

Constituição social de sujeitos nas práticas cotidianas, em uma instituição especializada no atendimento à deficiência múltipla¹

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Resumo

Esse estudo visa explicitar a constituição social de pessoas que freqüentam uma instituição especializada no atendimento à deficiência múltipla, tomando por referência estudos que concebem a formação dos processos psíquicos imersa nas relações sociais. Para tanto, discutimos aspectos da história da educação especial, no que concerne aos discursos e ideologias, e ressaltamos a formalização desses aspectos na legislação educacional brasileira. Desenvolvemos, então, um trabalho empírico em uma sala de aula freqüentada por um grupo de 8 jovens (de 13 e 25 anos), de ambos os sexos, de uma instituição particular, de caráter assistencial, especializada no atendimento à múltipla deficiência. Os registros deste trabalho constituem o material para a construção dos dados para análise. A partir da interpretação de discursos e gestos abordamos e discutimos aspectos da constituição social dos sujeitos, ressaltando a história social na qual eles estão imersos.

Palavras-chave: deficiência múltipla, educação especial, subjetividade.

Social constitution of subjects in daily practices at a multiple disabilities care center

Abstract

This study focuses the social constitution of people who are regularly attended by a multiple disabilities care center. The theoretical framework considers the original social psychological processes. We present and discuss aspects of the history of special education, concerning the discourse and ideologies, identifying its implications for Brazilian educational policies. It is presented an empirical work in a classroom with eight adolescents (13 to 25 years old), of both sexes, at an institution for multiple disabled persons. The results of this empirical work were analyzed. Discourse and gestures interpretations were used for the discussion of aspects of the social constitution of those subjects, highlighting their social history.

Key words: multiple disability, special education, subjectivity.

Em que consiste a constituição social de sujeitos?

O que é "sujeito"?

Muitos autores (Canevacci, 1987; Smolka, 1997, entre outros) afirmam que é a partir do Renascimento que o conceito "indivíduo" vai assumir o

significado de homem singular, diferenciado dos interesses alheios.

As mudanças (sociais e ideológicas) que vão ocorrendo durante os séculos XVI, XVII e seguintes e a reavaliação ao conhecimento clássico propiciam a emergência da idéia de homem *livre, independente*,

1. Trabalho apresentado na Sessão coordenada *Deficiência e condições sociais de construção da subjetividade*, XXIX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, Campinas – SP, outubro de 1999. Parte da Tese de Doutorado do autor, sob orientação da Pro^{fa} Dr^a A.L.B.Smolka., Universidade Estadual de Campinas, 1999.

Endereço para correspondência: Av. General Rondon, 1799 – CEP 79.331-030 - Corumbá - MS. Fone/fax: (67) 231 2016.
e-mail: mkassar@pantanalnet.com.br

Apoio financeiro CAPES.

autônomo, dono de si. O delineamento dos primeiros passos da ciência moderna, a busca de um pensar/conhecer “mundano” e “natural” e a valorização da “razão” – como *dom* “naturalmente” humano – correm para o estabelecimento desse conceito.

No século XVIII, o movimento Iluminista vai reforçar a idéia de individualidade humana. A idéia de ser humano único, capaz, que precisa ser livre para desenvolver suas potencialidades inatas, busca fundamentar-se no conhecimento científico.

É em fins do século XIX e início do século XX que encontramos grandes contribuições sobre a categoria “indivíduo” e a noção de “sujeito”. Karl Marx (1818-1883), Friedrich Nietzsche (1844-1900) e Sigmund Freud (1856-1939) possibilitam um questionamento radical deste conceito, “desconcertando” e problematizando o “sujeito” como “*senhor de si*” para submetê-la “à ideologia, à linguagem, ao inconsciente” (Smolka, 1997, pp. 33-4).

Mas, como considerar o sujeito? Condicionado (o homem do século XIX) ou livre (o homem do século XVIII)? Se condicionado, como explicar a singularidade de cada pessoa? Se livre, imputaríamos a cada pessoa a responsabilidade sobre ser ser? Como reconhecer o homem como, ao mesmo tempo, um ser genérico (preso a determinantes históricos) e único (na sua irrepetibilidade)?

Adam Schaff (1967) colabora com a discussão, destacando três fundamentos básicos apresentados por Marx para o entendimento do homem. Primeiramente, seria necessário possuir a visão do ser humano como um “exemplar da espécie biológica”, como os outros animais, parte da natureza: “O homem é, num sentido imediato, um ser natural(...) O homem, como ser natural, corporal, sensual, concreto, é, em parte, um ser condicionado e limitado, que sofre, como também o é o animal e a planta...” (Marx, conforme citado por Schaff, 1967, p. 59)

O segundo fundamento identificado por Schaff na obra de Marx é de que o ser humano distingue-se dos outros animais não em decorrência somente de suas propriedades biológicas, mas por suas propriedades sócio-históricas. O que ocorre na evolução

humana é uma mudança na *qualidade* das relações. Essa consideração possibilita a compreensão do homem na sua concretude e não como um ente abstrato, como na concepção puramente biológica. Portanto, o homem não só é um produto da evolução biológica, mas é “...um produto histórico, um produto de certa forma mutável nas diversas etapas da evolução da sociedade, conforme pertença a uma ou outra das classes e camadas da mesma sociedade” (Schaff, 1967, p. 65).

Por essa perspectiva, podemos entender que, para que se possa estudar o ser humano, necessitamos entendê-lo historicamente e admitir que “ele existe em sua realidade no conjunto das condições sociais” (Marx e Engels, conforme citados por Schaff, 1967, p.67).

O ponto de partida das considerações elaboradas por Marx a respeito da constitucionalidade do ser humano é “a convicção de que o homem existe como espécie e como indivíduo” e que, como exemplar da espécie - *homo sapiens* -, é resultado do desenvolvimento histórico, “um produto social” (Schaff, 1967, p. 69).

Destacamos que o conceito de homem aqui utilizado, não é visto apenas como *influenciado* pelo mundo social, mas, mais do que isso, o homem é percebido como “constituído e criado” (Schaff, 1967, p.70) pelo mundo, pela sociedade.

A assunção da constitucionalidade do sujeito por seu meio traz-nos o terceiro fundamento apresentado que é o de que o ser humano é uma autocriação humana por meio de seu trabalho. Em outras palavras, a evolução humana tornou-se possível pelo próprio trabalho humano, pois, “o homem se transforma e se cria ao modificar as suas condições de existência” (Schaff, 1967, pp. 77-8).

Condições de existência para o desenvolvimento humano dizem respeito a determinadas condições sociais, condições ideológicas e materiais, ou, em outras palavras, relações de superestrutura e base (infra-estrutura). No movimento da sociedade, base material e superestrutura ideológica vão se constituindo mutuamente. No cerne dessa relação, está o homem, produzindo e também sendo produzido por sua própria produção: a história.

Essas condições possibilitam a constituição do que se pode chamar de "especificamente humano". Ao participar do processo de constituição (tanto social, quanto o de sua particularidade) o homem se constitui. O homem traz em sua especificidade, em sua individualidade, aspectos da própria sociedade.

Como se dá essa relação entre homem e sociedade? Como a sociedade faz-se presente na constituição do sujeito?

Trabalhos como os de Vygotsky (1931/1981, 1934/1987, 1989), Luria (1979) e Bakhtin (1988) contribuem ao apontar a importância da criação e utilização dos signos, e entre eles (e principalmente), a linguagem, na constituição da especificidade humana. A linguagem, os signos são concebidos como fundamentais para o surgimento e o desenvolvimento do pensamento característico humano.

Vygotsky (1931/1981, 1934/1987, 1989) entende que para o estabelecimento de interações sociais, no desenvolvimento da humanidade, a criação e utilização da linguagem foram fundamentais.

Luria (1979) explica que o aparecimento da linguagem implica fatores determinantes para o desenvolvimento da consciência. As palavras abstraem propriedades dos objetos que nomeiam, relacionando-os e formulando categorias. Esta possibilidade "assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo" (Luria, 1979, p. 80).

Bakhtin (1988) argumenta que a própria consciência humana constitui um fato sócio-ideológico, ao admitir que o pensamento individual é constituído nas práticas sociais, na/pele linguagem, na apropriação do pensamento socialmente produzido.

É sempre em um determinado "mundo" (no contato com o outro) que o sujeito nasce, cresce, se desenvolve, se constitui. É este mundo que será, por ele, *internalizado*², no processo de sua constituição social. O contato com o outro – com o "mundo humano" – possibilita o desenvolvimento cultural.

Ao tomar esses pressupostos, nos propomos a discutir alguns aspectos relativos à constituição social de sujeitos que freqüentam uma instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência múltipla.³ Quais as condições de existência (ideológica e material) em que se inserem essas pessoas?

Aspectos da história da educação especial no Brasil

Pode-se dizer que a educação pública no Brasil foi implementada no contexto das idéias liberais⁴ em fins do século XIX e início do século XX. Essas idéias acompanham movimentos importantes de sua época. Nesse período podem ser observadas a crítica às teorias inatistas⁵ e a difusão do pensamento evolucionista.⁶ O discurso da evolução natural faz-se presente nas explicações sobre a vida em sociedade e

2. Na ontogênese, cada novo ser humano passa por processos de apropriação dos signos. A utilização desses signos externos vai, pela apropriação individual, transformando-se em processos internos de mediação. Os processos de mediação vão se constituindo ao longo do desenvolvimento, não estando presentes nas crianças ao nascerem, sofrendo, portanto, transformações ao longo da vida de cada pessoa. A esse processo contínuo dá-se o nome de internalização. Para aprofundamento, ver Vygotsky, (1934/1984).

3. A deficiência múltipla é entendida como a associação de duas ou mais deficiências (física e mental; auditiva, visual e mental etc.).

4. Liberalismo clássico refere-se ao regime de organização econômica e social defendido por John Locke (1632-1704) e retomado por teóricos como Stuart Mill (1806-1873) entre outros, que fundamenta o desenvolvimento das sociedades capitalistas. Apresenta uma grande preocupação com defesa da liberdade individual e percebe uma relação íntima entre leis da natureza.

5. O inatismo, ou a idéia da preexistência inata de "dons" e/ou conhecimentos, presente desde Platão (428/7-348/7), pode ser identificado em pensadores como Descartes (1596-1650) e Leibniz (1646-1716).

6. Refiro-me a difusão dos trabalhos de Lamarck (1744-1829) e Darwin (1809-1882).

sobre o próprio desenvolvimento humano, de modo que teorias sobre as “habilidades naturais” do homem e seu desenvolvimento espontâneo também encontram nesse discurso seu fundamento.

O pensamento evolucionista deixa marcas mais evidentes na organização da sociedade brasileira com a apropriação e difusão do pensamento liberal, por parte dos intelectuais nacionais, desde o período do Império e de modo mais incisivo na República. Autores como Cury (1988) e Guiraldelli Júnior (1991) mostram-nos que aspectos da história da educação brasileira trazem registros dessa influência. A cientificidade desse tempo vai sendo evidenciada na implementação de um “método racional” para a educação, fundado nos estudos científicos sobre as faculdades mentais (c.f. Massimi, 1990). A crença no “progresso natural” da sociedade, como parte do “progresso natural e necessário de todo universo”, está presente em vários discursos, dentre eles, no da própria Educação Especial.

Tanto as instituições privadas especializadas no atendimento à educação especial, como as primeiras classes especiais são implementadas nessa atmosfera, pautadas na necessidade científica da separação dos alunos “normais” e “anormais”, a partir dos preceitos da racionalidade e modernidade:

“A tentativa de agrupar crianças em classes homogêneas, (...) nada mais faz que obedecer a um princípio fecundo, encontrado na ordem do dia nos estabelecimentos industriais. Esse princípio é o da organização racional do trabalho, posto em evidência por W. Taylor, desde o fim do último século. (...) O agrupamento dos alunos em classes homogêneas, segundo seu desenvolvimento mental, é, neste sentido, uma das combinações de organização racional do trabalho pedagógico” (Helena Antipoff, 1930, conforme citada por Dias, 1995, p.43).

No decorrer do século XX, as instâncias de atendimento às pessoas com deficiências vão ampliando sua abrangência, mas, de certa forma, respeitando uma divisão no que se refere à clientela atendida. Nas classes especiais foram (e são) atendidas crianças com deficiências consideradas mais leves e nas instituições especializadas assistenciais, os alunos com deficiências consideradas mais graves. Dentro da categoria de “anormais”, percebemos, portanto, uma outra separação entre os “pouco anormais” e os “muito anormais”.

Esta divisão pode ser flagrada na legislação educacional brasileira, que desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 4.024/61, aponta para a existência dessas nuanças ao legislar sobre as formas de atendimento educacional. Nesta Lei, o atendimento ao aluno com deficiência é proposto “dentro do possível” na educação regular, ao mesmo tempo que também é garantido apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes pelos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação.

A legislação educacional parece assumir os matizes da categoria “anormal” ao não se responsabilizar por uma parcela dos alunos. Ao propor atendimento “integrado” na rede regular de ensino (aos que conseguirem se adaptar – “os pouco anormais”) e, ao mesmo tempo, delegar às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento (através da “garantia” de apoio financeiro), não assume a responsabilidade das instituições educacionais públicas em se preparar para receber as crianças com comprometimentos maiores (“os mais anormais”).

É importante ressaltar que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 prevê a existência de serviços de apoio especializado na escola regular, o que pode abrir as possibilidades para um atendimento diferenciado nas escolas públicas, quando não for possível a integração na classe comum.⁷

7. A Lei pretende, também, assegurar características especiais (organização de currículos, métodos, técnicas e recursos específicos) a fim de que os sistemas de ensino possam atender adequadamente os educandos com necessidades especiais. Para aprofundamento, ver Ferreira e Nunes (1997), Kassari e Oliveira (1997), Edler Carvalho (1997), entre outros.

No entanto, a educação das pessoas com deficiências múltiplas, assim com das pessoas consideradas "deficientes mentais graves", no país, tem uma história. A educação dessa população vem sendo ignorada pelas escolas públicas, pela legislação educacional. Na história da Educação Especial, o atendimento à população mais comprometida revela-se, apenas, quando enfocamos as "margens" da Educação, através das "parcerias" entre os setores público e privado, quando as instituições assistenciais assumem tal papel social⁸. Não há previsão de atendimento direto a alunos com deficiências severas ou múltiplas pelo serviço público, especialmente no setor educacional.

Essa dinâmica vem se desenrolando na história de nossa sociedade, fundamentada em pensamentos cujos princípios basciam-se no desenvolvimento livre das potencialidades "naturais" do indivíduo. Essa forma de pensar o desenvolvimento humano também colabora para a aceitação do não acesso dessas pessoas à educação escolar. Espera-se que se adapte à escola o aluno que tem capacidade/potencialidade "natural" para isso.

No entanto, acreditamos que a história do atendimento às pessoas com deficiências mais graves está registrada no silenciamento de cada Decreto ou Lei, à medida que, "há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido" (Orlandi, 1995, p.11).

Que sentido (ou sentidos) teria o silenciamento da legislação educacional no que diz respeito às pessoas caracterizadas como "deficientes mentais severos" ou às caracterizadas como "deficientes múltiplos"?

Podemos tentar analisar o silêncio, buscando indícios para falar sobre ele na história, no discurso... Ao tentar pensar o silêncio, podemos dizer que a legislação educacional, da forma como foi sendo elaborada na história da nossa sociedade, acaba não atendendo às pessoas com deficiências mais graves, mas não sem afetá-las.

Podemos conceber os discursos (e os silêncios) como intimamente ligados à sociedade na qual se encontram imersos. Podemos mesmo conceber os gêneros dos discursos como correntes de transmissão da história da sociedade à história da língua (Bakhtin, 1992, p.285).

Os discursos, os enunciados, entrelaçam-se à história: a história das pessoas, a história social. Na história da Educação Especial podemos buscar indícios para entender as contradições e coerências de suas práticas e de seus discursos, seu *lugar* no cenário social/educacional do país, o *lugar* de seus sujeitos.

Dos muitos modos de constituição na cotidianidade das práticas escolares

Que lugar teriam as pessoas com deficiências mais graves na educação de nosso país?

Para discutir essa questão, apresentamos alguns dados coletados em um trabalho de campo desenvolvido durante o ano de 1996, em uma sala de aula de instituição particular, de caráter assistencial, especializada no atendimento de pessoas com deficiências múltiplas. Nesta sala participam das atividades diárias 8 jovens, de ambos os sexos, com idades variando entre 13 e 25 anos e o professor. A pesquisadora esteve presente uma vez por semana, durante aquele ano. O material empírico foi registrado em fitas de vídeo e áudio e os registros completados em um diário de campo. Os participantes⁹ são:

- *Carlos*, sexo masculino, tem 17 anos. O diagnóstico de sua deficiência é de atrofia de nervo óptico em ambos os olhos, RDNPM (Retardo no Desenvolvimento Neuro-Psico-Motor) e microcefalia devido à seqüela de sífilis congênita. Além da deficiência visual grave, é considerado deficiente mental. Vive com os pais e um irmão. A situação econômica de sua família é precária. Frequenta esta instituição desde os 13 anos. Expressa-se verbalmente, mas muitas vezes com uma linguagem difícil de entender.

8. Essa afirmação pode ser confirmada pelo baixo número de crianças com deficiências múltiplas frequentando escolas públicas. Para referências, ver, Brasil (1975a, 1975b, 1991a, 1991b, 1988).

9. Os nomes dos participantes são fictícios.

- *Margarida* é do sexo feminino, tem 25 anos. Não há registros de diagnóstico específico em seus documentos. A suposição corrente na instituição é de que possua deficiência mental associada a um comprometimento emocional. Expressa-se verbalmente muito pouco, com frases curtas e pequenas observações. Vive com os pais e um irmão que apresenta um quadro semelhante, porém mais grave. O irmão, atualmente, não está sendo atendida e fica em casa praticamente todos os dias. Em 1996, Margarida já frequentava essa instituição há cerca de 12 anos (desde os 13 anos de idade). A condição social e econômica de sua família é bastante precária.
- *Juliana*, 21 anos, sexo feminino, sem diagnóstico específico. Tem acompanhamento psiquiátrico e faz uso de medicamento. Vive há muitos anos num orfanato e não tem notícias de seus familiares. Filha de uma senhora que andava pelas ruas da cidade, foi recolhida para o orfanato ainda bem pequena. O relatório da instituição registra que Juliana, ao ingressar, respondia o que lhe era perguntado e tentava escrever seu nome. Hoje, praticamente, não fala e tem os movimentos extremamente lentos. Frequenta a instituição especializada desde 1988, quando tinha 13 anos de idade.
- *Fernanda* tem 14 anos, do sexo feminino, com Síndrome de Down. Frequentava, em 1996, o primeiro ano do ensino regular no outro período (há mais de um ano). Expressa-se verbalmente, com palavras difíceis de serem entendidas. Vive com pais e irmãos. Está na instituição há 10 anos (desde os 4 anos).
- *Mariana* tem 21 anos, do sexo feminino. Não há especificação quanto ao diagnóstico e etiologia de sua deficiência. Segundo informação da mãe, Mariana nasceu com desnutrição grave e possui microcefalia. Mariana fala, mas demonstra ter um pensamento bastante confuso. Constantemente repete o que lhe é perguntado. Vive com a família. Está matriculada nesta instituição desde 1990 (desde os 15 anos de idade).
- *Élen*, do sexo feminino, tem 13 anos. Tem seqüela de uma meningite na primeira infância, apresentando lesão cerebral. Possui um comprometimento motor bastante acentuado, o que lhe dificulta o movimento dos braços e pernas e praticamente a impede de falar. Vive com os pais e irmãs. Seu

registro de matrícula é de 1987 (desde os 4 anos de idade).

- *Viviana*, sexo feminino, tem 14 anos, com Síndrome de Down. Frequentava, em 1996, o primeiro ano do ensino regular no outro período. Expressa-se verbalmente com sons que, às vezes, se aproximam de palavras. Vive com o pai, que é viúvo, e um irmão. Frequenta a instituição desde a primeira infância.
- *Milton*, sexo masculino, tem 16 anos, com Síndrome de Down. Vive com os pais e irmãos. Quase não se expressa verbalmente. Está na instituição desde a primeira infância. A situação econômica e social de sua família é extremamente precária.

Estes jovens desenvolvem atividades na instituição sob a orientação do professor, que é do sexo masculino e tem cerca de 30 anos. É graduado e pós-graduado na área da Educação Especial, por instituições públicas do estado de São Paulo.

Para a discussão dos aspectos propostos neste trabalho, recortamos uma seqüência de episódios ocorrida em uma tarde na sala de aula.

2/10/96

O professor abre o armário da sala e distribui o material que vai encontrando. São jogos de montagem, de reconhecimento de formas e letras e livros infantis. Viviana está escrevendo no quadro negro e Fernanda filma os colegas...

Viviana escreve 'FE' e aponta para a Fernanda. O Prof. mostra a letra F e os colegas reconhecem o "F" de Fernanda, apontando para a colega. Viviana apaga o "FE" e escreve "É A L O E".

Pesq.: "O que é isso que você está escrevendo?"

Viviana - "Élen"

O professor continua mostrando as letras e pedindo a identificação.

Pesq.: "E Mônica, como se escreve?"

Prof. - *"Deixa eu ver se encontro Mônica aqui..."* (refere-se à letra 'M')

Viviana apaga 'É A L O E' e escreve 'M'. O professor pergunta, segurando a letra 'M': *"- De quem que é?"* Viviana aponta para o Milton.

O professor completa: *"de Milton, de Mariana..."*

Pesq.: *"de Mônica..."*

Prof. - *"E da Margarida..."*

Viviana continua escrevendo e faz 'M O I'. Depois, apaga.

As atividades continuam neste dia, em torno dos jogos que envolvem letras e dos livros de literatura infantil. Élen e Carlos estão com livros nas mãos. Élen passa página por página, vagarosamente, num movimento de leitura. Fernanda monta palavras utilizando um jogo de letras e figuras. Viviana continua no quadro negro, escrevendo letras, desenhando... Pega uma ficha com uma letra, fala palavras que iniciam com a letra que tem na mão e copia a letra. Milton e Juliana estão quietos.

O professor oferece uma caixa de jogos a Milton. Trata-se de um jogo de reconhecimento de figuras geométricas, composto de 4 quadros, cada qual com o desenho de 9 figuras semelhantes. Existem figuras iguais em cartelas pequenas. O objetivo do jogo é relacionar a figura da cartela pequena com a figura igual do quadro maior.

Prof.: *Vamos lá, qual você quer fazer primeiro? O rosa, o amarelo, o verde e o azul... Escolhe um dos (...?) O azul? (O quadro azul tem figuras circulares como: bola, sol, círculos, etc.)*

Prof. *Vamos lá... Onde está o sol? Pega o sol e coloca aqui aonde está o sol.* (O professor aponta para o sol no quadro maior). - *Procura... Vamos lá! Onde está?*

Milton pega uma figura.

Prof.: *Vamos ver se é o sol? Esse aí não é o sol, Milton. Esse é o pneu. Ó, o pneu é igual a esse...É pra você procurar o sol.*

(...)

Prof.: *Juliana, você quer um também? Qual você quer? O rosa, o verde ou o amarelo?*

Juliana, vagarosamente, pega o rosa. O professor organiza as cartelas pequenas em frente à carteira de Juliana.

Prof.: *Vamos fazer?*

Milton coloca o sol no lugar certo.

Prof.: *Isso, Milton, muito bem. E esse aí? Pega Milton.*

Milton pega a figura e vai colocando perto dos desenhos do quadro maior. Ele coloca a figura circular em cima de uma laranja.

Prof.: *Vamos ver? Tira, ó! Aqui é uma laranja. Não é essa. Esse aqui é igual a esse* (O professor mostra a figura correta correspondente).

Prof.: *A laranja, procura a laranja, aonde está?* (O professor mostra as fichas alternativas). - *Procura...*

Milton passa o dedo indicador apontando as figuras.

Prof.: *A laranja...olha aqui.* (O professor aponta vagarosamente para todas as alternativas. Posteriormente, ele reorganiza as figuras). - *Você tem que pegar aqui onde tem igual aí pra colocar. Qual é igual? ... Olha, Milton essa laranja é igual a essa. Então, você tem que pegar daqui e colocar aqui, tá?*

Milton coloca a laranja no lugar certo.

Prof.: *Cadê a bola?*

Milton escolhe uma figura e coloca em cima do quadro maior. O professor coloca a figura ao lado e diz: "*Ó, não são iguais. Esse aqui é igual a esse.* (E aponta para a figura correta).

Milton coloca a figura no local correto.

Prof.: *A bola, cadê a bola? Igual a essa...*

Milton pega a figura certa.

Prof.: *Ah, achou a bola...*

Milton coloca a figura da bola no local adequado.

Prof.: *E a melancia, cadê a melancia?* (E aponta para a melancia).

Milton pega a figura da melancia e coloca em cima de uma outra figura no quadro maior.

Prof.: *Vamos ver se é igual? Não é igual... Ó Milton, tá aqui!*

O professor continua ajudando até o fim. Ao terminar esta primeira "rodada", ele retira as peças de cima do quadro para reiniciar o jogo.

Prof.: *Vamos lá, cadê o sol?*

Milton pega a figura correta e coloca-a no lugar certo.

Prof.: *A melancia...*

Milton acerta mais uma vez.

Prof.: *A bola, cadê a bola...*

Milton pega uma figura trocada e coloca em um lugar inadequado.

Prof.: *Ai não, aqui, ó!*

Milton coloca no local correto.

Prof.: *Isso, muito bem. E a laranja?*

Milton acerta mais uma vez.

Prof.: *E o círculo?*

Milton acerta.

Prof.: *Isso Milton! E agora?*

Milton acerta mais uma figura.

Prof.: *Muito bem, terminou, quer fazer outro?* (O professor oferece o amarelo, com figuras quadradas, e o verde, com figuras triangulares).

Milton, depois de um tempo olhando para os quadros, aponta para o amarelo com o dedo mínimo. Milton vai fazendo o segundo quadro quase sem auxílio do professor.

Prof.: *Gente, o Milton acertou tudo!*

Podemos tentar analisar as relações que são estabelecidas em sala de aula. Enfocamos, primeiramente, a relação entre o professor e Milton... O que falar da possibilidade de aprendizagem de Milton? Ao retomar a lei geral de desenvolvimento proposta por Vygotsky (1931/1981), vemos que para que uma função no desenvolvimento cultural apareça e se desenvolva no sujeito é necessário o contato com o outro. Ou seja, "*é através dos outros que nós nos desenvolvemos*" (Vygotsky, conforme citado por Smolka, Góes e Pino, 1995, pp. 179-80).

Para entender esse processo de desenvolvimento é necessário considerar a *mediação* entre os sujeitos e os signos que proporcionam as bases para o desenvolvimento cultural da espécie humana e para

o desenvolvimento de cada sujeito na sua particularidade. Os signos, principalmente a linguagem, possibilitam a constituição da atividade psicológica, a alteração e o desenvolvimento do pensamento.

Na situação de sala de aula envolvendo Milton e o professor, podemos acompanhar a apreensão por parte de Milton, dos conceitos elaborados na história do homem e apresentados pelo professor. Este utiliza-se de instrumentos (por exemplo, o jogo) e da linguagem na relação ensino-aprendizagem. O jogo proposto pelo professor traz consigo significações constituídas na cultura (os conceitos de cores, formas geométricas, "igual" e "diferente", entre outros) que, sem a intervenção do professor e de sua linguagem, seriam provavelmente inacessíveis para Milton.

O professor vai mediar o contato entre Milton e a cultura produzida socialmente, possibilitando que Milton, futuramente, uma vez conhecidos e apropriados alguns conceitos, possa relacioná-los em diferentes situações. Vygotsky (1934/ 1984) explica esse processo, apresentando o conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal", que pode ser entendido como,

"... a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou de em colaboração com companheiros mais capazes." (Vygotsky, 1934/1984, p. 97)¹⁰.

O aprendizado escolar pode ser um tipo de aprendizado novo na vida do sujeito, por ser acompanhado e sistematizado. Quando bem planejado, propicia o desenvolvimento do sujeito, possibilitando seu acesso sistematizado à cultura produzida historicamente. Retomemos o episódio de sala de aula a fim de enfatizar outras relações que se estabelecem nesse momento.

Prof.: *Juliana, você quer um também? Qual você quer? O rosa, o verde ou o amarelo?*

Juliana, vagarosamente, pega o rosa. O professor organiza as cartelas pequenas em frente à carteira de Juliana.

Prof.: *Vamos fazer?*

No desenrolar da atividade desenvolvida com Milton, o professor dirige-se à Juliana e oferece o jogo. Ela aceita, escolhendo uma cartela (a cor de rosa). No entanto, até o fim da atividade, a atenção de Juliana não é mais solicitada e ela permanece quieta e distante. Olha por um tempo a cartela do jogo, levanta-se, vai até a janela e fica por um longo tempo com o olhar "distante"...

Ao observar os outros colegas, vemos que Carlos segue o resto da tarde "esquecido", com os olhos grudados nas capas dos livros infantis. Tenta olhar a capa da frente, vira o livro de cabeça para baixo, olha a outra capa... literalmente encosta as grossas lentes de seus óculos nas páginas dos livros, parecendo querer decifrar os vultos (sombas?) que pouco enxerga. E o restante da sala?

O rumo que tomam as atividades em sala de aula parece ignorar a possibilidade de aprender dessas pessoas. Parece negligenciar a possibilidade de superação do conhecimento já apropriado por eles: os escritos de Viviana perdem-se sozinhas no quadro-negro, as palavras formadas por Fernanda são ignoradas na dinâmica da sala de aula, o interesse de Élen e de Carlos pelos livros não recebe nenhum "retorno", a "escolha" de Juliana é esquecida...

O que dizer da atitude de interesse e autonomia desses jovens? O que se espera desses jovens? Busquemos na literatura especializada... "Alguns deles, particularmente desfavorecidos, não têm nenhum uso ou compreensão da linguagem."¹¹(Grifo nosso)

10. Para maior aprofundamento, ver Vygotsky (1934/ 1984).

11. Característica de pessoas com deficiência mental apresentada em Gibello (1986, p.70).

Como reconhecer os indícios de autonomia, a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem dessas pessoas se se considera que algumas delas podem ser incapazes de compreensão da linguagem?

Podemos apurar nosso olhar e discernir outras situações para tentar entender um pouco a dinâmica estabelecida entre os colegas na sala de aula, contexto que, de forma imediata, também participa na constituição desses sujeitos.

Dia 7/8/96. No meio do desenvolvimento da atividade proposta, que, supostamente, envolve toda a classe, ocorrem fatos que podem escapar à observação e ao controle do professor.

Durante a realização de atividade de recorte e colagem, proposta pelo professor, Viviana brinca com Fernanda:

Viviana trouxe de casa o recorte de uma caveira e cola em seu caderno. Mostra a caveira para Fernanda que está a sua frente

Viviana “- É a Fê!” (ri, balançando-se com a mão na boca.)

Fernanda parece não gostar da brincadeira de Viviana e responde com uma careta, fazendo, com a cabeça, sinal de negação.

Toda essa situação ocorre de maneira discreta, com cuidados por parte das colegas para que o professor não veja. Elas provocam-se e, ao mesmo tempo, controlam o professor com o olhar para que não sejam descobertas.

Na sala de aula, a dinâmica das relações entre os alunos escapa à “atividade proposta”. A autoridade do professor é “burlada” pelas colegas. É “burlada” por Viviana, que faz discretamente a brincadeira, mostrando a figura de caveira à Fernanda, e é “burlada” por Fernanda, que responde à provocação de sua colega. O que dizer da brincadeira de Viviana? Voltemos, mais uma vez à literatura especializada... “As crianças são ensinadas a seguir instruções e executar tarefas simples. Na área

das aptidões sociais, as crianças são ensinadas a demonstrar consideração pelos outros (...) e *obedecer*” (Telford e Sawrey, 1984, p.383 – grifo nosso).

No movimento dos múltiplos sentidos socialmente construídos e atribuídos, as práticas sociais se impõem e os sujeitos constituem-se nesse contexto. A provocação e o “escondido” das colegas indicam a atribuição de significação à dinâmica de sala de aula, através da apropriação dos valores sociais que se imprimem na instituição escolar: a organização da atividade pedagógica e a autoridade do professor.

Aparentemente dispersas, Viviana e Fernanda participam ativamente de práticas sociais não explícitas, mas socialmente presentes, entre as quais enumeramos: a procura de comunicação, a construção de laços de amizade, o estabelecimento da cumplicidade e a prática da resistência diante da autoridade na relação ensino-aprendizagem... Enquanto isso, a literatura especializada diz... “São incapazes de aprender a participar socialmente.”¹²

A literatura mais recente aborda com muito mais otimismo a educação das pessoas com deficiências múltiplas, principalmente pelas possibilidades atuais de utilização de novas tecnologias. Mesmo em relação ao desenvolvimento de pessoas com diagnóstico de deficiência mental (com ou sem outra deficiência associada), temos trabalhos, como o de Padilha (2000), que apontam para a superação dos aparentes limites.

No entanto, muitos autores ainda entendem que, quando se trata de pessoas que têm deficiência múltipla associada à deficiência mental, ou quando nos referimos especificamente a pessoas consideradas “deficientes mentais graves”, o único procedimento possível é o treino de “algumas atividades de vida diária” ou “aprendizagens pré-tecnológicas muito simples” (Pacheco e Valencia, 1997, p.213). Quando se trata de pessoas consideradas deficientes mentais “severos”, o prognóstico sobre a possibilidade de sua educação é pior: “excepcionalmente terão autonomia para se deslocar e responder a treinos simples de auto-ajuda” (Pacheco e Valencia, 1997, p. 213). Essa abordagem está relacionada ao enfoque adotado de desenvolvimento humano.

12. Possibilidade de desenvolvimento apresenta na “Classificação Pedagógica de Deficiência Mental” para: “Deficientes Mentais Semi-dependentes e Dependentes”. Sica (1991, p. 111).

Muitas histórias têm sido contadas a respeito de pessoas que freqüentam instituições para pessoas com deficiências graves... A descrença em relação à possibilidade de aprendizagem dessas pessoas pode ser "explicada" por inúmeros manuais sobre deficiência mental. Mas outras histórias também podem ser lidas... Da Élen que pode passar horas tentando ler livros e que, apesar de não falar, conta - através de gestos e sons - com muita riqueza de detalhes coisas sobre sua vida... Da Viviana que cria brincadeiras, que conhece as letras, que tenta escrever e que auxilia seus colegas nas afazeres da escola... Da Fernanda que monta palavras... De Carlos que, apesar de não enxergar, está sempre tentando soletrar diferentes palavras e o nome das pessoas que conhece... Da Juliana que silencia...

Fazer-se, Viviana, Carlos, Juliana, Milton... O que dizer sobre o fato dessas pessoas freqüentarem uma instituição para "deficientes múltiplos"? Essas pessoas teriam o diagnóstico de "deficiência múltipla"? Ou teriam uma "deficiência mental grave" ou "severa"? Como poderiam ser caracterizadas?

Dentro das contradições e coerências das práticas e dos discursos sociais tentamos entender o *lugar* dessas pessoas na sociedade. Lembramos que o homem traz em sua individualidade aspectos da própria sociedade: "o homem se transforma e se cria ao modificar as suas condições de existência." (Schaff, 1967, pp.77-8). Quais as condições de existência para o desenvolvimento dessas pessoas? Lembramos que condições de existência dizem respeito a determinadas condições sociais, ideológicas e materiais. Quais as condições sociais, materiais e ideológicas em que se encontram imersas essas pessoas?

Apesar dos avanços na legislação educacional, ainda vivemos em um país em que os "pouco anormais" se adaptam à escola e os "muito anormais" não tem espaço garantido na educação formal. O que elas estão fazendo em uma instituição especializada? Podemos começar a entender o *lugar* dessas pessoas no contexto social... Tomando por referência a constituição social dos sujeitos e o processo educativo a que estão estão/são participantes, podemos nos perguntar: qual foi - um dia - ou é o diagnóstico dessas pessoas? O que são essas pessoas para nossa sociedade, hoje?

Ao retomar os pressupostos acerca do desenvolvimento humano, ressaltamos o fato de que as pessoas vivem, desenvolvem-se sempre em um determinado contexto. Esse contexto é mais que um "mero contexto", pois alguns de seus aspectos (da relação com o outro, das práticas cotidianas, da história social) passam a fazer parte do próprio sujeito, ao participar das práticas socialmente instituídas. Na apropriação das experiências socialmente partilhadas vai ocorrendo a constituição social do sujeito.

Nesse processo de "constituição social do sujeito" ocorre uma multiplicidade de possibilidades. A produção social é diversificada, múltipla, infinita em suas formas de se instituir. A relação do sujeito com as práticas também é múltipla. Nessa diversidade de relações, há, também, a multiplicidade dos modos de existir, de fazer-se presente (ou ausente). Portanto, há a multiplicidade nos modos de existir e de participar das práticas sociais.

A constituição social do sujeito torna-se possível na/pela apropriação/participação de produtos socialmente elaborados, sejam eles os instrumentos, os signos, a linguagem, os pensamentos, as práticas sociais (explícitas ou não).

As pessoas estão/são/fazem-se inseridas na multiplicidade de possibilidades socialmente existentes e participam delas, na sua "esfera particular", na sua especificidade. É na relação com o outro, na participação das práticas socialmente partilhadas, que as pessoas "tomam" seu *lugar*... No silenciamento sobre a educação das pessoas com deficiências mais severas em nosso país, nos "lugares marginais" destinados a elas em nossa sociedade e na negação das possibilidades de desenvolvimento apresentada, em muitos momentos, pela própria literatura especializada, Carlos, Juliana, Mariana, Fernanda, Viviana, Milton, Élen, participam das práticas socialmente instituídas e constituem-se como sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. M. (1992). *Estética da criação verbal* (M. R. G. G. Pereira, Trad.) São Paulo: Martins Fontes (Trabalho original publicado em 1979).
- Bakhtin, M. M. V. (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem* (M. Lahud e Y. F. Vieira, Trad.) São Paulo: HUCITEC (Trabalho original publicado em 1929).

- Brasil (1975a). Ministério da Educação e Cultura. *Educação Especial*. Dados Estatísticos – 1974 (Vol. I). Brasília: MEC.
- Brasil (1975b). Ministério da Educação e Cultura. *Educação Especial*. Cadastro Geral dos estabelecimentos do ensino especial (Vol. II). Brasília: MEC.
- Brasil (1991a). Ministério da Educação. Coordenação de Informações para o Planejamento. *Sinopse estatística da Educação Especial*. 1988 (Vol. I). Brasília: MEC/CIP.
- Brasil (1991b). Ministério da Educação. Coordenação de Informações para o Planejamento. *Sinopse estatística da Educação Especial* 1988 (Vol. II). Brasília: MEC/CIP.
- Brasil (1998). *Informe estatístico da Educação Básica: Evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil*. Brasília: MEC: INEP.
- Canevacci, M. (1987). *A dialética do indivíduo*. São Paulo: Brasiliense.
- Cury, C. R. J. (1988). *Ideologia e educação brasileira: Católicos e liberais* (4ª ed.). São Paulo: Cortez Autores Associados.
- Dias, M. H. P. (1995). *Helena Antipoff: Pensamento e ação pedagógica à luz de uma reflexão crítica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Edler Carvalho, R. (1997). *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA.
- Ferreira, J. F. e Nunes, L. R. (1997). A educação especial na nova LDB. Em N. Alves e R. Villardi (orgs.), *Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (Lei n. 9.394/96) (pp.17-23). Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed.
- Gibello, B. (1986). *A criança com distúrbios de inteligência* (L. M. V. Fischer, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas (Trabalho original publicado em 1984).
- Guiraldelli Júnior, P. (1991). *Pedagogia e luta de classes do Brasil* (1930-1937). Ibitinga: Humanidades.
- Kassar, M. e Oliveira, R. T. C. (1997). Aspectos da legislação educacional brasileira no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. *Intermeio. Revista do Mestrado em Educação*, 3, 4-12.
- Luria, A. R. (1979). *Curso de psicologia geral I*. (P. Bezerra, Trad) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Massimi, M. (1990). *História da psicologia brasileira. Da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.
- Orlandi, E. P. (1995). *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. (3ª ed.), Campinas: UNICAMP.
- Pacheco, D. B. e Valencia, R. P. (1997). A deficiência mental. Em R. Bautista (org.), *Necessidades educacionais especiais* (pp.209-223). (A. Escoval, Trad.) Lisboa: Danalirvo (Trabalho original publicado em 1993).
- Padilha, A. M. L. (2000). Constituição dos processos de simbolização: Limites e possibilidades. [Resumo]. Em Society for Sociocultural Studies (org.). *III Conferência de Pesquisa Sócio – Cultural*. Resumos (p.175) Campinas: UNICAMP.
- Schaff, A. (1967). *O Marxismo e o indivíduo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Sica, C. M. (1991). Educação do deficiente mental. Em F. B. Assumpção Júnior e M. H. Sprovieri (orgs.), *Introdução ao estudo da deficiência mental* (pp.107-145). São Paulo: Memnon.
- Smolka, A. L. (1997). Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. Em M. C. Goés e A.L. Smolka (orgs.), *A significação nos espaços educacionais. Interação social e subjetivação* (pp.29-45). Campinas: Papirus.
- Smolka, A.L.; Góes, M. C. e Pino, A. (1995). The constitution of the subject: A persistent question. Em J. V. Wertsch, P. D. Rio e A. Álvarez, *Sociocultural studies of mind* (pp.165-184). Cambridge: Cambridge University Press.
- Telford, C.W. e Sawrey, J.M. (1984). *O indivíduo excepcional* (5ª ed.). (V. Ribeiro, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar (Trabalho original publicado em 1967).
- Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. Em J.V. Wertsch (org.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp.144-188). New York: Sharpe (Trabalho original publicado em 1931).
- Vygotsky, L.S. (1984). *A formação social da mente* (J. Cipolla Neto; L.S. Menna Barreto; S. C. Afeche, Trads) São Paulo: Martins Fontes. (Coletânea de originais escritos até 1934).
- Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamento e linguagem* (J. L. Camargo, Trad.) São Paulo: Martins Fontes (Coletânea de originais escritos até 1934).
- Vygotsky, L.S. (1989). Concrete human psychology. *Soviet Ppsychology*, 27, 53-77.

Recebido em: 30/10/99
Aceito em: 28/09/00