituídas (com a manufatura e, posteriormente, as fábricas), a vida social passa a ser racionalmente "marcada" pelo ritmo da produção: seja na divisão dos espaços, na divisão do tempo, ou no controle do corpo. (Kassar, op.cit.: 9)

Pode-se verificar que idéias diferentes convivem ao longo da história e as relações não são lineares, mas sim permeadas de avanços, retrocessos e contradições. Um exemplo disso é constituído pelo fato de que ao mesmo tempo em que se divulga a teoria sobre o inatismo, no século XVII, Locke contrapõe a estas idéias o primado da experiência.

No século XX, como analisa Pessotti (1984), a teoria da deficiência mental marcada pelo viés organicista e fatalista começa a ser abalada com os progressos da psicologia, biologia, genética e graças a iniciativas ousadas em educação. Apesar destes avanços, mesmo hoje encontramos indícios da persistência de idéias calcadas em teorias inatistas.

Os avanços não impediram que se continue a atribuir aos indivíduos comportamentos unitários, conforme conclui Ceccin (s.n.t):

A alternativa segregante das relações sociais, ainda que não produza separação física ou de localização espacial, opera com a determinação unitária de comportamentos dos indivíduos. Qualquer atitude de uma pessoa com DM será interpretada como originária, essencialmente, da própria deficiência. Assim, para além da deficiência objetivamente detectável, há uma produção social da subjetividade de deficiente. (p. 47)

Com relação a esta questão Amaral (op.cit.) afirma que:

...as pessoas portadoras de deficiência não constituem, do ponto de vista psicológico, um grupo à parte da população geral (...) não constituem sequer um grupo homogêneo. Ou seja, essas pessoas, apesar de deficientes em diferentes graus e diferentes áreas, mantêm a característica compartilhada por todos os seres humanos: não são iguais entre si. Assim como as diversas deficiências não são iguais entre si, para além delas a singularidade de cada um é. (p. 71)

Na história da Educação Especial no Brasil, as idéias difundidas na Europa nos séculos XIX e XX tiveram influência nos discursos, trazendo implicações para a forma de lidar com a educação e influenciando os preceitos da Educação Especial (Kassar, op.cit.).

O pensamento evolucionista, que se difunde com o desenvolvimento da ciência moderna, deixa marcas mais evidentes na organização da sociedade brasileira com a apropriação e difusão de um pensamento liberal, por parte dos intelectuais nacionais, desde o período do Império. (Ibid.: 18)

Segundo Jannuzzi (op.cit.), a educação de crianças com deficiência surgiu de maneira tímida no conjunto das concretizações possíveis das idéias liberais⁸ difundidas no Brasil no fim do século XVIII e começo do XIX. No entanto, tratava-se de um liberalismo limitado pela aceitação da escravidão, sendo um “liberalismo de elite”, numa época em que *a educação popular, e muito menos a dos “ deficientes mentais”, não era motivo de preocupação (...) as escolas eram escassas (...) e dado que só recorriam a ela as camadas sociais referidas, a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de “ deficiências”* (p. 23)

Até o fim do Império só vão se encontrar duas instituições para deficientes mentais, uma em Salvador e outra no Rio de Janeiro, as quais provavelmente atendiam os casos mais acentuados, *percebidos claramente pela família e pela comunidade, porque bem fora das expectativas sociais. (Ibid.: 23, grifo nosso)*. Os estabelecimentos de ensino para deficientes visuais e surdos eram em número maior. No entanto, a partir da década de 20, vai havendo um equilíbrio e posteriormente um predomínio de atendimento aos deficientes mentais, acompanhando o crescimento da escolarização.

Jannuzzi (op.cit.) vai mostrando como o atendimento aos deficientes se deu num misto de integração-segregação, sendo que a definição de quem faria parte da categoria de anormalidade era ampla, *ficando afeita a parâmetros do bom escolar (tímidos, insofridos ou indisciplinados, preguiçosos ou desatentos, retardados por diferentes causas)* (p. 38).

⁸ De acordo com Cunha (1977:27), *o liberalismo é um sistema de idéias elaborado por pensadores ingleses e franceses no contexto da luta de classe da burguesia contra a aristocracia. São princípios básicos do liberalismo: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. A doutrina liberal, segundo o autor, reconhece as desigualdades sociais e o direito que os indivíduos mais talentosos têm de ser materialmente recompensados* (p. 33)

Com o uso dos critérios de Binet, cuja escala métrica de inteligência foi desenvolvida entre 1904 e 1911, os parâmetros de normalidade baseiam-se nas normas requeridas do bom escolar, não se cogitando o papel ativo da escola na determinação de quem faria parte da categoria de anormalidade. De acordo com Jannuzzi, a preocupação com os testes de inteligência amplia-se a partir de 1920.

Não se cogitou que a semelhança de conteúdos escolares com os padrões das camadas mais favorecidas implicaria melhor e mais rápida assimilação por suas crianças. E que a possível segregação, sob esses parâmetros, poderia tachar como retardados os de níveis diferentes de conhecimento, em função de proveniência de camadas menos favorecidas. Tanto que, já na época, estatísticas da própria equipe de Binet acusavam nas cidades populosas e mais industriais um índice maior de deficientes. (p. 51)

Smolka (1989) ao analisar o uso de testes psicológicos sem a consideração de outras situações de vida das crianças, que são classificadas como “deficientes”, “marginais” ou “lentas” afirma que:

Podemos admitir que a grande maioria dos “distúrbios” e das “dificuldades de aprendizagem” começa a aparecer com o ingresso da criança na escola. Isto é, não sendo detectada nenhuma anormalidade na criança pequena, é frente ao ensino formal e sistematizado, sobretudo com relação à aquisição da escrita, ao processo de alfabetização, que começam a se manifestar as mais variadas formas de “erros”, de “desvios”, de “problemas”, interpretados e, muitas vezes confirmados, como distúrbios (neurológicos, psicológicos, fonoaudiológicos) originários na criança ou nas suas condições de vida, e, portanto, da alçada de profissionais especializados e não propriamente do professor na escola. (p. 40)

Smolka continua destacando que há uma contradição ao se falar nestas dificuldades como patologias em relação a um determinado padrão de normalidade, uma determinada concepção de inteligência, um determinado ritmo de aprendizagem cujo parâmetro básico – estabelecido, é claro, no movimento das idéias e das práticas sociais – se configura como fundamentalmente “escolar” (p. 40).

Podemos concluir que, desde a época em que se confundiam e confinavam os deficientes mentais juntamente com os loucos, os procedimentos utilizados se modificaram. A deficiência mental foi separada da doença mental, iniciando-se um período em que se desenvolveram concepções científicas. Entretanto, mesmo hoje, com todos os avanços na área, ainda tem persistido nestas concepções uma certa ambigüidade. Em diferentes momentos e por diferentes razões ligadas à conjuntura sócio-histórica, diferentes sujeitos foram englobados nesta categoria. Atualmente, com o

termo *necessidades educativas especiais* ainda não conseguimos fugir da generalidade, da amplitude do conceito.

3.1. Definição atual do conceito de deficiência mental

Para apresentarmos uma definição atual do conceito de deficiência mental, tomemos o texto do decreto no. 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; (...) II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

E ainda:

Art. 4º IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho;

Ferreira (op.cit.) afirma que, na área da deficiência mental, se entenderia por definição *a descrição que permitisse separar o deficiente mental de outras condições, 'normais' ou não* (p. 80).

A definição acima preenche este requisito de permitir a separação da deficiência mental de outras condições? O que é funcionamento intelectual significativamente inferior à média? É um número que acaba indicando este significativamente, já que os graus da deficiência são definidos a partir do QI. Destacamos ainda que os valores que diferenciam os graus de deficiência mental têm variado nas últimas décadas.

Kirk e Gallagher (1991) explicam a presença deste critério na definição, afirmando que *nenhuma definição, por mais abrangente que seja, tem grande valor a*

menos que seus conceitos abstratos possam ser traduzidos em alguma forma de ação prática (p. 121). Porém, o uso deste critério é bastante problemático, já tendo sido objeto de diversas críticas:

Aplicar a todos, indistintamente, o mesmo padrão de desenvolvimento revela a concepção subjacente de saúde/doença como processo único, contínuo, apenas com diferenças quantitativas entre o momento estático da saúde e o da doença. Reforça-se assim, a filosofia positivista. (Collares e Moysés, 1996: 129)

Ainda com respeito ao uso do QI como critério, Werner (1997) salienta que tal escolha, não só para definir o distúrbio como para classificar o sujeito em graus (leve, moderado, grave e profundo), revela a concepção mecanicista e que:

A classificação, baseada nesses critérios pretensamente 'objetivos' (pois numéricos), terá conseqüências sociais importantes sobre o destino e o encaminhamento do indivíduo: chega-se ao ponto de correlacionar o QI com o prognóstico escolar da pessoa avaliada. Um agravante é que o uso do critério de QI tem servido, historicamente, para fazer o diagnóstico de retardo mental, principalmente em crianças das classes sócio-econômicas mais baixas que apresentam problemas de escolaridade, legitimando através da autoridade médica uma exclusão social. (p. 30)

Pode-se dizer que a primeira parte da definição não garante uma distinção livre de preconceitos e ambigüidades, constituindo um critério arbitrário, que considera a patologia como realidade estatística. Lembremos que Canguilhem afirma que o patológico não é um desvio quantitativo do normal.

Quanto ao item habilidades adaptativas, é importante notar que este substitui o termo anteriormente utilizado que era "comportamento adaptador", numa tentativa de diminuir as ambigüidades. O termo incorpora ainda um critério que requer a manifestação de "limitações em duas ou mais áreas de habilidades adaptativas". Esta definição está de acordo com a fornecida pela AAMR (American Association on Mental Retardation) de 1992 e que De Carlo (1999) analisa em relação ao sistema anterior que enfatizava o comportamento adaptador. De acordo com a autora, não houve mudanças significativas com esta alteração. No entanto ela destaca os aspectos que predominaram para que a reformulação fosse efetuada:

1. A necessidade de se considerar o contexto social ao definir o retardo mental, o que deixaria de ser um aspecto exclusivamente individual para tornar-se a expressão da relação funcional entre a pessoa e seu meio; 2. A consideração de que, com a aplicação

correta de apoios apropriados, destinados a incrementar a vida independente, produtiva, emocionalmente satisfatória etc., poderão ocorrer melhoras das capacidades funcionais e, por conseqüência, no funcionamento geral da pessoa com retardo mental; 3. A indicação de que os serviços de reabilitação devem ser planejados baseados num modelo de apoio funcional dentro da comunidade, enfatizando as capacidades, necessidades e possibilidades de capacitação da pessoa, nos ambientes normalizados e típicos e nos serviços integrados de apoio. (De Carlo, op.cit.: 31)

Nas explicações de Kirk e Galagher (op.cit.) sobre o fator adaptabilidade das definições anteriores aparecia a problemática referente ao caráter ambíguo presente na definição, que continua como problema na definição mais atual.

...a condição se torna contingente não apenas em relação ao desempenho intelectual, mas também à capacidade do indivíduo de responder às demandas da sociedade (...) e se um determinado ambiente cria mais demandas do que outro, enfrentamos a perturbadora verdade de que a criança pode ser deficiente mental em uma comunidade mas não em outra, na escola mas não na vizinhança, durante uma época de sua vida mas não em outra. (p. 123, grifo nosso)

Os autores ainda acrescentam que *em muitos casos a avaliação da adaptação social ainda continua sendo um julgamento do professor e de outros responsáveis pela educação que tiveram contato direto com a criança* (Ibid.: 126).

O conceito de deficiência mental, vindo da área médica, como vimos no capítulo anterior, foi absorvido pela área da educação num enfoque que fica sujeito a interpretações diferentes, não se caracterizando necessariamente pela presença de problemas orgânicos, o que gera muita controvérsia. Desta maneira, evidencia-se que é difícil definir a deficiência sem refletir sobre o contexto social. É justamente aí que reside a possibilidade de pensarmos além do orgânico, ou seja, a deficiência não como atributo individual, mas como resultado de significações atribuídas nas relações sociais.

3.2. Escola e conceito de deficiência mental

Quanto à definição da normalidade no interior da escola, podemos dizer que, como instituição social, esta carrega as marcas de seu tempo histórico e da cultura dominante na sociedade.

...sempre há um estereótipo, um modelo de homem que cada momento histórico aspira conseguir formar. Esta expectativa de cidadão tem muito a ver com o modo pelo qual a sociedade se organiza para conseguir sua subsistência material. (Jannuzzi, 1992a: 52)

/ A escola, como instituição social, atende às demandas da sociedade e seleciona seus alunos de acordo com as exigências de um modelo que se deseja reproduzir. / Porém, é importante deixar claro que com esta afirmação, não se está limitando a discussão a uma relação simplista entre a sociedade e a escola, onde esta última seria simplesmente uma executora daquilo que é decidido fora dela. Apple (1989) nos chama a atenção para não cairmos no erro de fazer parecer que tudo o que se relaciona à escola pode ser reduzido às necessidades da força de trabalho ou das forças econômicas fora dela. Isto não significa que não seja essencial ter em mente que *existem conexões bem reais entre a economia e a atividade de classificação e seleção realizada pela educação* (p. 48).

/ A escola, como discute Jannuzzi (1992b), é elemento da superestrutura e como tal, não é simples reprodutora, criando também elementos que influenciam a própria sociedade. / Sobre este aspecto, Giroux (1997) observa que as escolas se configuram também como espaços de contradição: ao mesmo tempo que reproduzem a sociedade mais ampla, também contêm espaço para resistir à sua lógica de dominação.

Jannuzzi (1992b) nos ajuda a compreender melhor esta questão ao nos mostrar que, / ao longo da história da Educação Especial no Brasil, apesar das falhas e da segregação, as práticas pedagógicas ajudaram de alguma forma a viabilizar a vida de crianças intituladas deficientes. / Ou seja, nem tudo pode ser considerado reprodução pura e simples. Existem as lutas, os conflitos, as inquietações e as tentativas de mudança.

Não podemos ficar indiferentes, como nos diz Jannuzzi (1992b), ao magistério paciente e dedicado que viabilizou e viabiliza, de certa forma, a vida e a educação, ao longo da história. As exigências e pressões sobre a escola são conflitantes e contraditórias.

4. O micro e o macro nas considerações sobre a normalidade

Se os modos de funcionamento da sociedade têm relação com o conceito de normalidade, em que termos deveríamos colocar o papel de cada sujeito em seu encontro com o outro?

Um primeiro aspecto importante a destacar é que não se pode falar em sociedade num sentido abstrato, pois esta só existe na historicidade e concretude dos indivíduos (Amaral, op.cit.). Não podemos nos esquecer da imbricação existente entre indivíduo e sociedade.

Desde este último ponto de vista, e retomando a nossa discussão sobre a definição das normas, não se pode dizer que as normas são definidas e passadas aos indivíduos que as recebem e cumprem passivamente. Estas normas sociais não são imutáveis.

Como nos mostra Canguilhem (op.cit.), nem mesmo as normas orgânicas são imutáveis. Apesar de as necessidades biológicas serem colocadas aos seres vivos, há sempre a possibilidade de normatividade, que o autor define como a possibilidade de o indivíduo se adaptar ao meio criando novas regras, novas normas. E neste sentido, *o ser vivo e o meio, considerados separadamente, não são normais, porém é sua relação que os torna normais um para o outro (p. 112)*. Se nem mesmo as normas orgânicas são imutáveis, muito menos o serão as normas sociais. Pode-se sempre criar outras normas, outras necessidades, o que torna possível a luta por mudanças.

...basta que um indivíduo questione as necessidades e as normas – sinal de que essas necessidades e essas normas não são as de toda a sociedade – para que se perceba até que ponto a necessidade social não é imanente, até que ponto a norma social não é interna, até que ponto, afinal de contas, a sociedade, sede de dissidências contidas ou de antagonismos latentes, está longe de se colocar como um todo. (Ibid.: 229)

A questão das regras e da sua mudança nos remete à discussão sobre o poder. Neste sentido, é elucidativa a análise de Foucault (1982), que afirma que o poder encontra-se diluído, devendo ser analisado como algo que circula, que funciona em cadeia. O poder deve ser analisado em suas *formas e instituições mais regionais e locais...* (p. 182).

... o poder não está localizado no aparelho de Estado e (...) nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, quotidiano, não forem modificados. (Foucault, op.cit.: 149)

Segundo Foucault, não é a dominação global que repercute até os níveis mais baixos. O autor sugere que a análise leve em conta a maneira como os fenômenos, as técnicas e os procedimentos do poder atuam nestes níveis e a forma como se deslocam, se expandem e se modificam e como são anexados por fenômenos mais globais. Tomando o exemplo da loucura, Foucault vai dizer que a burguesia não se interessou pela exclusão do louco em si, mas pela importância e função dos mecanismos de exclusão a partir dela engendrados, mecanismos estes que foram se solidificando nos níveis mais elementares da sociedade e tomando, posteriormente, formas mais globais.

... ver como, ao nível efetivo da família, da vizinhança, das células ou níveis mais elementares da sociedade, esses fenômenos de repressão ou exclusão se dotaram de instrumentos próprios, de uma lógica própria, responderam a determinadas necessidades; mostrar quais foram seus agentes, sem procurá-los na burguesia em geral e sim nos agentes reais (que podem ser a família, a vizinhança, os pais, os médicos, etc) e como esses mecanismos de poder, em dado momento, em uma conjuntura precisa e por meio de um determinado número de transformações começaram a se tornar economicamente vantajosos e politicamente úteis. (p.185)

Partindo da discussão que Foucault faz sobre os mecanismos de poder, exclusão e repressão presentes na família, na vizinhança, nos níveis mais elementares da sociedade, poderíamos analisar o papel de cada indivíduo ou grupo na conceituação da normalidade e nas atitudes tomadas diante do outro.

A leitura de Goffmann (op.cit.) nos provoca a discutir sobre a imbricação que existe entre o que a sociedade entende como normalidade e os encontros entre os indivíduos nesta sociedade. O autor afirma que nos encontros que se estabelecem entre os indivíduos nesta sociedade, cada um estará o tempo todo fazendo afirmações sobre aquilo que o indivíduo que está à frente *deveria ser*. Assim, poderíamos dizer que nosso conceito de normalidade também conta, o olhar de cada um conta. Mudar o olhar, mudar os parâmetros pelos quais se olha provoca mudanças nas atitudes com relação àqueles que estão à nossa frente. Amaral (1999: 23) nos incentiva a perguntarmos *como, quando e de que forma podemos contribuir para que alguns dos entraves ao acesso das*

peças com deficiência e sua permanência na instituição escolar comum sejam superados? Afirma ainda que:

Temos, sempre, a possibilidade de interpor algo (que é nosso) entre nós e o que nos é oferecido "objetivamente" pelo mundo externo. Até porque esse mesmo "mundo externo" é por nós constituído, assim como o é nosso "mundo interno". (p. 23)

Um exemplo interessante de mudança de olhar nos é dado por Sacks (1997) no livro "O homem que confundiu sua mulher com um chapéu" quando ele relata seus dois olhares sobre Rebecca.

Rebecca já não era mais criança quando a encaminharam para nossa clínica. Estava com dezenove anos, mas, como disse sua avó, era "igualzinha a uma criança em alguns aspectos". (...) uma "estonteada", dizia um relatório, com "estupidez motora" dizia outro (embora ao dançar toda a sua falta de jeito desaparecesse) (...) Dolorosamente tímida e retraída, ela sentia que era, que sempre fora, "uma figura ridícula". Mas Rebecca era capaz de ter vínculos afetivos ternos, profundos, até mesmo exaltados. (...) Adorava a natureza e (...) também era grande apreciadora de histórias, embora não conseguisse aprender a ler (apesar das tentativas assíduas e mesmo frenéticas) (...) Ela precisava que o mundo lhe fosse reapresentado em imagens verbais, em linguagem, e parecia não ter dificuldade para acompanhar as metáforas e símbolos inclusive de poemas muito profundos, em um contraste marcante com sua incapacidade para as proposições e instruções simples. (...) Assim ela era "débil mental", "tola", "estúpida", ou parecera ser, e assim fora chamada, durante toda a sua vida, porém possuía uma capacidade poética inesperada, estranhamente comvente. Superficialmente, ela era um amontoado de incapacidades e deficiências, com as intensas frustrações e ansiedades que as acompanham; neste nível ela era, e sentia que era, uma deficiente mental - não dispo de habilidades sem esforço, das afortunadas capacidades das outras pessoas; mas em algum nível mais profundo não havia a sensação de invalidez ou incapacidade, mas um sentimento de calma e integridade, de estar plenamente viva, de ser uma alma profunda e sublime, e igual a todas as demais. (pp. 198-200, grifo nosso)

E:

Quando a encontrei pela primeira vez (...) eu a vi meramente, ou inteiramente, como uma perda. (...) Na vez seguinte em que a vi, tudo foi muito diferente. Nos testes, como conta Sacks, Rebecca havia se desintegrado, se fragmentado, pois estes não haviam fornecido indício algum de qualquer coisa que não fossem déficits, de qualquer coisa, por assim dizer, além de seus déficits. (p. 200)

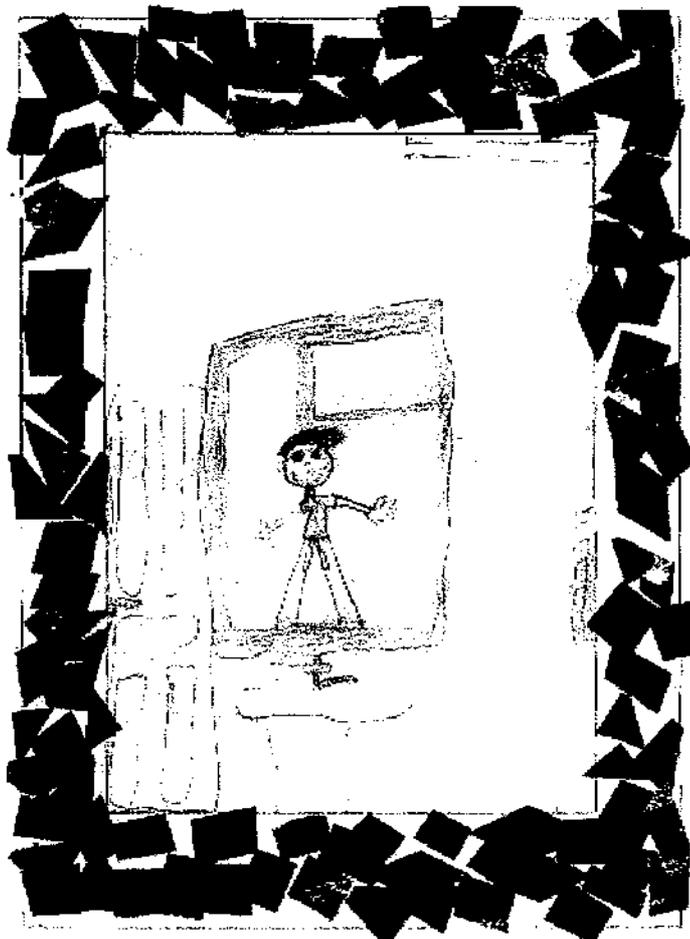
Sacks diz sobre Rebecca : *o que vi nela, o que ela me mostrou, passei a ver em todos eles (p. 202). Procurar os mas, os porém, ...*

Na classe especial onde foi realizada a pesquisa, conheci crianças e adolescentes que poderiam provocar dois olhares. Por exemplo, J. é um menino que já passou por outras escolas, sempre sendo motivo de riso para outras crianças (como relatou a

professora) e que se revela em seus desenhos, tão sensíveis e delicados, diferentes de seus momentos de desespero e raiva. Ele me lembrou o José, outro rapaz descrito por Sacks:

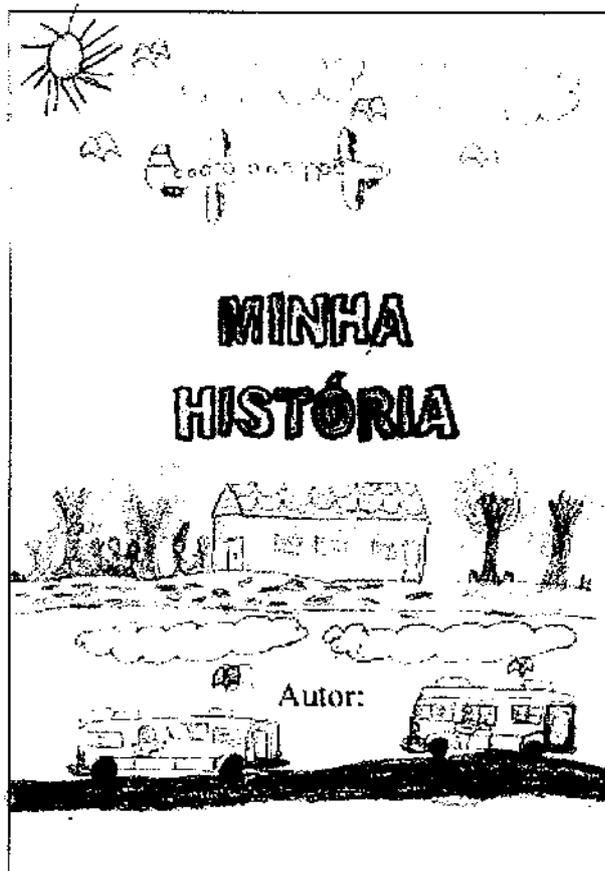
Ele tinha mais ou menos 23 anos, era considerado irremediavelmente retardado e pouco antes havia sofrido um dos violentos ataques que o acometiam. Era magro, de aparência frágil. Sua perturbação, sua inquietação cessaram de pronto. (...) José desenhava com a mais absoluta calma, concentrando-se totalmente no pequeno relógio à sua frente, excluindo tudo o mais. Agora, pela primeira vez ele se mostrava ousado, sem hesitação, sereno, sem perturbação. Desenhava rápido mas detalhadamente, com um traçado nítido, sem correções. (p. 235-236)

Numa das atividades realizadas em sala, pedi aos alunos que fizessem um autorretrato. Por sugestão da professora, fui com cada um até um corredor que fica na sala para que pudessem olhar suas imagens num espelho. O desenho de J. me chamou muito a atenção pela riqueza de detalhes (ele desenhava o espelho, a pia do banheiro, o porta-toalhas que fica ao lado do espelho, a porta do banheiro e uma parte da lousa que fica ao fundo da sala e da qual se enxerga um pedaço no espelho). E tudo aconteceu muito rápido. Ele olhou, voltou para sua carteira e começou a desenhar.



Pode-se perceber no desenho a harmonia com que ele utiliza as cores. Na classe ele é reconhecido pelos outros alunos e também pela professora como um artista. Presenciei algumas situações em que outros alunos solicitavam que J. fizesse desenhos para eles. Um dia a professora estava distribuindo folhas com uma figura da festa junina que teria na escola e faltou uma. Ela então pediu ao J. que ele reproduzisse a figura para o colega que não havia recebido o desenho.

Outro desenho que nos mostra seu talento é o da capa de um livro que estávamos fazendo sobre a história de cada um:



Segundo informações da professora, o J. é atendido numa instituição⁹ com quadro de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (F84.3 – CID-10¹⁰) e apresenta déficit cognitivo por consequência deste quadro. Veio de escola comum, mas já era atendido nesta instituição. Não gosta de tumulto e apresenta muita oscilação emocional.

⁹ Para preservar as identidades dos sujeitos e das instituições, não citaremos nomes no trabalho.

¹⁰ CID-10 é a décima versão da Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. (OMS. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Artes Médicas, Porto Alegre, 1993). Esta classificação é adotada no Brasil.

Está tendo desmaios e surtos e por isso está em atendimento médico. Chegou à classe em novembro de 98 e não sabia ler e escrever. Encontra-se em processo de aquisição destas competências.

Embora o talento de J. seja evidente e mesmo reconhecido no âmbito escolar e a professora tenha sugerido à mãe de J. que procure um espaço adequado para desenvolver e aprimorar seu talento, surge a questão // o que será feito desse talento? Qual será o futuro de J.?

Sacks reflete, um tanto melancólico, sobre o futuro de José:

... o que o futuro reserva para José? Existirá algum "lugar" para ele no mundo que venha a empregar sua autonomia, porém deixando-a intacta? Poderia ele, com sua capacidade de observação e grande amor pelas plantas, ser ilustrador de livros de botânica ou herbários? (...) Ou, mudando estranhamente, mas não illogicamente, de direção, poderia ele, com suas peculiaridades, sua idiossincrasia, fazer desenhos para contos de fadas, histórias infantis, histórias bíblicas, mitos? (...) Tudo isso ele seria capaz de fazer e muito bem. E seria útil e prazeroso para outras pessoas e daria prazer também a ele. Ele poderia fazer tudo isso - mas, infelizmente, não fará coisa alguma, a menos que alguém muito compreensivo, e com oportunidades e recursos, possa orientá-lo e empregá-lo. Pois, do modo como estão as coisas, ele provavelmente nada fará, e passará uma vida inútil, infrutífera, como tantas outras pessoas autistas, ignoradas, desconsideradas, na enfermaria mais remota de um hospital psiquiátrico. (p. 253)

// Será que o talento de J. será desperdiçado? Sabemos que muitos talentos são desperdiçados pela pobreza, pela falta de oportunidades, pelo próprio caminhar da vida. A reflexão aqui é justamente esta: o que é feito do futuro das pessoas? Quais fatores entram no jogo das possibilidades do sonho? Que relação tem o futuro com a noção de normalidade?

Como discutimos anteriormente, um diagnóstico de deficiência define até mesmo o prognóstico da vida de uma pessoa, até onde ela vai chegar, o que ela pode e o que não pode fazer e influencia nosso olhar sobre ela. No caso das crianças desta classe especial, me vi numa armadilha: ao mesmo tempo que me via envolvida, no meio acadêmico, num discurso sobre a inclusão, sobre as potencialidades humanas, sobre não olhar o que falta, fui percebendo em muitos momentos, que não sabia como agir, o que esperar, o que dizer ou pensar sobre a realidade que encontrei ali. Quando quis saber sobre os sonhos, sobre as expectativas destes sujeitos sobre seus futuros, percebi que

esperava encontrar marcas de uma identidade comprometida. Quando perguntei a eles, num dia em que estávamos no pátio, numa conversa informal, sobre o que eles queriam ser quando crescessem, não pude deixar de criar imagens em minha cabeça: será que eles poderão alcançar estes sonhos? Na verdade, mesmo quando perguntamos isto a qualquer pessoa não significa que ela será o que está dizendo que será, mas há um crédito, uma possibilidade mais aceita nestes casos.

Kassar (op.cit.) em sua pesquisa sobre os modos de constituição de sujeitos institucionalizados nas práticas sociais nos apresenta um relato instigante. Um professor conta a ela uma conversa com um dos alunos:

Eu (o professor refere-se a si mesmo) disse: "...em nenhum momento eu (o professor) disse pra você (Carlos), e se eu estou errado, você me corrige,... eu não disse que eu ia te ensinar a ler e a escrever, né? Muito menos de que você conseguiria ser médico veterinário. Eu disse? E depois de um mês Carlos, de 17 anos, fala sobre isso a alguns colegas: ...mas acontece que eu (Carlos) gosto de cuidar de bicho, né? E ele (o professor) disse que eu não posso ser isso... Como ele pode ser tão ignorante... quer ver quem é ignorante na minha escola, é o professor A.B.C. (o nome completo do professor)... Ai, pra você ver que ele é tão ruim que fala que o próprio aluno não..., né? Serve... (p. 47)

Temos aqui um exemplo de que o sujeito tem expectativas para o futuro, quer ser médico veterinário. E estas expectativas se chocam com aquelas que outras pessoas têm de seu futuro, que Carlos define em sua própria fala: *não..., né? Serve*. Torna-se interessante pensarmos na relação entre as expectativas sociais, as expectativas que temos sobre o futuro das pessoas e aquelas que elas próprias consideram como significativas.

5. O que você quer ser quando crescer: que vozes falam e que vozes calam?

Para analisarmos o enunciado *O que você quer ser quando crescer* e também as respostas dos alunos a esta pergunta, tomaremos emprestados alguns conceitos da Análise do Discurso.

A Análise do Discurso tem início nos anos 60, com o objetivo de, a partir da relação entre sujeito-língua-história-ideologia compreender como os discursos

produzem sentidos. Ela não busca uma “verdade” que estaria embutida num texto (Orlandi, 1999), não desvenda a *universalidade de um sentido* (Foucault, 1998: 70).

No percurso histórico sobre a Análise do Discurso Francesa, Maltidier (1994) descreve a dupla fundação desta prática disciplinar, fundação esta que é atribuída às figuras de Michel Pêcheux e Jean Dubois. Segundo a autora, apesar das distinções entre estes dois autores, ambos transitam em um espaço comum: o do marxismo e o da política, partilhando, ao contrário das idéias dominantes na época, as mesmas evidências sobre a luta de classes, sobre a história e sobre o movimento social.

Como na época a lingüística está num momento triunfante, a Análise do Discurso insere-se neste contexto. Assim, como nos diz Maltidier (op.cit.), *marxismo e lingüística presidem o nascimento da AD na conjuntura teórica, bem determinada, da França dos anos 1968-79* (p. 28). Porém, a autora ressalta que a Análise do Discurso traz críticas a estes dois campos, propondo aos lingüistas um modo de abordar a relação entre língua e história e aos marxistas a saída do discurso da filosofia marxista da linguagem. Na confluência destas duas disciplinas, podemos ainda citar uma outra, a Psicanálise. Assim, a Análise do Discurso se constitui no espaço de questões/rupturas destes três domínios disciplinares: a Lingüística, o Marxismo e a Psicanálise (Orlandi, op.cit.). Desta última, tem-se a contribuição sobre a visão de sujeito com a qual se trabalha na Análise do Discurso, visão esta fundamental para iniciarmos nossa análise do enunciado *O que você quer ser quando crescer*.

A questão do sujeito é também tematizada por Foucault (1995). Segundo o autor, não se trata de um sujeito único, num sentido psicológico, mas sim de posições que se podem ocupar no discurso, que neste ponto de vista não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, *ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo* (p. 62).

O sentido, como nos diz Orlandi (1999), não está relacionado às intenções do sujeito, pois este não tem controle sobre como suas palavras significam e nem mesmo sobre o que o faz dizer desta forma e não de outra.

O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (Orlandi, op.cit.: 32)

Outro conceito fundamental para compreendermos como os discursos produzem sentidos é o conceito de memória discursiva (interdiscurso). É aquilo que já está dito e que se torna base de nossos discursos. O interdiscurso é *aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente* (Orlandi, op.cit.: 31). São, como afirma Orlandi, formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.

Segundo Pêcheux (1999: 52), a memória discursiva seria *aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.*

A noção de interdiscurso revela que o sujeito, ao dizer, não é a origem de seu discurso. Mas esta ilusão é necessária na medida em que é ela que permite que se continue o movimento dos sentidos, pois para que os sujeitos se identifiquem com o que dizem, “esquecem” o que já foi dito. Segundo Orlandi (1999), o esquecimento é estruturante para o interdiscurso, e é neste processo que os sentidos e os sujeitos estão sempre em movimento, *significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas, ao mesmo tempo, sempre outras* (p. 36). A autora afirma que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos (em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória; retorno aos mesmos espaços do dizer) e processos polissêmicos (ruptura de processos de significação).

Como nos diz Foucault (1998: 26), *o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta*. É neste sentido que Pêcheux (1999) afirma que há sempre um choque entre acontecimento e memória e que o acontecimento é o lugar que vai fazer a memória desestabilizar. A memória assim, não é algo pronto e acabado, mas sim *um espaço necessariamente móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularizações... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos* (p. 56).

Podemos então dizer que os sentidos não estão nas palavras em si (as palavras não são transparentes - a relação significante/significado não é biunívoca), mas são produzidos como “efeitos de sentidos” (Pêcheux, 1990), determinados por uma série de fatores que influem na forma como as palavras “dizem”. Pêcheux (1994) chama a atenção para o fato de que a própria sintaxe da língua é constituída de deslizes e falhas: *...o deslize, a falha e a ambigüidade são constitutivos da língua, e é por aí que a questão do sentido surge do interior da sintaxe...*(p. 62)

Dizer que os sentidos não estão nas palavras em si significa admitir que não se pode falar em literalidade de sentidos, já que *não há um sentido único e prévio, mas um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção do discurso* (Orlandi: 52).

Sujeito à falha, ao jogo, ao acaso, e também à regra, ao saber, à necessidade. Assim o homem (se) significa. Se o sentido e o sujeito poderiam ser os mesmos, no entanto escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições. A deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras. (Ibid.: 53)

Quem diz, de onde diz, como diz, o que não diz, em que circunstâncias diz, as imagens que se tem de para quem se diz e muitos outros fatores, são aspectos que fundam os sentidos dos discursos que são produzidos por sujeitos, marcados pela história e pela ideologia¹¹.

Sendo assim, Orlandi acrescenta que as palavras mudam de sentido dependendo das posições ocupadas por quem as emprega. E tais posições estão relacionadas a formações ideológicas, o que nos leva à noção de formações discursivas, as quais são definidas como *aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito* (p. 43). Lembrando-nos do conceito de interdição de Foucault (1998: 9): *Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.*

¹¹ Ideologia é entendida, na Análise do Discurso, não como visão de mundo ou como ocultamento da realidade, mas antes é considerada como uma condição para a constituição do sujeito e dos sentidos, o que significa dizer que todos os sujeitos e todos os sentidos estão marcados pela ideologia. O sujeito se faz sujeito pela ideologia, sendo *interpelado por ela para que se produza o dizer* (Orlandi, op.cit.: 46). Somos determinados *por nossa língua e a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, através da ideologia* (Ibidem: 34).

Desta forma, os sentidos dependem das formações discursivas nas quais estão inscritos. A autora destaca ainda que tais formações não são fixas, possuindo portanto fronteiras flexíveis, que são configuradas e reconfiguradas.

A noção de “formação discursiva” emprestada a Foucault pela análise de discurso derivou muitas vezes para a idéia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição: no limite, esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento, através de sua absorção em uma sobreinterpretação antecipadora. (Pêcheux, 1997: 56)

Com relação à formulação *O que você quer ser quando crescer*, podemos perguntar: Quem pode e quem não pode fazer tal pergunta? O que interdita este dizer? Quando e onde é ou não permitido fazer tal pergunta? Quais sentidos são produzidos nesta formulação? Que imagens entram em jogo?

Num certo discurso pedagógico, não é permitido que se pergunte a uma criança o que ela quer ser quando crescer, já que isto envolve uma idéia de que a pessoa não é, que ela “virá a ser” e de acordo com esta visão a criança não é um “vir-a-ser”, ela já é. Marcellino (1986) discute esta questão no texto “O lazer e o uso do tempo na infância”:

Uma pergunta tão inocente formulada constantemente para as crianças como “o que você vai ser quando crescer?” busca como resposta, invariavelmente, sua opção profissional. (p. 91)

Para realizar esta análise, Marcellino parte das idéias apresentadas por Rubem Alves (1984) no livro “*Estórias de quem gosta de ensinar*”. Transcrevemos a seguir trechos deste texto para podermos entender melhor estas idéias:

O pai orgulhoso e sólido olha para o filho saudável e imagina o futuro. – Que é que você vai ser quando crescer? – Pergunta inevitável, necessária, previdente, que ninguém questiona. – Ah! Quando eu crescer, acho que vou ser médico! A profissão não importa muito, desde que ela pertença ao rol dos rótulos respeitáveis que um pai gostaria de ver colados ao nome do seu filho (e ao seu, obviamente)... Engenheiro, Diplomata, Advogado, Cientista... Imagino um outro pai, diferente, que não pode fazer perguntas sobre o futuro. Pai para quem o filho não é uma entidade que “vai ser quando crescer”, mas que simplesmente é, por enquanto... É que ele sofre de leucemia e, por isto mesmo, não vai ser nem médico, nem mecânico e nem ascensorista. Que é que seu pai lhe diz? Penso que o pai, esquecido de todos “os futuros possíveis e gloriosos” e dolorosamente consciente da presença física, corporal da criança, se aproxima dela com toda a ternura e lhe diz: “Se tudo correr bem, iremos ao jardim zoológico no próximo domingo...”. É, são duas maneiras de se pensar a vida de uma criança. São duas maneiras de se pensar aquilo que fazemos com uma criança. (p. 5)

Marcellino comenta ainda, baseando-se em Rubem Alves, que *a criança como vir-a-ser supõe a sua preparação para o futuro. Essa preparação, na sociedade moderna, é voltada para a produtividade (...) Busca a eficiência...* (p. 92). Segundo Rubem Alves, trata-se de uma pergunta sobre a *utilidade social* (p. 103).

Mas é possível afirmarmos que as expectativas de futuro podem ser vistas sob outro prisma, que não a afirmação de que o sujeito hoje nada é. Podemos analisar outros sentidos. Viver o hoje e pensar no futuro não são necessariamente opções excludentes. Não há uma relação assim tão dicotômica. O pai da história, que pergunta ao filho o que ele vai ser quando crescer também vive (ou pode viver) o hoje com seu filho, pode ir ao zoológico e provavelmente vai a outros lugares. O outro pai também poderia fazer a pergunta, por que não? Ao longo da leitura do texto de Alves, podemos perceber que uma das preocupações com esta pergunta é a ansiedade gerada desde cedo nas crianças com relação ao vestibular, com sua preparação, com a produtividade. Se de um lado remete à eficiência e à produtividade, faz isto de um modo que inclui o sujeito desta pergunta num discurso que é compartilhado, do qual é preciso fazer parte para se inserir no mundo social.

No final do texto, Alves pergunta o que aconteceria se a criança respondesse por exemplo: *Quando crescer quero ter muito tempo para olhar as nuvens* (p. 103). Mas o que torna esta resposta improvável? São as condições de produção. Crianças, adultos, membros de uma sociedade planejam o futuro e se inserem no discurso de acordo com estas condições, a partir de valores estabelecidos socialmente.

Como afirma Pêcheux (1990:79), *é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma seqüência lingüística fechada sobre si mesma, mas (...) é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção*. Segundo o autor, um discurso *é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas* (p. 77).

De acordo com Maingueneau (1989), é insuficiente tratar, como se faz usualmente, das condições de produção *como o 'contexto social' que 'envolve' o corpus, isto é, um conjunto desconexo de fatores entre os quais são selecionados previamente os elementos que permitem descrever uma 'conjuntura'*. (p. 53),

retomando Bakhtin que afirma que *a situação extraverbal nunca é apenas a causa exterior do enunciado (visto que) ela não age do exterior como uma força mecânica, mas entra no enunciado como um constituinte necessário à sua estrutura semântica* (Bakhtin apud Maingueneau).

As condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Elas podem compreender tanto as circunstâncias de enunciação (contexto imediato), quanto o contexto sócio-histórico, ideológico. As condições de produção funcionam de acordo com certos mecanismos que compõem as chamadas formações imaginárias (Orlandi, op.cit.). São eles:

- relação de sentidos : um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Segundo Pêcheux (1990), o processo discursivo não tem, de direito, início: *o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima...* (p. 77).
- antecipação: o sujeito antecipa-se a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Para Pêcheux (Idem), esta *antecipação do que o outro vai pensar parece constitutiva de qualquer discurso...* (p. 77);
- relação de forças: o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz.

Assim, as formações imaginárias dizem respeito, segundo Orlandi (op.cit.), não a lugares fixos de sujeitos, mas às imagens destes sujeitos. São posições de sujeitos e de objetos, as quais envolvem questões como: quem sou eu para lhe falar assim? quem é ele para me falar assim? do que estou falando? do que ele me fala? *Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições* (p. 40).

Pêcheux (1990) afirma que o que funciona nos processos discursivos *é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B (destinador e destinatário) se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro* (p. 82).

Na análise do enunciado a que nos referimos (*O que você quer ser quando crescer*), se pensarmos nas condições de produção, surge uma associação. Fazendo um

jogo com as palavras utilizadas por Marcellino (op.cit.): se com esta pergunta se busca a eficiência e estamos falando de sujeitos que são deixados à margem, dos quais geralmente não se espera muito, buscar a eficiência pode ser neste caso esquecer a (d)eficiência.

A idéia de silenciamento contribui para esta análise, principalmente a noção de *silêncio constitutivo*, que se refere àquilo que deve ser dito para silenciar outros sentidos, *o não-dito necessariamente excluído* (Orlandi, 1993:76). Permite analisar a própria formulação da questão *O que você quer ser quando crescer?*. Quando a pergunta é formulada, silenciam-se os sentidos que estabeleceriam diferenças entre as crianças e adolescentes considerados e os outros. Apagam-se as deficiências, as faltas, as distâncias que separam esses sujeitos. O conceito de memória também entra aqui. Há uma memória funcionando, uma memória sobre a deficiência, uma memória sobre o histórico de cada um destes alunos, dos seus percursos, de suas trajetórias, do que aprenderam e do que não aprenderam.

A noção de silenciamento e de apagamento das faltas e das deficiências nos faz retomar a noção de *posições no discurso*, elaborada por Foucault (1995). Esta noção não diz respeito aos indivíduos, agentes de uma situação, mas às posições que estes podem e devem ocupar para serem sujeitos de um enunciado. No caso considerado, a pergunta formulada, ao silenciar os sentidos relativos à deficiência e ao fracasso, leva as crianças e adolescentes a ocuparem *posições de sujeito* que os incluem no discurso da realização de sonhos e expectativas. Isto nos indica a necessidade de refletir sobre os modos como o silenciamento e a memória operam, principalmente no que se refere às práticas discursivas que envolvem pessoas consideradas deficientes.

Estaria mesmo o enunciado negando o sujeito, como afirma Alves, ou poderia indicar a possibilidade destas crianças e adolescentes serem alguém tanto hoje quanto quando crescerem? Tínhamos curiosidade em saber o que estes alunos responderiam a esta pergunta, que afinal de contas, todos nós já ouvimos alguma vez em nossas vidas. Há uma memória social sobre a pergunta *O que você quer ser quando crescer*. Ela é feita a todo mundo. Por que não para estes alunos? É uma pergunta corriqueira, socialmente aceita. Que respostas estes alunos dão a esta pergunta?

A formulação desliza para outros sentidos, envolve ainda outras questões. Eles cresceram e vão crescer (apesar de serem vistos como crianças) e eles são e vão ser (apesar de serem colocados à margem). Mas o como eles vão crescer e ser (não só estas, mas também outras crianças e adolescentes) depende das eventuais mudanças na estrutura educacional e políticas públicas e na formação profissional. Poderíamos perguntar se é ideal que estas crianças e adolescentes estejam todos numa mesma sala, e tendo somente agora uma oportunidade mais concreta de aprender a ler e escrever, se é ideal que muitas delas cheguem à escola numa idade já avançada e fiquem em séries ainda iniciais. Consideramos que não. Mas é a realidade que ainda estamos vivendo e esta é mais complexa do que imaginamos. O que fazer então? Têm-se conseguido avanços no sentido da discussão sobre o respeito às diferenças, sobre a inclusão, no entanto, ainda vivemos numa sociedade que exclui e a escola está inserida nesta realidade.

Uma/outra questão a ser discutida envolve a idade destes sujeitos/A pergunta foi formulada não somente para crianças, mas também para adolescentes, alguns dos quais já com 17 anos de idade. Como pensar esta questão em referência à idade destes sujeitos?

A formulação *O que você quer ser quando crescer* encontra ali pessoas que parecem agir ou sempre foram tratadas como crianças ou em suas atitudes aparentam menos idade do que possuem/Será que os adolescentes estão sendo infantilizados pelo modo como são tratados? Diversos autores (De Carlo, 1999; Kassar, 1999; entre outros) têm relatado e estudado casos de pessoas com deficiências ou consideradas deficientes sendo eternamente tratadas como crianças.

Lembremos aqui da Rebecca de Sacks (op.cit.): *Rebecca já não era mais criança quando a encaminharam para nossa clínica. Estava com dezenove anos, mas, como disse sua avó, era "igualzinha a uma criança em alguns aspectos" (p. 198).*

Num relato sobre este assunto De Carlo (op.cit.) nos mostra como os profissionais de uma instituição asilar, referem-se a adultos como se fossem crianças. Segundo a autora, há um discurso social que infantiliza os deficientes (p.50).

... os internos, que, em sua maioria, são maiores de idade, tornam-se "crianças" tuteladas pela instituição, pois a "infantilização" desta população é uma das formas de manipulação estabelecidas no exercício do poder sobre a pessoa deficiente. (p.46)

Uma suspeita que surge é: Como seria para estes adolescentes se agíssemos com eles (não só na escola, mas na família e em outras relações), de acordo com as idades que possuem? Como seria se discutíssemos com os adolescentes outras questões já próprias de quem está na adolescência? Será que eles pareceriam menos infantilizados? Novamente, a noção de posições de sujeito nos ajuda a entender estas questões. Estas crianças e adolescentes ocupam posições, exercem papéis de alunos que estão sendo alfabetizados. São papéis socialmente construídos e os modos de agir advêm destes papéis, que são assumidos por eles e por aqueles com quem eles têm contato.

A partir da perspectiva de que o desenvolvimento é um processo de constituição social (Vygotsky, 1984) e de que o papel do outro é fundamental na constituição do sujeito, nas imagens que este sujeito tem de si, podemos dizer que as interações que são estabelecidas com estes adolescentes, o fato de os tratarmos como crianças também constitui aquilo que eles imaginam de si mesmos, ou melhor, os papéis que eles assumem. Ou seja, temos, todos os que estamos envolvidos com estes e também outros alunos, uma responsabilidade, uma participação no modo como eles se vêem.

Podemos ainda analisar que à deficiência mental, ao longo do tempo, foram sendo associadas algumas metáforas. Desde o caráter de divindade, merecimento de castigos, hereditariedade indiscriminada, metáforas presentes até hoje, podemos incluir ainda idéias como a de que uma pessoa com deficiência será sempre uma criança.

A seguir apresentamos algumas informações que nos foram passadas pela professora com relação aos alunos. No entanto, não citaremos nomes de instituições ou mesmo dos alunos.

Vi. (15 anos) Chegou à classe no final de 94 para 95. Veio de instituição especializada. Tem Síndrome de Gilles de La Tourette, apresentando movimentos compulsórios. Diagnóstico de Deficiência Mental.

Se. (17 anos) Chegou à classe em 1994, vindo do ensino regular. Passou por avaliação em Instituição especializada. Apresenta dificuldade visual. O diagnóstico não era fechado e a psicopedagoga que o acompanhava deixou de atendê-lo. Passou por reavaliação em novembro de 95 e a conclusão foi: intelectualmente deficiente. Seu desempenho tem melhorado ao longo dos dois últimos anos. Em 2001 está sendo encaminhado para profissionalização e FUMEC.

T. (9 anos) Chegou à classe no meio deste ano. Estava na 3ª. série e não era alfabetizada. Tem laudo da UNICAMP para encaminhamento para Educação Especial.

Ma. (17 anos) Veio de instituição especializada, com 13 anos de idade. Apresenta dificuldade de atenção e concentração. Está sendo difícil o encaminhamento para profissionalização.

L. (16 anos) Frequentou duas instituições especializadas e está na classe desde 97 (tinha 12 anos de idade). Apresentava escrita silábica, contava números até 10. Hoje lê e escreve. Apresenta dificuldade motora. A avaliação sugere comprometimento do Sistema Nervoso Central e deficiência mental leve. Em 2001, a família tentará encontrar oficina e depois ele será encaminhado para FUMEC.

Sa. Chegou à classe este ano. Em avaliação, não tem laudo final: suspeita-se de déficit de aprendizagem.

V. (10 anos) Chegou à classe este ano (dificuldade de aprendizagem), não estava alfabetizado. Está frequentando a 1ª. série em paralelo e está apresentando ótimo desempenho. Agora lê, escreve e faz contas. Em 2001, cursará a 2ª. série.

Mo. Estava na 4ª. série, não estava alfabetizada. Laudo: Imaturidade emocional, confusão, negação. Ficou três meses na classe e foi para 2ª. série. Seu desempenho tem sido excelente.

L.A. (10 anos) Chegou em 1997, vindo do ensino regular. Não lia, não escrevia. Hoje escreve, mas se recusa a fazer as atividades. Tem laudo de déficit (abaixo da média).

F. (13 anos) Chegou à classe em 97. Frequentava instituição especializada, chegou a frequentar a 1ª. série. Tem Síndrome de Down. Não frequentou 98 e 99 pois estava muito doente (leucemia). Teve alta do hospital e este ano teve bom desempenho. A mãe prefere que fique mais um ano na classe.

Th. (12 anos) Chegou à classe em 99. Frequentava instituição especializada. Tem Síndrome de Down. Não lia e não escrevia, tinha fugas frequentes, negava-se a realizar atividades. Lê, escreve.

Ta. (9 anos) Chegou à classe este ano. Frequentava instituição especializada.

6. Os sonhos, as expectativas...

A partir das idéias que apresentamos anteriormente, podemos tirar algumas conclusões. A primeira delas é a de que a pergunta nos trouxe incômodo. Primeiro por existirem autores que a criticam, observando que ao perguntar o que a pessoa será no futuro, está se afirmando que ela hoje nada é. Segundo porque esta pergunta não foi feita, como se faz usualmente, a crianças, mas também a adolescentes, o que nos levou a discutir sobre a infantilização, tema presente nas questões sobre a educação especial. Terceiro porque nas expectativas que tínhamos ao formularmos esta questão, nos constituíam os discursos sobre a deficiência, não só os de infantilização, mas também o das expectativas que se têm em nossa sociedade sobre as pessoas que são consideradas deficientes. Marcados ideologicamente por estes e muitos outros discursos que entram em jogo, esperávamos que, nas expectativas para o futuro destas crianças e adolescentes, estivessem presentes indícios de uma história de preconceito e discriminação, um conceito rebaixado de si mesmos e expectativas diferentes daquelas que poderíamos encontrar em sujeitos que não passaram por estas experiências. No entanto, depois de um primeiro momento, nos debruçamos sobre os enunciados e descobrimos outros sentidos, outras histórias, outras expectativas. Descobrimos ainda, como vimos no item anterior, outros sentidos para a própria questão formulada. Socialmente é esperado de um jovem que ele tenha certas expectativas sobre seu futuro. Fazer esta pergunta e respondê-la supõe a esperança de que este futuro aconteça e de que se possa falar sobre os desejos e planos.

Antes de iniciarmos a análise dos enunciados, torna-se importante contarmos um pouco sobre como se deu a atividade onde a questão sobre o futuro foi formulada. A pesquisadora já tinha levado uma atividade de jogo onde foi utilizado o gravador. Os alunos ficaram bastante entusiasmados com este instrumento e combinamos que numa próxima oportunidade, faríamos outras atividades onde ele fosse utilizado. Um dia, já no final da aula, a professora sugeriu que fôssemos ao pátio e que utilizássemos o gravador. Então sentamos em roda no pátio e pedi que falássemos um pouco sobre nossos sonhos. Falamos sobre sonhos, sobre o que gostaríamos de ter e em um certo momento, a professora sugeriu que a pesquisadora fizesse uma pergunta para cada um e que eles fossem respondendo no gravador. O tempo da aula já estava terminando. A

pergunta que surgiu foi *O que você quer ser quando crescer?* Cada um foi respondendo, com o gravador nas mãos.

A escolha por analisar este enunciado se deu principalmente devido às respostas que foram apresentadas pelos alunos, que envolvem muitas oportunidades de reflexão. Quais discursos encontramos? Com quais outros discursos eles se relacionam?

Os sonhos e expectativas destes alunos englobam diversos temas, os quais dividimos para melhor organização. Muitas falas se inserem em mais de um item. De modo geral, as expectativas destes alunos incorporam demandas e valores sociais tais como trabalhar, ganhar dinheiro, casar. Como vimos, de acordo com a noção de interdiscurso, um discurso sempre se relaciona com outros. Os discursos destas crianças e adolescentes relacionam-se a outros discursos que estabelecem os sentidos do crescer, do estudar, do trabalhar e ter sucesso, do ser feliz. Em termos teóricos, podemos explicitar a perspectiva de Bakhtin, que traz contribuições e auxilia na análise. O centro organizador dos enunciados está situado no meio social. Tudo o que é definido como importante socialmente está presente nestes discursos. Poderíamos dizer que, à luz da teoria de Bakhtin, estas falas condensam relações sociais. O signo e a enunciação são, para Bakhtin (1999), de natureza social, sendo a palavra a “arena” onde se confrontam valores sociais contraditórios. De acordo com o autor, há um “horizonte social” definido e estabelecido *que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos...* (p. 112).

As categorias analisadas nestes discursos nos remetem também a Marx. O trabalho, elemento altamente valorizado na nossa sociedade, aparece como um dos definidores da identidade dos sujeitos. O ser e o crescer, o ser adulto implica em ter um trabalho. Marx (1890) dizia que o trabalho, *como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem, - quaisquer que sejam as formas de sociedade, - é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana* (p. 50). Há assim uma condição humana presente no trabalho, como possibilidade de criação, embora o próprio Marx também se refira ao trabalho como fonte de alienação e opressão.

No caso de pessoas consideradas deficientes, diversos estudos dentre os quais o de Jannuzzi (1992a), sobre uma oficina abrigada, irão identificar os problemas relacionados à inserção no mercado de trabalho. Inserção esta marcada no interior de uma sociedade cada vez mais competitiva que valoriza o individualismo e coloca no indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Ceccin (op.cit.) afirma que, no caso da deficiência, não há oferta de emprego, não há captação das competências dessa mão-de-obra pelo mercado de trabalho.

...a vida na nossa sociedade não se dá mais de modo tranqüilo. Com surtos de modernização em certas regiões e pouco avanço em outras, com métodos e técnicas de trabalho que não ocupam toda a nossa mão-de-obra, há competição para se entrar no mercado de trabalho em detrimento não só dos 'deficientes', mas também de parte considerável da população considerada 'normal'. (Jannuzzi, 1992a: 53)

Mas vamos aos enunciados. Será que as expectativas (nossas e sociais) estão presentes nos discursos destes sujeitos? Como eles se colocam diante da pergunta *O que você quer ser quando crescer?*

Algumas falas indicam elementos que envolvem a identidade dos sujeitos em nossa sociedade. Dentre estes elementos poderíamos citar: o estado civil, a profissão, a família, as expectativas dos outros. A opção profissional aparece aliada à imagem do sucesso, do ganhar dinheiro. A imagem do jogador de futebol por exemplo é de sucesso, de fama, de ganhar dinheiro, ser badalado. São valores socialmente destacados como bons, que aparecem em outros discursos.

Quando eu crescer eu quero ser jogador de futebol.

Porquê? É pra ganhar um dinheirinho. E pra ...pra fazer muito gol e...meu pai ficar feliz. (V., 10 anos)

Eu quero ser jogador do Corinthians.

E porquê? Para ganhar muito dinheiro e fazer muito gol (L., 16 anos)

Eu quero ser motorista de ônibus pra mim ganhar bastante dinheiro e também, também quero e também quero trabalhar numa firma e ganhar bastante dinheiro (Se, 17 anos).

Qual que eu quero ser? Quero ser um dentista.

E porquê? Ah! Foi minha mãe que falou isso pra mim. (L.A., 10 anos)

Aqui há expectativas de ocupar lugares sociais determinados e aceitos socialmente: dentista, jogador de futebol. Agradar os pais, que tem a ver com vínculos afetivos e sociais, é outro item que aparece nestas falas: *foi minha mãe que falou isso pra mim, pro meu pai ficar feliz...*

Outra questão que envolve a identidade está no “ser” ligado ao “fazer”. Uma aluna, com sua fala nos mostra esta relação:

Eu queria ser...eu quero trabalhar no escritório. (Vi, 15 anos)

Querer ser, querer trabalhar, fazer, realizar coisas. A pausa no caso é significativa, pois ela pára um tempo e pensa. Ser? O que será que quer dizer? E daí continua: ser é identificado com o fazer, com o realizar.

As expectativas envolvem ainda a solução de problemas do presente num futuro muito próximo. É a realização do futuro no presente:

Eu quero ser mecânico e também eu quero consertar o carro do meu pai que tá tudo quebrado. A Brasília dele tá muito quebrada, os vidros, o rádio rancado, né? E eu tenho que consertar o motor. (J., 13 anos)

Neste enunciado podemos identificar uma dimensão temporal da vida, da história, da memória. Evidencia-se a inserção social, o lugar que o J. ocupa na família. J. afirma que pode resolver os problemas. Dizer isto indica que ele participa. Se não fosse assim, talvez não tivesse expectativas. *Ter que consertar*: ele toma para si um papel, um lugar social de homem da casa, que toma decisões e apresenta soluções.

Alguns alunos se referem ao contexto em que estão inseridos atualmente:

Ah! Eu não sei...Eu prefiro, né, né, de escrever. (Ma., 17 anos)

Professora...porque eu gosto de escrever na lousa. (T., 9 anos)

Será que estas falas indicam uma dimensão da tarefa escolar? Que tarefa é essa de escrever, que é tão difícil e ao mesmo tempo tão almejada?. As duas alunas já estão há um tempo sendo alfabetizadas, tentando escrever. No caso da Ma., por exemplo, com 17 anos, esta tarefa se torna premente: sair deste lugar, da escrita, aprender. O que fazer depois? O que fazer agora?

Outra fala nos mostra ainda uma relação entre os alunos da classe. Expressa sentimentos e necessidades afetivas:

Eu quero...o L (um dos meninos da classe). (Ta, 9 anos)

Ta. tem um histórico de rejeição na classe: no começo ela não foi aceita pela turma. Desta maneira, consideramos como significativo o fato de ela dizer que quer um dos meninos da classe.

Quanto à expectativa da Th., é interessante notarmos que trata-se de uma menina que sempre insiste na questão de ser menino. Parece que é melhor ser menino do que ser menina, na família, na sociedade. Ela sempre enfatiza que gostaria de ser um menino para poder jogar futebol:

Corinthians. (Th., 12 anos)

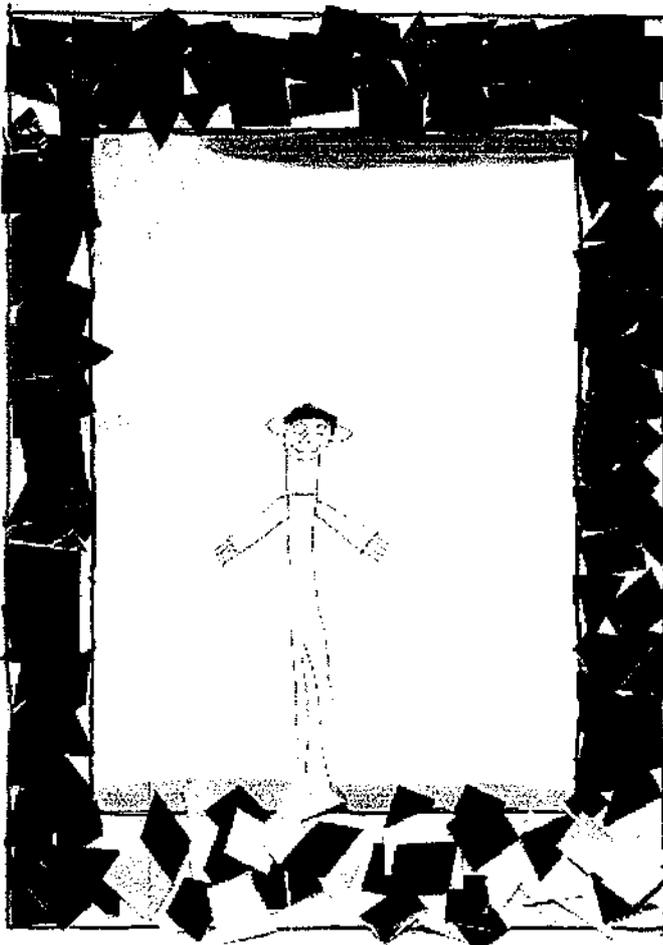
Deixamos por último um enunciado que parece conter muitos dos itens que discutimos anteriormente. Nesta fala, várias questões entram em jogo: a opção profissional, as expectativas para o futuro que dizem respeito ao presente, a expressão de sentimentos e necessidade afetivas e sociais, a relação entre “ser adulto” e “ser criança” e enfim, a expectativa de usufruir de direitos do adulto (tomar decisões, ter dinheiro, casar, beijar, comprar):

Eu vou casar, eu crescer, eu vou estudar, bastante, eu vou ser pintor, parede. Bastante dinheiro. Comprar anel. E, e bastante cachorro, uma cama, um banheiro e piscina, eu dá beijo na boca. (F., 13 anos)

Aparece ainda a relação entre estudar e crescer, e poder realizar coisas. Apesar de a pergunta *o que você quer ser quando crescer* envolver, como discutimos

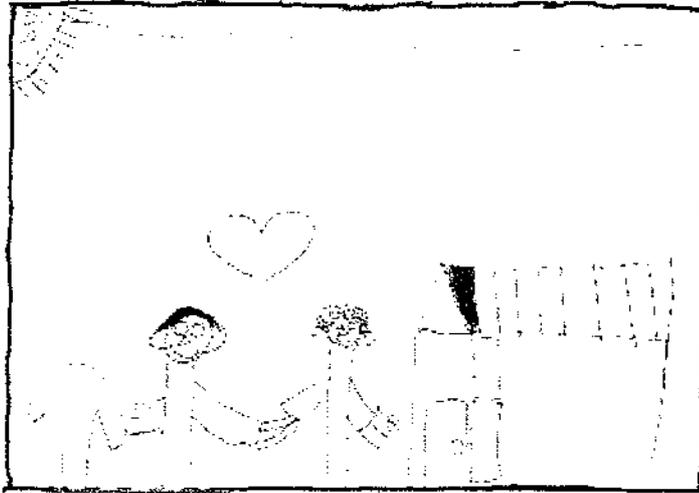
anteriormente, a questão sobre a opção profissional, em algumas respostas, como esta e outras que vimos acima, encontramos outros sentidos. O futuro envolve o projeto de ser feliz, de realizar coisas, de casar, resolver problemas, satisfazer enfim necessidades afetivas e sociais.

O F. sempre fala em se casar. Antes desta conversa sobre os sonhos, num dia fizemos uma atividade para desenhar um auto-retrato e o F. , depois de ter feito o desenho, me disse: “Eu grande”. Logo depois me pediu outra folha e se desenhou ao lado de uma menina da classe, com quem sempre diz que vai se casar. Ele diz que ela é sua princesa.



A expectativa de F. sobre o futuro, nos traz muitas outras perspectivas além do trabalho. Ele fala de casar, estudar, trabalhar, ganhar dinheiro, de ser feliz, dar beijo na boca, ter piscina, ter cachorro. No desenho abaixo, onde ele está de mãos dadas com a

menina que ele gosta, podemos identificar valores e atributos de felicidade como casa e amor. Há tanto atributos afetivos quanto atributos materiais.



Estas expectativas, estes sonhos nos mostram que estes sujeitos estão inseridos em práticas sociais diversas. Como disse Kassar (2000) sobre Carlos, eles vivem, participam, “autorizados ou não” dessas e de muitas outras práticas sociais. Em seus discursos, eles se incluem, resistem. Mas a questão principal, a nosso ver, reside mais no olhar dos outros, a começar por nós mesmos. O que esperávamos destes sujeitos? Que talvez não tivessem expectativas. Ao analisarmos os enunciados destas crianças e adolescentes, outros sentidos aparecem. Não falam apenas de opção profissional, expressam sentimentos, mostram consciência das atribuições sociais, das expectativas sociais. São expectativas de qualquer jovem, são expectativas de sucesso, de realização, de casar, de ter piscina, dar beijo, amar, ser feliz, como todos nós. Aí voltamos às questões: Quem pode e quem não pode? Qual a expectativa de realização destes projetos? O que autoriza a realização destas expectativas?

7. Considerações Finais

Escrever considerações finais para este trabalho não é tarefa fácil. Seria mais fácil tentar levantar novas questões, pois estas aumentaram e as dúvidas também. Para mim, os temas propostos foram bastante difíceis de discutir. Os principais motivos destas dificuldades foram os dilemas que fui enfrentando ao longo do estágio. Em muitos momentos me questionava sobre a situação destes alunos e sobre a forma como eles poderiam se sentir em relação à sua inserção na escola e também na sociedade. Foi difícil ainda saber que atividades levar, o que olhar, sobre que temas refletir. Houve o incômodo da pergunta suscitada. Enfim, se ficasse aqui debatendo sobre todas as dificuldades que encontrei levaria muito tempo e mesmo assim seria impossível descrevê-las. Aprendi muito com a atuação da professora da classe especial e com os alunos e espero ter conseguido discutir algumas das questões que foram surgindo, com a certeza de que ainda há muito o que pensar e escrever sobre estes assuntos.

Fazendo uma breve retrospectiva do trabalho.../ Discutimos o conceito da normalidade, observando que este só pode ser pensado como algo relativo/ Iniciamos refletindo sobre os modos de vida e de organização do trabalho, até chegarmos ao nosso próprio olhar sobre a normalidade/ Vimos que a noção de normalidade se envolve numa rede de significações que são atribuídas nas relações sociais cotidianas e que, numa imbricação constante, constituem a sociedade e ao mesmo tempo são constituídas por ela/ Passamos ainda por conceitos sobre a deficiência mental e discutimos que é difícil defini-la sem refletirmos sobre o contexto social.

Chegamos ao enunciado da questão que fez parte de uma das atividades. A pergunta *O que você quer ser quando crescer?* num primeiro momento incomodou, e muito. Relacionada a outros discursos, esta se apresenta como algo que poderia negar uma identidade atual aos sujeitos. Mas outros sentidos foram se apresentando. Vimos que tanto a linguagem como os sujeitos são passíveis de falhas, deslizos, repetições, esquecimentos, ao novo dito com palavras já utilizadas. A consequência disto é que um discurso deve ser analisado considerando as suas condições de produção. No caso referido, perguntar a estas crianças e adolescentes o que elas querem ser quando crescerem significa, de certa maneira, dar um voto de confiança para o futuro. Apagam-se as deficiências, as distâncias, cria-se um espaço de possibilidades.

Os conceitos da Análise do Discurso nos ajudaram a entender que as posições de sujeitos podem ser outras, que as imagens, a memória e as condições de produção influenciam a forma como os discursos produzem sentidos. Aprendemos ainda que não dizemos o que “intencionamos”, mas somos marcados ideologicamente. Memória, outros discursos entram em jogo. Memórias sobre a deficiência, memórias sobre as histórias dos sujeitos, olhares.

Nas respostas dos alunos à pergunta, apareceram temas como a opção profissional, expectativas para o futuro que dizem respeito ao presente, a expressão de sentimentos e necessidades afetivas e sociais, a relação entre “ser adulto” e “ser criança”, o projeto de ser feliz, casar, amar. Num primeiro momento estas falas geraram uma certa surpresa, pois esperava encontrar expectativas marcadas por uma história de preconceito e fracasso escolar.

Nos debruçando sobre as respostas dos alunos, percebemos que estão inseridos, que participam. Apesar das falhas, apesar dos conceitos, apesar da memória, da história, estes sujeitos se incluem e esperam por um futuro. Reside aí uma oportunidade para refletirmos sobre a nossa atuação profissional. Quais são as expectativas que temos com relação aos alunos ou quais poderíamos ter?

8. Referências Bibliográficas

- AGUIAR, Carmen Maria. **Educação, cultura e criança**. Campinas: Papyrus, 1994.
- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Alguns apontamentos para reflexão/discussão sobre: diferença/ deficiência/ necessidades educacionais especiais. **Temas sobre desenvolvimento**, vol. 8, no. 47, Novembro-Dezembro, 1999, pp. 17-23.
- _____. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- APPLE, Michael W. Currículo e Poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Vol. 14, no. 2, jul./dez. 1989, pp.46-57.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 9ª. edição. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BUENO, José Geraldo Silveira . A produção social da identidade do anormal In: FREITAS, Marcos Cezar (org.) **História Social da Infância no Brasil**. 2ª. edição. São Paulo: Cortez: USF, 1997, pp. 159-181.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto no. 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: MEC, 1999.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- CECCIN, Ricardo Burg. Exclusão da Alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. **Cadernos de Autoria**, s.n.t.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima, MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.
- CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira de Língua Portuguesa**. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

- CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 2ª. edição. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.
- DE CARLO, Marysia Mara Rodrigues do Prado. **Se essa casa fosse nossa...: instituições e processos de imaginação na educação especial**. São Paulo: Plexus, 1999.
- FERREIRA, Júlio Romero. **A construção escolar da deficiência mental**. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1989. [Tese de Doutorado].
- FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**. 4ª. edição. Campinas: Loyola, 1998.
- _____. **A Arqueologia do Saber**. 4ª. edição. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995.
- _____. **Microfísica do Poder**. 3ª. edição. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____. **História da Loucura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais transformadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOFFMANN, E. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975
- IANNI, Otavio. **Tipos e mitos da modernidade**. Palestra proferida na III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural. Universidade Estadual de Campinas, Julho de 2000.
- JANNUZZI, Gilberta. Oficina Abrigada e a “Integração” do “Deficiente Mental”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Vol 1, no. 1, 1992a, pp. 51-63.
- _____. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2ª. edição. Campinas: Autores Associados, 1992b.
- KASSAR, Mônica C. M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cadernos Cedes**. Relações de ensino. Análises na perspectiva histórico-cultural, no. 50. Campinas: CEDES, 2000, pp. 41-53.
- _____. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência múltipla**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 1999. [Tese de Doutorado].

- KIRK, Samuel A., GALAGHER, James J. **Educação da Criança Excepcional**. 2ª. edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LALANDE, André. **Vocabulario tecnico y critico de la Filosofia**. Libreria e Ateneo Editorial, 1966.
- LAPLANE, Adriana L. F. **Teoria e prática na educação: as relações de poder na escola**. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 1991. [Dissertação de Mestrado].
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- MALDIDIER, D. Elementos para uma História da Análise do Discurso na França. In: ORLANDI, Eni P (org.). **Gestos de Leitura. Da História no Discurso**. Campinas: Unicamp, 1994, pp. 15-25.
- MARCELLINO, Nelson. O lazer e o uso do tempo na infância. **Comunicarte**, IAC, ano 4, no. 7, 1986, pp. 86-98.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 4ª. edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1890.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 2ª. edição. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ARCHARD, P [et.al.]. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999, pp. 49-56.
- _____. **O Discurso: Estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997.
- _____. Ler o Arquivo Hoje. In: ORLANDI, Eni P (org.). **Gestos de Leitura. Da História no Discurso**. Campinas: Unicamp, 1994, pp. 55-64.
- _____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) **Por uma Análise Automática do discurso**. Uma Introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990, pp. 61-161.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz: Edusp, 1984.

_____. Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental. **Revista Brasileira de Deficiência Mental**, Vol. 16, no. 1, Janeiro-Junho, 1981, pp. 54-69.

SACKS, Oliver. **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu e outras histórias clínicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SILVA, Maurício R. **Trabalho e lazer: reflexões introdutórias acerca dos sonhos das crianças brasileiras sem infância**, s.n.t.

SMOLKA, Ana Luisa B. O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. **Cadernos Cedes**, no. 23. São Paulo: Cortez/ CEDES, 1989, pp. 39-47.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WERNER, Jairo. **Transtornos Hiperkinéticos: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado do diagnóstico**. Campinas: Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, 1997. [Tese de Doutorado].