TATIANA PLATZER DO AMARAL

**Deficiência mental leve: processos de escolarização
e de subjetivação**

São Paulo

2004

TATIANA PLATZER DO AMARAL

**Deficiência mental leve: processos de escolarização
e de subjetivação**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Psicologia, sob a orientação da Profa Marilene Proença Rebello de Souza.
Programa: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.
Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar/Educacional.

São Paulo

2004

**Ficha Catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca
e Documentação do Instituto de Psicologia da USP**

Amaral, T. P.

Deficiência mental leve: processos de escolarização e de subjetivação. / Tatiana Platzer do Amaral. – São Paulo: s.n., 2004. – 243p.

Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade.

Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza.

1. Deficiência mental 2. Psicodiagnóstico 3. Educação especial 4. Alunos lentos – 5. Psicologia escolar I. Título.

Deficiência mental leve: processos de escolarização e de subjetivação

TATIANA PLATZER DO AMARAL

Banca Examinadora

Profa Dra Marilene Proença Rebello de Souza
Presidente

Profa Dra Adriana Marcondes Machado
Titular

Profa Dra Maria Aparecida Affonso Moysés
Titular

Prof Dr José Geraldo Silveira Bueno
Titular

Profa Dra Marilda Goçalves Dias Facci
Titular

Tese defendida e aprovada em: 29 de setembro de 2004

Dedicatória

Tão longe de mim distante!
Onde irá?
Onde irá?
Onde irá teu pensamento!
(Tom Jobim)

Saudades.

Pai. Sinto sua falta. A dolorosa fragilidade da vida é sinalizada pela sua ausência.

Lígia. O impacto do inesperado. Ainda é muito difícil lidar com a sua ausência.

Palavra prima
Uma palavra só, a crua palavra
Que quer dizer
Tudo
(Chico Buarque)

Desencanto. Esperança.

Beatriz e Marina

AGRADECIMENTOS

Marilene Proença - Há dez anos você me apresentou a Lígia. Há quase dois anos o inesperado nos colocou o desafio de terminarmos este trabalho. Com competência e carinho, tornou possível o que parecia sem sentido.

Maria Júlia Kovács e Paulo Albertine - Em nome dos Professores do Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela delicadeza e cuidado ao compartilhar a perda da Lígia e viabilizar as condições necessárias para o término do trabalho.

Adriana Marcondes e José Geraldo S. Bueno - A atenta leitura na qualificação contribuiu significativamente para a concretização do trabalho.

J.Leon CrochiK e Sérgio Adorno - A compreensão de vocês tornou a situação menos densa.

Dona Margarida e Dona Regina - As informações possibilitaram novas compreensões acadêmicas. E boas conversas sobre a vida.

Ricardo - O teu amor é a alegria de estarmos juntos.

Juliano - Nasceu e cresce com a mãe estudando. Amor de minha vida.

Regina - Sempre disponível e compreensiva. Mãe e avó atenta.

Neto, Sheila, João e Mimi, Vinicius, Fabiana e Maria Eliza, Fernando, Isadora (em dose dupla) - A família aumentou. É mais gente para contar história e torcer para que tudo dê certo.

César e Adelaide - O primeiro presente e companheiro. A segunda presente ausente. Saudade.

Lau e Valéria - Sempre dando um jeito para sair tudo certinho.

Jerusa e Laís - Prestativas e cuidadosas nos trabalhos mais pesados.

Ana e Jamir - Atentos nos bastidores para que a pesquisa estivesse organizada.

Amigos atentos - Graziela, Flávia, Janete e muitos outros que estiveram no incentivo.

Carmen, Iara, Miriam - Em nome do grupo de docentes do curso de Pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes.

Familiares - Tios e tias compreensivos e na torcida para que eu fique mais tempo nas férias em Araraquara.

Grupo de orientandos da Profa Marilene - Compromissados com a pesquisa séria e com uma sociedade mais justa.

Universidade de Mogi das Cruzes - Apoio e incentivo para a realização da pesquisa.

Funcionários da Pós-Graduação do IP-USP - Atentos e prestativos.

RESUMO

AMARAL, Tatiana Platzer do. **Deficiência mental leve: processos de escolarização e de subjetivação**. São Paulo, 2004, p. 243. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

O recorte temático desta tese de Doutorado centra-se no processo de subjetivação da deficiência mental leve, bem como sua produção, a partir da perspectiva das egressas das classes especiais para deficientes mentais leves de escolas públicas no estado de São Paulo. O processo de escolarização é entendido como um elemento de mediação entre o indivíduo e a sociedade, entre o aluno e a deficiência mental leve, o que permite reconhecer a importância das descrições e análises das egressas acerca da passagem pela escola e do processo de enquadramento na condição de aluno especial. O referencial teórico adotado pauta-se em autores da abordagem histórico-cultural em Psicologia Escolar/Educacional, bem como nas discussões de perspectiva histórico-crítica no campo da deficiência mental. Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, que teve como colaboradoras duas ex-alunas de classe especial para deficientes mentais leves, idade de 31 e 34 anos, entrevistadas nos anos de 2002/2003. Foram compilados documentos de prontuários escolares, bem como produções escritas solicitadas pela pesquisadora. Além disso, colaboraram com a pesquisa as mães das entrevistadas. A análise foi dividida em três momentos, a saber, caracterização social e familiar, escolarização na condição de não aprendiz geradora da deficiência mental leve e vivência da exclusão escolar. Foi possível perceber nas histórias das egressas as evidências do processo de classificação e de homogeneização que ocorreram ao longo da escolarização de alunos oriundos das classes trabalhadoras, culminando com a exclusão escolar na condição de deficiente mental leve. Tal condição foi marcada pela descrença na capacidade de aprendizagem e envolveu, contudo, estratégias de resistência tanto das egressas como de suas mães com o intuito de garantir a escolarização. Há um processo de conformação de subjetividade, permeado pela imputação da culpa, de forma dolorosa em que os sentimentos envolvidos puderam ser percebidos em relatos marcados por desamparo, tensão, choro, desespero, revolta, solidão, medo entre outros. As egressas vivenciaram uma história de intensa perda de direitos vitais e sociais, por meio da incorporação da crença da própria incapacidade e da necessidade eterna de tutela dos mais responsáveis, parte desta crença é produzida na relação com educadores e profissionais de saúde. A eficácia do processo de conformação de subjetividade acontece pela responsabilização de si mesma pelo fracasso, associada ao insistente desejo de retorno à escola, uma vez que na realidade são vítimas de uma escola pública historicamente ineficiente inserida numa sociedade excludente.

ABSTRACT

AMARAL, Tatiana Platzer do. **Mild mental handicap: schooling and subjectivation processes**. São Paulo, 2004, p. 243. Doctorate Thesis. University of São Paulo - Psychology Institute.

This doctorate thesis focuses on the subjectivation process of students with mild mental handicap, as well as its production, according to the perspective of two former students of public schools from the State of São Paulo, Brazil. The schooling process is understood as a mediation element between the individual and society, between other students and students with mild mental handicap and it allows us to recognize the importance of the descriptions and the analysis of the former students in relation to their passage through the school system and the process of being classified as special students. The theoretical framework is based on authors connected to the socio-historic approach in School/Educational Psychology, as well as the socio-historic discussions in the field of mental handicap. This research is a study case based on two females, aged 31 and 34, who were formerly enrolled as special students and were interviewed between 2002 and 2003. School documentation, written productions, proposed by the researcher, and interviews with the students' mothers were used in this study. The analysis was divided into three different moments: social characterization and characterization of the students' family; schooling in the condition of a non-learner, generating mild mental handicap; and living school exclusion. Based on the history of the students, it was possible to trace evidences of a classification and homogenization process, taking place during the school years of students who came from working classes, and which culminated in school exclusion of students with mild mental handicap. This situation was marked by a general disbelief in the students' learning capacity but had a resistance strategy carried out by both the former students, as well as their mothers, to assure schooling. There is a process of subjective conformation, permeated by a painful plea of guilty in which cry, despair, revolt, solitude and fear are among the feelings expressed by the students. The former students had an intense history of loss of vital and social rights, as they incorporated the belief of their own incapacity and the eternal need for supervision by more responsible people, and part of this belief is produced in the relationship with educators and health professionals. The efficacy of the subjective conformation process is characterized when the students blame themselves for the failure, associated with a constant desire to return to school, once they are actually victims of a public school which is historically inefficient and immersed in a segregating society.

RÉSUMÉ

AMARAL, Tatiana Platzer do. **Handicap mental: processus de scolarisation et de subjectivation**. São Paulo, 2004, p. 243. Thèse (Doctorat). Institut de Psychologie. Université de São Paulo.

Le thème spécifique de cette thèse de doctorat est centré sur le processus de subjectivation du handicap mental léger, ainsi que sur sa production, à partir de la perspective des exclus des classes spéciales pour handicapés mentaux légers des écoles publiques de l'Etat de São Paulo. Le processus de scolarisation est entendu comme un élément de médiation entre l'individu et la société, entre l'élève et le handicap mental léger, ce qui permet de reconnaître l'importance des descriptions et des analyses des exclus en ce qui concerne leur passage à l'école et leur processus d'appartenance à la condition d'élève spécial. Le référentiel théorique adopté se base sur des auteurs de l'abordage historico-culturel en Psychologie Scolaire/Educationnelle, ainsi que sur les discussions à perspective historico-critique dans le domaine du handicap mental. Cette recherche se caractérise comme une étude de cas, ayant eu comme collaboratrices deux anciennes élèves de classe spéciale pour handicapés mentaux légers, âgées de 31 et de 34 ans, interviewées pendant les années 2002 et 2003. Des carnets scolaires, ainsi que des productions écrites sollicitées par la chercheuse, ont été compilés. De plus, les mères des interviewées ont collaboré à la recherche. L'analyse a été partagée en trois moments, à savoir, caractérisation sociale et familiale, scolarisation en condition de non-apprentissage génératrice du handicap mental léger et expérience de l'exclusion scolaire. Il a été possible de percevoir dans l'histoire des exclus des signes évidents du processus de classification et d'homogénéisation ayant eu lieu au long de la scolarisation d'élèves originaires des classes laborieuses, ayant culminé par l'exclusion scolaire en condition de handicapé mental léger. Cette condition a été marquée par la conviction de l'incapacité d'apprentissage mais a entraîné toutefois des stratégies de résistance, aussi bien de la part des exclus que de leurs mères, dans le but de garantir la scolarisation. Il existe un douloureux processus d'accommodation de subjectivité, imprégné par l'imputation de la faute, dans lequel les sentiments impliqués ont pu être perçus dans des récits marqués, entre autres, par l'abandon, la tension, les pleurs, le désespoir, la révolte, la solitude, la peur. Les exclus ont vécu une histoire d'intense perte de droits vitaux et sociaux par l'incorporation de la conviction de leur propre incapacité et de l'éternelle nécessité de la tutèle de quelqu'un de plus responsable, cette conviction étant produite en partie par les rapports avec les éducateurs et les agents de santé. L'efficacité du processus d'accommodation de subjectivité a lieu par l'auto-responsabilisation de l'échec, associée à l'insistant désir de retourner à l'école, étant donné que les exclus sont en fait les victimes d'une école publique historiquement inefficace, insérée dans une société d'exclusion.

SUMÁRIO

Resumo	
Abstract	
Resumée	
Introdução	01
Breve panorama sobre a rede de ensino em Educação Especial	08
Capítulo 1 - Escolarização e Deficiência Mental Leve: apontamentos para uma análise da produção acadêmico-científica no Brasil	15
1.1 Pesquisas sobre o "estado da arte" na área de Educação Especial e suas implicações para a Deficiência Mental	16
1.2 Pesquisas sobre a história e as concepções a respeito da Deficiência Mental	21
1.3 Discussão a respeito da produção a Deficiência Mental Leve na escola	38
1.4 Escolarização do aluno com Deficiência Mental: uma breve revisão da literatura	49
1.5 Caracterização da Deficiência Mental Leve e a questão psicodiagnóstica	61
1.6. Ouvindo as marcas da exclusão escolar a partir da ótica do indivíduo com deficiência mental	84
Capítulo 2 - Delineamento e discussão sobre o referencial teórico: a leitura da deficiência a partir de uma perspectiva histórico-crítica	90
2.1 Normalidade, estigma e desvio	91
2.2 Deficiência, diferença e incapacidade	97
Capítulo 3 - A pesquisa	110
3.1 Objetivos	110
3.2 Caracterização da pesquisa	110
3.3 Análise dos dados	119
Capítulo 4 - Histórias de alunos egressos de classe especial para deficientes mentais leves	121
4.1 A história de Marina	121
4.1.1 Caracterização social e familiar	121
4.1.2 O processo de escolarização e sua contribuição para a constituição da condição de não aprendiz geradora da deficiência mental leve	128
4.1.3 Vivência da exclusão escolar decorrente da condição de deficiente	135

mental leve	
4.2 A história de Beatriz	146
4.2.1 Caracterização social e familiar	146
4.2.2 O processo de escolarização e sua contribuição para a constituição da condição de não aprendiz geradora da deficiência mental leve	152
4.2.3 Vivência da exclusão escolar decorrente da condição de deficiente mental leve	161
Capítulo 5 - “Desenvolvimento cognitivo abaixo do esperado para a idade”: encontros e desencontros na história de Marina e Beatriz	175
5.1 Caracterização social e familiar	178
5.2 O processo de escolarização e sua contribuição para a constituição da condição de não aprendiz geradora da deficiência mental leve	182
5.3 Vivência da exclusão escolar decorrente da condição de deficiente mental leve	190
Considerações Finais	203
Referências	210
Apêndice	216

Introdução

Refletir sobre a escola pública é algo complexo e gerador de grandes desafios, seja para conhecer, entender, explicar e até mesmo intervir no seu cotidiano. É uma dura realidade provocadora de inquietações e indignações constantes. Evidencia-se o fato de a escola pública mostrar-se incapaz de promover, quantitativa e qualitativamente, a escolarização mínima e o ensino médio aos seus alunos, buscando muitas vezes, justificar, historicamente, sua incompetência nas características individuais ou familiares da sua clientela. Durante muito tempo, fomentou-se, por meio de pesquisas acadêmicas e do senso-comum, a idéia de que a escola pública acabava sendo vítima de uma clientela inadequada, incapaz de usufruir as oportunidades e vantagens por ela oferecidas. É a partir dos anos de 1970 que vem se fortalecendo o referencial crítico de análise da relação escola e sociedade, e com ele abrem-se possibilidades de maior compreensão da escola, visando a construção de alternativas de superação de aspectos dessa realidade.

Considerando-se o contexto da educação pública brasileira, esta pesquisa não tratará do ensino básico de maneira geral, mas centrará seu foco em determinado grupo de crianças, aquelas que não obtiveram êxito no sistema regular de ensino e foram encaminhadas a uma das modalidades de ensino especial, oferecidas na rede pública: Classe Especial para Deficientes Mentais Leves. Para melhor compreender a escolha desta temática no campo da pesquisa, retomamos, brevemente, o caminho percorrido para a definição do problema de pesquisa, gerador deste trabalho.

A presente pesquisa é um desdobramento da dissertação que elaborei para o Programa de Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, intitulada **Recuperando a história oficial de quem já foi aluno especial**, defendida em abril de 1998, sob a orientação da Profa. Lígia Assumpção Amaral. Ao longo do primeiro ano de curso, a proposta de coleta de dados previa dois momentos para a realização da pesquisa: no primeiro, seria feito um levantamento em escolas públicas de quem eram os

alunos egressos da classe especial, por meio de análise dos documentos disponíveis nos prontuários dos mesmos, no arquivo morto; e, no segundo momento, haveria o contato com alguns ex-alunos selecionados, para realizarmos entrevistas sobre a história de escolarização anterior e posterior à classe especial, e analisarmos a compreensão dos mesmos sobre a própria história de permanência na classe especial.

Na primeira fase da pesquisa, informações preciosas e relevantes surgiram na análise inicial dos achados. No momento do Exame Geral de Qualificação, uma nova possibilidade surgiu: centrar a pesquisa na primeira fase e aprofundar os achados. A justificativa da Banca Examinadora residia na necessidade e na importância de maior sistematização dos achados na pesquisa documental, o que não impediria a continuidade da proposta inicial, posteriormente, no Doutorado. Assim sendo, o projeto de Mestrado teve como preocupação delinear a história registrada nos documentos oficiais da escola. Os achados da pesquisa referiam-se à trajetória escolar dos ex-alunos de classe especial, o tempo de permanência na classe especial e na classe comum, os laudos de encaminhamento, os profissionais e o tipo de avaliação que realizavam, entre outras informações.

Uma das premissas da Dissertação de Mestrado era a de que o estudo sobre alunos especiais só adquire real sentido, quando é possível perceber e reconhecer que a classe especial faz parte da história da escola pública, o que acabou orientando os pressupostos teóricos. Portanto, a discussão teórica da dissertação de Mestrado privilegiou dois eixos: a história da construção do discurso do fracasso escolar no Brasil, e o confronto entre a realidade e a proposta oficial da educação especial. Também foram feitos alguns breves apontamentos de possíveis encontros entre ambos.

A premissa fundamental era a de que a classe especial configurava-se como um espaço de preconceito, segregação e discriminação, o que desencadeou a preocupação em se entender e pontuar o processo de construção do aluno especial, com base nas contribuições das pesquisas citadas. A caracterização da classe especial para deficientes mentais leves envolvia uma estrutura diferenciada dentro do ensino regular, configurando-se como um sistema autônomo e fechado, com objetivos e conteúdos inadequados aos alunos, e sem seriação. Portanto, acabava funcionando como medida

paliativa da incompetência escolar, o que possibilitava a absorção de uma parcela dos indesejados das classes comuns, evidenciando, assim, sua estreita relação com o fracasso escolar.

Nos meandros das práticas escolares, marcadas pelo preconceito e estigmatização dos alunos das camadas populares, há um número de crianças que, por não corresponderem a um determinado padrão de aprendizagem e comportamento considerado o ideal e correto, acabam sendo identificadas como passíveis de necessitarem de um ensino diferenciado. É importante ressaltar que esse processo de identificação do suposto aluno especial se inicia na classe comum e necessita do referendo de um profissional, ou equipe multiprofissional, fora da escola, para legitimar a condição diferenciada. É um tipo de deficiência que é detectada durante o processo de escolarização, não negando, assim, o processo de construção dessa condição, no interior da própria escola. Ao mesmo tempo, é preciso ponderar que não são todas as crianças que se beneficiam da mesma maneira das condições de ensino que lhes são oferecidas; e este dado não é específico da escola pública, mas faz parte de qualquer proposta de ensino e aprendizagem, sem distinção de classe social.

Pode-se dizer, então, que o diagnóstico da deficiência mental leve na escola tem íntima relação com o grande entrave da escola pública, que é o fenômeno do fracasso escolar. Essa identificação não está referendada apenas nos critérios oficiais, mas também em decisões pessoais/individuais, abrangendo uma ampla gama de motivos, que têm em comum a imputação da responsabilidade e/ou culpa ao aluno. Assim, o aluno pode ser merecedor de ensino especial por ter uma história escolar marcada pelo fracasso, justificado por suas características pessoais e familiares, por mitos, como o da desnutrição, e por dificuldades de aprendizagem, decorrentes do processo de alfabetização.

Após a identificação dos supostos alunos especiais, estes são encaminhados para uma avaliação psicológica em que o foco é o indivíduo e seu funcionamento intrapsíquico. É possível afirmar que os psicólogos, ao privilegiarem esse tipo de avaliação, acabam demonstrando o próprio desconhecimento da estrutura escolar, além de reforçarem suspeitas calcadas na subjetividade do professor, muitas vezes atravessadas pelos

próprios preconceitos em relação às famílias pobres, referendados pelos resultados obtidos nos testes psicológicos.

Diante do diagnóstico e da inserção dos alunos na classe especial, verifica-se uma estagnação da vontade de aprender, que tende ao agravamento, com o passar do tempo, pois o aluno é aprisionado na sua condição de especial: deficiente mental leve. Pode-se afirmar que há um distanciamento efetivo entre a proposta oficial e a realidade da classe especial, marcado por contradições significativas produtoras de um certo tipo de excepcionalidade, que 'aparece' no início da alfabetização e, depois de 'diagnosticada', fica impregnada no aluno.

Por intermédio dos documentos analisados, na pesquisa de Mestrado, foi possível reafirmar as contribuições anteriores e trazer novos achados para se aprofundar o conhecimento da realidade da classe especial. Brevemente, serão expostas algumas das contribuições da análise dos 121 prontuários individuais de ex-alunos de classe especial, disponíveis no arquivo morto de duas escolas pesquisadas. É importante ressaltar que a forma de registro das informações não segue o mesmo padrão nas duas escolas pesquisadas, por isso os dados foram coletados nas mais diversas fontes escritas possíveis, desde que cumprissem o critério do arquivamento.

Por meio dos achados, foi possível perceber que a maioria dos alunos não permanece o tempo mínimo de dois anos na classe comum, antes de ser encaminhada para a classe especial, o que deveria acontecer segundo as orientações oficiais. Uma vez na classe especial, a possibilidade desses alunos retornarem ao ensino comum novamente é de 30%. Essa mesma informação pode ser colocada de outra maneira: 70% dos alunos que são encaminhados para a classe especial não mais retornam ao ensino comum!

A maioria dos alunos "abandona" a escola, após uma permanência, na classe especial, de até seis anos. Quanto aos 30% que retornam oficialmente à classe comum, a maioria é reinserida nas séries iniciais, permanece nelas de dois a quatro anos, e 'abandona' a escola, sem completar a 5ª série. Quanto aos profissionais que legitimam os encaminhamentos dos alunos, para a classe especial, percebeu-se que não são apenas os psicólogos, pois há também médicos e assistentes sociais. O que há em comum entre eles é a crença em uma ciência psicometrista, capaz de identificar os 'normais' e os

'deficientes mentais leves', bem como em considerar que o simples encaminhamento para tais classes seja suficiente para garantir a escolaridade. O referencial de classificação da Deficiência Mental da Organização Mundial de Saúde, considerado como o parâmetro oficial nos documentos, não é o único a ser seguido, pois outras classificações são adotadas, e nem sempre há menção da fonte. A compreensão classificatória da inteligência de uma pessoa, que já em si é bastante questionável, agrava-se, na medida em que não fica claro o parâmetro utilizado nos laudos pesquisados. Não obstante, o efeito final, em todos os casos, é o mesmo: o aluno é identificado como deficiente mental e necessita de um atendimento diferenciado pedagogicamente. Quanto às informações pedagógicas, do processo de construção de conteúdo de cada aluno, nada foi localizado, pois, nos prontuários, havia maior predominância de informações comportamentais e poucas, quase nulas, informações sobre o desenvolvimento acadêmico daquele aluno.

No entanto, o que mais nos chamou a atenção nesta pesquisa foram as lacunas ou ausências presentes nos registros dos documentos analisados. Vale ressaltar que são ausências reveladoras da história dos excluídos da escola, aquela que produz o não aprendiz, que o destituiu da posição de agente de sua própria escolarização, em nome de uma escola incompetente.

Inicialmente, há ausência de uma organização mínima e comum entre as escolas, no que diz respeito à seleção e arquivamento dos documentos, o que acaba comprometendo a qualidade e a quantidade de informações sobre a passagem dos alunos por elas, mais especificamente, pela classe especial. Esse fato evidencia-se na análise documental, de tal forma que é possível verificar que os alunos 'somem', 'desaparecem', literalmente, pois repentinamente não há mais nenhum tipo de anotação sobre eles. É como se o tempo tivesse parado naquele momento da escolarização, sem que possamos saber se ele passou de ano, se foi transferido, se foi para a classe comum; porém, no geral, abandonaram a escola.

Diante do que foi verificado, torna-se pertinente a inquietude frente ao destino desses alunos; sendo assim, dando continuidade à pesquisa de Mestrado, retomamos o que então seria a sua segunda parte, priorizando o contato com os ex-alunos da classe

especial. Por conseguinte, muitas motivações podem ser elencadas para a continuidade da pesquisa, tais como: como vivem os ex-alunos que freqüentaram a classe especial? Estão inseridos no mercado de trabalho? De que forma? Qual o grau de escolarização máximo atingido pelos ex-alunos? Retornaram à escola? Quais estratégias utilizadas? Qual o significado da passagem pelo ensino especial em suas vidas? Quais as aprendizagens significativas que ocorreram durante a permanência na classe especial? Recordam qual o motivo e a forma de encaminhamento para a classe especial? Concordam? Quais os efeitos/conseqüências da escolarização nas suas vidas, submetidos que foram a um processo de homogeneização da própria individualidade, "encaixados" na categoria dos deficientes mentais leves? Considerando que esse processo não é vivido da mesma maneira por todos, como aparecem as diferenças? Quais terão sido os esforços individuais para se libertar das amarras da condição de especial, na escola pública? Qual a lição aprendida na escola? Como extrapola os muros escolares? Quais as lembranças dessa escola?

São perguntas que afloraram, diante da realidade excludente da escola pública e, conseqüentemente, da classe especial. Não são as únicas perguntas viáveis, mas podem ajudar a nortear o início da pesquisa, assim como servir de base para outras, e para a delimitação de seu objetivo.

No entanto, é preciso fazer uma ressalva importante: a estrutura e funcionamento da escola pública, mais especificamente a classe especial, presente na pesquisa, sofreram alterações, pela nova política educacional, a partir de 1994, culminando com os Parâmetros Nacionais Curriculares para alunos portadores de necessidades especiais, em 1996. Sem o intuito de aprofundar a discussão, é pertinente afirmar que essa política inclusiva de educação trouxe uma série de impactos, mas com limites explícitos na garantia de uma escola democrática compromissada com seus alunos, portadores ou não de deficiência. Nessa nova perspectiva, há uma orientação enfática para a permanência dos alunos portadores de necessidades educativas especiais em salas comuns, evitando-se a formação de novas classes especiais, principalmente para deficientes mentais leves. Mesmo assim, apesar de muitas classes especiais terem sido extintas, muitos alunos terem sido transferidos para classes comuns, há possibilidade de

abertura de novas classes especiais, de acordo com os parâmetros estabelecidos legalmente. Portanto, a importância de compreender qual o sentido da classe especial da escola pública, a partir dos egressos, não se esvazia com essas mudanças; na verdade se fortalece, diante da própria dificuldade de cumprir seu papel social.

Logo, uma das primeiras premissas da presente pesquisa, que pode ser delineada, refere-se aos impactos significativos da classe especial na vida dos ex-alunos, no plano do sujeito, da constituição da individualidade, fundamentalmente na desapropriação da condição de aprendizes e capazes. É possível afirmar que a passagem pela classe especial deixa a marca da anormalidade, sendo assim:

Antes de mais nada, uma constatação: o fato é que (seja da ótica de quem vive, seja da ótica de quem vê) a deficiência, do ponto de vista psicológico, jamais passa em brancas nuvens. Muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito... e, assim como quase tudo que se refere à diferença, provoca a hegemonia do emocional sobre o racional. (AMARAL, 1992, p. 60).

Desta forma, a deficiência mental leve é compreendida como um fato a ser problematizado, o que requer o reconhecimento da contribuição de outras pesquisas acadêmico-científicas sobre o assunto, sendo que a contribuição do presente trabalho está na compreensão da constituição dessa condição, a partir da perspectiva dos alunos egressos da classe especial para deficientes mentais leves.

A discussão sobre a Educação Especial pode ser feita a partir de múltiplos olhares, a saber, orientada pela característica da deficiência; pela condição de atendimento ao deficiente; pela análise crítica da delimitação da deficiência, entre outras. Tal complexidade requer uma opção clara de enfoque e de delimitação do problema.

O referencial teórico adotado pauta-se em autores da abordagem histórico-cultural em Psicologia Escolar/Educacional, bem como nas discussões de perspectiva histórico-crítica no campo da Educação e da Deficiência. O recorte temático estabelecido nessa Tese de Doutorado centra-se no processo de escolarização e de subjetivação da deficiência mental leve, a partir da perspectiva dos egressos das classes especiais para deficientes mentais leves de escolas públicas no estado de São Paulo. O processo de escolarização é entendido como um elemento de mediação entre o indivíduo

e a sociedade, entre o aluno e a deficiência mental leve, o que permite reconhecer a importância das descrições e análises dos egressos de sua passagem pela escola e do processo de enquadramento na condição de aluno especial. (Oliveira, 1995)

Dadas tais considerações, a presente pesquisa tem como objetivo compreender os processos de escolarização e subjetivação da pessoa com deficiência mental leve¹, a partir do relato das egressas da classe especial do ensino público paulista. Duas questões são formuladas com base em tal objetivo, a saber, a partir do relato de alunas egressas:

- * Como o processo de escolarização contribuiu para a constituição da condição de não aprendiz geradora da deficiência mental leve?
- * Como a vivência da exclusão escolar, decorrente da condição de deficiente mental leve é significada?

Participaram da pesquisa duas ex-alunas de classe especial para deficientes mentais leves, idade de 31 e 34 anos, entrevistadas nos anos de 2002/2003. Foram compilados documentos de prontuários escolares, bem como produções escritas solicitadas pela pesquisadora. Além disso, colaboraram com a pesquisa as mães das entrevistadas.

Considerando que o objetivo deste trabalho é compreender o processo de escolarização e de subjetivação da condição de alunos deficientes mentais leves na classe especial, é importante introduzir alguns dados de natureza estrutural a respeito da rede de ensino oferecida às pessoas com deficiência.

Breve Panorama sobre a rede de ensino em Educação Especial

Neste trabalho, parte-se da definição de Educação Especial contida na Lei nº9394, de 20/12/1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Segundo a LDB, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas portadoras de necessidades

¹ É sabida a possibilidade de utilização de outras nomenclaturas, como, por exemplo, portador de necessidades educacionais especiais, porém há uma clara opção nesta pesquisa por utilizarmos as expressões "aluno com deficiência" ou "aluno especial". Aprofundaremos esta questão no capítulo 1, ao analisarmos as pesquisas na área de Educação Especial.

educacionais especiais. Assim, ela perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. Essa modalidade é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial em Educação Básica² (2001), existem diferentes formas de atendimento educacional ao portador de deficiência mental, assim como ao de outras deficiências. Preferencialmente, deve ocorrer em instituições escolares que ofereçam os níveis, etapas e modalidades da educação escolar previstos na LDB (1996), ou seja, nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da educação inclusiva. Em condições extraordinárias, os serviços de Educação Especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar.

As classes especiais são descritas como um serviço de caráter transitório, sendo o professor um especialista em Educação Especial. Devem ser organizadas de acordo com as necessidades especiais dos alunos, com os respectivos equipamentos e materiais específicos, bem como adaptações curriculares necessárias. As atividades devem ser desenvolvidas, em alguns momentos, em conjunto com os demais alunos das classes comuns. O retorno do aluno à classe comum é uma perspectiva que sempre deve estar presente.

As escolas especiais³ devem buscar atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social, assim como flexibilização e adaptação impossíveis de acontecer nas escolas comuns.

As classes hospitalares são oferecidas para alunos impossibilitados de freqüentar aulas, em razão de tratamento de saúde que necessite de internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. Os serviços em ambiente domiciliar destinam-se a alunos em tratamento de saúde que necessitem de permanência prolongada em domicílio.

² Dados disponíveis no site: www.mec.gov/seesp/legislacao.sthm

³ Essa modalidade vem sendo polemizada e questionada pelo isolamento e segregação vividos por crianças e adolescentes quando separados de seus pares. Posteriormente, alguns trabalhos que abordam o tema contribuirão para o entendimento da criticidade da situação.

Caracterizados os serviços de atendimento ao aluno deficiente, é preciso ressaltar que o tipo de atendimento presente nesta pesquisa é a Classe Especial que, posteriormente, será detalhada e analisada.

Dando continuidade à caracterização dos atendimentos em Educação Especial, a partir de 1996, o Ministério da Educação iniciou um levantamento sistemático sobre os dados da Educação Especial no Brasil.⁴ Alguns dados sobre a matrícula dos alunos portadores de necessidades especiais são apresentados neste trabalho e referem-se ao período de 1996 a 1999.

O mapa da distribuição de matrículas na rede de ensino é o seguinte:

Com relação à matrícula por modalidade de ensino a situação é:

Ao considerar o nível de ensino, a matrícula está distribuída da seguinte forma:

⁴ Dados disponíveis no site: www.mec.gov/seesp/dados.shtml. As consultas foram feitas nos dias 15 de maio de 2002 e 15 de novembro de 2003 e as informações permaneciam as mesmas.

Finalizando os dados, a matrícula por tipo de necessidade especial está configurada assim:

Alguns comentários podem ser feitos com base nesses dados e que denotam como o atendimento ao aluno com necessidades especiais comparece no Ministério de Educação - MEC. Esse atendimento é realizado principalmente pelas redes particular (47,4%) e pública (52,6%). É interessante assinalar que o percentual de atendimento na rede municipal (20,2%) é bastante significativo, quando comparado às demais esferas públicas, o que, em princípio, pode ser uma consequência do processo de municipalização do ensino, iniciado a partir de 1990. Entre 1996 e 1999, houve um aumento significativamente superior do atendimento da esfera municipal, de aproximadamente 115,2%, em relação às esferas estadual e federal.

A modalidade de atendimento com maior abrangência, tanto na rede pública como na rede particular de ensino, é a Escola Especializada. A Classe Especial é outra modalidade de ensino bastante utilizada no Brasil (22,6%), e tem íntima relação com a história da escola pública. A sala de recursos, apontada como um espaço intermediário

importantíssimo entre o atendimento em sala comum e o atendimento especializado para cada uma das modalidades de deficiência, tem sido pouco utilizada (6,6%).

Nesses dados, é evidente que a maior parte dos alunos está sendo atendida no Ensino Fundamental (52,3%), isto é, nas séries iniciais da escolarização, em que se tem o início sistematizado do processo de alfabetização. A pré-escola refere-se a 17,9% e o item Outros, não especificado, a 16,3%. O atendimento em Creches, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos não atinge 10%. Pode-se afirmar, pelos dados analisados, que o momento da alfabetização é o mais valorizado e prestigiado pelas políticas públicas de educação, principalmente na década de 1990, recebendo um montante maior de recursos que outros níveis educacionais.

Também a partir da década de 1990, uma tentativa de maior estruturação no atendimento às crianças de zero a seis anos tem se dado no Brasil. Porém, em comparação com as mudanças implementadas no Ensino Fundamental, a Educação Infantil não tem merecido dos gestores a implementação de políticas públicas educacionais que garantam à população esse nível de Ensino, sendo o número de vagas oferecido ainda insuficiente.

No Ensino Médio, há uma queda expressiva, 4,9%, que também tem íntima relação com a história da escola pública, pois a luta pela sua democratização ainda está voltada para as séries iniciais. Os índices de atendimento por tipo de necessidade especial são inquietantes, pois 52,9% referem-se a alunos portadores de deficiência mental. Os únicos acima de 10% são relativos à deficiência auditiva e múltipla, enquanto nas demais deficiências, a saber, física, visual, outras necessidades, superdotados e condutas típicas, os índices estão abaixo de 10%. Ao fazer a junção dessas quatro tabelas temos um panorama que nos mostra a gravidade do problema a ser enfrentado na área de Educação Especial: os alunos portadores de deficiência mental (52,9%) estão matriculados, majoritariamente, no ensino fundamental (52,3%) da rede pública (52,5%), em classes especiais, salas regulares, com ou sem sala de recurso, ou escolas especializadas.

Desta breve análise dos dados, constata-se que a escola pública brasileira possibilita atualmente o acesso e a permanência de crianças e adolescentes com

deficiência mental basicamente no Ensino Fundamental. Mas há ainda uma série de processos que impedem que grande parcela desses alunos atinja a escolarização completa, ou no mínimo o Ensino Médio completo, compondo o que atualmente se denomina de Ensino Básico. O alto índice de reprovação, evidenciado pelos dados educacionais e que tem como consequência a defasagem série e idade, torna-se um componente fundamental na interpretação do baixo desempenho acadêmico, enquanto possível quadro de deficiência mental em crianças e adolescentes. Considerando as histórias de duas crianças que participaram intensamente do sistema público de ensino, analisadas neste trabalho, vemos que nossas colaboradoras são representantes desse imenso grupo de alunos com deficiência, presentes nas estatísticas governamentais. Nesta pesquisa, procuraremos transitar com essas ex-alunas pelos bastidores do sistema regular de ensino naquilo que é reservado aos deficientes, desvelando aspectos de um processo de aprofundamento do quadro de deficiência que não comparece nas estatísticas do Ministério da Educação, mas que revelam os caminhos tortuosos percorridos por aqueles que, mesmo apresentando uma deficiência considerada pelos especialistas como leve, procuram na escolarização um sentido para a vida, um direito de cidadania. A coragem é a marca desse trabalho, coragem para enfrentar situações de preconceito, sofrimento, desvalorização, incapacidade... São histórias de resistência, de sobrevivência, de abnegação.

Para realizar esta tarefa, apresentaremos esta Tese com a seguinte estrutura: no **Capítulo 1** intitulado, **Escolarização e Deficiência Mental Leve: apontamentos para uma análise da produção acadêmico-científica no Brasil**, selecionamos um grupo significativo de trabalhos de pesquisa na área de Educação Especial, visando tecer um panorama do conhecimento construído sobre a questão da Deficiência Mental no Brasil. Sabemos que não esgotamos toda a produção na área, mas consideramos que os trabalhos escolhidos representam as principais discussões levadas a efeito, na atualidade, no campo da Educação Especial. Daremos continuidade ao trabalho, no **Capítulo 2**, denominado **Delineamento e discussão sobre o referencial teórico: a leitura da deficiência a partir de uma perspectiva histórico-crítica**. Neste capítulo, apresentamos alguns autores, com os quais comungamos, e que defendem a leitura da

deficiência a partir de sua constituição, com base nas raízes históricas, sociais e culturais. Analisaremos com esses autores os conceitos de normalidade, desvio, estigma, diferença e incapacidade, em perspectiva crítica, discutindo o lugar da diferença e da diversidade humana. O passo seguinte, centrar-se-á na apresentação da pesquisa realizada, apresentando seus objetivos, colaboradores, procedimentos e processo de análise realizado, intitulado **Capítulo 3: A pesquisa**. Em seguida, no **Capítulo 4**, intitulado **Histórias de alunos egressos de classe especial para deficientes mentais leves apresentamos os casos de duas alunas egressas de Classes Especiais para Deficientes Mentais Leves: Marina e Beatriz**. Percorremos suas histórias em três direções: caracterizando-as nos aspectos social e familiar; o processo de escolarização e sua contribuição para a constituição da condição de não aprendiz geradora da deficiência mental leve; vivência da exclusão escolar decorrente da condição de deficiente mental leve. No **Capítulo 5** e último, denominado **"Desenvolvimento cognitivo abaixo do esperado para a idade": encontros e desencontros na história de Marina e Beatriz** realizamos um trabalho de interlocução das histórias das egressas com autores que pensam criticamente a deficiência. E por fim, nas **Considerações Finais**, faremos alguns apontamentos na direção da necessidade de reconsideramos aspectos da escolarização que conformam aqueles que por ela passam....

Acreditamos que este trabalho possa contribuir para as áreas de Psicologia e de Educação, colaborando na direção de ampliar o processo de humanização a ser percorrido por todos aqueles que escolheram a educação como tarefa a ser desempenhada socialmente. Longe de sermos pessimistas, temos como finalidade atingir a melhoria da Educação e da educação escolar com qualidade social no país, questionando concepções e práticas realizadas por profissionais das áreas de Saúde e de Educação que, por quaisquer motivos, delas se distanciam.

A "anormalidade" torna os acontecimentos visíveis, ao mesmo tempo em que a "normalidade" costuma ter a capacidade de ocultá-los. O "normal" se torna cotidiano. E a visibilidade do cotidiano se desvanece (insensível e indiferente) como produto de sua tendencial naturalização. (GENTILI, 2001, p. 29)

Capítulo 1 – Escolarização e Deficiência Mental Leve: apontamentos para uma análise da produção acadêmico-científica no Brasil

A luta por uma escola para todos somente poderá ser conseqüente quando a escola for, além de um local de aprendizagem, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo. Além de conteúdo, a escola deve ensinar novas relações com as pessoas e com a natureza. Mais do que nunca, temos que saber ler as medidas que estão sendo propostas usando um instrumental teórico que nos permita desvelar as reais intenções e as práticas das atuais políticas públicas e armar a resistência. O neoliberalismo e suas "teorias" educacionais passarão ainda que nos reste muita luta. (Freitas, 2002) ⁵

A área de Educação Especial no Brasil encontra-se em um momento histórico de grande produção acadêmica, presente no levantamento de literatura especializada realizado para a elaboração deste trabalho de Tese.

Considerando-se o significativo número de artigos científicos, Dissertações e Teses, bem como de livros publicados na área de Educação Especial nos últimos trinta anos, e seu interesse para os objetivos desta pesquisa, apresentaremos uma forma de sistematização dessa produção, organizada em seis grandes eixos temáticos, a saber:

- 1.1 Pesquisas sobre o "estado da arte" na área de Educação Especial e suas implicações para a Deficiência Mental
- 1.2 Pesquisas sobre a história e as concepções a respeito da Deficiência Mental
- 1.3 Discussão a respeito da produção a Deficiência Mental Leve na escola
- 1.4 Escolarização do aluno com Deficiência Mental: uma breve revisão da literatura
- 1.5 Caracterização da Deficiência Mental Leve e a questão psicodiagnóstica
- 1.6. Ouvindo as marcas da exclusão escolar a partir da ótica do indivíduo com deficiência mental

⁵ FREITAS, Luiz Carlos de. *A internalização da exclusão*. *Educ. Soc.*, set. 2002, vol.23, no.80, p.299-325.

Estruturamos a apresentação de cada um dos itens seguindo os seguintes passos:

a) breve descrição dos trabalhos selecionados, cronologicamente; b) levantamento dos elementos centrais que fazem referência ao tema da deficiência/deficiência mental leve e Educação Especial; c) síntese dos aspectos que consideramos essenciais, no que tange as questões da escolarização e subjetivação do aluno com deficiência mental/deficiência mental leve.

1.1 Pesquisas sobre o “estado da arte” na área de Educação Especial e suas implicações para a Deficiência Mental

Para delinear a produção acadêmico-científica na área da Educação Especial no Brasil foram selecionados alguns relatos de pesquisas. A maioria dos trabalhos selecionados realiza levantamentos de temas, abordagens e contribuições, sem que haja uma preocupação de análise ou comparação dos achados das mesmas. Os relatos selecionados são:

Título	Autor	Publicação	Ano
A Pós-Graduação em Educação Especial no Brasil: análise crítica da produção discente	NUNES, L.; FERREIRA, J.R.; GLAT, R.; MENDES, E.	Artigo - Revista Brasileira de Educação Especial	Set.1999
O GT de Educação Especial: análise da trajetória e da produção apresentada (1991-2001)	FERRERIA, J.R.	Artigo encomendado pra GT de Educação Especial - 25ª Anped ⁶	2002
Integração/Inclusão: o que revelam as Teses e Dissertações em Educação e Psicologia	NUNES, L.; FERREIRA, J.R.; MENDES, E.	Capítulo do livro: Inclusão Educacional: pesquisa e interfaces	2003
Algumas tendências (ou modismos) recentes em Educação Especial e a Revista Brasileira de Educação Especial	OMOTE, S.	Artigo - Revista Brasileira de Educação Especial	jan-jun 2003

⁶ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - As discussões sobre Educação na ANPEd acontecem, anualmente, em Grupos de Trabalho ou Grupos de Estudo sobre um determinado tema da própria Educação. Após seleção, são apresentadas pesquisas acadêmicas na forma de artigos científicos ou pôsteres, bem como trabalhos encomendados de estudiosos sobre o tema.

Em 1999, Nunes, Ferreira, Glat e Mendes publicaram artigo em que relatam o resultado da análise de 197 dissertações defendidas entre 1981 e 1995, nos programas de pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e Universidade Estadual do Rio de Janeiro⁷. Ao analisar tais trabalhos, os autores ressaltam que há uma prevalência de estudos descritivos, com portadores de deficiência mental na faixa etária entre os cinco e quatorze anos, realizados em instituições escolares sobre o tema ensino-aprendizagem.

A Deficiência Mental foi alvo de 60% das pesquisas analisadas, sendo que na UFSCar, esse índice atinge 70% dos trabalhos, o que pode ser entendido pela concentração do Programa nesse tipo de deficiência, de sua fundação até recentemente. Na UERJ, há maior diversidade de modalidades de deficiências pesquisadas. As análises também apontam para o fato de que há uma interface com as discussões acadêmico-científicas presentes nos trabalhos que analisam aspectos do ensino comum, bem como, um crescimento de abordagens que enfatizam aspectos históricos e cotidianos da escola brasileira e que discutem a necessidade especial, ou a deficiência, de maneira relacional e contextualizada.

Finalizam a análise dos artigos afirmando que os desafios em Educação Especial não diferem dos presentes em outras áreas do conhecimento, no entanto, pontuam as peculiaridades dessa área do conhecimento: ser uma área relativamente recente no Brasil, pelo menos em educação escolar, na qual os serviços em Educação Especial aumentaram a partir dos anos de 1970; estar iniciando a formação de recursos humanos, tanto em termos de graduação, quanto em pós-graduação e; persistir um alto grau de indefinição no campo da Educação Especial, quanto ao objeto de conhecimento e de atuação.

Na 25ª Reunião da ANPEd-2002, em seu trabalho encomendado, Ferreira resgata alguns aspectos históricos da consolidação desse espaço de discussão acadêmico-científica e faz um levantamento, sem caráter analítico, dos trabalhos apresentados nas reuniões, desde a estruturação do GT de Educação Especial. Na criação de tal GT, os

⁷ Vale ressaltar, como os próprios autores afirmam, que esses não são os únicos programas de pós-graduação em Educação Especial no Brasil, bem como não é somente nesses programas que há trabalhos sobre temáticas pertinentes.

pesquisadores e professores compartilhavam de uma visão que reconhecia a carência de uma atuação profissional mais adequada e comprometida com o trabalho educacional "especial", ao registrar o predomínio do assistencialismo, a escassez de profissionais habilitados, assim como a necessidade de tentar conferir à educação do portador de deficiência um caminho possível para a integração social, rompendo com a postura segregacionista.

Na aprovação do GT de Educação Especial, o ponto prioritário da discussão foi a identidade do próprio grupo. Podemos observar essa questão no trecho extraído do artigo de Ferreira (2002):

A Educação Especial tem sido objeto de grandes confusões. Queremos deixar claro nosso repúdio público a interpretações equivocadas que identificam educação especial como instância simplesmente legitimadora das impropriedades do ensino regular. Educação Especial não é recurso remediativo para o fracasso escolar. Configura-se como um recurso educacional que assegura aos educandos com necessidades especiais o exercício do direito à educação. Entende-se que tais educandos são os que, por razões de ordem sensorial, mental ou física, não se beneficiam das situações comuns do ensino (p. 2 e 3).

Nesse momento da discussão do próprio GT, fica explicitado que a relação entre Educação Especial e ensino regular distorce o próprio entendimento e conseqüentemente o fazer em Educação, seja especial ou não; o que possibilita incrementar o entendimento da premissa colocada anteriormente. Na análise, Ferreira (2002), após fazer uma breve caracterização do conjunto de 138 trabalhos, comunicações e pôsteres apresentados e discutidos nas 11 reuniões ocorridas no período, indica que há uma predominância de trabalhos teóricos sobre o desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência, principalmente deficientes mentais e auditivos.

Em outro artigo, Mendes, Ferreira e Nunes (2003) têm como proposta fazer um levantamento de teses e dissertações sobre as questões relativas à integração e inclusão do aluno com necessidades especiais, no sistema regular de ensino. Foram encontrados e analisados cinquenta e nove trabalhos, cinquenta e duas dissertações de mestrado em Educação, cinco Teses de Doutorado em Educação e duas teses em Psicologia sobre o tema. Os autores relatam que foi possível perceber maior concentração dos trabalhos no eixo Rio - São Paulo (40 trabalhos), bem como pesquisas

com maior destaque nas áreas de deficiência mental (28) e deficiência auditiva (13), além do predomínio de pesquisa nas escolas comuns públicas, sendo que apenas uma pesquisa tem como local de investigação a escola particular. Ou seja, há vários trabalhos que apresentam questões sobre a escolarização das pessoas com deficiência mental sendo desenvolvidos.

No último artigo a ser relatado, Omote (2003) faz uma análise comparativa das comunicações de pesquisa apresentadas nas Reuniões Anuais de Psicologia, da Sociedade Brasileira de Psicologia, no período de 1992 a 2001; nos Simpósios em Filosofia e Ciência, da FFC/UNESP (1995-2001); e nos relatos de Pesquisa, publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, identificando, assim, algumas consonâncias entre as publicações. O autor afirma que há uma progressiva mudança no foco de atenção dos pesquisadores, possivelmente pela influência dos princípios de inclusão amplamente difundidos e assumidos, o que gerou o aumento dos relatos que tratam da questão da inclusão em vez da integração. Porém parte dos relatos trata da questão sem ampliar a discussão para além da inserção do aluno com necessidades educacionais especiais em classes comuns, sem implicar na adequação do meio de maneira mais acolhedora e eficaz na promoção do convívio produtivo e da aprendizagem escolar dos alunos envolvidos. Considera que são insuficientes os dados e alerta que é uma área que necessita de estudos mais rigorosos.

Para Omote (2003), a tradição da investigação centrada na deficiência e no atendimento centrado na pessoa deficiente construiu um saber e uma *práxis* que não se harmonizam facilmente com os pressupostos da inclusão. Argumenta que se aprendeu a buscar o que há de distintivo no deficiente, até especificar a categoria do deficiente por meio da avaliação de suas limitações, dificuldades e inadequações, e a intervir visando à reparação dessas falhas. É um enfoque que prioriza a delimitação das impossibilidades, o que se torna incompatível com a perspectiva da inclusão, que se pauta justamente pelo oposto, as possibilidades do aluno deficiente.

Embora nos anos de 1960 e 1970 tenha sido propalada a necessidade de aproveitar ao máximo a capacidade residual dos deficientes, o autor reconhece que havia uma preocupação pequena com as potencialidades deles. Considera que um projeto de

inclusão requer criatividade e disposição para ousar diferentes alternativas em busca de soluções adequadas.

É preciso, então, direcionar mais atenção ao meio no qual o deficiente é visto e tratado como tal, e olhar para esse deficiente em função do contexto no qual suas limitações, dificuldades e inadequações se manifestam. A crescente tendência da abordagem, considerando o meio social no qual se manifestam determinadas necessidades especiais, contribui para o redimensionamento das principais questões relativas à deficiência, bem como à participação e à realização de pessoas deficientes nos mais variados setores da vida coletiva, permitindo construir conhecimentos que fundamentem sólida e cientificamente os projetos de inclusão.

Afirma que parece estar ocorrendo uma redução nas categorias distintas de deficiências, baseadas em áreas específicas de comprometimento. É uma redução mais característica da categoria dos deficientes mentais. É preciso cuidado nessa nova possibilidade de representar a deficiência mental, para que não se esteja escondendo um mero arranjo terminológico; por exemplo, a substituição do termo deficiência mental por necessidades educacionais especiais ou dificuldades de aprendizagem, e deficiente mental por portador de necessidades educacionais especiais ou aluno com dificuldades de aprendizagem.

Em síntese podemos considerar que as pesquisas do "estado da arte" em Educação Especial enfocando a Deficiência Mental apontam para o fato de que as pesquisas atuais têm mudado o foco das temáticas de desenvolvimento e aprendizagem centradas no indivíduo, apresentando maior preocupação com o contexto em que a deficiência é estudada. Para os autores que analisam tais pesquisas, é necessário fortalecer esta abordagem contextualizada para a ampliação de conhecimentos na área, bem como uma aproximação coerente com a perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Com o intuito de finalizar esta síntese podemos afirmar que a Educação Especial é compreendida como um recurso educacional valioso e peculiar para alunos que, por apresentarem comprometimentos sensoriais, mentais ou físicos, ficam impedidos de se beneficiar, como todos os outros, do ensino regular. Esse reconhecimento de que não são

todos que se beneficiam da mesma forma do ensino regular não implica, de modo algum, a adoção do referencial clínico/individualizante e do modelo segregacionista, que por tanto tempo orientou o pensar e o fazer na Educação Especial.

Como afirmado anteriormente, a Educação Especial tem íntima relação com a história da democratização da escola pública. No entanto, não será compreendida como legitimadora da incompetência crônica da escola pública em garantir a escolarização de seus alunos. Por conseguinte, se faz necessária a recuperação de alguns aspectos históricos, e embasamento do atendimento ao indivíduo com deficiência, o que acontecerá no próximo item.

1.2 Pesquisas sobre a história e as concepções a respeito da Deficiência Mental

A compreensão da especificidade da Educação Especial requer a recuperação de alguns aspectos de sua história e da deficiência mental, evidentemente atrelada, em alguns momentos, à história da própria escola pública. Como afirmado anteriormente, é por meio da recuperação do contexto histórico e social de atendimento ao indivíduo com deficiência mental que é possível estruturar a discussão sobre escolarização de subjetivação da pessoa com deficiência mental leve. Para tanto, os trabalhos selecionados foram:

Título	Autor	Publicação	Ano
Deficiência mental: da superstição à ciência	PESSOTTI, I.	Livro	1984 1ª ed.
A luta pela educação do deficiente mental no Brasil	JANNUZZI, G.	Livro	1985 1ª ed.
Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do aluno diferente	BUENO, J.G.S.	Livro	1993 1ª ed.
Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente	BUENO, J.G.S.	Artigo do livro Educação Especial em debate	1997
A produção da identidade do anormal	BUENO, J.G.S.	Artigo do livro História social da infância no Brasil	1997

Parafraseando Jannuzzi, no prefácio do livro de Julio Romero Ferreira (1995), pode-se afirmar que esses trabalhos selecionados integram um grupo que, a partir de 1970, tem como preocupação discutir a Educação Especial e seu inter-relacionamento com a sociedade brasileira global. De forma sistematizada abordam o tema da Educação Especial, possibilitando a construção de um conhecimento científico comprometido com a realidade educacional e social. Considerando sua importância, a preocupação maior é apresentá-los de forma consistente e fiel, no intuito de fundamentar de maneira clara as premissas da presente pesquisa. Para melhor compreensão, a discussão desses trabalhos seguirá uma ordem cronológica, pois sempre o mais recente se reporta ao anterior.

Inicia-se por Pessotti (1984) que busca compreender a evolução do conceito de deficiência mental, desde a Antigüidade até o século XX. Discute também o delineamento dos quadros de deficiência e sua etiologia, assim como a construção da ação em Educação Especial. Para fundamentar seu trabalho, recorre a uma série de publicações sobre o tema, em diferentes momentos da história. Explicita, antes de iniciar a discussão, que a história da deficiência mental tem relação direta com a filosofia humanista e reflete o entrelaçamento de eventos e idéias de diferentes campos do saber e da vida social. Portanto, para compreender uma determinada idéia, é preciso fazer referência aos momentos marcantes e sua relação com as determinantes de origem teológica, econômica, política, jurídica ou outras.

O livro traz uma descrição cronológica das principais idéias e personagens que geraram teorias e interpretações sociais sobre a deficiência mental, seja por meio de escritos, iniciativas didáticas ou assistenciais. O autor cita obras anteriores ao próprio conceito de deficiência mental, mas que têm uma íntima relação com certas concepções e preconceitos presentes até hoje.

Acreditamos ser importante, para melhor compreensão, apresentar, mesmo que superficialmente, como o livro está organizado. Ao mesmo tempo, por considerar que a forma como o tema foi abordado possibilitou que outros trabalhos posteriores se apropriassem de suas contribuições. Posta a explicação, partindo da Antigüidade Clássica o autor chega até a estruturação da educação especial para deficientes mentais com Itard. Analisa a importância das contribuições de Itard, bem como a construção do

discurso hegemônico médico sobre a deficiência mental, e seus grandes nomes como Pinel, Esquirol, Froebel..., posteriormente enfoca a obra de Seguin que, pioneiramente, alia o conhecimento médico ao enfoque pedagógico. Preocupa-se com a involução, pessimismo e retrocesso das teorias, nas últimas décadas do século XIX; e, finalmente, discute duas grandes contribuições do século XX, que são a educação especial para deficientes mentais e o avanço científico na compreensão da deficiência mental ou retardo mental.

O autor enfatiza que o enfoque organicista, fortemente presente na história da evolução do conceito de deficiência mental, é lamentável, denominando-o de ditadura médica. Ressalta que os experimentos de Itard e Seguin conseguiram se libertar dessa ditadura, porém foram considerados na época à margem do processo científico, por não abandonarem os aspectos filosóficos do que ele denomina naturalismo pedagógico.

Finaliza explicitando que, no início do século XX, os dilemas complementares eram para a:

- * Medicina: como tratar os débeis mentais não confináveis;
- * Pedagogia Científica: como estender aos deficientes mentais o ensino vigente;
- * Psicologia Científica: como medir as diferenças de capacidade mental dos normais e dos débeis mentais.

Desta forma, a história da deficiência é marcada pela demolição do argumento demográfico e da exterminação, bem como do apelo à esterilização do deficiente. Porém é uma história ainda aprisionada pela marca de maldição ou castigo divino, e do fatalismo clínico da hereditariedade inevitável. O autor enfatiza que é preciso se libertar da postura organicista no que ela tem de fatalismo e unitarismo etiológico.

Jannuzzi (1985) tem como referência, o trabalho exposto anteriormente, entre outros, para realizar pesquisa com a proposta de estudar a concepção de deficiência mental na criança, e a teoria e prática escolar proposta para essas crianças no contexto sócio-econômico-político brasileiro de 1874 até 1935. Sua preocupação voltou-se para o possível inter-relacionamento do conceito e da educação dessas crianças com o contexto histórico-social em que foram produzidas, o que não significou o desmerecimento de

implicações genéticas, neurológicas, psiquiátricas dentre outras, porém, como a autora deixa claro, não foram o ponto de reflexão de sua obra.

No prefácio escrito pelo Professor Pedro Georgen é ressaltada a originalidade do trabalho, pela sua preocupação em recuperar sistematicamente a história da educação do deficiente mental no Brasil, bem como estabelecer um enfoque que evidencia o inter-relacionamento entre a educação do deficiente mental e a sociedade, nos diversos períodos estudados, evidenciando a educação como um processo integrado ao modo pelo qual a sociedade se organizou, ao reproduzir sua própria subsistência.

O enfoque pioneiro do trabalho de Jannuzzi (1985) busca compreender o relacionamento entre a sociedade e a educação do deficiente mental, dentro de um processo ativo de segregação, mais ou menos consciente, de uma parcela da população portadora de comportamentos dissonantes das expectativas dominantes. Esse trabalho constitui-se em um dos primeiros passos para a recuperação da história do deficiente mental no Brasil e na demonstração do relacionamento que se estabelece entre o diagnóstico da deficiência e os valores, as normas do comportamento, enfim, o ideal de homem que está inserido nos diversos momentos da evolução cultural.

A autora explica, a partir das contribuições de Erving Goffman⁸, que a deficiência é compreendida de forma situada historicamente, com as marcas das expectativas sociais, do modelo de ser humano baseado principalmente em atributos valorizados pelas relações sociais surgidas em determinado modo de produção. Sendo assim, essa visão impossibilita a compreensão da educação como redentora do deficiente, pois é claro o limite do tempo histórico para o pedagogo, desde a conceituação da deficiência de seus alunos, até as exigências e as angústias das famílias e da comunidade em geral em torno de seu trabalho na escola.

O próprio conceito de deficiência, segundo Jannuzzi (1985), deve ser questionado, a partir de um ideal de normalidade que não corresponde a algo naturalmente estabelecido, mas às contingências e expectativas de determinado momento social. Enfatiza que não se trata da negação da patologia, mas do convite para refletir sobre o grau de responsabilidade social no surgimento da própria patologia, bem

⁸ Posteriormente este autor será apresentado, bem como assinaladas suas contribuições.

como da ansiedade e irresponsabilidade ao se identificar e desvincular de crianças mentalmente diferentes, que não se enquadram nos modelos oficiais de comportamentos.

A história da educação brasileira, segundo a autora, é marcada pelos desejos e anseios da elite; foi sendo concebida na medida em que se tornava necessária para a subsistência do sistema dominante, até o momento em que os movimentos populares passaram a reivindicar a educação como um direito. No entanto essa elite, enquanto pôde, mandou seus filhos estudarem na Europa. Quando a alfabetização se tornou necessária para o voto, ou requisito para garantia do poder, foi ampliado o círculo no processo educativo. Partindo do mesmo princípio, segundo a autora, o novo sistema de produção passou a necessitar de uma mão-de-obra mais qualificada e, conseqüentemente, ocorreu a ampliação do sistema educacional.

Ressalta que, no Império, com o predomínio de uma sociedade rural e descentralizada, foi possível silenciar os deficientes mentais, assim como aqueles que mais se distinguiram e incomodavam. Entretanto, na medida em que a escola primária ia se organizando, concomitantemente iam se formando, também, as primeiras escolas para deficientes mentais, segundo achados da autora. Assim como ocorre com a educação em geral, há uma estreita relação entre a educação do deficiente mental e o modo de organização e reprodução da sociedade. Por conseguinte, a defesa da escolarização dos anormais fundamentou-se na economia dos cofres públicos e dos bolsos particulares, pois era preferível a incorporação dos mesmos no mercado de trabalho do que a manutenção dos manicômios, asilos, penitenciárias.

Jannuzzi (1985) salienta que há questões sérias que distinguem a problemática da educação em geral da educação do deficiente. Inicia a explicação afirmando que a escola incorpora expectativas sociais no cumprimento de sua função de transmissora do modelo oficial, e se serve de falsos critérios de cientificidade para selecionar os anormais, baseando-se num critério fluido e tênue de normalidade. É por meio desse processo seletivo que acaba estigmatizando certas pessoas como excepcionais, retardadas, atrasadas, não com base em razões patológicas, genéticas ou neurológicas, mas em fundamentos avaliativos do comportamento diferente em relação ao esperado e considerado normal, referendado pelo conjunto de normas e valores que a sociedade

estabelece em determinado momento histórico. Para a autora, "*A definição da anormalidade está profundamente condicionada pelas conveniências da normalidade.*" (p. 10)

Com base na sua pesquisa de campo, análise documental, a autora afirma que nas propostas pedagógicas estudadas não se cogitava nenhuma solução escolar mais geral, nacional, para as crianças com deficiência. As ações se restringiam a determinados locais, envolvendo sempre um número pequeno de educandos e educadores e, desta forma, não houve solução escolar para essas crianças com deficiência, no período estudado.

Muitos pedagogos, explica Jannuzzi (1865), agrupavam como deficientes mentais os alunos abandonados, irrequietos, com aprendizagem lenta juntamente com crianças que tinham lesões orgânicas, distúrbios mentais graves, todos sob o crivo da anormalidade. Nessa prática, eram englobadas diferentes crianças com comportamentos divergentes das "normas sociais" estabelecidas pela sociedade e veiculadas nos padrões escolares. Desse modo a conceituação de deficiência mental explicitada pelos educadores refletia a expectativa social naquele momento histórico, evitando, assim, a desestabilização dos padrões escolares vigentes.

Para a autora, a ação pedagógica voltada para crianças com deficiência reproduziu as expectativas históricas, principalmente das camadas dirigentes, sendo que em alguns momentos se tornou altamente opressiva, na tentativa de garantir alguma função social nos moldes aceitos daquele determinado momento. Enfatiza, também, que não foi um processo sem inquietações, dúvidas, contestações e até reformulações, porém, por meio dos documentos analisados, não foi possível resgatar como a ação se efetivou. Além disso, os pedagogos conseguiram com muita paciência, dedicação e eficiência viabilizar aprendizagens simples, apesar da dificuldade em manter a criticidade naquele momento histórico e agir efetivamente sobre a realidade educacional, por estarem presos a uma teoria que não lhes facilitou a atuação. Mesmo com toda essa dificuldade, a instrumentalização de alunos com deficiência, por meio de aprendizagens possíveis que só com o contato familiar não teriam acontecido, diminuiu a segregação e a marginalização dessas crianças no período estudado.

Para finalizar, Jannuzzi, (185) demonstra que a classificação das crianças anormais, como analisado na literatura e nos documentos, sempre impregnou a compreensão das mesmas na busca de uma certa cientificidade no processo seletivo, sendo que, no período estudado na pesquisa, a classificação da deficiência ficou mais no nível do discurso do que no da ação efetiva, de modo que a desescolarização foi predominante e a seleção muito restrita, tornando assim a classificação dos anormais um problema secundário.

Dando continuidade a esta discussão histórica, Bueno (1993), em sua tese, preocupa-se em resgatar aspectos históricos da Educação Especial, enfocando o Brasil desde o Império até 1970. Relata que a história da Educação Especial inicia-se no século XVI, inicialmente direcionada às crianças surdas e mudas, sendo que a prática social predominante até então era a de interná-las em asilos, manicômios, ou abandoná-los à sorte, sem nenhum tipo de atendimento específico, com o intuito de retirar os imperfeitos do convívio social. O início da escolarização dos deficientes é marcado pela clara distinção de conteúdo em relação aos demais alunos, pois a finalidade maior da escolarização do deficiente era a reparação da deficiência. No século XVIII, segundo o autor, intensifica-se o movimento contraditório, em toda a sociedade capitalista, de participação e exclusão que se torna característico, também, da educação dos deficientes. Desta forma, a criação de instituições especializadas está relacionada com o ideal liberal de oferecer oportunidades para todos, sem que sejam desconsideradas as diferenças individuais e a necessidade de excluir os indivíduos passíveis de interferir na ordem social vigente. No século XX, a expansão da educação geral é acompanhada pela expansão da Educação Especial, sendo que, para o autor, é bastante simplista a relação entre democratização da escola e aparecimento da Educação Especial. Insiste, então, que é preciso ter clareza que as instituições de atendimento aos deficientes surgiram nos séculos XVII e XVIII, no contexto do movimento burguês pela universalização e democratização do ensino e contra os privilégios da nobreza. Portanto as instituições não surgiram com a democratização do ensino, e muito menos como uma forma de atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem.

Para Bueno (1993), uma das principais diferenças entre a Educação Especial e a Educação de modo geral é que a primeira se estrutura em regime de internato, acompanhando, historicamente, a necessidade de separação dos diferentes tipos de pessoas consideradas desviantes, que antes ficavam internas nos manicômios. Contrariamente, a Educação de modo geral se estrutura em regimes abertos, sem a marca da segregação.

Bueno (1993) explica:

Na realidade, a educação especial, na sociedade moderna, que na sua origem absorvia deficiências orgânicas (auditivas, visuais e posteriormente mentais), com o desenvolvimento do processo produtivo, foi incorporando a população com 'deficiências e distúrbios' cada vez mais próximos da normalidade determinada por uma 'abordagem científica' que se pretende 'neutra e objetiva', culminando com o envolvimento dos que não têm quaisquer evidências de desvio dessa mesma 'normalidade média'. (p. 80).

O autor relata que a história da Educação Especial no Brasil segue o mesmo curso da história na Europa e Estados Unidos, sendo que no Império são criados os institutos para cegos e surdos, na forma de asilos para inválidos, embora, nos lugares de referência, esse modelo já ser considerado ultrapassado e ceder lugar às oficinas de trabalho. A preocupação no Brasil não era o atendimento especializado às crianças deficientes, por conseguinte era mais importante acompanhar as tendências mundiais e, assim, fortalecer o sentimento nacional de caráter cosmopolita mimético dos grandes centros.

Com a Proclamação da República, a ampliação da Educação Especial acompanhou o mesmo ritmo da educação brasileira em geral. Conforme o autor enfatiza, nesse período não podem ser desconsiderados os anseios depositados na escola, a qual representava uma das poucas possibilidades de ascensão social para as classes populares. A diferenciação entre a Educação Especial e educação em geral vai sendo construída vagarosamente, por meio da ampliação do número de instituições e, fundamentalmente, pelo interesse crescente da saúde, bem como da educação, de compreender o funcionamento anormal e prestar-lhe atendimento adequado. Segundo Bueno (1993), no encontro entre saúde e educação, buscava-se, por um lado, a eugenia da raça do povo brasileiro, legitimando assim a segregação do diferente e a diferença social, ao mesmo

tempo em que a educação, com auxílio da psicologia, buscava compreender as causas do fracasso de tantos alunos com oportunidade de frequentar uma escola. Logo, a Educação Especial se organiza, nesse momento histórico, com o respaldo da 'neutralidade científica' e da 'universalização do ensino'.

A efetivação dessa perspectiva da Educação Especial se dá na estruturação de um processo de escolarização em que os conteúdos e a forma de apresentação dos mesmos precisavam ser diferenciados, pois o aluno deficiente deveria ser curado ou reabilitado, ou seja, ter sua deficiência extinta. Todo enfoque, portanto expectativa também, está no indivíduo que não corresponde ao esperado em termos de moral, de disciplina, de padrões de conduta, entre outros aspectos.

No período de 1930 e 1940, de acordo com Bueno (1993), há o aumento considerável das instituições privadas para atendimento dos deficientes mentais ou visuais, permanecendo, então, a característica filantrópica, assistencial e a ligação com alguma ordem religiosa, o que denota a compreensão da Educação Especial como caridade e não como direito do cidadão. Segundo o autor, a ampliação privada de atendimento ao deficiente, nesse período, é um processo antecipado do que aconteceria a partir de 1960 na Educação de forma geral, mantendo a justificativa de uma necessidade de educação com qualidade. Além disso, na rede pública surgem, concomitantemente, as primeiras classes especiais para deficientes mentais em escolas regulares.

Mesmo após a 2ª Grande Guerra, o processo de ampliação mantém o caráter privado, o que nos anos de 1960 e 1970 é compreendido como omissão do Estado na garantia dos direitos do cidadão, mediante a força das entidades privadas, conquistada nos anos anteriores. Esse caráter privado, segundo o autor, é o referencial para o estabelecimento dos critérios do padrão de qualidade da Educação Especial⁹. Para Bueno (1993), a ampliação do atendimento ao deficiente também pode ser caracterizada pela distinção entre o atendimento oferecido à população de baixa renda, predominantemente assistencialista e caridoso, e à população com um poder aquisitivo

⁹ São instituições como: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi entre outras.

mais alto, visto como garantia de direitos, o que é compreendido como a concretização paulatina da privatização da saúde e da educação.

Nos anos de 1970, há o empenho na criação dos Serviços de Educação Especial, nas Secretarias Estaduais de Educação, de maneira a refletir o reconhecimento oficial da necessidade de um atendimento diferenciado às crianças consideradas deficientes. No mesmo período, as classes populares passam a lutar por melhores condições de vida, incluindo o acesso à escola como uma das principais preocupações; assim também o setor industrial exige melhor qualificação de seus trabalhadores. No entanto, mesmo com o aumento do número de vagas, mesmo com a ampliação do número de crianças integradas à educação especial, tais ações não foram suficientes para atender as reais necessidades da população, nem tampouco para atender a demanda, ou seja, a escola efetivamente amplia suas vagas, porém não cumpre seu princípio de escola para todos¹⁰.

Prosseguindo a discussão sobre os aspectos históricos do atendimento ao aluno com deficiência, Bueno (1997a), ao analisar a perspectiva de compreensão da função histórica da Educação Especial, propõe que essa seja abordada, desde o século XVIII, sem desconsiderar sua contradição estrutural, a saber, da mesma forma que proporciona condições de escolaridade às crianças, é também um instrumento de segregação do indivíduo deficiente.

O autor refuta a explicação denominada liberal tradicional de que a Educação Especial está atrelada ao surgimento da sociedade industrial e aos anseios de democratização da escola pública, de forma que estaria direcionada às crianças que por suas características individuais não acompanharam o ensino na classe regular. Refuta, também, a explicação de que a estruturação da Educação Especial tem como base a segregação do indivíduo deficiente, pelo fato de que suas primeiras instituições, no final do século XVIII, eram internatos que confinavam as pessoas. A ponderação feita pelo autor é que as instituições que substituíram as asilares mantiveram a marca da segregação. Por conseguinte, Bueno (1997a) propõe o reconhecimento da contradição no oferecimento de escolaridade concomitante à segregação, por meio da compreensão de

¹⁰ Em 1974, no estado de São Paulo, apenas 10,6% da população era atendida, sendo 55% atendida na rede privada e 45%, na rede pública.

que a sociedade industrial moderna tem como característica básica o parâmetro da produtividade e da homogeneidade dos indivíduos.

Explica que na escola a produtividade pode ser percebida em práticas institucionais classificatórias de alunos e professores, na seriação, na aprovação ou reprovação do aluno entre outras, revelando-se superficial pela pouca preocupação em garantir o sucesso de seus alunos. Segundo o autor, a produtividade é um valor incorporado por toda a sociedade, e não se restringe a uma questão econômica por permitir acesso aos indivíduos a bens que não existiam ou eram escassos. Portanto, legitima-se a idéia de que somente são cidadãos os indivíduos capazes de produzir, diferentemente da perspectiva de compreensão da deficiência.

Por conseguinte, atrelada à idéia de produtividade está a homogeneização dos indivíduos em termos de comportamento, rendimento, capacidades, habilidades, raça, religiosidade. Existe um padrão que classifica os indivíduos ao aproximá-los a este ideal na sociedade, sendo que na escola o referencial classificatório é o do bom aluno. Dessa maneira, a criança deficiente não é capaz de produzir da mesma forma que a não deficiente, porque não possui as mesmas características que a habilitariam para tanto, ou seja, é qualitativamente diferente.

Enfatizando esse processo de produção da identidade da anormalidade, Bueno (1997b), com base nas contribuições de Georges Canguilhem¹¹, afirma que a identidade social do anormal, enquanto construção histórica, mantém uma certa continuidade na identificação, pelo estabelecimento de algum critério, determinando os indivíduos possuidores de característica(s) que não faziam parte daquelas que se encontram entre a maior parte dos membros do mesmo meio. Explica que a controvérsia não está na diferença, mas nas conseqüências que acarretam, quanto à participação desses sujeitos na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais, em diferentes momentos históricos.

Para o autor, há uma contradição entre a perspectiva de anormalidade, construída historicamente, e a existência, em qualquer grupo social, de indivíduos portadores de anormalidades evidentes. Sua preocupação volta-se para a anormalidade enquanto

¹¹. Posteriormente será apresentado e analisado.

manifestação concreta, ou seja, um fenômeno presente nas relações que o homem estabelece com o meio e com seus semelhantes, que se diferem no tempo e no espaço, ao passo que a discussão sobre o conceito de anormalidade em si assume o caráter de mera abstração.

Assim como Pessotti (1984), Bueno (1997b) retoma a ênfase do paradigma biológico presente na concepção hegemônica de anormalidade social. Nessa perspectiva, a doença é considerada como um desvio do estado habitual de saúde que tem maior ocorrência por corresponder às condições da própria vida e sua manutenção, sendo que essas idéias estão presentes não apenas na compreensão de especialistas, mas no senso-comum, marcados pela pretensa objetividade.

Pode-se afirmar, segundo o texto, que o conceito de normalidade ultrapassa a mera designação de fenômeno freqüente ou usual, da mesma forma que, a partir do ponto de vista biológico, não há como separar as manifestações orgânicas das condições do meio, pois, se estas últimas se alterarem, determinadas respostas consideradas organicamente satisfatórias podem se tornar organicamente insatisfatórias. É preciso ter cautela e reconhecer que o conceito de anormalidade social não se refina ao longo do tempo e não se torna mais preciso, mas se modifica, na medida em que as condições sociais vão se transformando, pela própria ação do homem, e geram novas necessidades na relação indivíduo e meio social.

Ao analisar a deficiência mental, Bueno (1997b) expõe que a mesma passou a ser identificada a partir do final do século XVIII na forma que conhecemos hoje, com base em determinadas formações sociais que gradativamente foram exigindo formas específicas de produtividade intelectual, culminando, assim, com a caracterização de um tipo específico de indivíduos denominados deficientes mentais, os quais não conseguiam se adequar às exigências do meio em termos de produtividade intelectual.

Para se compreender a produção da identidade do anormal, o autor recorre ao resgate histórico dos diferentes momentos de atendimento ao portador de deficiência apresentado anteriormente. Recupera características específicas de cada momento, a saber, a morte na pré-história, o abandono na Idade Antiga, o surgimento dos hospícios, no século XVII, como forma de isolamento dos desajustados, até chegar ao século

XVIII, quando surgem as primeiras instituições para crianças cegas e surdas que, assim como os hospícios, possuíam a condição de internato.

Diferencia as instituições dos manicômios pela perspectiva adotada de recuperação ou minimização do mal, sendo que o caráter de segregação não era absoluto, pois se buscava desenvolver habilidades e/ou conhecimentos necessários ao trabalho; apesar disso, muitos usuários permaneciam por toda a vida residindo no interior das instituições. Outra diferença importante apontada é que não eram todos os seus usuários que necessitavam permanecer em regime de internato, pois aqueles que tivessem possibilidade poderiam freqüentá-las em regime aberto.

Para o autor, essas diferenciações indicavam avanços, porém, da mesma forma, que era retirada a condição segregacionista dessas instituições, era reforçada a distinção entre os deficientes de diferentes origens sociais, pois a totalidade de seus alunos provinha dos estratos sociais superiores. Segundo Bueno (1997b), o surgimento dessas instituições preencheu três funções fundamentais que refletem os conflitos e contradições que permearam a sua gênese e estão presentes até os dias de hoje:

- 1) Proporcionar às crianças, com evidentes alterações, acesso à cultura socialmente valorizada e, ao mesmo tempo, propiciar o desenvolvimento de suas potencialidades e de habilidades necessárias para a vida útil;
- 2) Contribuir para a separação e segregação dos divergentes, que atrapalhavam a nova ordem social, e que necessitavam ser enquadrados às novas exigências. Esse processo é muito mais evidente para os pobres, marca esta bem mais significativa do que a da deficiência, pois os deficientes não marcados pelo infortúnio da pobreza, apesar de sofrerem limitações e preconceitos gerados por sua condição, usufruíam a vida familiar e a riqueza socialmente construída;
- 3) Garantir a conformação das subjetividades sobre os sujeitos que a ela se incorporam, por meio de práticas institucionais como a internação, a auto-suficiência institucional e a incorporação de funções, como o trabalho em oficinas segregadas.

Sendo assim, de acordo com o autor, logo após sua criação esses institutos se deterioraram e se descaracterizam da primeira função, que era escolar, e que constituía o

núcleo fundamental para a sua própria ação, transformando-se em asilos que reorganizavam a mão-de-obra barata nas suas oficinas. A segregação e os baixos resultados alcançados, seja em relação aos prejuízos específicos, gerados pela deficiência, como em relação aos níveis de escolaridade alcançada, foram responsáveis pela concepção de deficiência disseminada no meio social, a saber, de indivíduos incapazes de se responsabilizar pelas próprias vidas. Portanto, está cumprida a função de separação objetiva do anormal do meio social, em geral, ao manter eses indivíduos nas instituições com vida praticamente auto-suficiente.

Como citado anteriormente, a história da Educação Especial brasileira acompanha a história dos países europeus e Estados Unidos. Os três momentos marcantes no período pós-revolução industrial caracterizaram-se pelos seguintes acontecimentos: criação de instituições de internação; disseminação do atendimento, gerando conflito entre as instituições de internação e a escola diária; integração do deficiente na rede regular de ensino. Para Bueno (1997b), peculiaridades importantes que merecem ser pontuadas, pois reconhece como necessário compreender a história da Educação Especial num país periférico e pobre, fator este importantíssimo para a construção da identidade social do anormal.

Até os anos da década de 1930, quando foram criadas as primeiras classes especiais em escolas regulares, o atendimento às crianças deficientes, no Brasil, se dava na forma de internato, não havendo a possibilidade, como nos outros países, de atendimento em regime aberto, que fundamentalmente beneficiava os filhos da elite. A identidade social do anormal fundamentava-se nas dimensões a seguir:

- 1) Era necessária sua separação do meio social geral para evitar a interferência da presença de anormais na racionalização do espaço, disseminando uma concepção cada vez mais segregacionista. Ao mesmo tempo, o indivíduo com incapacidades precisava ser protegido, por suas dificuldades no autocuidado e na autoproteção. Essa representação social foi sendo construída não apenas para a sociedade em geral, mas também para os deficientes, que necessitavam de uma cultura própria, fruto da vivência com seus pares nas instituições totais, compreendidas como protetoras e aliadas, não como algozes.

- 2) Durante 70 anos, desde o Império, quando são fundadas as primeiras instituições, até a década de 1920, não foram ampliadas ou criadas novas instituições de educação especial. O fato de conseguir matrícula nas duas únicas instituições no Rio de Janeiro era entendido como um prêmio.
- 3) Os institutos, diante do baixo rendimento alcançado por seus alunos, não conseguiam se organizar para garantir formação suficiente para a integração social, e acabavam contribuindo para que seus alunos criassem uma auto-imagem de incapacidade e inferioridade, visão essa compartilhada de forma geral pela sociedade que definia como filantropia tal atuação.

O autor coloca que, a partir do início do século passado até 1950, com o segundo momento da história da Educação Especial, há uma disseminação de instituições e a preocupação em detectar alunos-problema, com o intuito de homogeneizar as classes e aumentar a produtividade escolar¹². Esse discurso sobre a necessidade de atendimento das crianças anormais em sistemas especiais de ensino, iniciado no século passado, na verdade encobre um fato fundamental que é a exclusão do diferente. Em 1912, é criado o Laboratório de Pedagogia Experimental que identificava os deficientes mentais, mas somente em 1933 surge a primeira classe especial para "débeis mentais". Desta forma, apenas aqueles anormais detectados no processo de escolarização eram atendidos pelo ensino regular ou especial, sendo que o atendimento dos deficientes evidentes se fez basicamente por instituições especiais, com caráter filantrópico, em número reduzido frente à demanda, o que, segundo o autor, acabava contribuindo para que se considerasse um privilégio, à medida em que a maioria não recebia qualquer tipo de atendimento.

Neste segundo momento, o aumento (a intensificação) do atendimento ao anormal calcado numa perspectiva de irreversibilidade da anormalidade contribuiu para a manutenção de uma visão assistencialista, caridosa e filantrópica, excluindo a discussão do atendimento ao anormal dos direitos de cidadania.

¹² Preocupação essa nada diferente da verificada na Europa e Estados Unidos. Porém, enquanto nos outros países a universalização do ensino fundamental ocorre de fato, no Brasil é atendida uma parcela pequena da população e, mesmo com essa abrangência, tem início a elaboração dos processos de exclusão dos anormais.

Bueno (1997b) ao descrever o terceiro momento da Educação Especial no Brasil, de 1950 até os dias de hoje, assinala a expansão da ação do poder público, com a criação e desenvolvimento dos serviços de Educação Especial, seja no nível federal ou estadual, assim como a disseminação de uma rede privado-assistencial em todo o país. Essa ampliação tem características específicas e determinantes de uma visão de anormalidade que passa a incluir outras categorias de anormalidades; conseqüentemente favorece a relação contraditória entre exclusão do aluno-problema das classes regulares e a luta pela incorporação dos deficientes no ensino regular. Mesmo assim, a abrangência estatística de atendimento à criança anormal permanece pequena, bem como a falta de qualidade dos serviços especializados. A ampliação não significou apenas o incremento aos quadros patológicos incorporados pela Educação Especial, mas passou a englobar sujeitos cujas dificuldades são decorrentes de processos sociais e de escolarização inadequados.

Este aspecto fica evidente nas chamadas classes especiais para deficientes mentais "leves", as quais, com raras exceções, são constituídas, em grande parte por multi-repetentes, sem qualquer caracterização mais precisa de déficit intelectual. Ao colocar essas crianças no âmbito do atendimento escolar do deficiente mental, a educação especial contribui decisivamente para a disseminação da concepção de "dificuldades de aprendizagem" inerentes aos indivíduos e, conseqüentemente, de avaliadora da função seletiva dos processos regulares de ensino, num sistema educacional que, até hoje, tem como uma das características básicas, a produção massiva do fracasso escolar que recai, fundamentalmente, sobre as crianças das classes populares. (p. 178)

Pode-se afirmar, segundo Bueno (1997b), que é falso o discurso de ampliação de oportunidades educacionais aos que não conseguem usufruir os processos regulares de ensino, pois a mesma intensidade de ampliação significativa de acesso à escolaridade de crianças oriundas das camadas populares, principalmente nas regiões mais desenvolvidas do país, não se verifica em relação aos anormais, na medida em que apenas uma pequena parcela (em torno de 15% da população de anormais) tem acesso aos serviços educacionais especializados. A não incorporação de maior parcela de crianças anormais pela Educação Especial contribui para a disseminação da concepção de irreversibilidade da anormalidade, e para sua classificação como seres incapazes e sem autonomia. Esse falso discurso não esclarece que:

a ampliação não significou, de fato, a oportunidade de acesso à maioria dos deficientes, os quais permanecem sem atendimento e conseqüentemente com grandes dificuldades de integração social. (p. 179)

De acordo com o autor, a pequena parcela da população de anormais atendida em instituições de Educação Especial públicas ou privado-assistenciais não tem recebido um atendimento qualificado, o que se comprova pelo baixo índice de escolarização alcançado e pelas dificuldades de integração no mundo do trabalho. Os melhores índices de escolarização, quando alcançados, referem-se a pessoas de classes sociais com maior poder aquisitivo. Muitas iniciativas têm sido analisadas de forma genérica e superficial, gerando conclusões apressadas e inconsistentes, como exemplos temos as considerações sobre a classe especial, na escola regular, como uma forma mais adequada do que as escolas especiais, pelo seu caráter supostamente não segregador. As virtudes são consideradas de forma abstrata, pois são poucos os estudos que se propõem a compreender como esse tipo de atendimento se constitui de fato; é preciso considerar os objetivos propostos, para que se tenha uma real avaliação de que a classe especial é mais adequada do que as escolas especiais, e de que a inserção de crianças deficientes em salas regulares é mais eficiente do que em classes especiais.

É praticamente inexistente no Brasil, ressalta o autor, o acompanhamento dos resultados alcançados, visto que as classes especiais não são seriadas, ao contrário do ensino regular. A justificativa é que a seriação tem se prestado à retenção em determinada série e ao mesmo tempo impedido a diversificação do trabalho pedagógico; o que chama a atenção é que essa mesma justificativa tem sido adotada para a não seriação do ensino regular. As conseqüências da não seriação revelam-se pela impossibilidade de acompanhamento dos níveis de escolarização e da distribuição do alunado por série, sendo que não há nenhuma estatística oficial dos níveis de aprovação e de repetência ou de distribuição dos alunos nas diferentes séries do Ensino Fundamental.

A conseqüência mais nefasta da situação, segundo o autor, é que são punidos, por meio da não seriação, justamente os alunos que deveriam se beneficiar da mesma, pois, na medida em que não há informações consistentes sobre a eficácia dos processos de escolarização, fica impossibilitada a realização de estudos sistemáticos para sua

melhoria, favorecendo desta forma a manutenção de processos de escolarização ineficientes e ultrapassados. A não seriação e o baixo nível de escolarização contribuem decisivamente para a cristalização da concepção de irreversibilidade e incapacidade para o aprendizado, como decorrência da deficiência e não da má qualidade dos processos educacionais.

A breve síntese dos apontamentos acerca da produção acadêmico-científica, apresentada nesta parte, evidencia que as expectativas históricas na Educação Especial têm orientado as ações pedagógicas direcionadas às crianças com deficiência, sem desconsiderar os aspectos contraditórios que lhe são inerentes, a partir do momento em que se estabelece um modelo de ser humano idealizado que não comporta a diversidade. Clareados alguns aspectos centrais sobre as pesquisas históricas e as raízes das concepções a respeito do deficiente mental, uma nova necessidade de discussão teórica é colocada: o processo de produção da deficiência mental leve na escola.

1.3 Discussão a respeito da produção a Deficiência Mental Leve na escola

Os apontamentos acadêmico-científicos acerca da produção da deficiência mental leve na escola têm reconhecido que as propostas de escolarização no campo da Educação Especial têm contribuído muito mais na direção de legitimar o fracasso escolar nas séries iniciais do que escolarizar alunos com deficiência. Além disso, estudos na área reconhecem que historicamente são estabelecidas referências idealizadas e homogeneizadoras de ser humano que norteiam as práticas pedagógicas.

A partir dos anos de 1980, há uma preocupação crescente sobre a situação dos alunos em Classes Especiais, envolvendo questões, tais como: critérios de encaminhamentos; conteúdos pedagógicos e não pedagógicos abordados; vinculação ao ensino comum; a forma de avaliação; entre outros aspectos. Segundo os autores que se debruçam sobre esta questão, será discutida a produção da queixa escolar, enquanto processo marcado pela exclusão daqueles que não correspondem aos parâmetros esperados pela escola nas classes comuns. Os trabalhos selecionados são:

Título	Autor	Publicação	Ano
A exclusão no ciclo básico: uma pedagogia de aparência	FEIJÓ, I.S.C SOUZA, M.P.R.	Artigo - Revista Psicologia - IP-USP	1996
A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo	SOUZA, M.P.R.	Capítulo do livro: Psicologia Escolar: em busca de novos rumos	1997
Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico	FRELLER, C.C.	Capítulo do livro: Psicologia Escolar: em busca de novos rumos	1997

Posteriormente, a discussão versará sobre as implicações dessa visão para a identificação do deficiente mental leve e a construção da deficiência mental leve na escola, ou seja, como essa queixa se transforma em deficiência; a seguir, os trabalhos que darão suporte à discussão:

Título	Autor	Publicação	Ano
A construção escolar da deficiência mental	FERREIRA, J.R.	Tese de Doutorado	1989
A exclusão da diferença - a educação do portador de deficiência	FERREIRA, J.R.	Livro	1995

Iniciando a discussão, segundo Souza (1997), nos atendimentos psicológicos clínicos há uma presença maciça de queixas escolares, ou seja, o motivo do encaminhamento ao psicólogo refere-se a problemas vividos por alunos no processo de aprendizagem escolar. Geralmente são crianças que estão no início do processo de alfabetização ou nas séries iniciais, portanto, alunos ingressantes e repetentes. Diante de padrões pré-estabelecidos pela escola, o aluno que não corresponda aos mesmos pode ser considerado como portador de um problema em potencial, necessitando, então, de um atendimento preventivo. Nesse processo fica explícito que a escola faz um pré-diagnóstico das dificuldades escolares.

A queixa mais freqüente de encaminhamento psicológico clínico não está relacionada a distúrbios emocionais ou problemas vividos pela criança, mas diretamente vinculada ao processo de escolarização. Tradicionalmente, a psicologia tem explicado que, no momento em que a criança ingressa na escola, há uma mudança muito grande em

seu ambiente, até então familiar, tanto pelas habilidades motoras que são exigidas como pela necessidade de adaptação a um ambiente novo. Justifica assim, nesse momento, o surgimento e a detecção dos problemas de aprendizagem. Essas crianças que não correspondem às expectativas de aprendizagem da escola, são encaminhadas para atendimento médico e psicológico com caráter preventivo. Entre meninos e meninas, geralmente são mais encaminhados meninos. As possibilidades de explicação são variadas, desde a constatação de diferentes perfis comportamentais até a somatória de fatores relacionados à condição de ensino e o tipo de comportamento esperado.

Um outro caminho explicativo, mais consistente, perpassa o terreno dos estereótipos e preconceitos, em que há um medo de que os alunos de classes populares venham a ser futuros marginais e, por isso, seria exigida uma série de comportamentos e habilidades como garantidores de sua submissão e do não desvio.

Dada a queixa, os pais são os intermediários entre a escola e o profissional da saúde. A figura do psicólogo geralmente está associada a problemas mentais, loucura e problemas graves, o que faz com que o atendimento psicológico seja muito penoso e angustiante. Muitos pais demonstram não compreender os motivos de encaminhamento de seus filhos e, geralmente, buscam na história de vida das crianças as causas e justificativas dos problemas dos filhos relatados pela escola, acabando por culpar a si próprios.

Porém, segundo a autora, a incorporação da queixa escolar pelos pais não acontece de forma única e inquestionável.

O discurso da escola é vivido, em geral, de maneira ambígua pelos pais, pois por um lado a convivência diária com as crianças possibilita uma certa percepção de seu potencial e de suas realizações e por outro está a escola e o professor, com a autoridade que possui e a legitimidade do saber, dizendo o contrário. (p. 24).

O modelo de atendimento à queixa escolar é psicologizante e medicalizante, centrado nas estruturas psíquicas do aluno, sem que considere a influência e/ou determinações das relações institucionais e sociais sobre o psiquismo do aluno na escola. Dissimula-se, assim, o preconceito, a arbitrariedade e os estereótipos relacionados às crianças de classes populares presentes na escola e na sociedade.

Com relação à queixa escolar, é importante ter clareza, segundo Feijó & Souza (1996), de que outras práticas institucionais também são definidoras do fracasso escolar do aluno, como por exemplo, a transferência de alunos entre escolas, o processo de formação de classe, as expectativas de reprovação e os remanejamentos. A avaliação não se restringe à sala de aula, possui outra natureza também; como afirmado anteriormente, envolve preconceito, arbitrariedade e estereótipos em relação aos alunos.

Freller (1997) enfoca como se dá o atendimento psicológico clínico de crianças portadoras de queixa escolar. Verificou que, independente da origem ou da queixa escolar, o procedimento diagnóstico e o tratamento para as crianças são exatamente os mesmos.

O processo de avaliação padrão se dá inicialmente com entrevistas de anamnese envolvendo a família, sessões lúdicas e aplicações de testes de inteligência e projetivos. Posteriormente, a entrevista devolutiva para a família, na qual freqüentemente comparece a mãe, sendo a recomendação psicoterapia para a criança e orientação para a mãe. Outra possibilidade é o encaminhamento para a classe especial ou para atendimentos específicos.

No entanto, apesar de ser utilizado com freqüência, esse processo de avaliação padrão é considerado como insatisfatório pelas pessoas envolvidas: crianças, famílias, professores e pelos próprios psicólogos. As crianças, diante da necessidade de serem encaminhadas para esse tipo de atendimento, se sentem diferentes, discriminadas e desvalorizadas por serem "loucas" e "burras" e, em alguns casos, passam a agir como tal. Para as famílias, o tratamento demorado se torna oneroso e até mesmo sem sentido, pois em casa não apresentam as mesmas dificuldades apresentadas na escola. A insatisfação dos psicólogos volta-se para os pacientes, seja pelas filas de espera ou desistência do atendimento, e não para a prática psicológica em si.

Essa prática psicológica está centrada na criança, pelo princípio de que há algum tipo de questão emocional que precisa ser trabalhada. Há o reconhecimento, por parte dos psicólogos, de que há predominância de atendimentos de crianças com queixa escolar, mas, mesmo assim, deixam de incluir a escola no processo de psicodiagnóstico.

Desta forma, não problematizam os chamados fatores intra-escolares que são fundamentais na produção e perpetuação da queixa escolar. As teorias psicológicas que se centram nos mecanismos intra-psíquicos e relações familiares dos alunos camuflam e disfarçam o desconhecimento dos psicólogos do funcionamento das escolas públicas e o preconceito em relação às famílias pobres.

Até o momento é possível afirmar que a queixa escolar é produzida logo no início do processo de escolarização da criança, por não haver correspondência com os padrões de aluno estabelecidos. A responsabilidade em viabilizar o encaminhamento é da família, bem como garantir o atendimento, quando necessário, mesmo não compreendendo a situação da mesma forma que a escola. É um processo insatisfatório para todos os envolvidos. Uma das possibilidades dessa avaliação padronizada é o encaminhamento para a classe especial, destinada a alunos com deficiência mental leve, após avaliação envolvendo testes de inteligência, entre outros recursos.

A preocupação com essa forma de avaliação está presente em diferentes pesquisas que ajudam a compreender o processo de transformação da queixa escolar em deficiência mental leve.

No processo de avaliação e identificação do deficiente mental leve, utilizam-se instrumentos de medidas psicológicas que, como anteriormente assinalado, fazem parte da complexidade da produção e abordagem da queixa escolar. Desta forma, é importante que seja problematizada a utilização de testes psicológicos.

Com a finalidade de analisar a educação escolar do aluno diagnosticado como deficiente mental no Brasil, Ferreira (1989) escreve sua Tese de Doutorado intitulada: **A construção escolar da deficiência mental**, de 1989; posteriormente publicada, em 1993, como o livro : **A exclusão da diferença - a educação do portador de deficiência**, com o prefácio de Gilberta Jannuzzi. Esses dois trabalhos serão a base para a discussão, por terem como prioridade o aluno com retardamento leve, habitualmente encaminhado às classes especiais das escolas públicas.

Jannuzzi, no prefácio, explica que essas classes especiais foram criadas em 1933, no estado de São Paulo, primeiramente sob a jurisdição do Serviço de Higiene e Saúde Pública, refletindo assim a conotação médica impregnada nos atendimentos, e

funcionando a partir do crivo da anormalidade na escola, com base na classificação de inteligência. Possibilita a formação de um grupo de 'anormais na escola', pois, antes dos alunos ingressarem, não eram considerados como tal. Reafirma que se evidencia, mais uma vez, um diagnóstico baseado nos estereótipos de aluno, segundo os valores das classes de melhores condições de vida, que detêm a hegemonia. As classes especiais são os únicos meios pelos quais o poder público supostamente pretende atingir a educação dos portadores de deficiência mental. Os deficientes mentais gravemente lesados ou não são atendidos educacionalmente ou são atendidos em instituições especializadas particulares e, à medida que as vagas aumentam para as camadas populares, há um crescimento considerável de alunos 'deficientes da escola'.

O autor define que seu objeto de análise foca as políticas públicas, principalmente a partir de 1970 até início dos anos de 1990, que enfatizam a normalização e integração, defendidas pelo Estado, como base da educação especial do deficiente, de acordo com a evolução do atendimento, legislação, currículo e fluxo de alunos. Sendo assim, por meio de consistente discussão sobre o problema da deficiência mental no contexto escolar, ou como as escolas constroem em seu ambiente escolar a condição de alunos designados deficientes mentais, podem ser apontadas, brevemente, como contribuições desse seu trabalho, alguns aspectos importantíssimos.

Afirma que as escolas regulares ou especiais têm sido apontadas como fundamentais para a integração dos portadores de deficiência, seja na capacitação acadêmica ou profissional, seja como espaço de convivência possível entre as pessoas consideradas normais. No entanto, apresenta como tese que o aumento e diversificação das oportunidades (individuais para os) oferecidas aos indivíduos denominados excepcionais têm se prestado mais à legitimação da exclusão social do que à própria integração, no modo pelo qual vem se processando no Brasil. Justifica que o panorama nacional de atendimento à deficiência mental não evolui de forma perceptível com relação às deficiências mais marcantes; permanece a assistência técnico-financeira, característica de uma postura assistencialista e pouco expressiva, oferecida em instituições particulares com base em critérios político-quantitativos, eventualmente

associados à eficiência dos serviços para aquilo a que se propõem: promover o desenvolvimento e a integração dos excepcionais.

Em relação à deficiência mental leve, ou à deficiência mental de escola, como o autor denomina, há uma tendência de atuação do sistema educacional não pela abertura de programas para os indivíduos que a ele não têm acesso, mas pelo deslocamento para as classes ou escolas especiais de alunos que freqüentaram a classe regular. Essa prática é justificada como opção preferencial pelos seguintes motivos: a) as classes regulares não comportam alunos deficientes mentais, porque eles pouco aprendem nesse espaço; b) o arranjo da classe especial é mais integrador que outros serviços disponíveis, como as instituições especiais e; c) classe especial possui seus métodos e técnicas especiais, currículo especial e professor especializado, um número menor de alunos e, conseqüentemente, melhores condições para educar os deficientes.

O autor relata que, em 1987, o número de alunos deficientes mentais leves atendidos pela educação especial era de cerca de 70% dos alunos catalogados. Aponta que, apesar dos conhecimentos científicos da área, conforme dados da pesquisa, nas fichas dos alunos era nítido o viés cultural na definição dos critérios que decidem o ponto de corte entre a normalidade e a excepcionalidade, bem como, ficava clara a variabilidade de procedimentos diagnósticos, percebida em diferentes estados, em diferentes instituições e diferentes profissões.

Outro dado importante é que, nas políticas oficiais, o discurso da normalização/integração não se confirma no sistema de Educação Especial para deficientes mentais, inclusive os moderados ou leves; ao contrário, a situação se compromete ainda mais, diante das contradições de normalização/estigmatização, integração/exclusão, educação/custódia, em que a ênfase tende a recair no segundo termo. Os princípios de normalização e integração têm o peso da garantia de acesso dos excepcionais ao ensino regular, com o mínimo de segregação possível; no entanto, segundo Ferreira (1993), pode-se afirmar que o inverso é que opera, ou seja, anormalização e segregação, nas práticas impeditivas de acesso às pessoas deficientes, bem como a reprodução da deficiência por meio do confinamento de alunos que não eram considerados deficientes antes do processo de escolarização. Por conseguinte, é um

processo que cumpre mais o papel de amenizar as contradições do ensino regular do que de superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos identificados como educáveis, sem que se verifique, também, aumento ou melhoria dos deficientes considerados treináveis, quer em quantidade, quer em expansão de serviços menos segregadores, quer na ampliação do ensino público.

Nos seus escritos, o autor propõe um roteiro, marcando os passos de definição do aluno deficiente mental e seu encaminhamento para classes especiais, o que será apresentado de forma concisa.

O primeiro ponto é denominado de 'Os alunos deficientes', e tem como preocupação analisar os conceitos de deficiência e de excepcional, assim como o seu surgimento e suas implicações em termos de práticas classificatórias. Desta forma, o conceito de deficiência está associado a impressões de dependência, imaturidade e "eterna criança", bem como se refere à segregação, exclusão e improdutividade, sendo que o discurso ideológico, segundo o autor, se fortalece, na medida em que a deficiência é entendida como falta de hábitos, de estilos de linguagem específicos, condutas interativas definidas... Pode-se afirmar que a confusão se estabelece entre diferença e deficiência, o que impossibilita a compreensão das patologias orgânicas, mesmo que o discurso verse sobre a patologia.

Ferreira (1989) explicita que um dos problemas subjacentes na área da Educação Especial é a visão da deficiência como patologia individual, uma vez que o desempenho abaixo do esperado em sala de aula ou em determinado teste é sintoma de anormalidade, de que há algo interno, mesmo não detectável, de que há uma lesão orgânica associada. Portanto, no lugar de alunos 'bons' ou 'maus', existem alunos portadores ou não de determinada doença, o que favorece distorções de compreensão da realidade educacional, de forma que o fato desses alunos, com tantos comprometimentos, estarem na escola é visto como uma conquista, diante da gravidade de seus quadros patológicos, mesmo que não se beneficiem do próprio ensino.

O autor afirma que a classificação da deficiência envolve o reconhecimento de que existem indivíduos com desenvolvimento atípico e qualitativamente diferente, cuja percepção da situação se dá no início da infância ou após um quadro lesional. Essa

classificação pode determinar o grau da deficiência, a saber, deficientes severos, sem que haja qualquer tipo de ação que se possa identificar como educação escolar ou ensino; deficientes moderados, a serem atendidos em instituições profissionalizantes, sem relação expressiva com o mercado de trabalho; e deficientes educáveis, predominantemente atendidos nas escolas, que podem estar também em instituições. O autor define os deficientes mentais educáveis como:

É uma população tipicamente oriunda da classe pobre, sem história de lesões orgânicas. Na maioria dos casos, a deficiência como certo grau de diferença com o padrão idealizado de bom aluno. Ainda que se constate eventualmente um atraso no desenvolvimento com relação às habilidades acadêmicas ou pré-acadêmicas, são majoritariamente alunos que são excluídos das classes regulares por diferenças de comportamento, linguagem, rendimento escolar. O ensino a eles reservado tende a excluí-los, a médio prazo, do processo de escolarização (o qual já exclui um contingente bem maior de alunos, ainda que sem o rótulo formal da deficiência). (p. 141)

A partir da definição do aluno deficiente mental educável, Ferreira (1989) estabelece o segundo ponto de discussão, intitulado 'Limites da integração', no qual explicita como a legislação organizada para garantir o acesso ao ensino, contrariamente acaba por legitimar a exclusão. Indica que a contradição pode ser percebida pelas portarias e instruções específicas que contemplam a segregação, primeiro, por excluir de seus serviços especiais os deficientes e, segundo, por assumir os procedimentos de diagnóstico e de encaminhamento para os mesmos. Portanto, há a legitimação da exclusão, marcada pela depreciação dos alunos que não são necessariamente deficientes mentais.

O autor, com base na análise documental realizada, relata que nos pareceres, instruções e guias analisados é comum a percepção da deficiência como um fato irreversível e sem história, a não ser a história do desenvolvimento da própria deficiência mental do indivíduo. Evidencia-se, assim, o enfoque patológico, o que requer procedimentos, diagnósticos e prognósticos envolvendo várias áreas do conhecimento da saúde e da educação, com a certeza de que há limites para o indivíduo avaliado, e são justamente estes limites que balizam o papel da educação e o tipo de ensino adequado.

Outro dado importante é a preocupação explícita nos documentos oficiais com a prevenção e detecção dos deficientes ainda não diagnosticados, com o intuito de que as

providências mais urgentes sejam tomadas, o que se resume fundamentalmente no encaminhamento para classes especiais. Para o autor, evidencia-se que as possibilidades dos programas educacionais na escola não têm como contemplar as deficiências moderadas e graves, restringindo-se aos casos de deficiência mental leve. Ferreira (1989) salienta que o diagnóstico, mesmo não tendo um caráter educacional, nem apresentando informações do gênero, é o elemento definidor do que deve ser ensinado ao aluno. Portanto, a consequência desta prática é que os conteúdos ensinados aos alunos tendem a se afastar dos conteúdos convencionais, pois a preocupação é recuperar e superar as condições limitantes da patologia que não pertencem ao objeto da educação.

Diante dessas constatações, o autor considera que a coincidência do diagnóstico leigo dos educadores com o diagnóstico cientificista dos testes não pode ser superficialmente explicada, como se a psicologia diferencial tivesse passado a tratar de conteúdos da educação e os educadores tivessem se tornado especialistas em psicodiagnóstico. Enfatiza que a coincidência está no fato de que os traços e tendências apontados pelos professores são os mesmos que os testes buscam medir, calcados na visão de que as características internas do indivíduo podem ser medidas e que são responsáveis pelo sucesso ou fracasso na escola. Ferreira (1993) afirma que:

A oficialização da deficiência através dos testes cumpre o papel de reforçar a percepção de que os problemas são realmente individuais: como antes se supunha e agora se demonstrou. (p. 144)

Portanto, segundo o autor, discutir normalização e integração social do aluno deficiente requer o reconhecimento do contexto em que isso ocorrerá, uma sociedade marcadamente excludente e uma escola idealizada nos documentos oficiais.

Dando continuidade à sua discussão, o terceiro ponto de análise é 'A educação (especial) do deficiente mental', que se caracteriza por fazer uma leitura crítica da tentativa de unificação das deficiências objetivas e das diferenças sociais e culturais na qualificação simplista de Deficiente ou Excepcional, sendo os alunos com esse atributo atendidos em um sistema isolado da educação geral, denominado Educação Especial.

Para Ferreira (1989), os educandos especiais não se transformam em alunos especiais porque há uma ausência de situações formais ou programadas de ensino

especial. Tornam-se alunos especiais pela forma distorcida com que a Educação Especial se efetiva, na busca de recuperar as etapas ausentes no desenvolvimento do aluno, não trabalhando os conteúdos acadêmicos necessários, e condenando os efetivamente deficientes ao isolamento; também cria e/ou amplia deficiências acadêmicas que justificam o fracasso, o qual é compreendido como de total responsabilidade do aluno, por meio de argumentações que evidenciam as diferenças ou limitações individuais.

Segundo o autor, a Educação Especial para deficientes mentais está constituída pela somatória de diagnóstico do nível mental, que independe da utilização de testes, encaminhamento para classes especiais, currículos com conteúdo de prontidão e o isolamento desses alunos, sendo que a manutenção e ampliação dessa estrutura não possibilita o atendimento de indivíduos deficientes, mas sim a construção de deficientes.

Ao ponderar que todas essas reflexões não desconsideram que existem alunos com dificuldades de aprendizagem e que necessitam de um atendimento diferenciado, em espaços físicos separados; enfatiza, porém, que isso não significa isolamento ou imputação da deficiência ao outro, como consequência do fracasso. Com base nessas reflexões, coloca a seguinte pergunta: Qual é, afinal, o objeto, o sentido da Educação Especial do deficiente mental na escola?

Ferreira (1993) afirma que há uma falsa relação entre Educação Especial e Ensino Regular, que se demonstra elitista com relação à deficiência e, ao mesmo tempo, se configura como uma maneira de exclusão social, legitimada pela escola, por meio de uma estrutura burocrática e de uma "ciência" voltada para as características do indivíduo. Portanto, a classe especial, da maneira como se apresenta, evidencia, de forma contundente, a contradição da escola, pois nas classes regulares é menos transparente a discriminação de classe social, diante de sua função enquanto um espaço intermediário para ocupação de postos subalternos no mercado de trabalho.

Desta maneira, o discurso caritativo, patológico e incapacitante camufla a intensidade da discriminação. Por isso, Ferreira (1989) propõe que se questione se é natural que a deficiência mental leve seja um fenômeno específico das classes pobres e da escola pública; se é natural que sejam excluídos conteúdos de educação fundamental dos currículos para deficientes mentais; se é natural que não se saiba o que acontece

com esses alunos, após deixarem a escola, pois são esquecidos em qualquer relatório e avaliação oficial. Para o autor, na educação regular existe um discurso contra-ideológico muito forte, de visões alternativas à reprodução ingênua; no entanto o ensino especial parece permanecer 'neutro', como se estivesse esperando que a ciência revele fórmulas para educar os ineducáveis, numa prática reprodutiva e educacionalmente ineficiente que se amplia sem questionamento. Provavelmente, porque houve o convencimento do baixo retorno, em termos de produtividade, do investimento no ensino de indivíduos 'subnormais'.

Finaliza afirmando que a legitimidade da Educação Especial não pode passar pelo referendo e acomodação das discriminações que ocorrem nas escolas, e que muito pouco tem a ver com a garantia do direito à educação dos portadores de deficiência. Sendo assim, a consolidação da Educação Especial é possível a partir da disposição de se rever e reestruturar, em termos de serviços e clientela, tanto nas instituições especializadas quanto no ensino regular, parte dos espaços ocupados pela educação especial, bem como incorporação de outros serviços e outros alunos, que continuam ausentes em nossas escolas.

Como uma breve síntese acerca da produção da deficiência mental na escola, é possível reconhecer a estreita relação da condição de aluno deficiente mental leve com a não correspondência aos parâmetros estabelecidos para os alunos de classes comuns. Preocupante, ainda mais, é o processo de transformação da diferença em patologia, como algo inerente aquele tipo de aluno, o que desencadeia em descrédito à sua capacidade de aprender, presente nos documentos oficiais e no cotidiano escolar. Portanto se faz necessário aprofundar essa discussão enfocando a escolarização do deficiente mental leve, para que seja possível compreender a complexidade intrincada a esse tema.

1.4 Escolarização do aluno com Deficiência Mental: uma breve revisão da literatura

Neste item, discutiremos a questão da escolarização de alunos com deficiência mental. Os trabalhos acadêmico-científicos selecionados têm em comum o eixo da não-naturalização da condição de aluno deficiente mental, e preocupam-se em evidenciar

historicamente como essa discussão foi se estruturando, a partir dos anos de 1970, com a adoção de teorias que, ao focar o indivíduo, reconhecem o contexto social como um elemento capaz de definir o lugar e a valoração do próprio espaço ocupado. Entretanto é no final dos anos de 1980 e início de 1990 que esse referencial teórico se fortalece, possibilitando, desta forma, o aprofundamento da discussão em maior número de trabalhos, com contribuições expressivas sobre a escolarização do deficiente mental. Para tanto, os trabalhos acadêmico-científicos selecionados foram:

Título	Autor	Publicação	Ano
Classes Especiais - Os alunos excepcionais do estado da Guanabara	SCHNEIDER, D.W.	Dissertação de Mestrado	1974
Classes de educação especial para deficientes mentais: intenção e realidade	CUNHA, B.B.	Dissertação de Mestrado	1988
Possibilidades de histórias ao contrário - Ou como desencaminhar o aluno da classe especial	PADILHA, A.M.L.	Tese do Doutorado	1997
Transformando o ambiente escolar da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente	DECHICHI, C.	Tese do Doutorado	2001
Práticas Pedagógicas na Educação Especial	PADILHA, A.M.L.	Tese do Doutorado	2001
Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação a pessoas com Síndrome de Down	SAAD, S.N.	Dissertação de Mestrado	2003

Novamente o destaque das contribuições dessas pesquisas respeitará a ordem cronológica. Portanto iniciaremos pela pesquisa de Mestrado de Schneider (1974), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (UFRJ), sob a orientação da Dra Neuma Aguiar, cujo título é **Classes especiais: Os alunos excepcionais do Estado da Guanabara**¹³. No mesmo ano de 1974, foi publicado pela autora um artigo intitulado "Alunos excepcionais": um estudo de caso de desvio, no livro **Desvio e Divergência**, organizado por Gilberto Velho, pela Zahar Editora. A autora deixa claro, no prefácio, seu interesse pela Antropologia e pela Educação, considera um encontro pouco explorado e acredita que a Antropologia tem muito a contribuir para a Educação. Na bibliografia, a marca da antropologia e da sociologia estão presentes. Cita

¹³ Dissertação disponível para consulta na Biblioteca da Unesp-Araraquara. Há uma versão em artigo no livro: VELHO, G. **Desvio e divergência - uma teoria crítica da patologia social**. Rio de Janeiro: Zahar. 1974.

vários livros de autores como: Howard Becker, Peter Berger, Michel Foucault, Erving Goffman... A única referência nacional e, em português, é o próprio Gilberto Velho, com seu livro *A utopia urbana*, de 1973.

É um dos primeiros trabalhos de etnografia na escola, o que o torna uma das mais importantes referências de pesquisa sobre a Classe Especial, por trazer uma abordagem social e contextualizada bastante diferenciada e atual, mesmo tendo sido realizada em 1974. Como decorrência é freqüentemente citada na maioria dos trabalhos sobre processo de escolarização e deficiência mental.

O tema de seu trabalho versa sobre "Alunos excepcionais" ou "Atrasados especiais", geralmente denominados "Deficientes Mentais Educáveis". A autora, para contextualizar o tema, informa que, no estado da Guanabara, esses alunos representavam, na época, 3% (aproximadamente 15 mil) dos alunos regularmente matriculados, sendo que formavam um grupo marginalizado, com suas salas fisicamente separadas, com professores próprios e programas de estudo específicos, sem correspondência com os dos outros alunos.

A pesquisa foi desenvolvida durante aproximadamente 10 meses, entre 1972 e 1973, em três diferentes distritos. Compreendeu um total de 1475 alunos AEs¹⁴, aproximadamente 10% da população de AEs do estado da Guanabara¹⁵. A autora busca analisar o conceito de normalidade, presente na concepção do projeto pedagógico, com base nas teorias de Erving Goffman, um dos defensores do movimento da Antipsiquiatria, questionando a internação e discriminação dos doentes mentais; bem como recorre a autores da Escola de Chicago, como Howard Becker, que buscaram, na realidade das ruas, da vida cotidiana, explicação para a compreensão de fenômenos sociais. Schneider (1974) afirma:

¹⁴ "Alunos excepcionais" ou "Atrasados especiais".

¹⁵ Seu trabalho está dividido da seguinte forma: Capítulo I - Tornar-se desviante, em que discute o processo de diferenciação social, mediante o qual as crianças são classificadas em duas categorias básicas: Normal e Excepcional. Categorias essas que são a base do sistema de representação. Capítulo II - Cerimônias de degradação, em que examina os testes de inteligência como instrumentos de classificação social e como estruturam a subdivisão da categoria excepcional. Capítulo III - O sistema e sua ideologia, pontuando como as categorias básicas do sistema são sempre reforçadas e reafirmadas. Capítulo IV - Fronteiras sociais, em que examina o problema do estigma e do desvio, em um contexto mais amplo, relacionando-os às classes sociais e à imagem de poluição, seja do ponto de vista dos rotuladores ou dos rotulados. Capítulo V - Conclusão.

É uma tentativa de mostrar como o rótulo do desvio é adquirido pela criança e como a estrutura e própria ideologia do sistema devem confirmar e perpetuar o rótulo. É um estudo de "indivíduos poluídos". (p. 11).

O AE, segundo a autora, é descrito como um aluno que não apresenta qualquer anormalidade física, com dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita e, no decorrer do processo, confunde as letras, além de ser lento. Explica que o aluno, para ser diagnosticado como AE, precisa ter no mínimo oito anos de idade e ter freqüentado a escola, sem nenhum progresso significativo, o que pode levar a professora, mediante suspeita, a preencher uma ficha de encaminhamento e envia-la às orientadoras de seu Distrito Escolar. Após análise das orientadoras, são definidos os alunos que deveriam se submeter ao teste de inteligência oficialmente recomendado¹⁶, sempre com a preocupação constante de selecionar aqueles que são deficientes mentais "reais". Os alunos não selecionados são classificados como portadores de distúrbios emocionais ou psicológicos e, posteriormente, re-enviados às turmas comuns, divididas em "Classe de Alfabetização Matura" e "Classe de Alfabetização Imatura".

Schneider (1974) ressalta que, além do procedimento oficial de recrutamento de AEs, há procedimentos não oficiais em que os dois anos estipulados, muitas vezes, não são respeitados. O processo se inicia com a entrada das crianças na escola, por meio da divisão, pelas professoras, em dois grupos: "maturas" e "imaturas", sendo que, nos casos de dúvida, a professora solicita a aplicação do teste de maturidade. No entanto evidencia-se que as crianças classificadas como "imaturas" têm maior probabilidade de se tornarem AEs. Outro dado importante da pesquisa é que, uma vez nas turmas de AEs, as atividades se restringem a pinturas, desenhos e atividades gerais de Jardim da Infância, sem praticamente nenhuma instrução de leitura e escrita. Para exemplificar, relata uma situação que acompanhou como pesquisadora, em que uma turma de crianças com 6 anos de idade, em 1971, foi encaminhada para o grupo de imaturas, de acordo com os critérios das professoras. Quando chegou março de 1972, ainda eram analfabetas por

¹⁶ O teste utilizado era o TNM-Gille, de origem francesa, porém adaptado à realidade brasileira. É um teste estruturado dentro dos parâmetros da crença em um intelecto estático, singular e imutável, assim como dos parâmetros estabelecidos pelo pesquisador francês A. Binet, que buscou desenvolver testes de inteligência capazes de identificar a criança com grandes possibilidades de fracassar em sua escolarização. Em 1972, das 3006 crianças submetidas ao teste de inteligência, 1893 fracassaram, isto é, aproximadamente 63%.

não lhes terem ensinado a ler e escrever, sendo que, no primeiro semestre de 1972, após um ano de escolarização é que se iniciou o aprendizado da leitura e escrita. No entanto, no início de agosto, a professora dizia saber os que seriam encaminhados para serem diagnosticados como AEs. Schneider (1974) enfatiza que a oportunidade de aprender foi negada a essas crianças no ensino comum e, conseqüentemente, foram classificadas como possíveis AEs.

Em sua pesquisa, outra contribuição importante refere-se ao número de crianças não diagnosticadas como AEs, porém com os mesmo sintomas, principalmente aprendizado lento e sem progresso significativo na escolarização. A autora explica que, na época, o número de repetentes nas séries iniciais, no estado da Guanabara, era expressivo: metade dos alunos matriculados repetia o primeiro ano escolar, muitos repetiam uma segunda e até uma terceira vez, situação essa considerada pela UNESCO como catastrófica, e que desencadeou uma série de pesquisas, de 1967 a 1971, feitas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, para investigar as razões da taxa tão baixa de alfabetização. A partir dessas pesquisas, Schneider (1974) pondera que as dificuldades de leitura e escrita são um problema bem mais difundido, o que possibilita indagar os motivos, diante da enorme quantidade de repetentes, que envolvem a seleção de alguns desses alunos para fazer o teste. A autora considera esta uma questão crucial, para o entendimento da problemática colocada em seu trabalho. Esclarece que o AE não é compreendido como simplesmente uma criança inteligente que "se atrapalhou", isto é, uma criança igual às outras que está lenta, mas sim um tipo de criança diferente qualitativa e não quantitativamente. Ou seja, é anormal por ter características e traços específicos, sendo que geralmente, na descrição das professoras, estão envolvidas características que as apresentam como indisciplinadas e turbulentas ou, o inverso, totalmente apáticas, esquisitas, sem concentração, enfim, todos os sintomas indicadores de "distúrbios de conduta".

Schneider (1974) explica que o objetivo de sua tese não é estudar casos individuais de AEs, mas sim compreender todo um sistema que perpetua e confirma o rótulo de AE, considerando que esse sistema é autônomo em relação ao funcionamento da escola com seus espaços, currículo, professores, avaliação, classificação em níveis

específicos, bem como certificados escolares próprios. Para a autora, há "uma instituição no interior da instituição", sendo que, ao analisar o funcionamento da escola e a relação com as turmas de AEs, destaca o lugar ocupado pelo professor no próprio sistema de ensino. Nesta análise apresenta os procedimentos administrativos do sistema escolar de atribuição de aulas que, de início, selecionam os próprios professores, os quais, de acordo com a pontuação, têm o direito de escolher as classes em escolas mais bem estruturadas e em bairros centrais, ou permanecem nos bairros mais afastados e mais pobres, geralmente destinados às professoras com menos experiência docente.

Essa precariedade tem reflexos tanto na atribuição de aulas, como na formação dos professores de AE que, após lecionarem um ou dois anos nessas salas, são encaminhados para um curso sobre crianças retardadas, com duração de um ano, ministrado numa escola especial, para que possam se especializar, havendo também a possibilidade de fazerem um curso especial para orientação de professores de AE. Schneider (1974) relata que, ao tentar compreender como funcionam, não foi possível o acesso a esses cursos de formação, aos professores e à orientação dos mesmos, de forma que não conseguiu saber quem os ministra, quais os conteúdos trabalhados e quem os organiza. As informações foram negadas, como analisa a autora:

Esta negativa de informações era, é claro, de grande importância. Obviamente eu tocara num 'ponto sensível', estava me intrometendo numa 'área sagrada', quanto mais tentava penetrar, tanto mais se cerrava a cortina do segredo (...) Decidi, finalmente, não mais fazer tentativas, mas procurar suscitar informações das próprias professoras. Suas opiniões sobre o assunto variavam, mas a maioria afirma que, embora o curso tivesse ajudado, a experiência pessoal era o fator mais importante. A opinião geral era de que, sendo de curta duração, o curso tende a ser superficial. (p. 09).

Ao retomar as contribuições da pesquisa de Schneider (1974), percebemos que há uma certa perenidade¹⁷ na forma de abordar o tema, que tem como base o reconhecimento e a ênfase no processo de construção social da condição de AE, ou deficiente mental leve, na escola pública, o que, também, justifica a sua constância nas referências bibliográficas de muitos trabalhos acadêmico-científicos da área estudada.

¹⁷ Como sinônimo de duradoura ou de longevidade.

Dando continuidade, essas reflexões poderão ser aprofundadas e incrementadas, com a discussão de outros trabalhos que têm este mesmo viés crítico do processo de escolarização do deficiente mental leve. O próximo trabalho a ser destacado tem como intuito confrontar 'realidade' e 'intenção', considerada a proposta oficial de funcionamento da classe especial. Em 1989, Cunha realiza estudo com base na premissa de que as classes especiais produzem a excepcionalidade, estigmatizando e segregando seus alunos, majoritariamente das classes populares, e comprometendo o seu progresso escolar e profissional. Portanto, verifica que a realidade da classe especial não corresponde à intenção da proposta oficial, marcada por contradições intrínsecas, que possibilitam que as classes especiais desempenhem a função social de medida paliativa do fracasso escolar. Desta forma, a classe especial acaba aliviando o sistema regular de ensino dos 'alunos fracassados', caracterizados, pelas professoras, como aqueles que não sabem ler e escrever, oriundos das camadas mais pobres da população, de forma que a trajetória escolar desses alunos atinge, segundo elas, no máximo, até a 4ª série, o que emperra a qualificação profissional, além de já estarem estigmatizados.

Cunha (1989) enfatiza que não existe vinculação entre a educação geral e a educação especial, pontuando a existência de barreiras arquitetônicas e curriculares, preconceitos, e discrepância produzida pela distorção série/idade, o que torna inviável a integração do aluno de classe especial em classes regulares.

Outra pesquisa importante sobre o tema escolarização de crianças na classe especial foi desenvolvida por Padilha (1997), e realizada em dois momentos, com base no referencial da teoria histórico-cultural. Inicialmente a autora examinou aspectos da rede institucional, na qual os agentes tomam a decisão de encaminhar ou não as crianças para a classe especial. Nessas análises, evidencia-se que a escolha dos instrumentos de avaliação tem subjacente uma concepção de que o problema apresentado pelo aluno é dele ou de sua família; assim os profissionais são considerados como 'detetives' e, paradoxalmente, precisam identificar um culpado previamente identificado, o aluno. Desta maneira, por meio de concepções e recursos cristalizados, compõem esse paradoxo, privilegiando ou ignorando, equivocadamente, certos indícios e sinais dos

desempenhos investigados, e buscando enxergar os limites da criança e não suas possibilidades.

Na segunda etapa da pesquisa, Padilha (1997) selecionou um caso considerado de risco, de maneira que uma criança que estava em fase de ser avaliada, para ser encaminhada para a classe especial, pudesse ser analisada e acompanhada pela pesquisadora¹⁸. Explica que sua proposta era examinar uma instância concreta de encaminhamento, buscando conhecer a rede de agentes educacionais, os procedimentos que se desenvolvem e, ao mesmo tempo, analisar e compreender um caso de risco, focalizando uma escola pública, uma sala de aula regular, um aluno multirrepetente e participando de sua trajetória escolar, ao longo de um ano, a partir do momento do encaminhamento para uma avaliação e testes, devido à suspeita de deficiência mental leve. O que seria o acompanhamento de um caso de risco se transformou em participação intencional das mudanças de condições de uma história escolar.

Por certo que todas as ações, no âmbito da sala de aula ou fora dela, nem sempre foram as mais adequadas, porém, sempre orientadas pela convicção das possibilidades do aluno. (p. 89)

Relata que a professora da sala regular, ao aceitar a presença da pesquisadora durante um ano letivo, colocou-se disposta a se rever enquanto professora, mesmo sabendo que ficaria exposta; no entanto reconheceu que sua formação profissional (Magistério e Pedagogia) não tinha lhe possibilitado uma base suficiente para trabalhar com crianças que apresentam dificuldades, como a do caso analisado. De acordo com a autora, nas conversas iniciais, a professora solicitou ajuda e deixava claro poder aprender muito com a presença da pesquisadora, o que possibilitou a construção de novos significados no seu próprio trabalho, na pesquisa e nas conquistas do aluno. Faz a ressalva de que não foram mudanças repentinas, sendo que a grande descoberta, para a professora, foi o reconhecimento do seu papel de mediadora na aprendizagem de seus alunos.

Segundo Padilha (1997), ao penetrar no caminho por que passam as crianças suspeitas de deficiência mental, encontrou os professores, os testes, os relatórios, as

¹⁸ Configura-se como um estudo de caso.

resoluções legais usando do poder de avaliação, de julgar e tomar decisões sobre a vida das crianças. Esses diagnósticos e prognósticos podem ser considerados representantes de concepções e modelos teóricos por vezes inconscientes, porém com estatuto oficial de cientificidade na tomada de decisão por parte dos profissionais, considerados competentes para esse fim. Portanto, coloca que é necessária uma revisão conceitual nos discursos oficiais e científicos que legitimam as decisões cotidianas sobre 'normalidade' e 'deficiência' e, propõe, como possibilidade de superação, abordagem crítica da teoria histórico-cultural.

A sala de aula, segundo a autora, é o lugar de tantos desencontros e diferenças, de onde partem as primeiras suspeitas de anormalidades e deficiências das crianças, na qual são determinados os alunos competentes e os não competentes. Com relação ao caso de risco, analisa que de suspeito de deficiência, passou a ser um aluno em processo de construção do conhecimento, não se diferenciando de qualquer outra criança que está aprendendo a ler e escrever. Porém a diferença fica por conta do tempo que a escola o fez atrasar, bem como das marcas do fracasso escolar que estavam sendo tecidas em sua existência. Padilha (1997) finaliza, afirmando que o conjunto de procedimentos de encaminhamentos das crianças para as classes especiais reforça a confusão entre a falta de conhecimento e a deficiência mental, ao desconsiderar as condições de produção dessa falta de conhecimento das crianças. Os testes aplicados e, conseqüentemente, os relatórios, com a sentença final, não escondem, nem sob as boas intenções, a concepção marcadamente discriminatória do déficit como originário no indivíduo ou nas condições culturais 'limitadas' de sua origem social.

Avançando na discussão, uma outra pesquisa relevante, cujo tema aborda as implicações do processo de inclusão escolar, foi realizada por Dechichi (2001) e merece destaque. O autor esclarece que a escola é um ambiente social marcado por uma rede de interações, em que há uma supremacia das relações e práticas que se estabelecem em sala de aula, pois nesta se desenvolvem as atividades concretizadoras dos objetivos educacionais prioritários da própria escola, sendo professores e alunos os principais elementos para cumprir tais objetivos e para efetivar a inserção. Logo, a transformação do ambiente interacional da sala de aula num contexto favorecedor e promotor do

desenvolvimento global dos alunos depende de como a professora desempenha sua prática pedagógica e da maneira como ela percebe sua prática. Portanto, Dechichi (2001) tem como objetivo:

Compreender o fenômeno da transformação do ambiente da sala de aula em direção a constituição de um efetivo contexto de mudanças ocorridas na qualidade interacional da díade professor-aluno, provocadas por modificações na maneira da professora pensar e agir sobre sua prática pedagógica, suscitadas no contexto interacional da pesquisa. (p. 21)

Desta forma, a pesquisa se caracteriza como um estudo etnográfico, desenvolvido em uma escola municipal, envolvendo a participação de uma professora de 1ª série do Ensino Fundamental. Foram realizadas Entrevistas Reflexivas, a partir do Registro de Observação, que se revelaram como situações promotoras de desenvolvimento da professora, ao desencadear mudanças significativas em sua forma de interpretar e perceber aspectos do microssistema da sala, transformando sua interação com o aluno deficiente mental. Dechichi (2001) verificou que a transformação do microssistema da sala de aula em contexto favorecedor do desenvolvimento do aluno deficiente mental passa por mudanças na interação didática da professora com esse aluno. Assim, a ocorrência dessas mudanças envolve um conjunto de fatores que extrapola a especificidade do processo de inserção escolar do deficiente mental, e deve ser analisado de uma forma mais ampla, considerando o ambiente ecológico inserido no macrossistema educacional.

Dando continuidade ao enfoque da escolarização do deficiente mental, outro trabalho realizado por Padilha (2001), que se caracteriza como uma investigação longitudinal, tem como objeto de pesquisa a trajetória da jovem Bianca, com 17 anos, que apresentava dificuldades acentuadas de simbolização, ou seja, substituir situações concretas por algo que não pertence ao real concreto, as realidades simbólicas.

A pesquisa transcorreu durante os três anos de atendimento de intervenção pedagógica, por meio de um trabalho sistemático, havendo alterações significativas nos processos cognitivos e mediados por processos simbólicos: na qualidade da narrativa, na expressão de gestos significativos, na possibilidade de partilhar jogos, nos desenhos, nas trocas de papéis das atividades de dramatização. Reflete que, ao longo do trabalho,

Bianca ocupou diferentes lugares discursivos e viveu práticas sociais também discursivas, o que provocou alterações significativas na relação entre pensamento e linguagem.

Padilha (2001) expõe que o referencial teórico que norteou esse trabalho é o histórico-cultural e a teoria de Bakhtin, por meio do conceito marxista de uma psicologia humana historicamente determinada, fundamentando a hipótese de que a cognição e a linguagem são socialmente formadas e culturalmente constituídas nas relações concretas da vida. Sendo assim, sua premissa era a de que as possibilidades de produção e interpretação dos signos parecem não ter limites, de forma que a limitação é da compreensão, dos recursos disponíveis, dos conhecimentos que se revelam tão incipientes ainda sobre o assunto.

Desta forma, a pesquisadora preocupou-se em estudar as possibilidades de 'mudanças de olhar', para a avaliação e a proposta de trabalho pedagógico com sujeitos cérebro-lesados que apresentam comprometimentos sérios no desenvolvimento mental, considerando, assim, as relações e a mútua constituição entre investigador e sujeito da investigação, ou seja, entre quem ensina e quem aprende.

Como afirma Padilha (2001), as possibilidades da jovem Bianca estavam obscurecidas, mas com marcas; escondidas, mas com indícios de presença; desordenadas, mas com possibilidades de organização; obstruídas, mas com possibilidades de brechas, para quem quisesse ver e nelas entrar e criar; e limitadas, porque é a condição inerente aos seres humanos inconclusos, dentre eles os deficientes mentais. São justamente as marcas, os indícios, as possibilidades, as incompletudes, as brechas que explicam e justificam porque o fim pode ser o começo.

A autora afirma que qualquer inovação na Educação Especial precisa radicalizar, isto é, ter o olhar voltado para ver os sujeitos como pessoas que, pouco a pouco, se apropriam da cultura e não somente dos hábitos. No trabalho com Bianca, foram desconsideradas as atividades que remetem apenas ao funcionamento mais elementar do animal e da criança. É possível, com base nas conclusões da pesquisa, abrir possibilidades de subsídios teórico-metodológicos aos programas de atendimento às pessoas com atraso mental, desde a sua avaliação, porque, segundo a autora, inegavelmente a

linguagem organiza a expressão e a expressão organiza a linguagem, numa inter-relação e interdependência básica.

Em 2002, Saad¹⁹ procura estudar aspectos do processo de inclusão de pessoas portadoras de Síndrome de Down. Apesar do tema versar sobre a inclusão, a pesquisa está centrada na trajetória escolar dos sujeitos, destacando o contexto e o processo que permitiu o afloramento de suas potencialidades, reveladas por seu desempenho em produções escritas, leitura, oralidade, massagem terapêutica, computação, artes plásticas, natação, e trabalho, contrariando desta forma alguns mitos da Síndrome de Down. O pressuposto dessa pesquisa é que a sociedade é pouco informada sobre as possibilidades de desenvolvimento das pessoas com Síndrome de Down, chegando, por isso, preconceituosamente, a considerá-las incapazes, inúteis e até mesmo um ônus.

A autora expõe que seu objetivo era investigar as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos com Deficiência Mental que apresentam Síndrome de Down, tendo como base a teoria sócio-histórica. Ao mesmo tempo, disponibilizar informações; considerar as restrições e preconceitos sofridos por essas pessoas; ressaltar a importância da escola inclusiva de qualidade na formação dos indivíduos, como propulsora de seu desenvolvimento, contribuindo para a construção de uma sociedade mais humanizada, que respeita a singularidade das pessoas. Para tanto, seu objeto de investigação volta-se para as possibilidades de desenvolvimento das potencialidades de 10 jovens com Síndrome de Down, sendo os instrumentos utilizados : observação direta, entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos da pesquisa, alunos de escola regular, pais, alguns profissionais da escola e empresários. Também foram coletadas produções escritas e artísticas dos sujeitos, além dos boletins escolares. Saad (2002) enfatiza que, durante a pesquisa, dois dos sujeitos iniciaram seu processo de alfabetização em plena adolescência, desfazendo a voz corrente de que nesta idade não há mais possibilidades de desenvolvimento cognitivo, apenas 'manutenção' do que foi construído.

¹⁹ Posteriormente, a tese foi publicada. SAAD, N.S. **Preparando o caminho da inclusão - dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoas com síndrome de Down**. São Paulo: Vetor, 2003.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os sujeitos revelaram-se capazes de participar da inclusão no espaço social e escolar. Por outro lado, o preconceito existente na sociedade não se extingue de imediato somente com a informação, porque esta não promove a tomada de consciência da pessoa, insuficiente para efetivar a autêntica inclusão social. Para a autora, a inclusão escolar talvez possa desempenhar essa função. Enquanto a diferença não for vista como diversidade, as pessoas com Síndrome de Down continuarão a privar-se da oportunidade de desenvolver-se melhor dentro do contexto geral da sociedade e buscar a companhia de seus iguais, perpetuando a exclusão.

Findada a apresentação das pesquisas sobre escolarização do deficiente mental, é possível perceber que a contribuição das mesmas perpassa a perspectiva da potencialidade dos alunos com deficiência mental, muitas vezes, esquecidos, adormecidos, oprimidos por uma compreensão não só da escola, como de toda a sociedade, de que são pessoas limitadas. Porém, na medida em que há uma interação social, provocadora, com o intuito de promover a movimentação de suas capacidades e habilidades, bem como construí-las, é possível perceber que o limite está estabelecido na relação com outras pessoas. De forma alguma são negadas as diferenças de desenvolvimento dos portadores de Síndrome de Down; o que há é uma outra compreensão desse desenvolvimento, o que possibilita um redimensionamento da relação professor e aluno.

Sendo assim, com o propósito de ampliar a discussão e assinalar as contribuições das produções acadêmico-científicas, a próxima questão voltar-se-á para a caracterização do deficiente mental leve, bem como a questão psicodiagnóstica envolvida.

1.5 Caracterização da Deficiência Mental Leve e a questão psicodiagnóstica

Neste momento dos apontamentos acadêmico-científicos em Educação Especial, a ênfase direciona-se para a caracterização do deficiente mental leve e a questão do psicodiagnóstico. Para tanto, é necessário retomar alguns pontos abordados que envolvem a produção desse aluno com deficiência mental leve, reconhecendo que há um

processo que se inicia nas classes comuns, tendo como base um referencial de ser humano idealizado, dentro de um contexto escolar historicamente marcado por contradições. A escolarização oferecida aos alunos com deficiência mental leve, historicamente, pauta-se pelo descrédito de suas potencialidades e capacidades para aprender; no entanto, a partir de uma perspectiva crítica, a produção acadêmico-científica recente tem evidenciado a necessidade do reconhecimento das diferenças entre os alunos, não como estagnador da ação pedagógica, mas como propulsor de novas possibilidades para o aluno em questão.

Feitas essas considerações, antes de iniciar a apresentação das contribuições dessas pesquisas, é preciso fazer alguns esclarecimentos acerca das referências e orientações para a realização do diagnóstico da deficiência mental leve, presentes até o ano de 2002, quando oficialmente é publicado o documento: **Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais - subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus modelos atuais**²⁰. A presente pesquisa não tem como objetivo discutir essas orientações, porém é necessário fazer algumas considerações, para um melhor esclarecimento dos parâmetros de avaliação psicológica discutidos nas pesquisas selecionadas.

Em 1987, frente às dificuldades, desencontros e confusões para a realização do diagnóstico da deficiência mental, a Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo, mais especificamente o Departamento de Assistência ao Escolar, publica um guia, baseado na legislação vigente na época, intitulado **Avaliação Psicológica de Alunos da Rede Estadual de Ensino - Orientação aos Recursos da Comunidade**²¹, com o intuito de oferecer apoio e auxiliar os psicólogos na execução dessas avaliações²².

²⁰ BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais - subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus modelos atuais de avaliação**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

²¹ Os documentos que foram consultados para elaboração deste material de apoio foram: Deliberação do Conselho Estadual de Educação Nº 13/73 de 11/08/1973, Resolução da Secretaria de Estado da Educação Nº 247 de 30/09/1986, Portaria Conjunta da CENP/CEI/COGSP/DAE, de 24/12/1986, Instrução DAE/SE, de 24/12/1986.

²² Para maiores esclarecimentos sobre o conteúdo deste documento, recorrer à: AMARAL, T.P. Recuperando a história oficial e quem já foi aluno especial. Dissertação de Mestrado - Instituto de Psicologia USP - 1998

Esse documento esclarece que os encaminhamentos de alunos à classe especial para deficientes mentais leves devem acontecer de acordo com os seguintes critérios: permanência de dois anos na classe comum, sem nenhum resultado positivo. Contudo não são descartados os encaminhamentos precoces, ou seja, sem respeitar o tempo de permanência mínimo de dois anos, considera-se também o aproveitamento do aluno na classe comum. Para tanto, o ingresso de um aluno na classe especial deve estar de acordo com as orientações e respeitar as seguintes etapas:

- 1) Suspeita e avaliação pedagógica da professora;
- 2) Avaliação do caso pela direção da unidade escolar;
- 3) Encaminhamento avaliação com profissional ou profissionais credenciados;
- 4) Avaliação de equipe multi-disciplinar ou do psicólogo.
- 5) Etapas da avaliação psicológica:
 - a) anamnese;
 - b) entrevista com a criança;
 - c) avaliação do nível intelectual;
 - d) avaliação psicomotora;
 - e) estudo da personalidade;
 - f) avaliação do comportamento adaptativo;
 - g) provas complementares ;
 - h) avaliação da escolaridade: relato da professora e análise de material;
 - i) elaboração de uma conclusão diagnóstica.
- 6) Elaboração de um relatório, a ser enviado para a escola, contendo as seguintes informações: identificação do aluno, motivo do encaminhamento e síntese das avaliações (nível mental, avaliação psicomotora, personalidade, exames complementares, conclusão diagnóstica e orientação aos pais e professores). É fundamental que, na conclusão, nos casos de encaminhamento, esteja expresso o grau de comprometimento da deficiência mental.
- 7) Após o recebimento desse relatório, no caso da necessidade de encaminhamento, a criança é transferida para a classe especial.
- 8) De preferência, no início do ano letivo, a criança deve ser reavaliada. Caso haja necessidade, pode ser avaliada antes de completar esse tempo.

Esse documento, de 1987, esclarece que a avaliação psicológica do aluno encaminhado deve ser feita por uma equipe multidisciplinar, que englobe os seguintes profissionais da saúde e educação: médico, psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo e assistente social. Na medida em que não é possível realizar uma avaliação em equipe multidisciplinar, a responsabilidade é do psicólogo.

Findada a avaliação diagnóstica e a pertinência ou não do encaminhamento à classe especial, é de responsabilidade do psicólogo orientar a escola quanto às dificuldades da criança, quais as atividades escolares a serem desenvolvidas, no início, para que o aluno tenha menores possibilidades de fracassar, com o intuito de manter satisfatoriamente a sua auto-estima, para, depois, ir introduzindo, aos poucos, as atividades que apresentem maior dificuldade. No documento é enfatizada a necessidade de orientação familiar, bem como o conhecimento do nível sócio-econômico e cultural da família.

Após os esclarecimentos acerca dos procedimentos de encaminhamento e avaliação dos alunos para a classe especial, serão apresentados os trabalhos selecionados, os quais têm em comum uma abordagem crítica do tema. Para melhor estruturação do texto, foram divididos em dois grupos. Inicialmente os apontamentos estarão direcionados à caracterização da deficiência mental leve, e contidos nos seguintes trabalhos:

Título	Autor	Publicação	Ano
Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília	PASCHOALICK, W.C.	Dissertação de Mestrado	1981
Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis	DENARI, F.E.	Dissertação de Mestrado	1984
Caracterização de crianças encaminhadas à classe especial para deficientes mentais leves	DECHICHI, C.	Dissertação de Mestrado	1993
Normalização, integração, inclusão...	OMOTE, S.	Artigo da Revista Ponto de Vista	1999

Posteriormente, os trabalhos selecionados discutirão o processo de psicodiagnóstico, que pode ser considerado um dos elementos centrais para a compreensão da condição de deficiência mental leve. São eles:

Título	Autor	Publicação	Ano
A tirania do QI - o quociente de inteligência na caracterização do indivíduo deficiente mental	MINDRICZ, R.K.	Dissertação de Mestrado	1994
Respeitar ou submeter: a avaliação de inteligência em crianças em idade escolar	MOYSÉS, M.A.A. COLLARES, C.A.L.	Capítulo do livro Psicologia Escolar: em busca de novos rumos	1997
Diagnóstico ou Inquisição? Um estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola	ANACHE, A.A.	Tese de Doutorado	1997
Encaminhamento de crianças para classe especial para deficientes mentais - o olhar e o fazer psicológico	ARAÚJO, E.A.	Dissertação de Mestrado	1997
Diagnosticar a deficiência mental: sim ou não?	KASSAR, M.C.M.	Artigo da Revista Brasileira de Educação Especial	1994
Reinventando a avaliação psicológica	MACHADO, A.M.	Tese de Doutorado	1996
A produção social da deficiência mental leve	KALMUS, J.	Dissertação de Mestrado	2000

Iniciaremos, então, pela contribuição de pesquisas que buscam compreender o processo pelo qual se dá a caracterização da deficiência mental leve. As perguntas que visam responder podem ser sintetizadas da seguinte forma: Quais são os critérios utilizados na caracterização da deficiência mental leve? Quais os profissionais envolvidos e suas concepções acerca da deficiência mental leve? Quais as características dos alunos que frequentam a classe especial?

Sendo assim, em 1981, Paschoalick, enfatizando a subjetividade na caracterização do aluno especial, realizou um estudo pioneiro sobre os critérios de encaminhamento dos alunos para as Classes Especiais e seus agentes de encaminhamento. Merece destaque por ser uma das primeiras pesquisas que busca compreender os meandros de funcionamento e estruturação da Classe Especial, e, a partir de seus achados, foi possível incrementar a compreensão do processo de construção do deficiente mental leve na escola, o seu funcionamento e a desvirtuação de sua finalidade.

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Marília e verificou que 61% dos alunos especiais não foram submetidos a qualquer modalidade de avaliação psicodiagnóstica antes do encaminhamento, assim como eram encaminhados, em sua maioria, para a Classe Especial alunos das séries iniciais com história de repetência ou dificuldades. Verificou também que existiam diferentes agentes, diferentes motivos de encaminhamento à classe especial e que não atendiam a critérios pré-determinados na legislação vigente na época. Os maiores agentes de encaminhamento são os professores do ensino comum que desconhecem os critérios oficiais, o que possibilita a marca da pessoalidade. Fica explícita a ausência de consenso entre os professores a respeito da necessidade de um aluno frequentar o Ensino Especial, bem como a exposição desse aluno ao seu avaliador.

Ainda sobre o mesmo tema, Denari (1984) realiza pesquisa com vários profissionais envolvidos no processo de encaminhamento, na qual verificou que não são enfatizados igualmente os mesmos critérios e não há concordância em relação às características de desempenho acadêmico do aluno encaminhado. Os participantes da pesquisa citam outros critérios utilizados no diagnóstico do aluno destinado à classe especial, que se referem a características constitucionais e fisiológicas, de comportamento adaptativo ou relacionadas com o nível sócio-econômico.

Segundo a autora, o encaminhamento dos alunos às classes especiais está vinculado às preferências ou peculiaridades de formação do profissional envolvido e à instituição a qual ele pertence, vinculado, de forma que há um alto grau de subjetividade nos procedimentos empregados para avaliar as crianças; isso pode ser verificado na imprecisão da avaliação informal declarada, e na sugestão de certos instrumentos utilizados de forma adaptada e sem assessoria adequada. Verificou-se que os profissionais interagem e há diferentes fluxos de informações que culminam com o encaminhamento para a classe especial, sem que seja possível definir uma estratégia uniforme de encaminhamento e, sua adoção, uma garantia de que a decisão estaria mais fundamentada.

Em muitos casos, salienta Denari (1984), o encaminhamento se dá sem que haja conhecimento dos dispositivos legais que envolvem a caracterização dos alunos encaminhados. Relata, ainda, que o processo de encaminhamento tem como base a não

correspondência às normas e padrões estabelecidos pelo sistema escolar, sendo, portanto, considerados desviantes. O desempenho acadêmico é o fator mais apontado pelos profissionais e, associado a determinadas causas, torna alguns alunos elegíveis às classes especiais. Assim, a classe especial se torna um agrupamento de alunos que, por características peculiares, não correspondem às convencionais para sua faixa etária e passam a ser considerados indesejáveis da escola, nas classes regulares.

A autora finaliza, afirmando que a transferência das crianças para a classe especial tem como base a crença de que um grupo mais homogêneo facilita a aprendizagem; no entanto essa tendência se torna altamente segregativa, por afastar o aluno do convívio com os outros membros de seu grupo e dos recursos utilizados nas classes regulares.

Dando continuidade, Dechichi (1993) realiza pesquisa com o objetivo de investigar as características da população de alunos que utiliza o ensino público estadual para deficiente mental leve, bem como os aspectos relativos à atuação do psicólogo com essa clientela. Foram consultados e analisados 164 prontuários de alunos matriculados em 1992, em quinze classes especiais para deficiente mental leve, de onze escolas públicas da cidade de São Paulo, sendo que os achados da pesquisa puderam revelar que: havia maior concentração de alunos na faixa etária de 9 e 12 anos; 59,8% de alunos era do sexo masculino; 32,3% dos alunos estava há 1 ano na classe especial; 58,5% dos alunos possuía Relatório de Avaliação com Laudo Psicológico de encaminhamento para CE; a maioria dos alunos possuía relatório que não seguia as orientações e Instruções do DAE/SE, de 1986²³; 55,5% dos alunos não foram classificados com deficientes mentais leves.

Os achados também revelam que, com relação ao tempo de permanência anterior em classe regular, foi possível perceber que, de 164 prontuários analisados, apenas 94 continham informações, e destes, 53,2% dos alunos haviam freqüentado anteriormente a classe regular por um período inferior a dois anos. A autora encontrou uma diversidade de tipos de técnicas e instrumentos utilizados na avaliação psicológica dos alunos que a

²³ Essa Instrução da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é um dos instrumentos legais que dá suporte às orientações da Secretaria da Saúde do Estado de São Paulo/Departamento de Assistência ao Escolar (1987).

ela se submeteram, sendo que a combinação mais citada (44,4%) era composta pelo Teste de Nível Intelectual, Teste de Personalidade e Teste de Maturidade Percepto-Motora, de forma que 30,3% dos testes utilizados eram de avaliação do nível intelectual.

Fica evidente nesta pesquisa de Dechichi (1993), como apontado na apresentação do presente trabalho, que a questão pedagógica pouco aparece nos registros dos alunos, sejam eles egressos ou não, de forma que há uma ausência de informações sobre o processo de aprendizagem envolvendo os conteúdos ministrados. Enfatiza a autora que a informação nítida é de que esses alunos não corresponderam ao padrão esperado pela escola, tampouco, ao padrão esperado nos testes.

Para incrementar a discussão sobre a caracterização do deficiente mental leve, será apresentado o artigo de Omote (1999), **"Normalização, integração, inclusão..."**, em que há a citação de algumas pesquisas desenvolvidas sobre a classe especial, que enfocam o motivo de encaminhamento e a caracterização de seus usuários. São elas: Rodrigues (1982)²⁴, Pirovano (1996)²⁵ e Almeida (1984)²⁶.

Omote (1999) inicia afirmando que é possível, com base nas pesquisas, verificar que muitas vezes não há o cumprimento com rigor dos dispositivos legais de encaminhamento, assim como existem encaminhamentos que não têm relação direta com o rendimento escolar, a saber, comportamentos considerados inadequados em sala de aula; o tamanho excessivo do aluno, para permanecer em classe do ensino comum; problemas de saúde; pobreza e miséria do aluno; fatos circunstanciais da escola, como a inexistência de vagas, necessidade de preenchimento de vagas para abertura de classes especiais; entre outros fatores.

²⁴ RODRIGUES, O.M.P.R. **Caracterização das condições de implantação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classes regulares de 1ª série de 1º grau para fundamentar uma proposta de intervenção**. 1982 (Mestrado em Educação Especial) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos.

²⁵ PIROVANO, K.R.C. - **Caminho suado - a trajetória escolar de alunos encaminhados para classes especiais de educação especial para deficientes mentais em escolas públicas da rede estadual de São Paulo**. 1996. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo - Campus de Marília.

²⁶ ALMEIDA, C.S. - **Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau**. 1984 (Mestrado em Educação Especial) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Omote (1999) cita o trabalho de Rodrigues (1982) que, em Bauru, também verificou, assim como Paschoalick (1981), que muitas crianças não eram avaliadas antes de serem encaminhadas para a classe especial. Durante a realização de sua pesquisa, pôde perceber que a avaliação pedagógica que era realizada, diante da necessidade de encaminhamento para classe especial, acabou sendo abandonada. No entanto, como era preciso um laudo psicológico que atestasse a aptidão do aluno para retornar à classe comum, Rodrigues (1982), ressalta que, durante a pesquisa, não presenciou nenhuma vez esse tipo retorno.

Outro trabalho citado por Omote (1999) é o de Pirovano (1996) que estudou a trajetória de 92 alunos matriculados em classes especiais para deficientes mentais leves, na cidade de Assis (SP), sendo que 15% não haviam sido submetidos à avaliação psicológica, ou seja, havia um número grande de alunos não caracterizados, segundo o dispositivo legal, como deficientes mentais leves, mas encaminhados e mantidos nas mesmas.

Verificou-se que nas escolas pesquisadas, 22 alunos (24% do total de 92 alunos) freqüentavam a classe especial há 6 anos ou mais, e até mesmo alunos que estavam nela há 10, 11, e 13 anos; a impressão de Pirovano (1996) era a de que estavam aguardando a evasão desses alunos. No período de dois anos em que realizou o estudo, identificou 21 casos (23%) de evasão, sendo que 8 alunos haviam saído da escola para trabalhar, e que um desses alunos evadidos dera continuidade aos seus estudos em regime de suplência, no período noturno.

A autora relata que, durante a realização da pesquisa, o número de alunos que retornou ao ensino regular aumentou significativamente, fato esse compreendido pela presença da pesquisadora nas escolas. Nos anos anteriores à pesquisa, apenas um aluno, em 1990, havia sido reencaminhado, enquanto que, durante seu transcorrer, 14 alunos, em 1992, e 8 alunos, em 1993, foram encaminhados às salas comuns. Há evidências de que não foram encaminhamentos equivocados, pois, no final de 1992, a situação escolar dos 14 alunos era: 8 alunos promovidos, 2 alunos retidos, evasão de 4 alunos, não havendo nenhum reencaminhamento para a classe especial.

Quadro bastante semelhante foi percebido por Rodrigues (1982), de acordo com o artigo de Omote (1999), ao analisar a situação dos alunos matriculados em classes especiais para deficiente mental leve, que lá permaneciam sem a avaliação psicológica; verificou, por meio de uma nova avaliação psicológica, que 23% apresentavam escore acima do critério legalmente estabelecido, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (entre 50 e 69). Outro trabalho citado por Omote (1999) é o de Almeida (1984) que demonstrou que, dos 201 alunos avaliados para posterior encaminhamento à classe especial, no Piauí, 5 foram classificados como normais e, mesmo assim, foram encaminhados para as classes especiais.

Ao analisar esses estudos, Omote (1999) pondera que eram encaminhados, para as classes especiais, alunos que freqüentavam a classe comum, sem que fossem necessariamente seguidas as observações legais, de forma que o encaminhamento independia, em alguns casos, do resultado obtido na avaliação. Para o autor, os dados demonstram que esses recursos podem estar sendo utilizados indevidamente com alunos cujas dificuldades de aprendizagem podem ser solucionadas na sala de aula do ensino comum, pois não apresentam um quadro de deficiência mental.

O autor afirma que, na medida em que o encaminhamento para a classe especial está determinado, sem que haja necessidade de uma avaliação, torna-se procedente a crítica de que é praticada a exclusão de alunos possuidores de determinadas características por esse meio, havendo, desta forma, uma reprodução da exclusão social. Segundo Omote (1999), a primeira função importante da Educação Especial é a extensão de oportunidades de acesso à escola a crianças deficientes, por meio de recursos de ensino especial na escola pública, o que requer a atenção para que os recursos da Educação Especial não sejam utilizados como meio de progressiva exclusão de alunos integrados. Portanto, afirma que as críticas não podem se restringir ao processo tendencioso de encaminhamento de alunos, pois, muitas vezes, estes permanecem durante um tempo prolongado nos recursos especiais, sem nenhuma perspectiva de retorno ao ensino comum. Reflete que essa manutenção prolongada na classe especial pode ser uma outra evidência do seu mau uso, e, nesse mesmo sentido, também tem sido criticado o atendimento em instituições especializadas como recursos altamente

segregativos. O autor enfatiza que a permanência prolongada e a manutenção de deficientes em instituições de alunos que poderiam se beneficiar de classes especiais ou classes comuns não são determinadas pela instituição, enquanto recurso de atendimento, mas resultam da forma com que o próprio atendimento é utilizado, pois as instituições e a própria classe especial acabam por reproduzir o modo como as exclusões ocorrem na sociedade.

Para finalizar, Omote (1999) enfatiza que os recursos da Educação Especial têm sido criticados pela segregação, porque se efetivam como um impeditivo para o percurso do deficiente em direção à integração. Afirma que a função integradora pode ser resgatada por meio de alterações que visem adequação às condições e necessidades do usuário que pretende integrar, sem que seja preciso descaracterizar o serviço de Educação Especial e seus objetivos. Desta forma, os recursos especiais não podem ser compreendidos como únicos e definitivos para determinado aluno, pois a permanência deste pode e deve ser transitória nos serviços especiais, sendo possível e necessário acontecer a frequência em dois recursos ao mesmo tempo. Encerra seu artigo reconhecendo que um serviço pode ser segregado, em função de características e necessidades próprias, e não ser segregativo.

Posta a explanação acerca das pesquisas que discutem a caracterização da deficiência mental leve, evidencia-se a necessidade de um maior enquadre da discussão sobre o processo de avaliação psicodiagnóstica dos alunos a serem caracterizados com deficiência mental leve.

A questão diagnóstica da deficiência mental leve

A discussão sobre o processo diagnóstico do aluno deficiente mental leve é um dos pontos centrais de qualquer trabalho que busque uma compreensão crítica da realidade educacional. Para tanto, foram selecionadas algumas pesquisas que, em diferentes momentos, possibilitaram contribuições sobre a avaliação, assunto esse que vem perpassando a discussão direta ou indiretamente ao longo do presente trabalho, tendo maior evidência na discussão das pesquisas apresentadas anteriormente.

Iniciaremos pela contribuição de Mindrisz (1994) que problematiza e contextualiza historicamente os testes de aferição de inteligência, tão fundamentais no diagnóstico e classificação da deficiência mental leve. A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de estudar a gênese e desenvolvimento dos testes de inteligência, bem como sua influência na caracterização e classificação do deficiente mental. Para tanto, analisa a produção de três estudiosos; Alfred Binet, Lewis M. Terman e David Wechsler, discute o papel desempenhado pelos testes de inteligência, e, conseqüentemente, a função do conceito de QI²⁷ na caracterização da Deficiência Mental.

A autora explica que o rendimento escolar foi utilizado como paradigma para aferição das provas na origem dos testes de inteligência com A. Binet, sendo que o critério estatístico assume relevância e passa a ser fundamental, a partir do desenvolvimento de novos testes, em especial os de Terman e Weschsler, assim como com a difusão do conceito de QI. Essa transformação possibilitou que os resultados dos testes passassem a ser concebidos como medidas universais, inatas e imutáveis, com caráter profético do sucesso ou fracasso na escola, tendo como referência a comparação estatística, enquanto uma forma de avaliação do deficiente mental.

A apropriação desses testes pela escola, segundo Mindrisz (1994), serviu para determinar as possibilidades de escolarização do aluno. A preocupação com a Deficiência Mental data do século XVIII, com os trabalhos de Esquirol, Pinel, Itard e Seguin, posteriormente²⁸; no entanto é com a difusão dos testes de inteligência que se criou toda uma caracterização e classificação da Deficiência Mental. A autora analisa que, nos estudos de Binet, a caracterização da Deficiência Mental Leve tinha como objetivo a diferenciação dos alunos deficientes e não-deficientes, pois se buscava selecionar os que apresentassem um pequeno déficit intelectual e que não poderiam freqüentar a classe regular. Não obstante, para Terman, a classificação foi um fator fundamental, que o levou a fazer uma revisão em que definia a Deficiência Mental como característica específica das pessoas possuidoras de um QI abaixo do patamar 70, o que se tornou uma classificação bastante popular. Com base em diferentes tratamentos estatísticos,

²⁷ Quociente de Inteligência.

²⁸ Autores analisados por Isaías Pessotti em livro citado neste trabalho.

Wechsler chega à mesma classificação de QI proposta por Terman. Em comum, esses dois autores buscavam uma classificação da inteligência para a população além da escolar, categorizando os indivíduos por meio da curva de distribuição da normalidade.

Mindrisz (1994) ressalta que os três autores colocam limites para suas escalas, porém não se aprofundam nessa discussão. Desta forma, possibilitaram o uso dos testes não apenas como medida universal da inteligência humana, mas como critério fundamental para a caracterização e classificação da deficiência. Para a autora, as discussões sobre os limites do conceito de QI ainda não superam a posição hegemônica com relação à deficiência mental, de modo que não houve a ruptura com concepções individualistas e inatistas da inteligência.

Podemos perceber que a contribuição dessa pesquisa acontece na medida em que é feito o resgate histórico da constituição desses testes, bem como o reconhecimento da visão hegemônica inerente a esses instrumentos, de maneira que as dificuldades oriundas da Deficiência Mental derivam de características intrínsecas ao indivíduo, de uma norma abstrata, apoiada no desenvolvimento da ciência, entendida como objetiva e universal. Outro ponto a ser assinalado dessa pesquisa é que Mindrisz (1994) reconhece que, apesar dos inúmeros estudos sobre a caracterização da Deficiência Mental, o critério hegemônico reside insistentemente no QI, ou nos demais critérios que a ele se subordinam. No entanto, faz a ressalva de que a única exceção em termos de referencial teórico encontra-se nos estudos da Psicologia Soviética que tentam estabelecer outros caminhos de compreensão da própria deficiência.

Ampliando a discussão sobre o uso de testes de inteligência, Collares e Moysés (1997), em pesquisa realizada sobre o processo de medicalização do ensino, explicitam que os testes têm como base equívocos conceituais, fundamentalmente porque trazem a idéia de que é possível avaliar o potencial intelectual de uma pessoa em particular. No entanto, para as autoras, é possível o acesso a uma expressão do potencial e não ao potencial de uma pessoa, acrescentando que:

Uma atividade é ensinada, estimulada, quando é valorizada no grupo social, quando se integram no conjunto de valores sociais, históricos, culturais, políticos, de um determinado grupo. Valores de classe. (p. 124)

Exemplificam que fazer a pipa e escrever são expressões da coordenação motora, e são valorizadas, estimuladas, direcionadas de acordo com os valores de sua pertença social, portanto, são expressões que não possuem uma hierarquia em si, pois não se tem acesso em si à coordenação motora. Enfatizam que a hierarquização de determinadas expressões de potencialidade tem relação com o contexto histórico, social e cultural em que o indivíduo está inserido. Collares e Moysés (1997) explicitam que os testes estão fundamentados numa determinada concepção que reconhece uma única forma de expressão como chave de acesso ao potencial, considerada como padrão de normalidade.

Logo, criticam os autores que defendem o determinismo genético da inteligência, presente nos testes psicológicos, e argumentam que o pensamento está intrinsecamente ligado à ação, e, portanto, o conhecimento científico, seus avanços e limitações, limitado ao momento histórico; desta forma, o máximo de uma determinada época com certeza será menor do que o da época subsequente. O avanço do conhecimento derruba limites e coloca novas possibilidades. Assim, o máximo da inteligência possível é construído histórica e socialmente, o que é completamente diferente de se afirmar que há uma determinação genética do potencial intelectual.

Collares e Moysés (1997) criticam também os instrumentos padronizados de avaliação da inteligência que tratam os conhecimentos prévios e têm a pretensão de serem neutros e objetivos, por isso aplicáveis em qualquer ser humano, em qualquer lugar; ou seja, a essência dos testes é sempre a mesma e apenas uma forma de expressão é passível. Afirmam que:

Ao assumir que as expressões das classes sociais privilegiadas são as superiores, as corretas, o que se está assumindo é uma determinada concepção de sociedade e de homem, fundada na desigualdade e no poder, em que alguns homens são superiores a outros, algumas raças são superiores a outras... (p. 129)

Portanto, há um caráter ideológico nos testes de inteligência, o que pode ser reconhecido na análise de seu conteúdo, usos e conseqüências. Historicamente, são usados para justificar de forma científica uma sociedade que se afirma baseada na igualdade, porém fundada na desigualdade entre os homens. Para as autoras, a busca deve estar direcionada para saber o que a criança é capaz de fazer, bem como o que

pode aprender; para tanto é preciso conhecer o prisma do olhar da criança para o mundo, e, assim, o profissional ajustar seu próprio olhar. Collares e Moysés (1997) assinalam que, ao se avaliar o desenvolvimento do ser humano, existem limites porque não é possível lidar com isso, como se houvesse verdades absolutas.

Dando continuidade à apresentação das contribuições acadêmico-científicas, Anache (1997) desenvolveu uma pesquisa sobre a utilização de testes, com o objetivo de analisar e discutir o uso do diagnóstico psicológico da criança que não consegue obter sucesso no processo ensino-aprendizagem e, em decorrência disso, é encaminhada para o ensino especial, como deficiente mental leve. Esclarece que o pressuposto de seu trabalho é que esse procedimento serve apenas para atender às formalidades do sistema escolar, e, muitas vezes, torna-se sem significado, tanto para quem realiza o diagnóstico, como para quem é diagnosticado.

Sua hipótese inicial é a de que não é o diagnóstico psicológico e tampouco o ensino especial que discrimina as crianças, mas o uso inadequado ou o desuso dessas conquistas, que denominou práticas inquisitórias. Para tanto, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com 13 psicólogos, 12 professores do ensino regular que encaminharam alunos, 11 crianças, 10 mães e 11 professoras do ensino especial que receberam os alunos, no estado do Mato Grosso.

A análise dos achados da pesquisa possibilitou verificar uma situação bastante insatisfatória para todos os envolvidos, segundo a autora. Os profissionais entrevistados desconhecem o conceito oficial de Deficiência Mental, assim como os psicólogos apresentam dificuldades de fazer diagnósticos e atuar dentro da escola. Conseqüentemente, os professores do ensino regular dificilmente recebem orientações sobre o aluno que permanece em sua sala de aula, da mesma forma que os professores da classe especial, ou sala de recursos, são meros espectadores desse processo, principalmente quanto ao uso dos diagnósticos para seus planejamentos. Verificou que, nas instâncias superiores da escola, as equipes psicopedagógicas encaminham as crianças para o ensino especial, sem que o diagnóstico tenha sido concluído, e, até mesmo, encaminham os alunos para sala de recursos, quando se tem dúvidas sobre o diagnóstico da Deficiência Mental. Esse processo tem reflexos, pois as mães desconhecem a função

do diagnóstico e da possível causa do fracasso de seus filhos, assim como as crianças nem sempre são informadas do processo que estão vivenciando.

Recorrendo a uma outra pesquisa, que tinha como objetivo estudar as práticas psicodiagnósticas geradoras do encaminhamento de crianças para as classes especiais para deficientes mentais, Araújo (1997) realizou entrevistas semi-dirigidas com 9 psicólogos, que executavam avaliação psicológica para escolas, assim como analisou 126 laudos psicológicos de alunos de escolas públicas. Esclarece que sua preocupação voltou-se para o 'olhar' e as concepções que sustentam a prática de avaliação psicológica, bem como para o 'fazer' psicológico, a execução da tarefa psicodiagnóstica.

A autora relata que, na análise dos laudos, foi possível perceber que há a predominância da classificação e rotulação das potencialidades dos alunos, e que a apresentação e análise dos dados são insatisfatórias. Essa situação pode ser percebida pelos erros na definição de encaminhamentos, linguagem inadequada, incoerência de dados e no uso de procedimentos, falta de dados importantes como escolaridade, investigação da criança centrada nos aspectos emocionais e familiares, assim como pela desconsideração dos aspectos que envolvem as relações escolares.

Na análise das entrevistas, segundo Araújo (1997), verificou-se a imprecisão na definição de conceitos importantes para a execução da avaliação psicológica com fins educacionais, a saber, os conceitos de classe especial para deficientes mentais, psicodiagnóstico e deficiência mental leve. Houve a predominância de explicações de ordem emocional, social e familiar para problemas escolares, bem como a dificuldade de diferenciação entre fracasso escolar e deficiência mental, o que, conseqüentemente, resultou na localização do foco do problema na criança ou em sua família, evidenciando, assim, a preferência de modelo classificatório de avaliação.

Ao finalizar seu trabalho, Araújo (1997) ressalta a necessidade de novos modelos para a avaliação psicológica, preocupação essa que está presente também nos trabalhos de Kassar (1994) e Machado (1996), a serem tratados a seguir.

Dado o reconhecimento da dificuldade e da fragilidade no diagnóstico da deficiência mental, para professores que trabalham com a 1ª série e com a pré-escola, Kassar (1994) aborda a necessidade ou não de se diagnosticar a deficiência mental leve.

Antes de tratar diretamente dessa necessidade, faz uma série de ponderações sobre as implicações da avaliação classificatória, envolvidas na identificação da deficiência mental, que considera um ato político e não um ato 'neutro'.

Inicialmente, a autora reconhece que a clientela da classe especial é formada por alunos não absorvidos pelo ensino regular, por não corresponderem ao padrão esperado de desenvolvimento escolar, assim como contextualiza que essa é uma escola que não cumpre seu papel social; conseqüentemente, repassa ao aluno a responsabilidade de seu fracasso, aparando-se no falso princípio de que a desigualdade entre as pessoas é inquestionável. Reconhece, também, que o processo de diagnóstico não é feito de forma sistemática e oficial, evidenciando assim que existem outros meios para dar continuidade ao processo de exclusão.

Para fundamentar essas idéias, a autora recorre ao trabalho de Anache²⁹, realizado em 1991, no qual verificou que 76% dos alunos de classe especial no estado do Mato Grosso do Sul eram provenientes de nível sócio-econômico baixo, o que, segundo a autora, possibilita afirmar que as classes especiais não têm atendido a sua própria clientela, mas sim crianças que são consideradas com "dificuldades de aprendizagem" ou "aprendizagem lenta", por não corresponderem ao padrão de aluno estabelecido pela escola.

Retomando a necessidade ou não de diagnosticar a deficiência mental, explicita que, com base no reconhecimento da pseudoneutralidade dos instrumentos de avaliação, acredita não ser a presença da classe especial e do diagnóstico a causadora da segregação e da estigmatização do aluno. Para Kassar (1994), a não distorção dessa questão pode ser garantida por um outro reconhecimento; o de que a sociedade atual é fragmentada e desigual, e tem utilizado instrumentos legitimadores de sua necessidade de segregação e exclusão. Logo, pensar a avaliação como um ato cientificamente neutro e não ideológico³⁰ é ingenuidade, por isso afirma que:

²⁹ ANACHE, A.A. **Discurso e prática: a educação do deficiente visual em Mato Grosso do Sul.** Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1991..

³⁰ Para Kassar (1994), ideologia, segundo Gramsci, "Concepção de mundo manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas." In **A Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981, p. 16.

É preciso reconhecer esses processos e buscar formas de avaliação educacional da Deficiência Mental, que seja forjada a partir de uma visão de mundo com compromissos bem estabelecidos, considerando-se politicamente as conseqüências de cada escolha. A solução para os problemas deve ser buscada, não com pretensas "eternas", mas de modo mais a cada momento e ocasião. (p. 91)

Kassar (1994) tenta fundamentar e, ao mesmo tempo, elucidar suas colocações acerca da avaliação, por meio do relato de uma experiência que teve em Corumbá (MS). O atendimento ao deficiente mental, mais especificamente, o encaminhamento de crianças para classes especiais, entre 1977 e 1987, acontecia a partir de uma decisão interna da escola, cujo critério norteador eram os anos de repetência, sem que nenhuma outra forma de diagnóstico sistematizado fosse utilizada. No entanto, entre os anos de 1988 e 1990, foi instituída uma nova forma de diagnóstico sistematizado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul. Inicialmente, foram atendidos os alunos freqüentadores das Classes Especiais e, posteriormente, os alunos encaminhados do ensino comum.

O procedimento envolvia, segundo a autora, a necessidade de o professor solicitar e preencher uma ficha de triagem, com explicações detalhadas do motivo de encaminhamento, que, posteriormente, era analisada por uma dupla de profissionais, pedagogo e psicólogo, ligados à Secretaria de Educação, verificando-se, então, a necessidade destas crianças serem encaminhadas para diagnóstico. Este consistia de uma bateria de testes aplicados na criança, na própria escola, sendo os testes utilizados: Bender, Wisc, Provas Piagetianas, Provas pedagógicas de conteúdos programáticos da 1ª série, e Ficha de informação social da criança, respondida por ela mesma. Também eram solicitadas informações da família, sobre o histórico da criança, constituição familiar e outros dados.

Kassar (1994) relata que a repercussão dessa prática possibilitou uma diminuição do número de crianças em classes especiais³¹, sendo que, de uma média de 14 alunos por

³¹ O atendimento de alunos em Classes Especiais iniciou-se em 1977, e o último aluno matriculado foi em 1992, em virtude da política de extinção das Classes Especiais e substituição das mesmas por salas de recursos, nas diferentes áreas: cognitiva, auditiva e visual e permanência dos alunos em classes comuns. Em 1984, foi implantada a última Classe Especial, totalizando oito classes para deficientes mentais, numa rede de 45 escolas de primeiro grau na região, para uma população total em torno de 80 mil habitantes.

sala, entre 1977 e 1987, houve o decréscimo para 10 alunos por sala, em 1988, ano em que foram iniciadas as avaliações, e, subseqüentemente, 5,25 alunos, em 1989 e 3,5 alunos, em 1990, o que gerou a ameaça de fechamento de algumas salas, por falta de clientela. Ao finalizar, salienta que essa prática do diagnóstico foi suspensa em 1991 por mudanças na administração estadual, desencadeando novamente um pequeno aumento do número de crianças por sala.

Rompendo com a utilização de testes padronizados, em 1996, Machado relata sua pesquisa sobre um dos pontos cruciais da questão envolvendo a queixa escolar e a deficiência mental leve, a avaliação. Tinha como objetivo construir uma forma de avaliar e problematizar as relações, os campos de forças nos quais ocorrem os encaminhamentos das crianças para a avaliação psicológica, e descrever essa realidade; conforme a autora, em outras palavras: movimentar uma relação cristalizada.

No início de seu trabalho, esclarece que sua pergunta norteadora era: como realizar um trabalho de avaliação psicológica que considere o contexto e os mecanismos escolares nos quais surge um motivo para encaminhar a criança para a avaliação psicológica?

Desta forma, foram sujeitos de sua pesquisa 139 alunos, de 22 escolas estaduais da rede pública da cidade de São Paulo. A autora, na busca de uma ruptura com a utilização de instrumentos padronizados de inteligência, considerados insatisfatórios, efetiva uma proposta de avaliação inovadora que envolveu, a saber: pesquisa da história escolar das crianças; características de suas salas de aula, bastidores do encaminhamento; versões das professoras, pais e crianças; efeitos das ações da escola sobre as crianças; e expectativa da escola em relação ao trabalho do psicólogo. Afirma que avaliar é algo que dá em movimento, sempre produz efeitos, portanto, problematizar a produção de um encaminhamento implica em movimentá-lo.

No decorrer de sua pesquisa, Machado (1996), por meio desses procedimentos, verificou que as justificativas do encaminhamento para a avaliação estavam relacionadas, de maneira geral, a questões institucionais (18%), e a motivos individuais (82%), além de que, em 33,1% dos casos, havia um pedido de encaminhamento para a classe especial. Verificou, também, que a presença de expectativas de uma avaliação individual por parte

das professoras (59,7%), a existência de mitos na explicação do processo de aprendizagem dos alunos e a identificação de problemas individuais nos alunos não assumem o caráter de força impeditiva para que o rumo de uma história escolar, que tende para a estigmatização, seja alterado.

Desta forma, a autora problematizou a história de 85% das crianças encaminhadas, ao serem criadas estratégias para pensar os encaminhamentos, estabelecendo relações entre as várias versões, as expectativas e apropriações que vão se constituindo em relação ao trabalho, bem como, as práticas e efeitos que elas encerram, sendo que se notava, com frequência, o sentimento de incapacidade das crianças e de solidão das professoras. Ao efetivar a movimentação, Machado (1996) reconhece que foi possível perceber que a maior parte das crianças não revelou os comportamentos descritos nos encaminhamentos; assim também crianças encaminhadas por questões institucionais, que refletiam a dificuldade de relação da professora com os alunos e não um problema no processo de ensino-aprendizagem. A maior parte tinha seus encaminhamentos justificados em mitos, como o caso da professora que justificou a dificuldade de aprendizagem de sua aluna por ser órfã. Aliás, segundo a autora, quando esses mitos foram discutidos muitas professoras refletiram e mudaram suas posições, ou seja, também se movimentaram. Revela que uma parte dos encaminhamentos tinha subjacente um pedido de interlocução dos casos, o que refletia a dificuldade das professoras conversarem sobre as estratégias pedagógicas criticamente e o seu sentimento de solidão; havia até mesmo algumas que, ao encaminharem seus alunos com a queixa de lentidão, demonstravam em comum o sentimento de incapacidade frente a essas crianças.

Machado (1996) relata a alteração do rumo das histórias e relações escolares que tendiam ao processo de cristalização, em 123 encaminhamentos, bem como reflete que essa alteração, do campo em que se produz o encaminhamento para a avaliação psicológica, foi possível por meio de encontros e discussões com as próprias professoras sobre o trabalho que realizam em sala de aula.

Para finalizar essa discussão sobre a avaliação, a pesquisa de Kalmus (2000) traz importantes contribuições para o delineamento da postura da presente pesquisa frente à

avaliação psicológica, presente na caracterização do deficiente mental leve. Ressaltamos que não há intenção de esgotar essa discussão, mas há a preocupação em estabelecer alguns pontos fundamentais e inquietações consideradas pertinentes à complexidade e gravidade dessa temática.

A proposta da pesquisa de Kalmus (2000) é aprofundar a discussão sobre o conceito de Deficiência Mental Leve, tal como definido no pensamento científico, buscando elementos que permitam historicizá-lo, contextualizá-lo, desnaturalizá-lo e, desta forma, questioná-lo, enquanto verdade científica neutra, considerando que tem como característica básica responsabilizar crianças oriundas das classes populares pelo seu fracasso na escola. A pesquisa foi realizada por meio de análise documental, o que permitiu o resgate histórico do conceito de deficiência mental leve, enfocando os pressupostos do liberalismo em sua construção, e considerando, assim, o papel ideológico da justificativa das diferenças individuais nas diferenças sociais.

Em sua pesquisa, a autora procura analisar como adquire forças para explicar as desigualdades do contexto escolar, a partir da ampliação da rede e a compreensão do desempenho do aluno com base em problemas relativos à inteligência e às condutas adaptativas. Para tanto, o critério de seleção dos documentos, produção acadêmica, trouxe a compreensão do fenômeno da deficiência mental leve como algo produzido historicamente, num contexto de determinações histórico-sociais; a autora deixa claro que procurou construir um corpo de idéias que possibilitasse questionar o fenômeno da atribuição da deficiência mental leve às crianças com história de fracasso escolar, por meio do desvelamento dos processos produtores do rótulo da deficiência, ou demonstrando que as crianças, assim rotuladas, não são deficientes.

Ao discutir e analisar uma série de trabalhos, que partem de uma visão crítica do fracasso escolar e da deficiência mental, verificou-se que é possível delinear como os processos escolares resultam na atribuição da deficiência mental leve a alunos de classes populares e, conseqüentemente, através dessa perspectiva crítica, reconhecer que alunos rotulados como deficientes possuem capacidades para a aprendizagem escolar.

Um dos pontos importantes que Kalmus (2000) aborda é o uso de testes padronizados e afirma que, diante da quantidade e da qualidade da argumentação dessas pesquisas com uma visão crítica, há uma tentativa de apropriação dessas críticas no campo da psicometria, o que tem gerado distorções delicadas. Exemplifica com a proposta de padronização brasileira do teste de inteligência (Columbia)³² freqüentemente utilizado nos diagnósticos de deficiência mental leve. O processo de padronização envolveu a diferenciação de escalas comparativas para alunos de escolas públicas e particulares, em decorrência dos resultados significativamente diferentes desses dois grupos, durante a aplicação do teste. A proposta de padronização brasileira cautelosamente indica a importância dos dois parâmetros, com o intuito de evitar falsos diagnósticos. Para Kalmus (2000) fica explícito que esta proposta não deixa de incorrer em equívocos, que remetem aos primórdios do pensamento educacional e psicológico, ou seja, de que é preciso uma escola adequada para ricos e outra para pobres, pois, sendo as crianças constitucionalmente diferentes, caberia aos testes revelar as capacidades maiores e menores da criança, de acordo com o seu nível social. A autora recupera importante análise de Machado (1996) sobre o "bom uso dos testes", propagado por muitos profissionais, na qual enfatiza a necessidade de romper com a produção de uma série de práticas legitimadoras de construção de saber sobre o outro, resultante de procedimentos como observação, classificação, comparação e análise.

Em suas considerações finais, Kalmus (2000) explicita que toda a discussão teórica, proposta em sua pesquisa, possibilita compreender a deficiência mental leve como uma produção social, por meio do resgate histórico desse conceito e suas implicações escolares, assim como reconhecer que a atribuição da deficiência mental está direcionada a uma parcela significativa de alunos que fracassam na escola. Portanto, esse reconhecimento indica que o atendimento das crianças diagnosticadas com deficiência mental leve se mostra muito mais voltado às necessidades de ordem político-ideológica, do que como resposta às características de ordem biológica e individual da criança. Desta forma, todo o processo que envolve a atribuição de deficiência mental

³² A discussão de Kalmus está baseada nas questões levantadas por MACHADO (1996). A referência bibliográfica em questão é: BURGEMEISTER, B. **Escala de maturidade mental Columbia: manual para aplicação e interpretação**. Revisão técnica: Alves, I.C.B.; Duarte, J.L.M. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

está respaldado na seletividade, reproduz e naturaliza a hierarquização de uma sociedade de classes, por meio da convicção de que esses alunos seriam portadores de um certo tipo de rebaixamento intelectual, ou de problemas de comportamento adaptativo.

Foi possível verificar, também, que a deficiência mental acaba por responsabilizar o aluno pelo próprio fracasso, produzido no interior da escola. Kalmus (2002) afirma que seu trabalho não é conclusivo quanto à existência ou não de crianças portadoras de deficiência mental leve, assim como não é conclusivo sobre a deficiência mental leve em si como uma entidade nosológica, independente das práticas sociais em que se manifesta. No entanto, com base nas pesquisas analisadas, é possível reconhecer que os alunos classificados como deficientes mentais leves são capazes de aprender na escola, fato que não elimina distorções, na medida em que se tenta compreender o fracasso escolar como causa e não como efeito do processo de rotulação e segregação. Desta forma, para autora, o comportamento desses alunos como "autênticos deficientes" pode ser entendido por meio do processo de imputação e convencimento de suas incapacidades, pelas baixas expectativas em relação a eles, pela qualidade do ensino oferecido nas classes especiais ou dos 'fracos'. É importante reconhecer que essa não é a única forma de agir dos alunos, reproduzir aquilo que lhes foi imputado, de acordo com ressalva da autora, pois as pesquisas evidenciam que essas crianças se mostram em plena vivacidade, além de demonstrarem, em outras atividades de suas vidas, habilidades cognitivas e afetivas necessárias para a aquisição de conteúdos escolares.

Findada a explanação sobre as contribuições acadêmico-científicas acerca da caracterização da deficiência mental, e o envolvimento do processo diagnóstico, é importante pontuar, com base no que foi apresentado, que existem, em princípio, duas possibilidades de posicionamento crítico frente à utilização dos testes na avaliação da deficiência mental.

Por um lado, temos trabalhos que questionam a utilização dos testes psicológicos de inteligência no diagnóstico da deficiência mental leve, considerando-os como práticas inquisitórias, de maneira que o foco da crítica está na forma como é utilizado o próprio teste. A discriminação, segregação e desconsideração da capacidade de aprendizagem seriam conseqüência de uma interpretação pejorativa dos resultados obtidos. Haveria

possibilidade de se realizar uma avaliação psicológica de alunos com queixa escolar e suspeita de deficiência mental leve utilizando-se os testes, mantendo-se, porém, um posicionamento crítico em relação ao resultado.

De outro lado, temos trabalhos que também questionam a utilização dos testes, porém com o foco da crítica voltado ao referencial teórico que fundamenta essa forma de avaliação, ou seja, os pressupostos do liberalismo que compreendem as diferenças individuais como inatas, portanto passíveis de serem mensuradas. É importante ressaltar que não há a desconsideração da avaliação, mas sim a forma como é feita, o que tem desencadeado a perspectiva de que é preciso avaliar o aluno com queixa escolar utilizando outros recursos, que compreendam as diferenças individuais como um fenômeno social e não estático.

Considerando essas duas possibilidades de posicionamento crítico, a presente pesquisa abarca princípios da crítica fundamentada no referencial teórico liberal que orienta os testes. Discutir a deficiência mental leve requer o reconhecimento de que essa é uma denominação atrelada a uma visão de mundo classificatória da inteligência humana, cujo princípio da abordagem é descobrir o que é inato a determinado indivíduo.

Não há a intenção de negarmos as diferenças individuais, os diferentes ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem, todavia a compreensão da diversidade, enquanto característica intrínseca da condição humana, requer a ruptura com a avaliação psicodiagnóstica descontextualizada, que aborda o ser humano como um objeto. Para que essa ruptura possa acontecer, é necessário desmobilizar a passividade de quem é avaliado, o que somente é possível com a disponibilidade do avaliador em estabelecer uma relação de escuta e investigação das impressões do outro, e de todos os envolvidos na situação em questão. Desta forma, o próximo momento da discussão recupera algumas pesquisas que buscam tratar da exclusão a partir do ponto de vista de quem é excluído, seus familiares e/ou das pessoas envolvidas.

1.6. Ouvindo as marcas da exclusão escolar a partir da ótica do indivíduo com deficiência mental

Nesta última parte das contribuições acadêmico-científicas, as pesquisas apresentadas se preocuparam em discutir a exclusão escolar³³, a partir da perspectiva do indivíduo com deficiência mental. A proposta de ruptura com uma visão de dependência, imaturidade e "eterna criança" do indivíduo com deficiência é o critério norteador da seleção; portanto são pesquisas respaldadas pela e na compreensão de que a perspectiva da exclusão pode ser tratada pelos próprios indivíduos com deficiências, relatando, analisando, interpretando aspectos da própria vida. Desta forma, os trabalhos selecionados são:

Título	Autor	Publicação	Ano
Somos iguais a você - Depoimentos de mulheres com deficiência mental	GLAT, R.	Livro	1989
Crianças de classe especial - efeitos do encontro da saúde com a educação	MACHADO, A.M.	Dissertação de Mestrado	1994
Classe Especial: o olhar de seus usuários e usuárias	SANTOS, L.M. DENARI, F.	Artigo da Revista Brasileira de Educação Especial	2001

Fica evidente que há um número inferior de pesquisas que se dedicam a compreender a perspectiva dos excluídos na condição de deficientes mentais, se comparamos com os momentos anteriores. Não é nosso intuito discutir os motivos dessa discrepância, mas esse pode ser um dado para justificar a relevância da presente pesquisa.

³³ A discussão da exclusão escolar a partir da ótica dos alunos excluídos é uma temática que se estrutura, nos anos de 1980, com as pesquisas pioneiras da Fundação Carlos Chagas. Para maiores informações, consultar: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - **O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola na cidade de São Paulo**. São Paulo, Departamento de Pesquisas Educacionais/Fundação Carlos Chagas, 1981. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - **O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: reavaliação do problema pela população de dois bairros da cidade de São Paulo**. São Paulo, Departamento de Pesquisa Educacionais/Fundação Carlos Chagas, 1984. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - **A exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos**. São Paulo, Departamento de Pesquisas Educacionais/Fundação Carlos Chagas, 1986.

Sem o intuito de esgotar as referências, outros trabalhos que merecem destaque:

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar - histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1990.

CRUZ, S.H.V. **Representações de escola em crianças da classe trabalhadora**. São Paulo: Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia - USP, 1987.

Iniciaremos pela pesquisa de Glat (1988), desenvolvida com o intuito de ouvir o que as portadoras de deficiência mental tinham a dizer sobre si mesmas, e, por meio de relatos de sua vida cotidiana, tentar apreender o significado do estigma da deficiência mental. A premissa da pesquisa é que o indivíduo é percebido e tratado, dentro de determinado grupo, de acordo com as características correlatas à sua condição social, pois é condição inerente à pertença social o compartilhar valores; sendo assim, a rotulação de um indivíduo como portador de determinado estigma faz com que sua personalidade se desenvolva em conformidade ao papel que lhe é atribuído.

Nessa pesquisa, foram sujeitos 35 mulheres, entre 13 e 60 anos, diagnosticadas como portadoras de deficiência mental, alunas regulares de três instituições especializadas. Os dados foram coletados por meio de 35 entrevistas, na própria instituição, em sala separada, com 3 entrevistadas, que contavam suas histórias, uma de cada vez. No prefácio, a Profa Dra Monique Augras (Fundação Getúlio Vargas) revela a compreensão de que a pesquisa não tem o propósito da negação da diferença, ao contrário, busca resgatar a plena dimensão humana de pessoas que costumam ser vistas sob o prisma exclusivo da incapacidade.

Verificou-se que os temas abordados nas entrevistas foram o dia-dia em casa e na instituição, a família, os amigos e namorados, dificuldades que sentem no relacionamento social e sua integração na vida da comunidade, bem como os problemas físicos e de aprendizagem. As questões consideradas relevantes variavam de acordo com o sujeito, bem como a descrição de situações e seus significados; porém todas partilhavam da mesma situação de excepcionalidade, ou seja, pessoas classificadas como deficientes mentais.

Glat (1989) salienta que mulheres de diferentes idades freqüentavam o mesmo programa, sem que fossem consideradas as diferentes necessidades de uma adolescente de 15 anos e de uma mulher de 35 ou 50 anos, revelando, assim, que a idade cronológica dessas pessoas portadoras de deficiência mental não era levada em consideração; por conseguinte, eram tratadas de maneira infantilizada pelos familiares, profissionais e entre elas mesmas. Verificou-se, também, que não há uma diferença de estilo de vida em função da idade, a saber, nenhuma era casada e, somente uma, a mais velha, morava

sozinha, porque os pais haviam falecido. A autora afirma que, como consequência dessa não diferenciação, era difícil determinar, tanto pelo conteúdo como pela linguagem, a idade de quem estava falando. A pesquisa, segundo Glat (1989), trouxe contribuições que romperam com o mito de que todas as pessoas com deficiência mental formam um grupo homogêneo e qualitativamente diferente do resto da população, o que não exclui o reconhecimento de que, em alguns momentos, havia consonância entre os relatos, sendo, porém, as histórias únicas, pessoais e originais.

Por outro lado, o trabalho de Machado (1994) possibilita uma reflexão consistente sobre os alunos de classe especial para deficientes mentais leves. Para a autora, a criança, ao ser encaminhada para esse tipo de atendimento especial, passa por um processo de descaracterização em que não há o reconhecimento de sua história pessoal e de sua individualidade. Explicita que considera a classe especial como um lugar de aprisionamento de desejos, por conseguinte seu objetivo é, justamente, movimentar com as próprias crianças o sentido e o significado de ser um aluno de classe especial.

Relata que, para os alunos, estar na classe especial era natural, naquele momento, a ponto de não saberem o motivo de terem sido encaminhados para ela, o que permite afirmar, segundo a autora, que é uma situação marcada pelo 'não pensar sobre', bem como reconhecer que os alunos, aprisionados na condição de especial, permaneciam cristalizados, não só na escola, mas em outras instâncias da vida. Durante a pesquisa percebeu que o processo de questionamento da situação somente seria possível a partir da constatação inicial de que a única movimentação dos alunos, naquela situação, era a da loucura e o medo acoplado a essa condição, tendo em vista que os mesmos se portavam de forma indiferente em relação aos problemas de seus amigos de sala. Os questionamentos com as crianças sobre a própria condição de especial possibilitou a emergência de multiplicidade, em que histórias pessoais, seja de trajetória escolar ou familiar, foram recuperadas, com o auxílio da família e da professora, pois se encontravam encobertas e esquecidas na classe especial. Ao finalizar, Machado (1994) afirma que a classe especial é um espaço de aprisionamento, por oferecer pouca movimentação de desejos, de comunicabilidade com o ensino comum. Ressalta que a marca de ter sido especial nas crianças é forte o suficiente, pois a individualidade lhes é

negada, de forma que são alunos especiais e diferentes, sem nada que os remeta à autenticidade, mas que os confunde com a loucura; a ruptura da naturalização envolveu o reconhecimento e a consideração de que, no bojo da condição de aluno especial, há uma história de vida que pertence a um sujeito.

Uma outra pesquisa sobre a exclusão, a partir da ótica do aluno da classe especial para deficiente mental e de seus familiares, foi desenvolvida por Santos e Denari (2001), na cidade de Manaus, com o intuito compreender a realidade da classe especial, por meio de depoimentos de seus alunos, a partir de suas vivências e percepções. Participaram da pesquisa 15 alunos de 1ª série especial, de uma escola regular, com história de fracasso na classe comum, e seus respectivos pais, sendo que as informações foram coletadas por meio de entrevistas e observações em sala de aula.

Nas entrevistas com os alunos, segundo as autoras, ficou evidente que a deficiência mental é algo indesejável, e sempre vem acompanhada de sofrimento, desconforto, embaraço e preconceito, o que possibilitou afirmar que freqüentar a classe especial implicava no reconhecimento da deficiência mental. Nos depoimentos dos pais, ficou evidente o desconhecimento dos objetivos dessa modalidade de atendimento educacional, o que, para as autoras, pode ser atribuído, num primeiro momento, a uma carência de informações prestadas aos usuários, bem como à comunicação insuficiente entre profissionais da área da Educação Especial.³⁴

Contraditoriamente, os alunos entrevistados descrevem a classe especial como um espaço favorecedor de aprendizagem, privilegiado pelos seus recursos didáticos e pelo número de alunos reduzidos; não obstante, preferem estudar na classe comum. Para as autoras, uma das possibilidades de compreensão dessa contradição é o reconhecimento de que os pesos do rótulo e do estigma são marcantes, tanto na vida social, como na vida escolar dos alunos. Santos e Denari (2001) finalizam, afirmando que consideram necessária uma mudança de posicionamento frente à forma com que os alunos compreendem sua trajetória escolar marcada pelo fracasso, e também uma reflexão

³⁴ Denari (1994) apontou que, em algumas situações, os profissionais da Educação Especial se limitavam, em muitos casos à informação verbal do encaminhamento do aluno para a classe especial, sem nenhuma interação entre os profissionais envolvidos.

sobre como vem se efetivando esse serviço, seus resultados e suas conseqüências para a carreira social e profissional dos usuários.

Apresentadas as contribuições das pesquisas que buscam compreender a situação de exclusão a partir dos próprios excluídos, assim como as produções acadêmico-científicas que discutem a questão da deficiência a partir de múltiplos olhares, e que servem de embasamento para a presente pesquisa, torna-se necessário discutir o referencial teórico, a partir de uma perspectiva crítica a respeito da deficiência, seja por uma visão histórica, cultural, materialista (histórica), ou dialética. Desta forma, no próximo capítulo será delineado o referencial teórico que dará suporte à análise dos achados da presente pesquisa, no intuito de compreender o processo de escolarização e de subjetivação da pessoa com deficiência mental leve, bem como sua produção, a partir da perspectiva dos egressos das classes especiais para deficientes mentais leves.

Capítulo 2 - Delineamento e discussão sobre o referencial teórico: a leitura da deficiência a partir de uma perspectiva histórico-crítica

Mas, antes disso, é preciso dizer que a diferença não é necessariamente fruto do preconceito, pois, quando ela é reconhecida como essência da humanidade, e não exceção da regra, permite a própria elaboração do conceito. (Crochick, 1996)³⁵

Tendo como referência as contribuições da produção acadêmico-científica em Educação Especial apresentadas anteriormente, afirmamos que essa pesquisa se estrutura a partir da compreensão de que a escola produz um determinado tipo de fracasso de seus alunos, específico das séries iniciais do ensino público, que incide principalmente sobre as crianças das classes trabalhadoras. São alunos que não correspondem ao padrão de aprendizagem e/ou comportamento estabelecido como adequado. O entendimento das causas dessa não correspondência volta-se para o aluno, que é compreendido como merecedor de um atendimento especializado da Educação Especial, de acordo com suas necessidades individuais. Portanto, o processo de construção da condição de deficiente mental leve se inicia na classe comum, e é legitimado por uma determinada forma de avaliação, majoritariamente psicometrista, envolvendo profissionais da área da saúde, mais frequentemente, o psicólogo.

Retomando, o enfoque desta pesquisa centra-se no processo de apropriação ativa do aluno deficiente mental leve, condição esta que lhe é impingida no seu processo de escolarização. A discussão versa sobre a subjetivação, não das pessoas envolvidas na construção da condição de especial na escola e na sociedade, mas dos ex-alunos classificados como deficientes mentais leves. Portanto, o recorte temático da presente pesquisa é o processo de escolarização e de subjetivação da deficiência mental, bem como a sua produção, a partir da perspectiva dos egressos das classes especiais para deficientes mentais leves de escolas públicas, no estado de São Paulo.

³⁵ Crochick, J.L. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. IN: Conselho Regional de Psicologia (org). **Educação Especial em debate**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.

A importância das descrições e análises dos egressos de sua passagem pela escola, e do processo de enquadramento na condição de aluno especial, está no reconhecimento de que a escola é um elemento mediador entre o indivíduo e a sociedade, entre o aluno e a deficiência mental leve. Saviani (2003), refletindo sobre a atual situação do ensino, e empenhado na tentativa de resgatar a especificidade da escola, afirma:

Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (p. 98)

Para tanto, o delineamento e a discussão do referencial teórico se desenvolvem a partir de uma perspectiva crítica a respeito da deficiência, levando em conta uma perspectiva histórica e cultural. O eixo de discussão é o processo de subjetivação da pessoa deficiente e sua condição de desprivilégio social. A aproximação acontecerá inicialmente por meio dos escritos dos anos de 1960 e 1970, de autores como Gilberto Velho, Erving Goffman e Georges Canguilhem, que discutem fundamentalmente a questão do desvio, do estigma e da normalidade como uma categoria social, uma condição social. Não desconsideram ou anulam o indivíduo, mas o reconhecem dentro de um contexto social capaz de definir o lugar e a valoração do próprio espaço social ocupado. Partindo das idéias desses autores, expostas neste primeiro momento, serão discutidos os escritos dos anos de 1990, de autores como Lígia Assumpção Amaral e Sadao Omote que buscam compreender, entre outros pontos, a deficiência, sua relação com a diferença, assim como as implicações na construção do descrédito e desumanização da pessoa portadora de deficiência.

O intuito explícito da escolha desse referencial crítico é escapar das amarras e do aprisionamento da abordagem biologizante e quantitativa do desenvolvimento da pessoa deficiente. A discussão parte da problematização do social e segue em direção ao processo de internalização da condição de anormal pelo indivíduo deficiente.

2.1 Normalidade, estigma e desvio

Desta forma, iniciaremos o delineamento do referencial teórico, pela contribuição de Gilberto Velho (1985), em seu livro: **Desvio e divergência - uma crítica da patologia social**, publicado, pela primeira vez em 1974.

O autor explicita que, no senso-comum e dentro da perspectiva médica, o indivíduo desviante é compreendido a partir da dualidade "são" e "insano". Como decorrência, os indivíduos com comportamentos considerados "anormais" e/ou desviantes precisam de tratamento médico, sendo que a intensidade e a expectativa do tratamento estão relacionadas com a gravidade do desvio. Para Velho (1985), focaliza-se o indivíduo, e as causas são consideradas a partir de uma origem endógena ou hereditária.

Uma outra forma de pensar a situação de desvio é proposta pelo autor, com o intuito de flexibilizar o preconceito e a intolerância impregnados nessa visão patologizante. O ponto de partida para tal superação seria compreender como a vida social é representada, sem a ilusão de que, ao considerar o social e a cultura, as dificuldades estariam resolvidas, evitando um simples deslocamento do indivíduo para o social. Justifica que a noção de ser humano não pode estar desvinculada da vida sócio-cultural. Não é a descaracterização de fenômenos sociais, biológicos ou culturais, mas sim uma ênfase na inter-relação constante entre eles.

Velho (1985) enfatiza que a flexibilização da noção de cultura e de sociedade possibilita romper com a compreensão de que o "inadaptado" não tem uma visão de mundo ou que possui uma visão de mundo sem significado. Na verdade, é reconhecido possuidor de uma visão diferente da dos denominados "ajustados" e, na medida em que se reconhece a existência da diferença, é possível discutir um código sócio-cultural diversificado, dinâmico e até mesmo ambíguo. O autor enfatiza que é somente a partir de uma visão estanque e simplista que se pode pensar em "desviante" ou "inadaptado". Portanto, a superação viria a partir da compreensão de que o desviante não tem uma outra cultura, ou está fora da cultura, mas é um indivíduo que tem uma leitura diferenciada, portanto divergente.

Sendo assim, uma vez desviante, não o será sempre, pois, de acordo com o contexto de inserção, poderá ser entendido como "normal". Para o autor, somente haverá divergência, quando seu comportamento for entendido em desencontro com os valores

dominantes, que podem ser aceitos pela maioria das pessoas ou impostos por grupos dominantes. Desta forma, a leitura desses valores por determinados grupos sociais está relacionada com a posição que ocupam, com suas experiências, seus interesses...

Dando continuidade à compreensão da condição de normalidade e anormalidade, Canguilhem, com seu livro: **O normal e o patológico**³⁶ (2002), defende a importante perspectiva de que os problemas das estruturas e dos comportamentos patológicos humanos são mais facilmente compreendidos como um todo, e não isoladamente. Ao discutir a relação entre o normal e o patológico, rechaça a idéia de que os fenômenos patológicos seriam idênticos aos fenômenos normais correspondentes, compreendidos como variações de ordem unicamente quantitativa.

O autor analisa a busca da norma única, recorrendo aos dois paradigmas que dão suporte a diferentes concepções de normalidade e de saúde/doença. A partir desses paradigmas predominantes de saúde/doença, são desencadeados significados diferentes, a saber, o primeiro afirma que saúde e doença são normas distintas, enquanto o segundo, dentro do referencial positivista, coloca que são momentos distintos quantitativamente de uma mesma norma, ou seja, que saúde e doença são iguais em essência, pertencendo à mesma norma. (Decorrente desse segundo paradigma, afirma que saúde e doença se diferenciam apenas em termos de quantidade, pois pertencem a uma mesma norma.) ? Portanto, estudando a doença, se entende de saúde, assim como estudando a saúde, se entende de doença.

Em seus escritos, o autor cita um estudo clássico sobre o metabolismo normal de açúcares e o diabetes, do fisiologista Claude Bernard, que explicita, em sua teoria, a identidade e continuidade dos fenômenos fisiológicos e patológicos. A diferença entre uma pessoa diabética e uma não-diabética se resumiria pela quantidade de açúcar na urina. Partindo dessas explicações, Broussais, um outro médico citado por Canguilhem, percorre o caminho inverso, ao se debruçar sobre os estados patológicos, considerando que os estados fisiológicos ou patológicos, saúde ou doença, seriam variações quantitativas do mesmo processo. Desta forma, amplia a discussão, ao reconhecer que é

³⁶ Este livro foi publicado, em 1966, pela primeira vez, e escrito, em 1943, como tese de doutoramento.

possível uma teoria fisiológica das faculdades intelectuais, sendo a distinção quantitativa válida também para fenômenos mentais e intelectuais³⁷.

Derivando da teoria de Broussais, considerada precária, Auguste Comte encontra os fundamentos para cientificizar sua teoria, o que resulta no princípio ideológico de que o progresso é o desenvolvimento da ordem. Portanto, Comte afirma que biológica e sociologicamente os seres humanos são todos iguais, com apenas algumas diferenças quantitativas.

Canguilhem (2002) enfatiza que o enquadramento dos fenômenos sociais e biológicos em uma única e mesma norma desempenha importante papel no cumprimento da justificativa da organização social. As diferenças possíveis ficam restritas aos momentos distintos dessa norma, em que a quantidade é capaz de explicar, simultaneamente, a homogeneização e a variação. Dentro dessa perspectiva, saúde e doença passam a ser definidas a partir de medidas, preferencialmente escalas métricas. Há uma transformação da escala estatística em normalidade individual, sendo que média e norma se confundem e, conseqüentemente, a abordagem é sempre direcionada à falta ou ao que excede a norma estabelecida. Geralmente, analisa o autor, é um modelo, fruto de cálculos estatísticos determinantes da média em que será analisado o quanto os indivíduos se aproximam ou se afastam da norma, possibilitando, assim, determinar a individualidade.

Há uma tentativa, por parte de Canguilhem (2002), de construir uma concepção vinculada ao paradigma dialético em que saúde e doença pertencem a normas distintas, isto é, existem diferenças quantitativas, mas o que realmente as distingue são as qualidades. A capacidade de ser normativo está relacionada à capacidade de se adaptar a qualquer ambiente, de forma que a adaptação é entendida como o domínio do ambiente e exercício de condições para impor suas próprias normas, e não a submissão a normas externas.

Saúde e doença pertencem a normas distintas e diferem entre si em essência, dentro desse paradigma, segundo Canguilhem (2002). A principal conseqüência é que, compreendendo a saúde, não se conseguirá entender a doença, como se adoece, o que

³⁷ É de 1822 a concepção quantitativa das faculdades intelectuais.

sente uma pessoa, quando perde sua normatividade. O inverso também é válido; estudando as doenças, não se saberá sobre a saúde, sobre a vida normal das pessoas. Finalizando essa referência, Canguilhem (2002), é importante frisar que o normal não é um conceito estatístico ou pacífico, e sim, um conceito dinâmico e polêmico.

Clareadas algumas contribuições dessa teoria, podemos afirmar que a problemática da deficiência mental leve envolve a abordagem qualitativa da relação entre normalidade e anormalidade, dentro de um determinado contexto social e histórico, produtor de explicações variadas sobre um mesmo fenômeno.

Ampliando a discussão acerca da questão do social, e tentando enfocar a subjetivação da condição de deficiente mental, recorreremos à obra de E. Goffman, **Estigma - notas sobre a manipulação da Identidade deteriorada** (1988), que perpassa a Psicologia Social e a Sociologia³⁸, com o intuito de, concomitantemente, incrementar o referencial teórico. Para o autor, o conceito de estigma envolve uma situação relacional, um encontro entre pessoas, pautado pela não possibilidade de aceitação social plena, sendo que os atributos desencadeadores da não aceitação são estabelecidos socialmente, e acabam categorizando as pessoas. Nessas categorias há atributos estabelecidos como naturais, comuns e normais, havendo, nos ambientes sociais, a definição do tipo de pessoa com maior probabilidade de ser encontrado; portanto, estrutura-se uma pré-concepção em relação a alguns indivíduos, pautada por expectativas normativas e determinantes de exigências rigorosas, denotando, então, a situação relacional que se torna inerente.

O autor explica que, na medida em que essas exigências não são preenchidas, há um descompasso entre a realidade e o esperado, o que denomina de identidade social virtual, sendo que se refere à demanda efetiva, ou seja, àquilo que é exigido do outro, baseado num retrospecto em potencial. Em contrapartida, denomina de identidade social

³⁸ Outro importante livro é **Manicômios, Prisões e Conventos**, de 1961, cujo título original em inglês **Asylums - Essays on the social situation of mental patients and others inmates**. É o relato de uma pesquisa etnográfica, desenvolvida em um Hospital Psiquiátrico. A discussão central é sobre o processo de segregação, que ocorre nas instituições fechadas, e seus efeitos no indivíduo. Considera que a comportamento do indivíduo institucionalizado diz muito mais a respeito da sua internação na instituição do que da própria patologia. Traz contribuições significativas ao analisar o processo de diagnóstico da patologia e a incorporação por parte do indivíduo. É um livro referência, quando se discute o atendimento em escolas especiais, e o próprio processo de diagnóstico.

real os atributos e categorias que aquele indivíduo realmente possui. Goffman (1988) explica que a condição de indivíduo não apreciável é originária da evidência de que um determinado atributo é diferente do possuído por outros indivíduos da mesma categoria; a partir do momento em que o atributo assume um caráter de descrédito, seja na forma de fraqueza, defeito, desvantagem, passa a acontecer uma discrepância entre a identidade social virtual e a identidade social real. Faz a ressalva de que não são todos os atributos negativos ou indesejáveis que são considerados, pois o critério definidor é a não compatibilidade com o estereótipo dos indivíduos de determinada categoria.

Goffman (1988) argumenta que o indivíduo pode estar numa condição de desacreditado, por ter seu atributo negativo imediatamente perceptível ou conhecido pelos outros indivíduos. Uma outra condição de desacreditável acontece, quando não é possível perceber imediatamente o atributo negativo, ou não é conhecido, o que dá a possibilidade do indivíduo escondê-lo. Enfatiza que essas condições não são excludentes numa mesma pessoa, sendo que o determinante da condição está no tipo de relação estabelecida com as outras pessoas.

Dando continuidade às suas análises, o autor afirma que, sendo possuidor de um estigma, o indivíduo pode sofrer como efeito ficar reduzido ao seu atributo que não é aceito; sendo assim, a condição primordial de ser estigmatizado é o não respeito e consideração dos outros, porque há uma contaminação dos aspectos não estigmatizáveis. Há um processo de desumanização do indivíduo, que acaba contaminando, algumas vezes, aqueles que também vivem com ele. Essa situação, segundo Goffman (1988), pode gerar, no estigmatizado, diferentes reações, desde a tentativa de correção direta ou indireta, até a busca de ganhos secundários, como justificar o que não dá certo em sua vida, não pela circunstância, mas como decorrência de seu atributo, ou até mesmo acreditar que vive numa condição de maior enobrecimento que os outros, porque sofre mais.

No entanto, na relação entre estigmatizado e não-estigmatizado há um enfrentamento das causas e dos efeitos do estigma, em que o estigmatizado pode se sentir inseguro, por não saber como os outros o compreendem, ou pode se sentir em exposição. São contatos mistos, geradores de uma tensão capaz de resultar em retraimento, desconfiança e agressividade.

Com base nas idéias expostas, Goffman (1988) apresenta o conceito de Carreira Moral, que contribui, neste trabalho, para a compreensão do processo de incorporação da condição de deficiente mental. Por meio desses contatos mistos é que se desenvolve o processo denominado por ele de Carreira Moral, em que há a aprendizagem, pelo estigmatizado, de sua condição, desencadeando, assim, mudanças na concepção do eu estigmatizado. No processo de Carreira Moral, o indivíduo estigmatizado acaba aprendendo e incorporando a forma com que a sociedade o compreende, assim como a particularidade de seu estigma e as conseqüências dele. Os momentos definidores das bases do desenvolvimento da Carreira Moral estão vinculados à história de vida e às possibilidades de revisão da mesma, por meio da experiência.

2.2 Diferença e deficiência

Estabelecida a relação entre o processo histórico-social e a construção da condição da individualidade, marcada pelo desvio, anormalidade ou estigma, os trabalhos de Lígia Assumpção Amaral e Sadao Omote empenham-se na investigação de questões relativas à deficiência e diferença, e suas implicações na construção do descrédito e desumanização da pessoa portadora de deficiência.

A abertura deste momento da discussão sobre o referencial teórico se estrutura, a partir da constatação de Omote (1994) de que o estudo da deficiência precisa ser feito no bojo da compreensão das diferenças individuais. Afirma que as diferenças entre as pessoas têm sido objeto de estudo da Psicologia, em momentos e de formas diversas. As diferenças incomuns, bizarras e inesperadas sempre foram alvo de atenção, despertando temor e desconfiança. Ressalta que há uma necessidade de serem encaradas como objeto de pesquisa, bem como as formas com que as pessoas lidam com certas diferenças, que podem trazer compreensão dos modos de funcionamento da própria pessoa.

Omote (1994) reconhece que as diferenças entre as pessoas são infindáveis, porém não são todas que interessam à Psicologia, e sim aquelas que, numa determinada circunstância e num determinado grupo, se evidenciam pela significação, ainda que esta não seja endossada por todos. Algumas diferenças se destacam e podem ser descritas e

significadas prontamente, enquanto outras se destacam pela singularidade e não familiaridade. Uma tendência comum, diante da diferença, é sua classificação em categorias distintas, que podem ser estudadas por diferentes áreas do conhecimento.

Para tanto explica que:

Assim, são criadas terminologias especiais com referência a essa categoria e profissionalizam-se alguns conjuntos de atividades dirigidas aos membros dessas categorias. Nessa medida, uma categoria pode destacar-se como sendo, até, inteiramente a parte da categoria de pessoas convencionais da sociedade. (p. 66)

Torna-se então inegável que o estudo da deficiência tem suas peculiaridades na Psicologia e, desta forma, o autor desacredita da abordagem em que o deficiente é enquadrado como uma categoria diferenciada de pessoa, por não ser suficiente para a compreensão do funcionamento da mesma. Desta forma, propõe que o estudo da deficiência se dê no bojo da compreensão das diferenças individuais; somada a essa idéia, considera que a deficiência, do ponto de vista psicológico, não é uma diferença qualquer e tem necessariamente uma significação de descrédito social e de desvantagem.

Argumenta que, a partir do momento em que as diferenças se destacam e lhe são atribuídas significações de desvantagem e descrédito, não podem mais ser vistas como simples variações de características das pessoas. Portanto é imprescindível uma linguagem de relação e não de atributos para se compreender a deficiência. Não obstante, a mesma deficiência pode ter um sentido de vantagem ou desvantagem, dependendo de quem é o portador ou as pessoas que estão ao seu redor, envolvendo assim fatores circunstanciais. A deficiência, para Omote (1994), precisa ser compreendida como uma questão primeiramente política, depois lógica ou científica. Deve-se evitar, conseqüentemente, a concepção da deficiência como uma simples qualidade presente ou não no organismo, ou no comportamento das pessoas, porque a escolha de um critério ou padrão depende das forças sociais prevalentes no grupo social ou organização, em que a deficiência adquire um significado particular e constitui um importante problema. Na medida em que a abordagem centra-se nas características dos indivíduos, a tendência é de obscurecimento ou camuflagem do aspecto político, tornando difícil a análise da construção social da deficiência, que não pode ser reduzida a uma

qualidade presente no comportamento ou organismo da pessoa. É preciso, segundo o autor, incluir as reações das pessoas perante a diferença, que pode ou não ser definida como deficiente ou não-deficiente, pois é preciso considerar a interpretação da deficiência fundamentada ou não nas crenças científicas.

Ressalta que a abordagem da deficiência deve suportar ambigüidades, a serem tratadas como inerentes ao próprio objeto de estudo, ao invés de serem ignoradas ou camufladas, com a adoção de teorias mecanicistas.

Significa que a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. (p. 68)

Decorrente das considerações acima, Omote (1994) propõe que as categorias criadas, para administrar o conhecimento acerca das deficiências, devem ser alvo de investigação³⁹. As categorias tradicionais são: deficientes mentais, deficientes visuais, deficientes auditivos e deficientes físicos; os outros nomes empregados são sinônimos ou subcategorias centradas no indivíduo, e definem rigorosamente as fronteiras entre essas categorias, de forma que são vistas como qualitativamente distintas umas das outras. Sobre a conceituação de deficiência, Omote (1996) explica que a mesma tem ocorrido de diversas maneiras, porém duas tendências podem ser identificadas como predominantes:

- a) A deficiência como um atributo inerente ao deficiente, como algo que caracteriza seu organismo e comportamento. Tanto a definição da American Association on Mental Retardation como da American Foundation for the Blind caracterizam a deficiência como algo que está na pessoa.
- b) A delimitação do objeto de conceituação, baseada em áreas supostamente específicas de comprometimento. Tem como implicação um modo específico de lidar com cada deficiência. São criados nomes e categorias, com o intuito de especificar diferentes tipos de deficiência; os profissionais e serviços se tornam

³⁹ Com o intuito de discutir a relação entre as concepções de deficiência mental, e as atitudes frente aos portadores dessa condição, MENDES, E.G. desenvolveu trabalho intitulado **Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**, como tese de Doutorado, no Instituto de Psicologia da USP (1995).

especializados, assim como as nomenclaturas. Pode ser verificada nas mais diferentes produções relacionadas à deficiência, como os manuais, as associações, os serviços e programas de atendimento, a formação e atuação do profissional da Educação Especial.

Explica que a abordagem centrada no indivíduo está fortemente enraizada à idéia de que apenas os deficientes devem se beneficiar de atendimentos especiais, porque se supõe que a deficiência está no indivíduo. Desconsideram-se os sentimentos e as dificuldades dos pais de crianças especiais, os irmãos, os profissionais... Outra repercussão dessa abordagem, segundo Omote (1996), refere-se à prescrição de serviços especiais, orientada pela categoria de classificação e não pelas necessidades especiais de cada criança, independente da natureza das limitações ou da patologia de que é portadora. Por conseguinte, a prescrição dos serviços é categorial, o que pode destacar ou exacerbar as possíveis semelhanças, assim como minimizar ou negar as diferenças existentes entre as pessoas colocadas sob uma mesma categoria. Desta forma, cria-se a ilusão da homogeneidade entre os membros pertencentes a uma mesma categoria, assim como de heterogeneidade entre eles e membros de qualquer outra categoria. O autor também destaca que, como consequência, as práticas institucionalizadas de cuidados com o deficiente são profundamente influenciadas pelas concepções que localizam no indivíduo a deficiência, e se propõem a diferenciar a pessoa de acordo com a categoria específica da deficiência na qual é enquadrada. Enfatiza que o foco no indivíduo deficiente dificilmente pode produzir um estudo da deficiência, pois se restringe à patologia de seu portador.

Para Omote (1996), as concepções sociais, opostas às centradas no indivíduo, enfatizam o que chama de audiência, pois é a reação que vai determinar se um indivíduo identificado será ou não tratado como deficiente. A deficiência passa a ser compreendida a partir de um contexto temporal, espacial e social determinado, sendo preciso especificar os critérios pelos quais é identificado o deficiente, pois a audiência é parte integrante e crítica do fenômeno da deficiência. No referencial das concepções sociais, é dada importância para noções de auto-conceito, auto-imagem e auto-estima do deficiente, como elementos importantes a serem trabalhados. O autor preocupa-se em

deixar claro que a abordagem centrada no indivíduo é bastante limitante em termos de compreensão da deficiência em si e de suas repercussões, tanto de ordem social como individual.

Tendo como referência essa discussão, e com o intuito de delimitar alguns aspectos sobre a conceituação de qualquer deficiência, Omote (1996) sugere que se deve levar em conta fenômenos de natureza: Anátomo-fisiológica : lesões, malformações, disfunções entre outras; Somato-psicológica : manifestações psicológicas resultantes de alterações constitucionais e; Psicossocial : autopercepção, identidade pessoal, autoconceito.

* Reações das audiências de outros significativos e das agências de controle.

Argumenta que as relações interpessoais e sociais, entre os deficientes e suas audiências, são elementos importantes para a construção e legitimação da deficiência imputada à pessoa identificada como deficiente. Com base em Verbrugge e Jette (1994)⁴⁰, Omote (1994) incrementa sua análise ao afirmar que a deficiência é uma lacuna entre a capacidade da pessoa fazer determinada atividade e a demanda da própria atividade. Segundo o autor:

Para se compreender o que é a deficiência, não basta olhar para aquele que é considerado deficiente, buscando no seu organismo ou no comportamento atributos ou propriedades que possam ser identificados como sendo a própria deficiência ou algum correlato dela. Precisa olhar para o contexto no qual, com o seu sistema de crenças e valores e com a dinâmica própria de negociação, alguém é identificado como deficiente. (p. 133)

Ressalta, a partir dessas idéias, que o contexto em que o indivíduo está inserido condiciona o modo de tratamento da pessoa deficiente e por esse é condicionado. Sendo assim, na presente pesquisa, a compreensão da subjetivação da condição de deficiente mental é um processo bastante complexo que envolve a terminologia e definição utilizada, o contexto social em que está inserido o indivíduo... Desta forma não é possível desconsiderar que toda a complexidade envolvida repercute na própria compreensão do indivíduo de si mesmo e da deficiência.

Com o intuito de auxiliar na organização e compreensão de algumas idéias colocadas anteriormente, serão sustentados, na presente pesquisa, os pressupostos

⁴⁰ Verbrugge, L.M. & Jette, A.M. (1994). Social Science & Medicine, 38, 1-14.

colocados por Amaral (1995). A discussão da autora, na maioria de seus escritos, é centrada na deficiência física, porém a pertinência de suas idéias extrapola o seu foco, podendo assim estar presente neste trabalho, cujo foco é a deficiência mental.

Para a autora, é preciso ter como princípio a preocupação em entender o indivíduo e a sociedade como algo indissolúvel, para se evitar, desta forma, a vitimização e a coisificação do deficiente, bem como a sua discriminação social, a qual precisa ser compreendida como um problema da sociedade que o estigmatiza e separa, e, ao mesmo tempo, do próprio indivíduo, que nela está inserido. Portanto, a concepção de sociedade como histórica, constituída de sujeitos concretos, permite que o deficiente seja compreendido como produto e produtor da história; o processo histórico, no qual se insere o quadro segregatório da deficiência, não será transformado pela informação, porém é ela que pode ampliar as bases para a reflexão crítica. A autora ressalta que o desconhecimento não está aqui referido somente às questões de cunho informativo, no sentido cognitivo e racional, mas também ao desconhecimento das reações emocionais geradas pela presença da deficiência no universo afetivo de cada pessoa envolvida.

Amaral (1995) enfatiza que a Psicologia é importante colaboradora nas discussões que envolvem a temática da deficiência, por possuir um ferramental de entendimento tanto no nível individual como no psicossocial. Ressaltamos, neste momento, que a autora coaduna com Omote (1994) que os estudos acerca da deficiência estão divididos em dois grandes grupos de concepções, que são as descritivas, por enfatizarem o conhecimento de fatores intrínsecos ao fenômeno da deficiência; e as valorativas, que buscam problematizar fatores extrínsecos a ela, como interpretação e julgamento. A autora, com o intuito de propiciar melhor diferenciação, exemplifica que ter orelhas de abano é diferente de ser surdo, ter os pés chatos é diferente de ser paraplégico.

Há que separar para possibilitar a compreensão. Mas para diferenciar e separar há que conhecer o "divisor de águas" entre o normal e o anormal, entre o desvio e o não-desvio, entre o "legítimo" e o "ilegítimo"... (p. 26)

Em seus estudos, Amaral (1995) explicita que a condição de desviante pode ser estabelecida, tendo como referencial três ordens de critério: **Estatístico** - O indicativo da média, da moda estatística é o mais usual entre os critérios, para se demarcar o desvio. Exemplo: idade, sexo, raça, comportamento; **Anatômico/funcional** - Envolve a

integridade da forma e a competência para o exercício de funções. Exemplo: automóvel sem portas e sem motor, ser humano sem braços; **Tipo ideal** - Refere-se à aproximação (semelhança) ou ao afastamento (distinção) entre o analisado e o referencial ideal, resultando no pertencimento ou no desvio.

Esse mapeamento inicial serve para localizar a questão do desvio e deficiência, sendo que a autora explicita a contribuição de Gilberto Velho como base para afirmar que desviar o foco para a sociedade não resolve o problema.

Assim sendo, embora seja legítimo pensar que a distinção dos diferentes níveis: biológico, psicológico, social e/ou cultural facilite a construção de um conhecimento analítico sistematizado, simultaneamente é preciso não ignorar que uma "ação social" desenvolve-se nos três níveis, ao mesmo tempo e no mesmo espaço. (p. 29)

Amaral (1995) deixa claro que não se trata de negar a especificidade de cada um dos fenômenos, mas sim de reafirmar sua importância, e de não perder de vista o caráter de inter-relacionamento complexo e permanente. Explica que a abordagem mais comum da questão do desvio, do indivíduo desviante é a médica, a patológica, que tenta distinguir e separar os indivíduos através dos 'sãos' e dos 'não-sãos'. Além disso, a autora lembra que a doença, no nosso contexto sócio-cultural, é codificada como uma anormalidade, algo que determina a inferioridade, sempre tendo como referência a média da população e, desse modo, raramente é encarada como diversidade.

A dificuldade de delimitação da normalidade é explicitada pela idéia de que "entre o tipicamente normal e o claramente patológico existe uma zona cinzenta de condições semi-normais."⁴¹ Amaral (1995) enfatiza que definir a normalidade é bastante complicado nos sistemas físicos, e mais ainda nos sistemas biológicos. Há uma tendência, nas ciências que estudam os seres vivos, de, cada vez mais, sublinhar a individualidade, tornando o conceito mais dinâmico e flexível, diferentemente de tempos anteriores; como consequência, as distinções entre normal e patológico se sofisticam cada vez mais.

A autora recorre a Canguilhem (2002), também citado anteriormente, para discutir a etimologia da palavra normal, e esclarece que norma significa esquadro, aquilo

⁴¹ Frase retirada do livro; **A doença**, de Giovanni Berlinguer (HUCITEC/CEBES, 1998), nas páginas 59 e 60, sendo atribuída ao autor Guido Vernoni.

que não pende nem para a direita e nem para a esquerda, o que possibilita a compreensão em dois sentidos:

Normal como aquilo que é como deve ser; e o normal como aquilo que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou que constituía média ou o módulo de uma característica mensurável.(p. 31)

A partir da referência desse conceito, sustenta que há um grande equívoco, porque o termo designa simultaneamente um fato e um valor, ou seja, um julgamento daquele que fala do fato. Segundo Amaral (1995), é na vida cotidiana, com base no conhecimento de senso-comum, que há maior força de julgamento, e transformação do normal biológico num conceito de valor. Baseada em Georges Canguilhem, expõe que a diversidade não é doença, que anormal não é patológico; não obstante reconhece haver a possibilidade de uma analogia entre o tema deficiência e doença, que pode revelar situações coincidentes, mas que não o são, necessariamente, além de que, a classificação das doenças é feita de acordo com o modelo médico.

Para substanciar seus argumentos, Amaral (1995) recorre ao autor, Dr. Berliquer (1988), que afirma de forma cabal ser uma arbitrariedade fazer coincidir anormalidade e patologia (com sua carga de preconceitos), pois, se existe uma normalidade, a ela está ligada uma normalidade social, com sua avaliação ética e moral dos comportamentos; avaliação essa que, além de mesclar critérios objetivos e subjetivos, é sempre dependente do contexto. Ressalta que, para ele, nas sociedades desenvolvidas, as interações e reações entre as instituições são mais intensas, sendo que a característica social mais marcante das pessoas é a de ser pobre e marginal, favorecendo, assim, a maior probabilidade de que essas pessoas sejam definidas como anormais. Acrescenta que existe também uma tendência acentuada na sociedade atual, extremamente competitiva e tecnificada, de multiplicar as barreiras seletivas, procurando justificá-las com uma capa de cientificidade, ao invés de procurar maior integração, e de reduzir as condições patogênicas.

Para a autora, é importante não negar a existência de uma dada alteração corporal, de uma deficiência; pondera, porém, que essa concretude não corresponde à totalidade do fenômeno, pois não é possível julgar o patológico e o normal só pelo biológico, assim como excluí-lo. O primordial é que, embora a diferença se constitua

sobre bases biológicas ou psicológicas, ao se revestir de um juízo de valor social, certamente trará conseqüências na vida cotidiana. Esse valor social, diferente em cada sociedade, e de acordo com determinadas características daquele momento histórico, elege um determinado número de atributos que configuram como deve ser seu homem ideal, nos seus vários aspectos, a saber, intelectual, moral e comportamental. Essas atribuições tornam-se uma referência uniforme para todos, embora haja sutis diferenças entre os distintos grupos, classes ou categorias. (Amaral, 1995, apud Rodrigues 1983)⁴².

Desta maneira, Amaral (1995) propõe que a noção de desvio seja pensada com inovação; não mais como patologia, seja benéfica ou maléfica, mas como expressão da diversidade da natureza e da condição humana, independente do critério funcional utilizado, sem que deixe de ser preocupante a distinção entre denominação e conceito de cada termo.

Explicita em seus escritos que há uma dificuldade muito grande com relação à denominação e conceituação, pois a referência do Código Internacional de Doenças (CID), da Organização Mundial de Saúde (OMS), está na língua inglesa, o que, nas suas pesquisas, revelou-se com múltiplas possibilidades de tradução, em diferentes publicações na língua portuguesa. Após análise das diferentes publicações, Amaral (1995) optou pela seguinte tradução:

Impairment como Deficiência.

Definição: Deficiências são relativas a toda alteração do corpo ou aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja sua causa; em princípio significam perturbações em nível de órgão. (p. 63).

Disability como Incapacidade.

Definição: Incapacidades refletem as conseqüências das deficiências em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo; as incapacidades representam perturbações ao nível da própria pessoa. (p. 63 e 64)

Handicap como Desvantagem. Definição: Desvantagens dizem respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade; refletem, pois a adaptação do indivíduo e a interação dele com o meio. (p. 64)

Na presente discussão, sobre a subjetivação da condição de deficiente mental, interessa saber como se efetiva a organização desses conceitos e seu encadeamento.

⁴² RODRIGUES, José C. *Tabu do corpo*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.

Amaral (1995) explicita que, por meio de um acidente, doença ou perturbação, uma situação intrínseca, existem alterações manifestas (exteriorizadas) que podem ser percebidas por uma anomalia na estrutura ou aparência, no funcionamento de um órgão ou sistema, causando deficiências que serão percebidas na capacidade de realização (incapacidade objetivada), podendo levar o indivíduo à situação de prejuízo, portanto, desvantagem percebida pelas outras pessoas que o cercam. Ressalta que não é um simples encadeamento linear, é um fenômeno complexo; em outras palavras, pode-se afirmar que deficiência é dano, incapacidade é restrição na execução, e desvantagem é um conceito relativo, que envolve outras pessoas.

Outros dois conceitos importantes, conforme a autora, são deficiência primária e deficiência secundária. A deficiência primária engloba deficiência e a incapacidade. *"Trata-se, portanto de um elemento ou fenômeno que engloba os fatores intrínsecos, as limitações em si"*. (p. 68). A deficiência secundária está ligada ao conceito de desvantagem, bem como ao de invalidez. Incidem sobre ela os fatores extrínsecos, ou seja, não é inerente, mas está relacionada com a leitura social que dela é feita, envolvendo significações afetivas, emocionais, intelectuais e sociais que o grupo atribui a dada diferença. Nesta discussão, importante esclarecimento é feito pela autora: a conceituação objetiva e universal só é possível para a deficiência primária, sendo a secundária passível de leituras específicas, conforme o espaço e o tempo. As limitações ligadas à deficiência primária por si só não impedem realmente o desenvolvimento e a vida plena, considerando-se apenas forma e ritmo específicos; ao contrário, a deficiência secundária pode impedir o desenvolvimento da vida plena, e aprisionar as pessoas numa rede que poucas vezes tem a ver com a própria deficiência, rede essa constituída e constitutiva das barreiras atitudinais, preconceitos, estereótipos e estigma.

Com relação à terminologia, também ressalta que há uma nova tendência em abandonar termos como deficiente, incapacitado, e utilizar expressões como: pessoa portadora de, ou pessoas com (a autora prefere a última expressão). Coloca que a adoção dessas expressões traz uma série de ganhos: a forma verbal acentua o aspecto dinâmico da situação; desloca-se o eixo de atributo do indivíduo para sua condição, recuperando-se, simultaneamente, a pessoa como sujeito; a deficiência deixa de ser

colocada como sinônimo da pessoa; tem um caráter mais descritivo do que valorativo; sublinha a unicidade do indivíduo.

Clareados alguns pontos da discussão de Amaral (1995) sobre a questão da deficiência, que não envolve somente terminologia e conceito, a autora amplia a discussão incorporando a problemática da intolerância à diversidade, identificando alguns elementos presentes nas interações pessoais entre um deficiente, estigmatizado, e os outros. Explica que, nas interações entre as pessoas, estão presentes as emoções que, de maneira consciente ou inconsciente, admitidas ou inconfessadas, perpassam a relação entre os normais e os diferentes, resultando nas possibilidades reais e freqüentes de medo, cólera, desgosto, repulsa... Tendo em vista que, diante de situações de perigo e ameaça, as grandes categorias de fenômenos que atuam são medo e necessidade de defesa, duas possibilidades se colocam: **Ataque** - Há o enfrentamento do 'inimigo', atacando-o e, idealmente, destruindo-o. O inconveniente é atacado e liquidado pela ameaça que ele representa; **Fugir à questão** - São várias as formas de fugir ao problema desvio/diferença/deficiência. A rejeição pode se dar pelo abandono, superproteção e negação. A negação pode se concretizar como atenuação⁴³, compensação⁴⁴ e simulação⁴⁵, e pode ser usada por qualquer pessoa que esteja em contato com a diferença e o sofrimento psíquico. A negação concretiza-se por palavras, pensamentos e atos.

Para a autora, essas possibilidades, "ataque" e "fugir à questão", são potentes disfarces da rejeição, consequência drástica e profundamente humana do medo, do mal-estar, até mesmo do asco, que a diferença e a imperfeição provocam. Descreve como uma situação complexa, envolvendo alguns fenômenos psicossociais que se apresentam entrelaçados, superpostos, emaranhados, assim como, sentimentos, atitudes, preconceitos, estereótipos e estigma. Recorre a Goffman (1982), para compreender uma das noções centrais em sua discussão, o estigma, assim como seu processo de imputação às pessoas que se afastam da idealização de um determinado contexto. Amaral (1998)

⁴³ Atenuação: "Não é tão grave assim" ou "Poderia ser pior..."

⁴⁴ Compensação: "Deficiente, **mas** tão inteligente..." A autora assinala que, no lugar do 'mas', caberia a junção das características, com o conectivo e.

⁴⁵ Simulação: "É cega, mas é **como se** não fosse".

ênfatiza que relações mistas se caracterizam pelo contato entre estigmatizados e estigmatizadores e são os atributos os definidores dessas relações.

Ao analisar, segundo a autora, o "generoso" discurso oficial presente nas políticas públicas educacionais inclusivas, percebe nele muitos entraves, conscientes ou não, por parte dos envolvidos nessa situação. Amaral (1998) explicita que, por um lado, estão os mitos que cercam a própria deficiência, criados e mantidos pela sociedade, e, por outro, as barreiras atitudinais, oriundas do âmbito intrapsíquico, sendo que a separação entre ambos é praticamente impossível. Considera como barreira atitudinal os mitos presentes nas relações mistas geradores de uma leitura tendenciosa da diferença significativa/deficiência⁴⁶. Amaral (1998) explora alguns mitos: **Generalização indevida** - o indivíduo fica restrito à sua condição de ineficiência. Há uma ineficiência global; **Correlação linear** - não há diferenciação da condição da pessoa portadora de deficiência. Se uma atividade é boa para uma determinada pessoa, é boa para todas as pessoas que vivem na mesma condição e; **Contágio Osmótico** - refere-se ao medo e pavor de uma possível contaminação pelo convívio.

Desta forma, explica que barreiras atitudinais

(...) nada mais são do que anteparos interpostos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem a predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais. (p 17)

A referência clara é ao preconceito, que pode ser inicialmente compreendido como um conceito formado antes da própria experiência. Segundo a autora, seus componentes básicos são: atitude e desconhecimento. A atitude é compreendida como uma predisposição psíquica favorável ou não em relação a um objeto ou pessoa; no caso, a discussão versa sobre a predisposição desfavorável e desconhecimento concreto ou vivencial do objeto ou da pessoa, bem como as reações diante de ambos.

Para a autora o preconceito se configura como uma predisposição perceptual, fazendo com que não se perceba a totalidade, seja do objeto ou do indivíduo, sendo que a

⁴⁶ Como anteriormente explicitado, nesse texto a autora tem como foco a deficiência física, e toda a sua discussão versa sobre a mesma. Porém, suas análises relevantes e contribuições pertinentes são apropriadas para a discussão da deficiência mental leve neste trabalho. Por isso, o texto original "...leitura tendenciosa da diferença física significativa/deficiência..." (p 16) é compreendido sem o original enfoque da questão física.

atitude subjaz ao preconceito e tem como base conteúdos emocionais. Considerando os relacionamentos humanos, a concretização desse preconceito acontece pela relação vivida com um estereótipo e não com a pessoa. Ao definir o conceito de estereótipo, a autora deixa claro que está totalmente vinculado com a concretização e personificação do preconceito, em que há um tipo fixo e imutável que caracteriza um grupo, fenômeno ou indivíduo. Em relação à deficiência, coloca que existem três tipos de estereótipos mais generalistas, empregados na vida cotidiana: Herói - é aquele que supera todos os obstáculos, e que corporifica o bem e, até mesmo, o melhor; Vítima - é o impotente e coitado e; Vilão - é o desestruturador e destrutivo, ou seja, o mau.

Ressalta que não estão correlacionados apenas à deficiência, mas de modo indistinto a todos que possam ser considerados diferentes. No decorrer de uma determinada seqüência de tempo e de acontecimentos, é possível que mais de um tipo de estereótipo seja utilizado em relação a uma única pessoa.

Para finalizar esta parte da discussão teórica, recorreremos a uma pergunta colocada por Amaral (1998) que, reformulada, será colocada a seguir: as crianças portadoras de deficiência, em seu convívio escolar, têm algum denominador em comum? A resposta é sim, e acrescenta que:

(...) a presença do preconceito e da decorrente discriminação vivida, ainda com mais intensidade, pelos significativamente diferentes, impedindo-os muitas vezes, de vivenciar não só seus direitos de cidadãos, mas de vivenciar plenamente a própria infância. (p. 12).

Retomando uma outra citação da mesma autora do início deste trabalho, é possível acrescentar que:

Antes de mais nada, uma constatação: o fato é que (seja da ótica de quem vive, seja da ótica de quem vê) a deficiência, do ponto de vista psicológico, jamais passa em brancas nuvens. Muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito... e, assim como quase tudo que se refere à diferença, provoca a hegemonia do emocional sobre o racional. (p. 60).

Portanto, a discussão sobre o processo de subjetivação da condição de deficiente mental leve, e seu processo de construção na escola, necessariamente considera os aspectos culturais, sociais e históricos, determinantes da compreensão de conceitos de

normalidade, desvio, estigma, diferença e incapacidade, em perspectiva crítica, discutindo o lugar da diferença e da diversidade humana, bem como estabelecendo relações com o reconhecimento desta condição negativa e do sofrimento que lhe é inerente. No próximo capítulo será apresentada a pesquisa considerando seu objetivo, colaboradoras, procedimentos e processo de análise realizado.

Capítulo 3 - A pesquisa

Não nos deparamos com uma sucessão coerente de formas, mas com tropeços da vida corrente. Nossa existência se inscreve no que Lukács chamou de "ética dos instantes", já que a vida é composta de momentos, a maioria dos quais vai se perder no puro nada. Alguns serão remidos pela memória, mas necessário é que esses pontos minúsculos *se configurem* no depoimento, em fisionomia social e humana para que se salvem da voragem do esquecimento. (BOSI, 2003).

3.1 Objetivo

A presente pesquisa tem como objetivo compreender os processos de escolarização e de subjetivação da pessoa com deficiência mental leve, a partir do relato de egressas da classe especial do ensino público paulista.

Duas questões centrais são formuladas considerando-se tal objetivo, a saber, a partir do relato de alunos egressos:

- * Como o processo de escolarização contribuiu para a constituição da condição de não aprendiz geradora da deficiência mental leve?
- * Como a vivência da exclusão escolar, decorrente da condição de deficiente mental leve é significada?

3.2 Caracterização da pesquisa

As colaboradoras da pesquisa foram duas alunas egressas da classe especial para deficientes mentais leves, Marina e Beatriz, elegíveis a partir dos seguintes critérios, a saber, escolarização de no mínimo de dois anos na classe especial para deficientes mentais leves e, de acordo com os registros em seus prontuários escolares, interrupção da escolarização na própria classe especial.

Seus prontuários escolares foram objeto de análise da pesquisa de Mestrado intitulada **Recuperando a história oficial de quem já foi alunos 'especial'** (1998), que

tinha como objetivo reconstituir a trajetória escolar oficial de ex-alunos de classe especial para deficiente mental leve, conforme explicitado na Introdução. Para o prosseguimento da pesquisa de Doutorado tornou-se imprescindível retomar os documentos de arquivo pessoal da época do Mestrado, principalmente uma lista com vinte e cinco nomes de ex-alunos e seus respectivos endereços. Também, retomamos o contato com a escola na qual freqüentaram a classe especial para uma nova análise dos documentos de seus prontuários escolares disponibilizados no arquivo morto. Todavia, era sabido que os egressos haviam se desligado da escola, na qual freqüentaram a classe especial, há mais de dez anos.

Este processo preparatório possibilitou o contato inicial para a localização dos alunos egressos, de forma que Marina e Beatriz foram selecionadas como colaboradoras da pesquisa, vale ressaltar que o contato inicial e as entrevistas serão detalhados brevemente. Sobre as colaboradoras podemos relatar que Marina tinha 34 anos, separada, uma filha. Havia retomado sua escolarização logo após a saída da classe especial e interrompido sua trajetória escolar, permeada de várias reprovações, na 6ª série, devido à gravidez e casamento, aos 29 anos. Aprendeu a ler e escrever e os cálculos básicos de matemática. Na época da realização das entrevistas estava desempregada e cuidando dos pais doentes em casa, bem como, era responsável pela organização e efetivação das tarefas cotidianas de sua casa e de seus pais. Por outro lado, Beatriz tinha 31 anos, havia interrompido sua escolarização após a saída da classe especial, em 1985. Freqüentou a escola por onze anos e não aprendeu a ler e escrever. Desde os quatro meses de idade tem convulsões e crises de ausência, característicos de seu quadro de epilepsia o que requer medicação regular para controle dos sintomas. Sua ocupação era auxiliar a mãe nos serviços domésticos, assistir TV e ir à igreja com a mãe. No transcorrer das entrevistas também foram colaboradoras as mães das egressas, Dona Margarida e Dona Regina, em virtude da intensa participação das mesmas no processo de escolarização de suas filhas.

Feita uma rápida caracterização das colaboradoras, serão colocadas algumas considerações acerca do método e desenvolvimento da presente pesquisa, de sorte que partiremos do relato de um fato ocorrido nos encontros com Beatriz.

Durante uma das entrevistas na casa de Beatriz sobre coisas que ela sabia fazer, pois o não saber ler e escrever estava muito denso na entrevista, comentou que fazia crochê. Ficamos animadas, pois reafirmava algo muito importante que era a Beatriz capaz! Dona Margarida contou que teve uma época em que a Beatriz fazia tanta bolsa e bolsinhas para moeda que não tinha nem mais para quem dar. Beatriz "crochetava", a mãe dava o arremate e a avó colocava o zíper. Buscaram alguns exemplares e ficamos analisando o ponto, o tipo de linha, as cores, o arremate, as funções possíveis de cada uma delas...

Beatriz perguntou se queríamos uma. Dissemos que sim, pois eram bem feitas e poderiam carregar livros sem romper. Combinamos que seria uma troca, ela faria a bolsa e levaríamos um cd para ela. Conversou com a mãe e escolheu um cd do cantor Daniel que tivesse a música da novela "Esperança".

No nosso próximo encontro tínhamos a certeza de que a bolsa estaria pronta, portanto era preciso achar o cd. Diante do desconhecimento da obra deste cantor tivemos uma certa dificuldade, ainda mais que a novela tinha acabado e as pessoas da loja não sabiam informar o nome da música. Depois de muito procurar e pensar, acabamos comprando um pacote com três cds do referido cantor, pois além de não ser possível localizar qual era a música desejada, não havia mais o cd da própria novela para servir de referência. Sendo assim a decisão foi de oferecer as opções possíveis de música daqueles cds.

Realmente a bolsa estava pronta, ou melhor, as bolsas. Os cds foram bem recebidos e logo colocados para tocar. Neste dia a entrevista foi ao som de Daniel!

Passado o tempo, as bolsas permanecem. A bolsa maior tem um lado azul escuro e outro branco. Os pontos são certos e harmoniosos, assim como o encontro das linhas, branca e azul. Nesta, é possível carregar livros. Há duas bolsas menores, uma azul para colocar sabonete no guarda-roupa com alças longas e finas. A branca de ponto mais fechado tem zíper e um mini bolso que se fecha com um botão.

Sabemos que Beatriz teve ajuda da mãe e da avó, mas ao observar ou usar essas bolsas saltam aos olhos que ela apesar de não saber escrever é capaz de construir algo bastante trabalhoso, que exige mais do que uma mera habilidade manual. Para chegar ao

resultado final, a bolsa, há todo um caminho de construção marcado pela presença da utilização de instrumento - agulha - e de uma técnica apurada - a escolha da linha, do tipo de ponto e a quantidade de pontos necessária para se fazer uma bolsa de um determinado formato e tamanho.

Olhando as bolsas não é possível deixar de fazer um paralelo com o presente trabalho. Para tanto iniciaremos por compreender a palavra *Método*, que é o cerne da discussão deste capítulo.

No **Dicionário Etimológico**, de Cunha (1997), a palavra método é de origem grega e significa "*via, caminho*". No **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** (2001) a palavra método significa, entre outros, "*1. procedimento, técnica ou meio de se fazer alguma coisa, especialmente de acordo com um plano; 2. processo organizado, lógico e sistemático de pesquisa e instrução, investigação, apresentação etc.*" No **Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa** (1986) o significado da palavra método, entre outros é "*1. caminho pelo qual se atinge um fim; 2. Programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado*".

As diferentes fontes trazem a possibilidade de encontro entre as bolsas de crochê e este trabalho. Ambos percorrem um caminho, utilizam técnicas e instrumentos para se atingir um fim. Porém, há diferenças que precisam ser ressaltadas. As bolsas são mais do que um simples objeto, são agraços carregados de sentimentos e de potencialidades.

No entanto, há uma preocupação bastante legítima que percorre esta discussão que é a não transformação da vivacidade dos encontros e das entrevistas, que pode ser representado pelas bolsas, em objetos de pesquisa no sentido de coisificação. É possível enfatizar que esta é a premissa de toda a análise dos casos sustentada pela escolha do referencial teórico.

Para Bosi (2003) a discussão sobre a metodologia de um trabalho científico precisa ser compreendida a partir de dois níveis:

- 1) A orientação geral da pesquisa, "tendência teórica" que guiou a hipótese inicial até a interpretação final dos dados colhidos.
- 2) A técnica particular da pesquisa, o procedimento. (p. 50)

Para a autora, estes dois níveis estão inter-relacionados na própria forma de pensar do pesquisador, seja na observação ou coleta dos dados, *"pois a tarefa do reconhecimento não se cumpre sem a escolha do campo de significação e sem a inserção das informações obtidas nesse campo"* (p. 50). Enfatiza que a mesma pessoa que coletou os dados deve ser a que faz a análise, pois a forma de encaminhar a questão é reveladora da postura teórica adotada no trabalho.

Procuramos, então, manter a coerência entre o referencial teórico e a proposta de análise do material coletado, que se configuram como uma abordagem histórico-cultural em Psicologia Escolar/Educacional, e como uma perspectiva histórico-crítica no campo da deficiência mental.

Logo, podemos afirmar que esta é uma pesquisa qualitativa que se configura como um Estudo de Caso, definido por Yin (2001) como *"uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto estão claramente definidos"* (p. 32).

No estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986) há uma preocupação em compreender o objeto como único, de modo que seja uma representação singular da realidade, compreendida como multidimensional e historicamente situada. A preocupação com a generalização dos resultados é desconsiderada, pois cada caso é tratado como possuidor de um valor intrínseco que constitui uma unidade dentro de um sistema mais amplo. Desta maneira, a unicidade da presente pesquisa está nos processos de escolarização e subjetivação da deficiência mental leve das egressas inseridas num contexto escolar historicamente marcado pela exclusão de alunos oriundos das classes trabalhadoras.

Yin (2001) explicita que as evidências para um estudo de caso podem ser originárias de diferentes fontes: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação participante, observação direta e artefatos físicos. A configuração da presente pesquisa como um estudo de caso envolveu a utilização de diferentes fontes, que serão descritas na recuperação do processo de estruturação da coleta dos próprios dados, sendo que a referência para a utilização das mesmas procurou respeitar os

seguintes princípios propostos pelo autor: a) diferentes fontes de evidências, ou seja, evidências provenientes de duas ou mais fontes, no entanto precisam convergir em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas; b) um banco de dados para o estudo de caso, isto é, uma reunião formal de evidências distintas a partir do relatório final do estudo de caso, c) um encadeamento de evidências, isto é, ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou. (Yin, 2001, p. 105)

Na presente pesquisa, inicialmente, consultamos **os registros em arquivos** da pesquisa de Mestrado. Foram recuperadas as cópias das atas de final de ano, ficha com as anotações acerca dos prontuários dos alunos (Apêndice 1) e uma lista dos alunos pré-selecionados com seus respectivos endereços. Em tal lista havia o nome de vinte e cinco ex-alunos que estavam fora da escola há no mínimo dez anos. Também se fez necessário, o contato com a escola após cinco anos com o intuito de, com a devida autorização da nova direção, analisar e reproduzidos os **documentos** constantes nos prontuários dos alunos selecionados. A saber, de Marina havia ficha individual dos anos de 1983, 1984 e 1985, carta de encaminhamento da Diretoria de Ensino para classe especial de 1982, parecer psicológico de 1981, síntese da avaliação psicológica sem data, livro de história erótica apreendido com a aluna, o que acabou desencadeando sua saída da escola e o encaminhamento da escola para as oficinas profissionalizantes. Por outro lado, de Beatriz havia ficha cadastral com dados dos anos de 1984, 1985 e 1986, histórico escolar do ano de 1983, ficha individual dos anos de 1984 e 1985 e síntese de relatório psicológico de 1984.

De posse dos registros em arquivos, em específico os endereços dos egressos verificou-se que eram todos da mesma região da cidade de São Paulo abrangendo vários bairros. Tendo em vista a amplitude da região a ser pesquisada, o desconhecimento da mesma e o tempo para a realização da pesquisa, foi solicitada a ajuda de um morador da região que atuou estrategicamente como visitador de domicílio. Sua função era identificar os endereços, confirmar ou não o local de residência destes ex-alunos. Foram feitas orientações quanto à forma de se apresentar, bem como colocar o objetivo da visita, além disso, levava consigo uma carta de apresentação (Apêndice 2) e um gravador,

para registrar oralmente suas impressões, informações importantes e fundamentalmente se os egressos moravam ou não nos endereços.

Após três dias percorrendo casas conseguiu localizar doze ex-alunos para grata surpresa e felicidade. Nesse ensejo, Marina tomou a iniciativa e ligou para contar que havia sido contatada e que estava interessada em participar da pesquisa, logo foi a primeira colaboradora. Iniciadas as entrevistas com Marina, foi feito o contato com Beatriz. Seus pais sabiam da possibilidade de participação da filha na presente pesquisa, devido a visita de verificação de endereço, e logo combinamos a realização das mesmas.

Entre Beatriz e Marina foi viabilizado o contato com uma outra egressa de classe especial que morava num orfanato da região. No entanto, informaram-nos de que havia se mudado para outra unidade, de orfanato, para continuar auxiliando no cuidado das crianças. Vale salientar que não houve dificuldade em nenhum destes três contatos iniciais, sempre houve cordialidade e interesse em contribuir, mas diante da quantidade de dados coletados na entrevistas e da incorporação das mães como colaboradoras não foram feitos outros contatos com egressos.

Os contatos iniciais, com Beatriz e Marina, tiveram como intuito realizar uma pré-entrevista, com a finalidade de explicar o objetivo e a forma de realização da coleta dos dados, principalmente deixar claro que a participação se daria por meio de anotações em um caderno e de entrevistas gravadas, o que necessitaria de uma autorização por escrito, bem como lhes era garantida a possibilidade de não querer participar da pesquisa. Havia a preocupação de esclarecer que era conhecido o fato de terem freqüentado a classe especial, e que a fonte de informações, nome e endereço residencial, havia sido os prontuários da escola na qual haviam estudado na mesma, com a devida autorização e conhecimento da diretora.

Foram realizadas três entrevistas com Marina, duas com Beatriz, três com Dona Margarida e uma com Dona Regina, totalizando nove entrevistas⁴⁷. A inclusão das mães como fontes de informações foi decidida ao longo da pesquisa frente à imponência de suas presenças na luta pela escolarização das filhas e acompanhamento das implicações da condição de deficiente mental leve.

⁴⁷ Estão em anexo as entrevistas transcritas gravadas em cdroom (Apêndice 3).

Para a realização das entrevistas foi feito um estudo dos documentos e do material arquivado que deram base para a elaboração de roteiros flexíveis de entrevistas (Apêndice 4), que tinham com princípio o resgate da história de escolarização das egressas, suas impressões da passagem pela escola, bem como a compreensão das mesmas da condição de vida atual. Pudemos perceber que as entrevistas fluíam e se transformaram em "conversas sobre a vida", tanto com as ex-alunas e mães. Bosi (2003) ajuda-nos a compreender o que aconteceu, pois afirma que a preparação para as entrevistas é uma garantia de elaboração de perguntas interessantes que trazem no seu bojo o cerne da interpretação final, não obstante o respeito à liberdade de resposta é tão primordial quanto. A intimidade construída ao longo dos nossos encontros remete à qualidade do vínculo estabelecido, que de acordo com Bosi (2003) na medida em que o entrevistador consegue se desarmar de signos, de classe, de status e de instrução é possível formar laço de amizade, o qual provoca a sensação de que não deveria ser efêmero o encontro, invocando a responsabilidade dos envolvidos acerca do que é falado e registrado. Para a autora:

Narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de rememorar quanto o das pessoas ditas importantes. (p. 61)

Bosi (2003) complementa que na convivência há transformações marcadas pelo peso dos estereótipos, de uma consciência possível de classe que atravessa as entrevistas e precisa ser dominada (p. 61).

Todavia, é preciso fazer algumas considerações acerca da forma com que as entrevistas transcorreram. A preparação para as mesmas envolvia a análise dos documentos e leitura de produção acadêmico-científica e metodológica para o embasamento da entrada no campo, o que aguçou uma postura crítica que possibilitou a análise conjunta com Marina de seu parecer psicológico. Ao mesmo tempo, instigava uma postura de dúvida explícita, que fundamentalmente se manifestava nos momentos em que a incorporação da culpa pelo fracasso ou da incapacidade se evidenciava no discurso das egressas ou de suas mães. Podemos reconhecer que as entrevistas tiveram um princípio interventivo, gerador de novos significados para experiências vividas, não obstante

algumas vezes pela intensidade das histórias e de envolvimento, as intervenções se configuraram sem muita clareza da complexidade envolvida.

Por conseguinte, durante as entrevistas eram realizadas **observações diretas**, e as informações eram anotadas ou gravadas e transcritas após cada contato realizado. São registros importantes e relevantes que possibilitaram ao mesmo tempo, reviver sentimentos e compreender fatos depois do afastamento necessário para a reflexão e análise dos dados.

No decorrer das entrevistas, para lembrar datas e acontecimentos Dona Margarida e Beatriz recorriam a uma bolsinha de plástico em que estavam guardados vários documentos, pois possibilitaram o incremento de dados que a memória não teria condições de recuperar sem um auxílio. Estavam guardados vários laudos de eletroencefalograma de Beatriz⁴⁸, receitas de remédio, cartões de acompanhamento médico e psicológico, exames de sangue entre outros. Podemos dizer que eram **registros do arquivo** da família e que pela preciosidade foram incorporados à pesquisa.

Uma quinta fonte de evidência utilizada foi solicitada por meio do registro de lembranças da escola em cadernos que foram entregue às egressas logo no início da pesquisa. O intuito de tal solicitação era verificar a qualidade da escrita de Beatriz e Marina, bem como possibilitar uma outra fonte de expressão que não fosse a falada. Yin (2001) denomina de **artefatos físicos** qualquer evidência física que possa contribuir para a compreensão do problema da pesquisa.

Ao finalizarmos a caracterização da pesquisa e das fontes de evidências utilizadas, podemos afirmar que a abordagem metodológica do tema da presente pesquisa, a deficiência mental leve e os processo de escolarização e de subjetivação, estão entrelaçados com a questão da memória. Recorremos a Bosi (2003) que caracteriza a memória como um *"trabalho sobre o tempo"* vivido que é significado pela cultura e pelo indivíduo, sem que a uniformidade temporal em cada sociedade, classe e indivíduo.(p. 53). Família ou grupo assumem a função de intérpretes ou testemunhas das experiências vivenciadas, sendo que:

⁴⁸ O conteúdo não era de domínio nosso, aliado à letra que pouco favorecia a compreensão das informações.

O conjunto das lembranças é também uma construção social do grupo em que a pessoa vive e onde coexistem elementos da escolha e rejeição em relação ao que será lembrado. (p. 54).

Desta maneira, memória é uma forma organizadora, distante da passividade, em que a trajetória dos relatos precisa ser respeitada porque se configura como o mapa afetivo da própria experiência. (p. 56).

3.4 Análise dos dados

De acordo com Bosi (2003), diante das informações coletadas, os depoimentos se tornam secundários perante a uma teoria que busque elucidar as estruturas e transformações econômicas, ou que explique um processo social, uma revolução política. Por isso, enfatiza que a importância e necessidade de sistematização das informações coletadas por meio de claras coordenadas interpretativas.

Inicialmente, para a estruturação da redação dos relatos dos casos foram realizadas leituras das entrevistas com o intuito de ordenar as informações em quatro eixos:

- * Caracterização social e familiar,
- * escolarização anterior à classe especial,
- * escolarização durante a classe especial e,
- * escolarização posterior à classe especial.

Uma vez pronto este material, novas leituras se tornaram imprescindíveis e, com base nas perguntas norteadoras da presente pesquisa, estabelecemos um segundo recorte, a saber:

- * caracterização social e familiar,
- * o processo de escolarização e sua contribuição para a constituição da condição de não aprendiz geradora da deficiência mental leve e,
- * a vivência da exclusão escolar decorrente da condição de deficiente mental leve.

É importante salientar neste processo optamos por relatar os casos sem a utilização de perguntas e respostas, como nas entrevistas, no entanto não significou a ausência de falas das egressas ou de suas mães. O princípio que norteou o trabalho de

escrita foi o de tentar contar "as histórias da vida" sem corromper ou trair o vínculo estabelecido, sem "coisificar" as colaboradoras da pesquisa.

Posto o relato das histórias, era preciso organizar as novas coordenadas interpretativas, articulando-as às pesquisas na área e ao referencial teórico adotado. Para tanto foi feita a leitura dos capítulos iniciais, e concomitantemente, assinaladas as contribuições a serem ressaltadas em um quadro que continha o nome do autor, a idéia que poderia contribuir para a análise e a página. Como o registro deste quadro foi manual, daremos um exemplo para maior entendimento:

Autor	Idéia	Página
Pessotti (1984)	História da deficiência - Postura organicista	P. 20
Kalmus (2000)	Conceito de deficiência mental leve - flexibilização	P. 95

Ao todo foram assinaladas perto de setenta contribuições. Novamente, por meio de registro manual orientado pela temática das contribuições dos autores, estas foram agrupadas para embasarem a análise dos casos. Os critérios utilizados foram: identidade do aluno de classe especial para deficiente mental leve, encaminhamento para classe especial, prática pedagógica, funcionamento classe especial, diferença x deficiência, entre outros, sendo que uma pesquisa pôde ser indicada em mais de um critério.

Elencada a contribuição de cada pesquisa e apontadas as possibilidades de focos análise do referencial teórico, posteriormente realizamos a leitura do relato dos casos para a montagem de um quadro analítico comparativo esquematizado por aspectos como: nível de escolarização dos familiares e das egressas, ocupação dos familiares e das egressas, início e término da escolarização considerando idade e série, número de pareceres psicológicos entre outros. (Apêndice 5). O intuito deste quadro analítico comparativo era evidenciar as semelhanças e diferenças das histórias de Beatriz e Marina para facilitar a análise.

A junção das contribuições das pesquisas e os focos do referencial teórico com o quadro analítico comparativo possibilitou a estruturação e redação da análise dos casos, sem que fosse alterado o recorte estabelecido no relato. Diante da complexidade dos casos, recorreremos a outros autores como Maria Helena Souza Patto, Pierre Bourdieu,

Maria Aparecida Moysés, Cecília Collares, L. Vygotsky entre outros que auxiliaram na elaboração da análise final dos casos.

Capítulo 4 – Histórias de alunos egressos de classe especial para deficientes mentais leves

"Eu me esforçava bastante, e tinha problema na vista, e eu sentava na frente, e eu usava óculos, e eu tinha dificuldade pra escrever. Então eu era lenta e quando não entendia aquilo ficava com dor de cabeça, porque não entrava na minha cabeça".
"Eu tenho, eu tenho medo de escrever".
(Marina, 34 anos)

4.1 A história de Marina

4.1.1 Caracterização social e familiar

Marina, antes mesmo do nosso primeiro encontro, telefonou para conversar comigo sobre a pesquisa e dizer que estava me aguardando, demonstrando interesse em participar. Marcada a data, fui até sua casa explicar a proposta da pesquisa, o que possibilitou perceber alguns elementos do seu cotidiano, que foram se reafirmando e delineando ao longo da pesquisa. Durante nossos encontros, sempre estava preocupada com a limpeza e a ordem de sua casa e a de seus pais, o que muitas vezes era difícil, pela própria circunstância de estar cuidando dos pais enfermos.

Sua casa fica nos fundos do terreno e está dividida em banheiro, quarto e cozinha/copa/sala, com móveis e eletrodomésticos bem cuidados e distribuídos de forma que deixam pouco espaço para circulação. Ao lado de sua casa, há um quarto com banheiro, onde dormiam seus irmãos; nele havia televisão, vídeo cassete e aparelho de som e, na época da entrevista, era ocupado apenas por um irmão. Durante as entrevistas, esse quarto sempre estava sendo utilizado por diferentes pessoas da família, fosse para passar roupa, vendo TV, descansar, ou pelas crianças que assistiam a desenhos. A casa da frente, e principal, onde moravam os pais de Marina, Dona Regina e Sr Jair, é dividida em quarto, banheiro, sala e copa/cozinha ampla, lavanderia; de forma geral é uma casa espaçosa, apesar dos móveis e eletrodomésticos. Durante as entrevistas, Marina passava a maior parte do tempo na casa principal, cuidando de seus pais que estavam enfermos: a

mãe, em decorrência de um acidente e da perna quebrada, e o pai, pelo agravamento do quadro clínico, fruto de seqüelas de derrames sucessivos, necessitando de internações hospitalares periódicas, o que culminou com o seu óbito, no decorrer da pesquisa. As três casas estão voltadas para um pátio interno, que tem comunicação com a rua; no mesmo fica a garagem, na qual permanentemente estava estacionado um carro modelo Uno, a casa dos cachorros, o varal de roupas, canteiros de flores. Nesse mesmo espaço, quando vivo, o Sr Jair permanecia em sua cadeira de rodas, olhando o movimento da rua e das casas, junto com as crianças que brincavam, saíam e voltavam da rua. O portão sempre esteve sem trancas, de forma que, durante nossos encontros, era comum as pessoas entrarem, sem tocar a campainha, ou chamar pelos moradores;⁴⁹ até mesmo o cachorro da vizinha permaneceu deitado na soleira da porta, durante uma das entrevistas.

Nossos encontros aconteceram em diferentes espaços, de acordo com a disponibilidade das casas, conforme o critério de organização ou ocupação de Marina, que se mostrou disposta a participar e responder as perguntas, ou escrever no caderno. Na maioria das vezes, era nossa companheira de entrevista sua filha de quatro anos, Carla, que muito desejava escrever no caderno da pesquisa de sua mãe, sendo porém impedida por ela.

Na primeira entrevista, Dona Regina, mãe de Marina, conversou informalmente sobre o processo de escolarização da filha, afirmando, a cada história, que tinha memória fraca para lembrar das coisas. Logo em seguida, sofreu um atropelamento e fraturou a perna esquerda, permanecendo imobilizada durante vários meses. Diante das minhas solicitações de participação na pesquisa por meio de entrevistas, alegava estar cansada e sem vontade de lembrar das histórias; no entanto é importante ressaltar que, nesse seu período de recuperação, o estado de saúde do Sr Jair piorou e ela pouco pôde cuidar do marido. Somente após seu falecimento, Dona Regina consentiu em participar da entrevista, porém o tempo para a finalização deste trabalho era pequeno, o que impossibilitou a realização de mais entrevistas.

Iniciaremos pela história da família, contada por Dona Regina. Apesar de ser franzina, traz no seu corpo forte e resistente a história de uma vida de muito trabalho e

⁴⁹ Os pais de Marina moram nesse terreno há mais de 20 anos e são seus vizinhos vários parentes,

luta, como ela mesma relata, ao comentar com o filho mais velho: "É, meu filho, a sua mãe tem passado, altos e baixos (...) A vida, tem que passar coisas boas e coisas ruins, passei ruim, passei regular, passei mais ou menos, e tô aí com setenta e quatro anos!" Contou que nasceu em Belo Horizonte e, até os dez anos, teve uma vida que descreve como farta. Com a morte de seu pai, a situação se alterou, de forma que sua mãe e ela, filha única, precisaram trabalhar em uma pensão para doentes de tuberculose. Frequentou até a 4ª série e saiu da escola para poder trabalhar em casas de família. Em uma delas, levava e trazia a filha da patroa, a qual chama de madrinha, para a escola preparatória e, enquanto a esperava, ficava prestando atenção nas aulas; assim, aprendeu um pouco de francês e justifica não ter aprendido o inglês, porque era muito difícil.

Com as complicações de saúde de sua mãe, mudou-se para o Rio de Janeiro, junto a uma família amiga, e começou a trabalhar na indústria têxtil. Após o falecimento de sua mãe, foi trabalhar em São Paulo, no mesmo ramo de serviço e, logo em seguida, conheceu seu marido, Sr. Jair, com quem se casou aos 29 anos. Durante o relato dessa parte da história, pegou um porta-retrato com sua fotografia de casamento, guardada com muito orgulho na estante da sala. Lá estava registrada a história do início da família de Dona Regina, uma mulher negra e franzina, vestida modestamente de noiva, que, posteriormente, perde seu primeiro filho, segundo ela, de tanto trabalhar. No entanto, nasceram cinco filhos dessa união, quatro meninos e uma menina, que é Marina, e relata que "aí eu comecei a luta!".

O filho mais velho, Lúcio, 41 anos, fez curso técnico de enfermagem, e, concomitante com seu trabalho num hospital de grande porte da capital, fez o curso de Letras, posteriormente o Mestrado e atualmente é professor universitário; é casado com uma profissional da área da saúde, e tem três filhos. Dona Regina conta que ele entrou na escola com 6 anos, e que já falou para ele: "Meu filho você morre estudando" (risos). O segundo filho, Gerson, 40 anos, que completou o ensino médio, trabalha com carro e é solteiro. O terceiro filho, Carlos, 39 anos, também com formação até o ensino médio, é casado e tem três filhos pequenos. Está desempregado e, segundo D. Regina, "(...) tá sem sorte, não arruma emprego até hoje"; a situação não está muito complicada, porque a esposa dele está trabalhando, temporariamente, em um programa estadual de

recolocação de trabalhadores. O filho Raul, 29 anos, também completou o ensino médio e atualmente está empregado, porque a esposa de Lucio conseguiu uma vaga para ele; não é casado e tem dois filhos "pelo mundo", segundo sua mãe. A única filha, Marina, 34 anos, cursou até a sexta série, é separada e tem uma filha; está desempregada.

D. Regina conta que, logo após o nascimento do primeiro filho, sua saúde estava debilitada por um problema na coluna, que causava dores e inchaço, decorrente de seu trabalho na indústria têxtil. Ficou afastada pelo antigo INPS, hoje INSS, fazendo repouso e tratamento médico, até que lhe fosse concedida aposentadoria, depois de três anos. Relata que um dia foi ao INPS, para passar pelo médico, e este lhe deu alta; estava acompanhada de sua irmã e levava seu filho, que ainda amamentava, no colo; diante da notícia inesperada, passou muito mal, e teve o que ela denomina de "acesso". Após esperar e ser avaliada pelos próprios médicos do INPS, foi encaminhada para um Hospital Psiquiátrico, transportada por ambulância. Durante sua hospitalização, afirma que seu filho mais velho quase morreu e "(...) um moço que encontrou com ele (Sr Jair) e ele tava chorando demais. Aí, ele contou o caso que aconteceu, o moço foi na farmácia e comprou uma porção de leite pra ele pro Lúcio, mas ele não se deu com leite, com nenhum leite, aí tinha uma dona aqui, Dona Geralda ainda é viva, a Dona Geralda tava dando mama ao filho dela, aí ele começou a mamar no peito dela, aí continuamo a vida". Antes de continuar a vida, sem nunca mais ter tido nenhum "acesso", negou-se a tomar o remédio receitado pelo médico, Gardenal, considerado um remédio para gente nervosa, e deixou o hospital, sem terminar o tratamento, pois o Sr. Jair, em uma das visitas, cedeu aos apelos da esposa e se responsabilizou por ela perante o hospital, levando-a para casa.

Dona Regina, a forte mulher franzina, depois desse episódio, enfrentou ainda outros problemas: teve um derrame, fez mastectomia, em virtude de um câncer, e quebrou a perna recentemente, no atropelamento. Acompanhou e cuidou de seu marido, durante mais de 10 anos, afetado pelas seqüelas de derrames que foram limitando-o aos poucos, cada vez mais. Mesmo aposentada, sempre trabalhou como ambulante vendendo doces, junto com o marido, no centro da cidade de São Paulo. O Sr Jair trabalhou em indústria, pagava o sindicato, o que deu durante muito tempo o direito para ele e sua família a atendimento médico, atualmente restrito à Dona Regina. Além de sua

aposentadoria de um salário mínimo, Dona Regina passou a receber, com a morte do marido, uma pensão no mesmo valor. O terreno em que está construída a casa que reside foi comprado com muito esforço, para ser pago em 20 anos, e aos poucos foram construindo os cômodos.

Dona Regina reconhece que a filha foi extremamente importante no período em que esteve imobilizada e o marido doente, sobretudo no final com sonda e soro direto. Afirma: "É, mal de mim se não fosse ela. Coitada!". Sobre Marina, conta que seu nascimento foi complicado, pois, além de ter mais de 40 anos, sua pressão era muito alta, e precisou pedir ajuda a Nossa Senhora para resolver a situação. O médico avisou ao Sr. Jair: "Eu vou salvar sua mulher, mas a sua filha nós não damos conta dela". Precisou, então, tomar uma injeção e Marina nasceu prematura, não se lembra com quanto tempo, mas se recorda de que estava faltando tempo para completar a gestação. Logo após o nascimento, a filha precisou ficar três meses na incubadora e lembra que ela não tinha unha nem cabelo. Durante esse período, nunca foi visitá-la e dizia para o marido, que todo dia, após o trabalho, passava para ver a filha: "Ela não vai ser minha mesmo". Quando Marina recebeu alta, o pai levou-a para casa, e Dona Regina ficou bastante agradecida a Deus por sua filha ter sobrevivido; no entanto, de tão pequena, tinha medo de dar banho nela, chegando mesmo a usar somente óleo e talco para limpá-la, durante o frio. Reconhece que, apesar de tudo, a filha tem saúde forte hoje, mas é muito agitada.

Perto dos seis meses, Marina teve uma crise que deixou a mãe bastante preocupada na época; sem saber definir o que seja, imita o quadro da filha: parada e olhando para cima. Queria levá-la para o hospital, mas sua irmã não permitiu; em substituição, Marina foi benzida, tomou uns banhos e não teve mais nada. Aos 9 anos, a pedido da escola, levou a filha ao psicólogo e ao médico que lhe receitou Gardenal; mais uma vez, sua cisma de que era um "remédio para gente nervosa" fez com que interrompesse a medicação. No dia do aniversário de 15 anos, durante os preparativos para a festa, em sua casa, Marina queixou-se de dor no braço, mas a mãe recomendou que varresse o chão. Novamente teve uma crise e, dessa vez, foi para o hospital, onde permaneceu por três horas, depois de tomar uma injeção. Nesse dia, Dona Regina conta que comemorou a volta da filha e até perdeu a vontade de comemorar seu aniversário.

Durante o acompanhamento médico, detectaram um problema que poderia mesmo causar paralisia em Marina, mas não era caso de operação. O balanço que Dona Regina faz dessa história é que sua filha não é nervosa, mas sim agitada.

Dando continuidade, por meio dos documentos e das entrevistas com Marina, é possível fazer um resgate de sua trajetória de escolarização. Foi matriculada com seis anos, para fazer o pré, na mesma escola em que seus irmãos estudavam, referindo-se a ela como uma época boa. Seus problemas começam na 1ª série, devido à dificuldade de acompanhar o conteúdo e o ritmo de aprendizagem da sala, o que a levou a repetir várias vezes. Ao ser promovida para a 2ª série, não há alterações da situação de aprendizagem e, conseqüentemente, acontecem três reprovações, o que desencadeia o encaminhamento para a classe especial. Nos seus relatos, não há uma diferenciação ou delimitação cronológica desse período, por isso os dados dos documentos auxiliam nessa reconstrução, o que possibilitou perceber insuficiência e discrepâncias entre alguns deles, a saber, o ano de seu nascimento é 1968, porém, em alguns documentos, consta como 1969, o que dificulta esse resgate do histórico de escolarização, a partir de uma única fonte. Sua trajetória escolar pode ser retratada da seguinte forma, na tabela abaixo:

Ano	Idade	Série
1974	6 anos	Pré-escola
1975	7 anos	1ª série
1976	8 anos	1ª série
1977	9 anos	1ª série
1978	10 anos	1ª série
1979	11 anos	1ª série
1980	12 anos	2ª série
1981	13 anos	2ª série
1982	14 anos	2ª série
1983	15 anos	Classe Especial
1984	16 anos	Classe Especial
1985	17 anos	Classe Especial

Marina relata que, após a saída da classe especial, deu continuidade a seus estudos nas séries iniciais, no projeto de alfabetização de uma igreja próxima de sua casa; posteriormente fez o supletivo em outras escolas regulares até a 6ª série, quando

parou por estar grávida de sua filha, aos 29 anos. Desse período, pós-saída da classe especial, não foram analisados documentos, o que impede maior precisão da relação ano, série e idade, mas não impossibilita, porém, que alguns dados dessa trajetória escolar se evidenciem.

Marina permaneceu na escola dos seis até aos vinte e nove anos, ou seja, foram vinte e três anos de escolarização! Entre pré-escola, 1ª série, 2ª série e classe especial foram 12 anos. Entre a retomada nas séries iniciais e a 6ª série foram 11 anos, e, mais uma vez, a marca da reprovação esteve presente. Dessa maneira, nesses 23 anos de escolarização, cursou apenas sete séries, incluindo a pré-escola.

A saída de Marina da escola está relacionada à gravidez não planejada e casamento, após dez anos de namoro com o pai de sua filha. Quando se casou, sua mãe, Dona Regina, lhe deu uma das casas do terreno para morar e, enquanto o marido esteve empregado, não houve problemas. O período difícil do casamento teve início com a demissão do marido, que fez acordo trabalhista com o empregador, e não se preocupou em arranjar outro emprego, aliando-se a isso o agravante da dependência alcoólica. Enquanto o ex-marido tinha dinheiro do acordo trabalhista, a situação ainda se mantinha, porém, quando as reservas findaram, a ponto de Marina e sua filha não terem o que comer, seus pais passaram a ajudá-la. A situação se tornou insustentável, quando seus irmãos se envolveram, e a separação se tornou inevitável. Durante o casamento, fez alguns trabalhos temporários, sendo que, na época da entrevista, estava separada e cuidando da filha de 4 anos; continuava dependendo economicamente de seus pais, pois o marido ainda estava desempregado e não contribuía com nada para o sustento da filha.

Além do casamento se complicar, Marina conta que perdeu o "paparico" de seus irmãos, quando se casou. Essa condição de "paparicada" sempre esteve presente em sua vida, fosse na relação com sua mãe, seu pai ou seus irmãos, e explica que recebia carinho e muita atenção de todos. Nas entrevistas não fica muito claro como se configura essa condição especial, porém foi possível perceber que tal condição não mais existia no atual momento de sua vida. Percebe-se a compreensão dessa perda, pelo relato de Marina, quando lembra que na época em que estudava de manhã, na classe especial, tanto seus irmãos quanto seus pais trabalhavam, mas ao chegar da escola encontrava a casa

arrumada e a comida pronta, preparada por sua mãe, que cuidava desses afazeres domésticos, antes de sair para trabalhar vendendo doces. Atualmente, diante das sucessivas situações de doença, tanto de seu pai como de sua mãe, Marina assume a responsabilidade de cuidar dos dois e ao mesmo tempo, da sua casa, da de seus pais e da casa que era de seus irmãos, todas no mesmo terreno. Quando há necessidade, acompanha sua sobrinha às aulas de balé, até o centro da cidade, deslocando-se de metrô, ônibus e lotação, quando necessário. Não é mais a menina que recebe cuidados, mas sim uma mulher que, neste momento da vida, cuida de outras pessoas, tem responsabilidades que atrapalham o seu retorno aos estudos e o ingresso no mercado de trabalho, contrariando assim sua vontade.

Apesar de sair para passear bem menos, em virtude dessas responsabilidades, Marina tem suas amigas e, sempre que pode, vai "bater um papinho" na rua. Interessante que, ao longo de nossos encontros, era chamada com frequência por suas amigas à porta de casa e, em um dos encontros, uma delas pediu para ficar junto a nós, o que me causou um certo incômodo. Ao ser questionada sobre a presença da amiga, Marina respondeu que não tinha problema, porque ela queria saber como era uma entrevista de pesquisa. Em outros momentos, quando me acompanhava até a porta de sua casa, após as entrevistas, era bastante usual a presença, na rua, de crianças e adultos que se aproximavam com frequência, para saber como estava sua mãe.

Ao falar de sua rotina atual, Marina escreveu que se levanta e cumpre suas obrigações de dona de casa: "É arrumar as coisa, limpar a casa, fazer obrigação, né, de dona de casa, fazer tudo no geral (...) Aí, eu corro ali, corro aqui, aí tem que fazer almoço, vou comprar remédio lá no centro". Enfim, uma rotina que envolve cuidar de sua filha, de sua mãe lúcida e sem andar, de seu pai que não andava e não falava, e no final, até da sonda oral e urinária, que ele usava.

4.1.2 O processo de escolarização e sua contribuição para a constituição da condição de não aprendiz geradora da deficiência mental leve

Consideramos relevante pontuar que, no prontuário escolar analisado, não há nenhum documento ou registro sobre o desenvolvimento pedagógico de Marina, elemento este fundamental para compreender a transformação da condição de não aprendiz em aluno com deficiência mental leve. Vale lembrar que o prontuário analisado é da escola em que freqüentou a classe especial, não havendo informações registradas sobre o desenvolvimento pedagógico anterior e durante sua permanência nela. No entanto, há um parecer psicológico de 1981, com dados de exames realizados no 2º semestre de 1980, trazendo algumas informações importantes acerca do desenvolvimento pedagógico de Marina, e que justificaram seu encaminhamento para a classe especial, o que ocorreu no início de 1983.

Nesse parecer, a queixa orientadora da avaliação é escolar, a saber, baixo rendimento pedagógico em sala de aula, multi-repetência, freqüência durante cinco anos na 1ª série, sendo que, ao ser promovida para a 2ª série, não acompanha a classe. No final do parecer, há a ressalva feita pelo profissional da Psicologia de que, desde 1977, da primeira vez que procurou o serviço de psicologia, a mãe foi orientada a colocar sua filha na classe especial, o que não ocorreu. Na época da avaliação, Marina estava na 2ª série de repetentes sem progredir pedagogicamente, a ponto de a professora considerar a possibilidade de retorná-la à 1ª série.

Entre a primeira indicação de encaminhamento para classe especial, em 1977, e sua freqüência na mesma, em 1983, há um hiato de 5 anos que, acrescido dos 2 anos iniciais de reprovação, resulta em 7 anos de escolarização insatisfatória. Por conseguinte, a preocupação da presente pesquisa neste momento direciona-se para o processo de escolarização e sua contribuição para a constituição da condição de não aprendiz, geradora da deficiência mental leve nesses sete anos de freqüência na escola, na classe comum. Como explicitado acima, os documentos oficiais são pouco reveladores, bem como a única entrevista com Dona Regina; assim, as informações partiram das entrevistas com Marina e dos seus escritos durante a pesquisa.

O relato de Marina, para situar os acontecimentos, é confuso em alguns momentos, porém, no primeiro escrito solicitado pela pesquisadora, é possível selecionar um trecho que serve como breve resumo do que foram esses anos:

"Passei por várias dificuldades por não entender as explicações dos professores, passei por várias escolas até me adaptar com a escola e os ensinamentos. Às vezes me sentia meia desamparada porque tinha dificuldade em algumas matérias e não tinha a atenção que precisava."

Para compreender esse resumo, iniciou sua vida escolar na mesma escola de seus irmãos, bem próxima de sua casa⁵⁰, na pré-escola. Marina recorda como um tempo bom, pois passou rápido de ano, a professora era legal e ensinava os alunos. Lembra ainda que seu uniforme era uma roupa vermelha e sua rotina cheia de brincadeiras, pinturas e ginástica.

Quando ingressou na 1ª série, as dificuldades começaram. Passou por três escolas, sendo que uma delas era particular. A transferência para essa escola particular do bairro, segundo D. Regina, foi uma tentativa de reverter a situação de não aprendizagem da filha, o que não se revelou como uma estratégia de sucesso. Marina retorna, no ano seguinte, novamente à 1ª série de outra escola pública, mais distante de sua casa. Com essas mudanças de escola, sempre precisava reorganizar seu grupo, pois eram transferências solitárias, sem o acompanhamento de nenhum amigo.

Com relação às dificuldades encontradas nesses anos de escolarização, Marina revela, em tom confessional, que no começo não ligava muito para a escola. Sempre levava o material completo, a cartilha, os livros, o caderno que sua mãe comprava no início do ano, mas, à medida que as dificuldades pedagógicas se acentuavam, seu interesse diminuía; muitas vezes, esquecia o material em casa, gerando conflitos em sala de aula.

Ao assinalar as dificuldades pedagógicas freqüentes, indica as disciplinas de Português e Matemática, na 1ª série, e em alguns momentos das entrevistas sinaliza a posterior incorporação de História. Marina detalha que, em Português, não conseguia aprender a ler nem escrever; se em determinado momento conseguia ler, não conseguia correspondência na escrita porque se preocupava com a qualidade de sua letra e com a possibilidade ou não de ser entendida pelas pessoas. Em Matemática explica que, apesar de saber contar, não conseguia entender os sinais de mais e menos, bem como entender e efetuar a operação de divisão ou mesmo ver as horas⁵¹. Essas dificuldades se

⁵⁰ Esta escola ainda funciona no mesmo lugar e fica a quatro quarteirões de sua casa.

⁵¹ Dificuldade esta que perdurava ainda durante a realização de nossas entrevistas.

concretizavam em notas baixas na hora da prova, conforme afirma: "Tudo errado", desencadeando, assim, as reprovações freqüentes. Nas provas não colava, porque ficava muito nervosa; seu princípio era fazer o que sabia, entregar ao professor e aguardar a nota baixa. Marina lembra que não era uma situação exclusiva que vivenciava, muitos alunos de sua sala tiravam notas baixas e era freqüente a mudança de escola, numa tentativa de reverter a situação, bem como a drástica decisão de sair da escola.

Diante desse quadro, Marina relata que a professora ensinava, "mas não entrava na cabeça", o que lhe causava nervosismo e choro em sala de aula. Ao mesmo tempo, sinaliza que, pelo fato de os professores preferirem os alunos com bom rendimento, acabava não recebendo muita atenção e, quando começava a acompanhar o ritmo do professor, a matéria já era outra, fazendo com que ficasse perdida novamente. Outro ponto importante e recorrente a ser ressaltado das entrevistas, envolvendo uma tentativa de melhor compreensão das suas dificuldades, é a problemática de sala de aula envolvendo diferentes explicações de professores sobre um mesmo assunto, o que Marina identifica como gerador de "confusões em sua cabeça". No entanto, não foi possível precisar se está se referindo aos muitos professores que teve durante a sua trajetória escolar, se é uma situação envolvendo mudanças de professores ao longo de determinado ano letivo, se havia rodízio de professores numa mesma série com divisão de conteúdo, dentre outras possibilidades.

Nas escolas freqüentadas, a formação das salas era feita agrupando-se alunos considerados fortes e alunos fracos. Marina pertenceu majoritariamente às salas que eram compostas por alunos fracos, repetentes, que não entendiam nada e não sabiam ler e nem escrever, o que ela resume como situação parecida à encontrada na classe especial. Reconhece que os professores não tinham condições de ficar somente com ela, principalmente porque, na sala dos fracos, havia alunos em piores condições que ela.

Da rotina de sala de aula foi possível resgatar que na 1ª série, todos os alunos faziam a lição ao mesmo tempo, sem que houvesse qualquer estratégia de trabalho em grupo; quando necessário, a professora dava explicações para cada um dos alunos. Marina exemplifica esta situação com a atividade pedagógica denominada ditado, que transcorria da seguinte forma: a professora falava as palavras e todos os alunos

aguardavam o colega escrever, o que dava a base para a professora analisar a condição e desenvolvimento de cada aluno. Sua classificação, oriunda dessa análise, é de que era uma aluna "mais ou menos", dentre os alunos da turma fraca, de modo que não se considerava dos piores casos em termos de aprendizagem. Da 2ª série, recorda que o conteúdo era bem mais intenso e, mesmo estando na sala dos fracos, suas dificuldades não eram amenizadas.

Com relação às professoras, Marina indica uma de que gostou muito e se caracterizava por ser exigente. Sempre solicitava que realizasse os exercícios e, quando percebia que estava desistindo, insistia para que cumprisse suas obrigações em sala de aula, o que acabou proporcionando uma nova condição de aprendizagem em sua vida. Na entrevista, afirma: "eu comecei a gostar dela, por ela ser ruim comigo (...) por ela pegar no meu pé" e, concomitantemente, explica que somente assim que "os miolo acordou na minha cabeça". O diferencial marcante dessa professora pode ser resumido na sua frase: "Ela tratava todo mundo igual". Em sala de aula, explica que os bagunceiros tinham medo dela; por isso, as pessoas que passavam, e viam a sala quieta, achavam que era a sala dos alunos melhores, o que refletia na prova, porque nenhum aluno procurava olhar para o vizinho, "estava tudo na cabeça decorado". Recorda que, durante uma gincana realizada na escola, sua sala foi campeã e a professora, junto com os alunos, chorou de felicidade. A causa da ruptura do vínculo com essa professora não fica clara nas entrevistas, sendo possível compreender que uma delas ou ambas tenham deixado a escola. Está história, preservada como significativamente boa, teve repercussões em casa, pois, segundo Marina, "ficaram até bobo de ver as coisas certas que estava fazendo".

Outras professoras passaram por sua vida e não deixaram boas lembranças; vale salientar que Marina não se recorda do nome de nenhuma delas, nem mesmo da que lhe traz boas recordações. Verbaliza que foram muitas as professoras de que não gostou, em especial uma que falou para Dona Regina que ela não tinha jeito, o que justifica seus sentimentos de aversão. Ao relatar essa história, Marina diz que a tal professora tinha "cisma" dela e, ao exemplificar, acaba generalizando alguns comportamentos: "Se a gente fizesse bem, se não fizesse, pra ela, ela tava nem aí (...) só queriam (as professoras)

saber de dá lição pra aqueles que eram inteligente, sabe, eles ficavam mais ali só pra, pra passar o tempo".

Lembra também de uma professora que a deixou isolada no fundo da sala, "Deixava eu esquecida lá", o que gerava mais revolta. Ao tentar explicar tal postura, considera que nutriam raiva pelos alunos que tinham dificuldades, e por isso não ligavam para o processo de aprendizagem dos mesmos. O princípio era explicar várias vezes, se o aluno não entendesse, era deixado de lado e a atenção era voltada aos que aprendiam, explicitando, assim, a falta de paciência dos professores que muitas vezes não explicavam para os alunos com dificuldades, até mesmo pelo fato de terem errado. Aliado ao seu histórico de dificuldade de aprendizagem, Marina apresentava também um problema de visão que lhe acometera desde pequena, necessitando usar óculos de lentes grossas e fortes. O comprometimento visual era significativo a ponto de não enxergar os números do ônibus, e, durante os exames médicos anuais na escola, sempre era recomendado o uso de óculos e se sentar na frente, próxima da lousa. Os outros alunos chamavam-na de "quatro-olho" ou "zarôia", ela acabava reagindo e batendo neles; conseqüentemente ia para a diretoria correndo o risco de ser suspensa e até mesmo expulsa, o que não aconteceu, devido às circunstâncias. Para Marina, o fato de não enxergar direito deixava-a confusa e atrapalhava. Mesmo sentando na frente, tinha dificuldade para copiar e acompanhar a matéria. Todavia, atualmente Marina diz que não necessita mais dos óculos e que deixou de usá-los na quarta série, após a saída da classe especial.

A combinação da dificuldade de aprendizagem com o problema de visão e a postura do professor é sintetizada por Marina da seguinte forma: "O professor tinha raiva porque eu não conseguia acompanhar ele, uma que eles era muito rápido e eu era lerda e eu não enxergava direto e tinha que escrever depressa". Explica que ser lerda é "gente que não consegue acompanhar o professor", porque ele apagava a lousa rápido; além disso, sua letra era feia, embora sempre tentasse caprichar. Algumas vezes pedia para uma amiga de sala o caderno emprestado ou ficava "aérea". Era freqüente escutar dos professores: "Você tá assim agora, quando chegar na quinta série, aí vai ser pior, você não vai conseguir acompanhar".

O seu histórico de não aprendizagem é aliado à construção de sua fama de bagunceira. Não obstante, faz a ressalva de que, nos seus primeiros anos de escola, não tinha essa fama, porque seu problema de aprendizagem era bem delimitado. A bagunça se caracterizava por jogar papel nos outros alunos, dar risadas e conversar, comportamentos esses que eram intensificados quando o professor se ausentava da sala; no entanto retifica que havia alunos piores do que ela, que eram os meninos que ficavam no fundo, dos quais alguns foram expulsos da escola.

A repercussão da bagunça na escola implicava em castigos⁵², a saber, permanecia em pé no corredor, durante a aula, de forma que todo mundo da escola via a cena, e, quando entrava para a sala novamente, se ainda tivesse aula, dava risada junto com os colegas, o que deixava a professora mais brava ainda. Caso estivesse na hora de ir embora, no outro dia todos os alunos ficavam tirando "barato" dela. Também podia ser enviada à diretoria, e permanecer na secretaria sem fazer nada, ou fazendo a lição, de forma que muitas vezes lá ficou até acabar a aula. Aos poucos foi construindo a fama de bagunceira e, segundo explicação de Marina, a diretora escrevia na sua ficha para que todo professor, antes de conhecê-la, soubesse dessa informação⁵³. Em casa sua mãe lhe falava: "Ah, Marina você é fogo heim? A professora te botou lá fora e você ainda debochou dela". Mesmo assim, lembra como um período gostoso.

Com regularidade, Marina levava lições para casa, sendo que às vezes, limpava a casa e tinha preguiça de fazer suas obrigações escolares; quando não eram feitas, levava bronca da professora, além de ter lição de casa em dobro. Durante um certo tempo, quando sua mãe trabalhava, ficava sob a responsabilidade de uma tia que mora vizinha de sua casa, e que não permitia que fosse para a rua, desconsiderando o desejo de Marina. Cabia a seu primo explicar-lhe as lições, o que não se revelava uma estratégia bem sucedida, envolvendo ameaças e concretização de castigos físicos, até mesmo, o exagero de fazê-la engolir papel. Marina conta que ficava muito nervosa e chorava; seu alento era à noite, quando a mãe chegava e ia ensinar-lhe a lição.

⁵² No seu relato Marina afirma que nunca apanhou de professor ou diretor da escola.

⁵³ Dado importante, é o de que, na análise dos documentos do prontuário da classe especial da aluna, não há nenhuma informação registrada dessa condição de bagunceira.

Em casa outras pessoas tiveram participação esporádica no acompanhamento de seus estudos, entre elas seu irmão mais velho, Lúcio, que às vezes tentava ensinar, mas acabava ficando nervoso diante da situação "as coisas sumiam de sua cabeça". Uma vez, seu pai interferiu, ao perceber que Marina não conseguia dizer para a mãe quantos dedos tinha em cada mão. Segundo ela, o pai falou com "frieza" que, se não soubesse, iria apanhar e, quando ele perguntou novamente, conseguiu falar. Para Marina, essa história de seu pai ilustra uma estratégia bem sucedida de aprendizagem, em que há a marca da rigidez, o que lhe garantia maior aprendizagem.

Em determinado momento das entrevistas explica que, na verdade, hoje percebe que, como era queridinha, ninguém ligava muito para o que acontecia na escola; por outro lado, como sua mãe trabalhava, acabava ficando solta na rua.

Não obstante, Dona Regina era chamada com regularidade na escola, porque sua filha não aprendia e era bagunceira, sendo que dessa época não restou nenhum material escolar guardado: "era só vergonha". O material não foi guardado, mas recorda-se com emoção de que a mãe "ia para reunião e voltava de cabeça baixa porque só tinha nota baixa e repetia sempre". Além de que sempre escutava das professoras que sua filha tinha problema.

Ao justificar e explicar o desânimo de Dona Regina diante da situação da filha na escola, conta que sua mãe não tinha mais vontade de ir até lá de vergonha, sendo que Marina pactua com ela, quando diz que até em escola particular estudou, que era uma tentativa de dar um jeito nela; porém, ao ouvir de sua mãe que "a gente não pode ficar pagando escola sem você num querer nada", somente pode concordar.

4.1.3 Vivência da exclusão escolar decorrente da condição de deficiente mental leve

Iniciaremos a abordagem do tema exclusão escolar, a partir do ato que legitima a transformação da condição de não aprendiz para deficiente mental leve, ou seja, o parecer psicológico que fundamentou o envio oficial de Marina para a classe especial. Alguns dados desse parecer foram apontados anteriormente, envolvendo não

aprendizagem, falta de atenção e afobação, tendo a queixa principal um caráter escolar. O encaminhamento é para classe especial e a ressalva da profissional quanto à indicação informa que, desde a segunda repetência de Marina na 1ª série (1977), vem sendo indicada esta modalidade de ensino. Na época estava na 2ª série, sem conseguir acompanhar o conteúdo, mesmo sendo uma sala de repetentes. Portanto nos deteremos nos procedimentos utilizados e nos resultados obtidos, os quais são problematizados com Marina durante as entrevistas.

O parecer psicológico está anexado a uma carta de encaminhamento para a classe especial, de 08 de dezembro de 1981, e contém os seguintes dados:

O material utilizado foi: Entrevista com a mãe, WISC, Bender, Desenho livre e desenho da família.

Os resultados foram QI Verbal 62, QI de Execução 51 e QI Total 53 - faixa dos deficientes mentais educáveis.

Demonstrou pouco interesse e falta de perseverança. Todo o desempenho foi insuficiente, dificuldade de memória, de capacidade de julgamento prático na vida diária, na capacidade de abstração verbal e não verbal, na atenção concentrada e automática.

Organização perceptiva é deficiente, ou seja, a percepção de detalhes importantes, bem como a orientação temporal, o processo de pensamento lógico-sequencial, a coordenação viso-motora e a capacidade de fazer associações específicas mostram-se prejudicadas.

No Bender obteve resultado bem abaixo de QI para sua idade, apresentando nível de organização grafo-perceptiva esperada para crianças de 6 anos de idade.

Mostra ser uma criança emocionalmente imatura e insatisfeita com a posição que ocupa na família.

Gostaria de ser filha única, tendo dificuldade de lidar com a rivalidade fraterna.

Sente a mãe como uma figura boa com a qual se identifica e o pai como uma figura mais distante e ruim.

Revela agressividade primitiva e dificuldade de contato.

Marina necessita de Classe Especial e Psicomotricidade.

É um parecer estático e inflexível que assinala claramente as faltas e inadequações de Marina, não havendo nenhum dado que revele sua potencialidade ou alguma positividade em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo ou comportamental. Efetivamente, está muito distante do que é esperado para uma menina com 12 anos e do que foi encontrado 22 anos depois, nas entrevistas.

Durante a nossa última entrevista, apresentei os documentos encontrados no seu prontuário e problematizei algumas informações que ali estavam colocadas. Com relação à queixa escolar admite que é afobada e agitada até hoje, embora com menor intensidade; é uma pessoa que gosta de fazer as coisas rapidamente. Lembra que, quando trabalhava na fábrica, suas colegas sempre a orientavam a ir mais devagar; o problema é que às vezes ficava tão lenta e desatenta que não conseguia fazer tudo o que era necessário. Em casa também é assim, gosta de fazer tudo rapidinho, para chegar na hora do almoço com poucas obrigações domésticas, porém não gosta que a fiquem pressionando durante a execução.

Acha que tem problema na memória, pois, apesar de se esforçar muito, não conseguia guardar as coisas da escola, fato que aparece enredado à complexidade envolta à sua condição de aprendizagem, e pode ser percebido na colocação abaixo:

"Eu me esforçava bastante, e tinha problema na vista, e eu sentava na frente, e eu usava óculos, e eu tinha dificuldade pra escrever. Então eu era lenta e quando não entendia aquilo ficava com dor de cabeça, porque não entrava na minha cabeça. Ficava agitada, fica nervosa, daí tinha hora que (...) olhava pra mim, eu largava o material ficava assim, parada, sentada, olhando pra cara dele (professor)".

O "não entrar na cabeça" era um fator negativo que Marina assinalou com regularidade nas entrevistas, assim como a ineficiência de sua capacidade de abstração, que mais se assemelha à dificuldade de concentração. Exemplifica da seguinte forma: começa a pensar numa coisa e depois foge da cabeça. Essa situação era recorrente em relação aos conteúdos escolares. No entanto, quando questionada sobre o acompanhamento das novelas, relata que sempre pensa no enredo e, às vezes, em "coisas que não tem nada a ver", porém derivadas das informações recebidas. O comentário final de Marina sobre o parecer psicológico é que houve orientação das pessoas, professores e pais, mas "não era tudo aquilo que falavam e que tinha capacidade de aprender mais".

Recorda-se que freqüentou o consultório de diferentes profissionais médicos e psicólogos, levada por sua mãe, a pedido da escola que queria saber qual era o problema que Marina tinha. Nessa peregrinação pela área da saúde, lembra vagamente dos atendimentos com profissionais da Psicologia, sendo que a atuação é resumida como conversa, análise e comunicação à mãe de seu parecer acerca dos motivos que a levavam

a repetir tanto a 1ª e 2ª séries. Destas lembranças, duas situações merecem destaque: a primeira é que havia um outro psicólogo que a mandava "escrever e fazer um monte de rabisco", observava sua produção e seu comportamento, analisava-os e depois chamava sua mãe. Não se lembra de ter recebido algum tipo de explicação sobre as impressões do profissional em questão, todavia acha que ele falava para sua mãe que não havia nenhum problema, precisava apenas ter mais atenção nas coisas, o que não diferia das anotações da professora em seu caderno, pois em sala de aula entendia o que precisava fazer, mas não prestava atenção. Em relação à segunda situação, não se lembra de nada do que foi falado, apenas que tinha um monte de boneca para brincar, enquanto a psicóloga conversava com Marina e ficava anotando o que ela fazia.

Apesar de ter passado por diferentes profissionais, não era satisfatória sua situação de aprendizagem. E explica então que Dona Regina a tirou da 2ª série na classe comum e colocou-a na classe especial da seguinte forma: "a minha mãe não sabia mais o que fazer comigo (...) que eu só repeti a 2ª série, tinha dificuldade. Eu já não estava agüentando mais não, aí minha mãe pegou e me colocou lá..." Apesar da insatisfação na classe comum, ao entrar na classe especial a pergunta que se fazia era: "O que é que tô fazendo nessa sala de louco?" Relata que a professora respondia: "Mas você também tem dificuldade, se você não tivesse dificuldade você não estaria aqui".

Para Marina a classe especial era uma sala de pessoas "com problemas de dificuldade na lição", o que é diferente de ter problema mental. Acrescenta que "a pessoa não sabia seguir a lição (...) porque não sabia lê e nem escrever direito. Era uma coisa que os professores resolveram fazer isso com os alunos que precisavam de ajuda", sendo que eram alunos que tinham passado por muitas escolas e a única que tinha esse tipo de ajuda era a escola "Feitosa".

Uma vez na classe especial, Marina permaneceu durante três anos na 2ª série, dois no período da tarde e um no período da manhã, quando foi "convidada" a sair. Os documentos dos prontuários desse período são bastante sintéticos, oferecendo como informações somente os conceitos finais da aluna, que serão expostos a seguir:

1983 - Reprovada na 2ª série da classe especial

Matérias	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Conceito Final
Língua Portuguesa	C	C	D	D	D
Matemática	D	C	D	D	D
Educação Artística	C	C	C	C	C
Educação Física	C	C	C	C	C
Estudos Sociais	C	C	D	C	C
Ciências	C	C	D	C	C

1984 - Reprovada na 2ª série da classe especial

Matérias	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Conceito Final
Língua Portuguesa	C	D	D	D	D
Matemática	D	C	D	D	D
Educação Artística	C	C	C	C	C
Educação Física	C	C	C	C	C
Estudos Sociais	C	C	C	C	C
Ciências e Saúde	C	C	C	C	C
Ensino Religioso	F	F	F	F	F

1985 - Reprovada na 2ª série da classe especial

Matérias	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Conceito Final
Língua Portuguesa	D	C	D	D	D
Matemática	D	C	D	C	C
Educação Artística	C	C	C	C	C
Educação Física	C	C	C	C	C
Estudos Sociais	C	C	D	B	C
Ciências e Saúde	C	B	C	C	C
Ensino Religioso	F	F	F	F	F

Ao longo de seu relato, há alguns momentos em que se confunde e afirma que a professora questionava o que Marina estava fazendo na classe especial, pois não via a necessidade neste tipo de atendimento a ela. Acrescenta que a professora transferiu-a para a classe comum, na qual completou a 3ª e 4ª séries. Toda essa mudança só foi decorrente do empenho da professora, que dava mais atenção aos alunos e à própria Marina; esta logo passou para uma sala mais forte, com pessoas mais adiantadas, o que resume da seguinte forma: "Aí era série normal, porque eles viram que eu não tinha nada a ver com aquilo, que meu problema não era aquele".

Independente dos motivos que levaram Marina a contar essa versão de sua passagem pela classe especial⁵⁴, é importante resgatar no relato as impressões desse

⁵⁴ Na análise dos achados da pesquisa, as partes do relato de Marina, envolvendo sua escolaridade, serão abordadas com o devido respeito e seriedade.

período de sua vida. Pondera que o conteúdo dado pelas professoras era muito parecido com o que havia aprendido nas outras séries, e alguns alunos chegaram a aprender a ler e escrever, independente de ser uma classe composta somente por alunos considerados fracos. No entanto, faz uma distinção importante: na classe especial havia alunos com "problemas na cabeça" que não obtiveram sucesso. Para explicar o que é "problema na cabeça" conta que uma de suas amigas "já era velha, mas na cabeça ela tinha idéia de criança ainda", condição esta oriunda de seu nascimento. Sua amiga permaneceu na classe especial até os 22 anos e depois foi para uma escola particular que aceitava somente crianças. Acerca de seu histórico, e como maneira de definir seu lugar na classe especial, Marina recorda a observação de sua mãe de que teve um problema de desmaio, quando pequena, mas "nunca teve problema mental"; portanto sua condição se concretiza em ter a idéia e aprender, mas acabar esquecendo.

Era bastante recorrente o discurso de que não havia mais o que fazer, quando Marina foi para a classe especial, de forma que as professoras falavam para Dona Regina que podia tirá-la da escola. Como alternativa, antes de ser convidada a sair, sua mãe colocou-a no período da tarde, o que a deixou com muita raiva da professora, que ficava pressionando sua mãe para resolver a situação, ou seja, assumir que Marina não era mais responsabilidade daquela escola.

A situação irreversível se concretizava, por meio do discurso dos professores que ela explica da seguinte forma: "Porque todas, todas, todas me ensinavam e ficava na mesma. Todas me ensinava e ficava na mesma. Sempre tinha alguma queixa minha na secretaria, sempre tinha uma queixa minha e quando chegava no dia de prova eu tirava só zero". Na diretoria "a professora me entregava e falava que eu colava, que eu não prestava atenção nas aulas, era tudo isso". Marina assume que até colava, o que provoca risadas em nós duas. Faz a ressalva de que ficava muito nervosa na hora, acabava rasgando a cola e pensava: "Seja o que Deus quiser, faça qualquer coisa", e a qualquer coisa de sua cabeça era nota zero; de vez em quando acertava uma ou duas perguntas.

Na classe especial tinha fama de repetente e já era conhecida de todos os professores. Sua dificuldade na divisão não foi superada, bem como a confusão diante do jeito de cada professor ensinar, causando-lhe nervosismo, porque, como resultado final,

a explicação tinha o mesmo efeito para Marina: "Não vou fazer mais nada não" e a professora falava: "Muito bem, Marina, é assim que você quer aprender". A história se repetia, ficava nervosa, chorava, olhava a janela, e no final do ano era fulano passou e Marina repetiu; conseqüentemente ficava revoltada, com muita raiva, e pedia à sua mãe para sair.

Diante das condições cristalizadoras da irreversibilidade da situação, a saída de Marina era uma questão de tempo, fato este reforçado por sua idade, 17 anos e seu parco desenvolvimento intelectual. Marina conta que, um dia, a professora que mais detestava, por deixá-la de escanteio em sala de aula, surpreendeu-a perto de um grupo de meninos, que estavam vendo uma revista de história de sexo, proibida na escola; foi então encaminhada para a diretoria junto com os meninos⁵⁵. As mães dos envolvidos foram chamadas, sendo que para Dona Regina a professora reforçou que não havia mais condições de Marina permanecer na escola. Para tanto foi oficializada a sua saída da escola, no dia 26 de dezembro de 1985, com a carta reproduzida a seguir:

Carta de encaminhamento da escola para a LBA

São Paulo, 26 de dezembro de 1985

Senhor diretor da LBA

Solicitamos a Vossa Senhoria o encaminhamento, para um dos cursos profissionalizantes mantidos por esta entidade, da menor Marina, nascida em 15/04/1969. Cidade de SP. Estado de SP. Filiação: Jair e Regina; Residente á Rua Segismundo Ferreira Nº 000, Vila Catité⁵⁶. A mesma já com 16 anos de idade permaneceu durante 3 anos numa 2ª série de Classe Especial da qual não conseguiu ser promovida.

Agradecendo a atenção de Vossa Senhoria subscrevemo-nos

Atenciosamente

Professora Marta

Diretora Roberta

Recebi e me responsabilizo, pelo encaminhamento a LBA da minha filha Marina.

Assinatura D.Regina 26/12/1985

⁵⁵ Fato pitoresco é que em 1996 quando fiz a pesquisa do Mestrado com os prontuários dos alunos, este livrinho estava devidamente arquivado e lacrado em um envelope. Como a análise dos prontuários era feita na secretaria, a revista passou na mão de várias pessoas que liam a história, dentre estas pessoas estava eu. A história é sobre duas moças que vão para um determinado bairro de São Paulo arranjar namorados para aquela noite. Diante do sucesso da empreitada, há a descrição detalhada do namoro e no fim voltam para casa satisfeitas e seus namorados ficam completamente apaixonados por elas. Após a análise dos prontuários e das leituras guardei o prontuário no seu devido lugar. Em 2002 quando retornei à escola para rever alguns prontuários, eis que para minha surpresa todos estavam em ordem e apenas do prontuário de Marina havia sumido o envelope com o livrinho.

⁵⁶ Dados fictícios.

Marina revela que ficou muito revoltada e retrucou para si que a "professora ia ver quem não tinha jeito"; com o mesmo sentimento, Dona Regina ao ouvir as palavras da professora, tirou Marina da escola e prometeu que mostraria para todos que a filha não era o que estavam falando. O estudo não foi abandonado, e Marina matriculou-se na 2ª série de um programa de alfabetização de adultos, numa igreja próxima de sua casa, de forma que a promessa pôde se concretizar, segundo seu relato, com sua promoção para a 3ª e 4ª séries e, posteriormente, 5ª e 6ª séries. Sua situação final na escola pode ser sintetizada nesta fala de Marina:

Ah...não, eu não ia só pra brincar (na escola, conforme o que a professora falava). É que às vezes eu não entendia alguma coisa e ficava nervosa... e tava me cansando repetir aquela série, que eu cansei.. todo mundo mais pequeno, e eu mais maior. Ficando moça, e naquela escola, fico vendo aquilo tal, ficando sozinha (...) Chegava na hora da prova, um ficava passando a cola pro outro e tal, e a professora me pegava. Porque ela sabia que eu não sabia, e ali, cada professor que ia dar aula pra gente, a diretora já informava os aluno que era repetente. Então tinha o papel lá com o nome da gente, por isso a professora já me conhecia.

Marina se sentia deslocada por ser mais velha que os outros alunos e por não conseguir aprender; além disso, causava-lhe incômodo a fama de repetente que corria pela escola. Por esses motivos, teve que parar de estudar. Durante a entrevista final, realizamos a leitura da carta de saída da escola, que sua mãe recebera e assinara. Ao propor sua problematização, Marina concordava com o fato de sua mãe tê-la assinado, justificando que era porque ela não queria mais saber de aprender, porém pondera que a professora Marta tinha "cisma" e lhe faltava paciência, sobretudo com ela. De sua saída da escola afirma que: "Não era pra eu não me matricular em escola nenhuma, eu acho. Acho que tinha sido expulsa, uma coisa assim".

Durante essa entrevista, pedi que Marina pensasse no que gostaria de dizer para essa professora a quem atribuía a cisma e falta de paciência; segue o trecho:

Falava na cara dela. Ó professora, a senhora não me ensinou o que eu precisava aprender, que se a sra. fosse uma professora que chegasse, e entendesse esse problema que a gente tinha. Porque eu era de uma família assim, tudo o que a gente queria a gente tinha, entendeu? Era uma menina, que dava de tudo pra mim, só que daí acha que eu não ligava pra escola, sabe? Porque eu tinha dificuldade em Matemática mesmo, em Português também, mas enfim, era ótima. Isso que eu não entendia. Se eu

era bom naquela matéria, porque eu não era bom em Português e Matemática? Só que a professora, não queria dar atenção só pra mim, ela dava atenção pra todo mundo, então, ela, ela acha que... (...) uma professora tem que dar atenção para todo mundo.

Em casa, a repercussão de sua escolarização insatisfatória era tratada com indiferença pelos irmãos, que apenas diziam: "A Marina não tem jeito"; seu pai não participava, enquanto sua mãe vivia com vergonha dela. Dona Regina ia até a escola, porque era obrigada; voltava de cabeça baixa, chorando e falava: "Eu não agüento ir mais na reunião e saber que você repetiu". Marina diz que dava risada e não ligava, porém reconhece que doía e, diante da notícia de reprovação dada pela professora dizia: "Ah, eu já esperava por isso".

O cumprimento da promessa de Marina e de sua mãe à professora que desacreditou dela percorreu caminhos já conhecidos. No programa de alfabetização de adultos fez até a 4ª série; porém, quando foi para a suplência da 5ª série, no período noturno, sua condição de aprendizagem voltou a ser a mesma: reprovações sucessivas; passara a estudar, então, na escola que havia freqüentado no início de sua escolarização. Segundo Marina, até passou para a 6ª série, sem saber do que precisava, e por isso não conseguiu progredir; enquanto suas amigas iam se formando, ela ia ficando. O problema em Matemática e Língua Portuguesa perdurava, não conseguia acompanhar, ficava confusa e nervosa e largava tudo. Lembra que havia um professor, no supletivo, segundo ela uma pessoa boa, que sempre a colocava em sua mesa e explicava a matéria e dessa forma esta "se encaixava na sua cabeça". Marina pensava com surpresa: "Como demorei tanto pra entender". No entanto, lamenta que essa descoberta de suas capacidades não se revelava com outros professores que não tinham paciência e não lhe davam a atenção de que precisava. Segundo Marina, um outro professor passou-a de ano por estar com dó de ver que só ficava reprovada. O resumo de sua vida escolar, e sua interrupção definitiva podem ser entendidos a partir da fala:

"(...) que aí ... minha cabeça tinha ajudado e eu fui vendo que eu fui pegando uma certa idade, aí eu fui vendo que eu depois de tudo que eu passei, que tinha repetido tanto quinta série e a sexta série, chegou o momento que eu falei agora eu vou firme, eu querendo ou não, eu vou conseguir ir pra frente, aí eu encarei, e que eu acabei repetindo de novo, fiquei grávida e saí".

A escolarização incompleta não impediu Marina de participar precariamente do mercado de trabalho, mesmo esporadicamente. Nos seus escritos sobre sua vida profissional afirma: "Estou desempregada no momento e devido a falta de estudo, tenho que me submeter a serviços inferiores para não passar por dificuldades". Posteriormente, pondera sobre as conseqüências da falta de estudo e aconselha que ninguém o abandone, porque este esforço é essencial para conseguir algo na vida. Sua experiência de trabalho garantiu, em determinado momento, carteira assinada em um dos empregos, sendo que trabalhou em uma indústria de chuveiros, fábrica de bolachas e como inspetora de alunos. Este último foi conseguido em programa estadual de combate ao desemprego, sendo que sua experiência durou 6 meses e aconteceu na mesma escola em que havia estudado. Relata que gostou muito, ficou amiga dos alunos e nunca os delatou à diretora, apesar de toda pressão que sofria. Lembra que fez curso de cabeleireira, manicure e aprendeu um pouco de crochê com sua tia; isso não a impede de reconhecer que não tem profissão definida, o que lhe reduz as possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Não obstante explicita seus desejos de ser marinheira, enfermeira ou guarda civil, porém estaria satisfeita se trabalhasse de inspetora de escola novamente.

Explicita vontade de voltar para a escola, mas em outras condições. de maior interesse e "força de vontade para fazer as coisas até onde posso, para passar de ano", enfim fazer as coisas que nunca fez quando tinha oportunidade, segundo ela própria. E, neste momento de sua vida, uma nova oportunidade implica em oferecer um futuro melhor para a filha. Ampliando sua reflexão, Marina afirma desacreditar que o Brasil possa ser digno e capaz sem educação, ressalta que os professores precisam ser capazes e as escolas adequadas, para evitarem "um futuro de crianças analfabetas e marginais".

Para finalizar esta parte, cujo tema é a vivência da exclusão, retomaremos brevemente alguns pontos de suas falas, para poder entender a compreensão de Marina acerca de sua condição de excluída.

Marina procura explicar seu histórico escolar marcado por fracassos e diz que era uma pessoa que "só queria saber de andar, bagunçar e não queria, não queria, eu não

queria ter um futuro pra mim", mesmo com sua mãe falando que mais tarde precisaria dos estudos. É uma Marina que se descreve com poucos ouvidos e muitos desejos, mas que aos poucos pôde perceber as conseqüências de ser dessa maneira.

Fora que, antigamente, eu era uma menina besta, né? Mas depois quando eu fui crescendo, fui vendo a realidade, que eu fui começar a querer estudar, mas mesmo assim eu não sei se é nessa série, eu repeti mais de seis, a quinta série eu repeti "uma par de vez", umas cinco vezes ou mais (...) Daí, só que como a quinta série não repetia, eu passei para sexta, aí na sexta série foi a mesma coisa: Foi repetindo, repetindo, repetindo.

Diante da história que não é alterada no seu enredo, a pergunta acerca da existência de algum tipo de problema é respondida por Marina da seguinte forma:

Ah, problema eu acho que eu não tenho não. Eu tenho dificuldade de aprender as coisas, de aprender a matéria, de aprender a lição. Eu tenho, eu tenho medo de escrever (...) Ah, eu quero dizer, eu escrevo, mas eu tenho medo das pessoas não entender a minha letra, sabe, e saber que o meu português tá errado.

4.2 A história de Beatriz

"Acho que pra deixar de enfeite (os alunos), né?"(na classe especial)

"Ah, eu gosto mais copiando dá, dá pra fazer certinho"

(Beatriz, 31 anos)

4.2.1 Caracterização social e familiar

No primeiro contato com Beatriz, conversei com seu pai, no portão, sobre os objetivos da pesquisa e, logo em seguida, fui convidada a entrar para falar com Dona Margarida, que acabava de chegar de uma consulta médica. Dona Margarida havia saído às 6 horas da manhã e retornava naquele momento, por volta de 16 horas. Na copa-cozinha da casa, enquanto Dona Margarida bordava, expliquei novamente os objetivos da pesquisa, o que gerou uma grande dúvida no casal: será que Beatriz tinha condições de participar de uma pesquisa? Pai e mãe me explicaram que Beatriz fora à escola, mas não havia aprendido nada, de forma que não sabia ler, nem escrever, não sabia ver as horas, nem tampouco andar sozinha na rua, ou passar um recado... Cuidadosamente deixei claro que minha preocupação não era realizar uma verificação dos conteúdos aprendidos ao longo dessa escolarização, mas sim recuperar aspectos dessa escolarização e que achava importante a participação e contribuição de Beatriz na pesquisa.

Como até então Beatriz não havia participado da nossa conversa, foi chamada pelo pai a ir até a copa-cozinha. Na minha frente, apareceu uma mulher com mais de 30 anos, roupas largas, chinelo, cabelo preso, corpo pesado, sem marcas de feminilidade, contudo olhos azuis vivos, por trás de seus óculos! Muito calada, escutou minha explicação sobre a pesquisa, as considerações de seus pais acerca de sua condição de participação e, no fim, Beatriz concordou em participar das entrevistas.

Desde o primeiro contato, sempre fui bem recebida por todos da família; conversávamos não apenas assuntos da pesquisa, mas sobre os mais variados temas: receitas, crochê, trânsito e tudo que pudesse estar em pauta. Durante as entrevistas, Seu Geraldo servia suco, Dona Margarida, um pedaço de bolo, andávamos pelo quintal... O interessante é que toda essa receptividade não correspondia à aparência da casa, rodeada por um muro alto e com portões fechados de tal forma que, da rua, era impossível ver qualquer movimentação no seu interior. No quintal, ao lado das árvores

frutíferas, havia uma placa de aviso : "Cão bravo", colocada, segundo Dona Margarida, para espantar e informar o perigo a qualquer pessoa que adentrasse para pegar frutas; posteriormente, acabei conhecendo o representante do perigo, a saber, um cachorro bastante forte e bravo, da raça rotweiler, inspirador de muita distância.

Atrás do muro, a casa é um sobrado, sendo que na parte de cima ficam os quartos e, embaixo, sala, banheiro, copa-cozinha, lavanderia, garagem, com o carro da família, e quintal. Está situada no meio de terreno grande, de esquina; ao longo das visitas, sempre esteve muito organizada e limpa, decorrente do cuidado cotidiano de Beatriz e sua mãe. É uma casa sem grandiosidade, apesar do tamanho, e sem luxo, apesar de ser bem aparelhada.

Foram realizadas duas entrevistas com Beatriz na sala da casa, e sempre estivemos acompanhadas por Dona Margarida, que se sentava próxima da janela para ter mais iluminação ao fazer seus bordados. As três entrevistas com Dona Margarida também foram na sala da casa, e Beatriz permaneceu conosco. Embora as entrevistas estivessem centradas em uma pessoa, havia participação da acompanhante, além de toda a movimentação dos outros moradores da casa. A campanha nunca tocou enquanto conversávamos, bem como nunca fomos interrompidas pelo telefone. As entrevistas realizadas com Beatriz trouxeram informações preciosas, que muitas vezes se apresentaram truncadas, sendo, assim, importante a participação de sua mãe para a complementação dessas informações e também para elucidar a construção da condição de exclusão vivenciada por Beatriz. Outra fonte de informação que precisa ser mencionada está relacionada com a precaução de Dona Margarida, que tem uma bolsinha com documentos de consultas médicas, resultados de exame, carteirinha de escola, entre outros, da filha Beatriz, cuja finalidade é, caso necessário, comprovar a condição da filha de dependente e incapaz de cuidar de si mesma.

Iniciaremos pela história da constituição desta família, contada pela mãe. Dona Margarida sempre viveu no mesmo bairro, estudou até a 4ª série e saiu da escola para trabalhar, com 10 anos, por falta de condições financeiras de freqüentar um curso preparatório para o antigo ginásio. Seu Geraldo é do interior paulista e fez sua formação técnica no Senai de Campinas, Como não havia emprego para sua especialidade,

na região, acabou vindo para São Paulo e, posteriormente, toda sua família também. Trabalhou sempre na mesma firma até se aposentar; Dona Margarida passou a cuidar da casa e dos filhos após o casamento. Nestes 35 anos de união, tiveram quatro filhos, a saber: Marcos de 33 anos, farmacêutico formado em uma universidade particular da região, casado recentemente com uma moça que é professora de inglês e, na época da entrevista, estava empregado numa grande indústria de cosméticos. A segunda filha é Beatriz, com 31 anos, solteira, residente na mesma casa de seus pais e responsável por auxiliar a mãe nos cuidados da casa. A terceira filha é Paula, 24 anos, noiva, de casamento marcado para a metade do ano em que foram realizadas as entrevistas; chegou a fazer curso superior, do qual desistiu, por não gostar da escolha e, na época, estava trabalhando numa escola municipal. O último filho é Tadeu, 20 anos, solteiro, fez curso técnico no Senai e trabalha numa indústria metalúrgica na área de ferramentaria.

Ao longo do casamento, Dona Margarida e seu Geraldo conseguiram comprar a casa em que moram, um sítio nos arredores da cidade de São Paulo, a casa para o filho mais velho e um apartamento para a filha que iria se casar. Dona Margarida dizia, com muito orgulho, que sempre cuidou dos filhos e nunca precisou pagar ninguém para ajudá-la, por isso as economias eram tão preciosas para a família. Explicava com detalhes a reforma que ela e o marido estavam fazendo no apartamento da filha Paula: haviam pintado as paredes, colocado os lustres, os azulejos do banheiro e da cozinha e, no momento, estavam preparando as portas para a pintura. Mostrava suas mãos marcadas, bem como as de Beatriz, que sempre acompanhava os pais na empreitada. Ao mesmo tempo, Dona Margarida preparava o enxoval da filha, bordando toalhas de banho, lençóis, panos de prato. Enfim, o período das entrevistas foi marcado pela preparação e preocupação com o casamento da filha menor.

Sobre Beatriz, conta que nasceu 1 ano e 9 meses depois de seu irmão mais velho e Dona Margarida tinha 24 anos na época. Aos quatro meses, Beatriz apresentou um quadro convulsivo, inicialmente originário de febre alta. A mãe relata que, quando ela era bebê, chegou a ter dez ou doze convulsões no mesmo dia, precisou ficar internada em algumas ocasiões e os remédios não faziam o efeito desejado. Até acertar o remédio e a dosagem, foram anos de experimentação e, atualmente, Beatriz toma dois remédios, o

que tem evitado crises há seis anos. Uma outra característica do quadro de Beatriz é a crise de ausência, descrita como "virar os olhos" e ficar parada; no entanto os exames realizados, em especial o eletro-encefalograma, somente apontam algum tipo de alteração quando Beatriz tem convulsão ou crise de ausência durante a execução. "Era bom que desse uma crise nela, né? Pra eles verem. Ela falou que deu, mas eu não vi. No exame tava tudo certinho (...) É porque, senão dá a crise na hora, dá normal".

Apesar de fornecerem uma descrição detalhada do quadro clínico de Beatriz, nem mãe nem filha conseguiam defini-lo, por falta de informação, conforme relata Dona Margarida: "Ah, eles (médicos) não explicavam nada não (...) Nem hoje, então por isso que eu te falei que deveria pedir uma tomografia. Quem sabe com uma tomografia dá pra ver o que é mesmo (...) É porque antigamente não tinha tomografia". Desta forma, como a consulta com o médico estava próxima, foi combinado que este seria um ponto importante da conversa, o que, posteriormente, possibilitou o esclarecimento de que Beatriz tem epilepsia.

Com relação à escolarização de Beatriz, esta teve início por recomendação médica. Após internação em função de várias convulsões, aos quatro anos de idade, o médico neurologista sugeriu que Beatriz freqüentasse a pré-escola. Dona Margarida atendeu, matriculando-a em uma escola particular, próxima de sua casa. No entanto, a direção da escola, após uma semana de aulas, recomendou sua saída, por considerar Beatriz uma criança agitada e que fugia da sala de aula freqüentemente. Dona Margarida explica que as fugas não ocorriam apenas na escola. Beatriz também fugia de casa e, sem avisar, ia para a casa das vizinhas. Seu retorno à escola ocorrerá somente aos seis anos, estudando em classe de pré-primário, na mesma escola pública em que seu irmão freqüentava a 1ª série. Durante esse ano, sua mãe permaneceu em sala de aula, com a devida autorização da diretora e da professora, para evitar que a filha fugisse, uma vez que, segundo a mãe, a escola era aberta e a professora tinha muitos alunos para olhar. No ano seguinte, quando na 1ª série, a mãe foi impedida de acompanhar a filha, de forma que a história voltou a se repetir: Beatriz não parava quieta nem sentada, e as outras crianças davam risadas dela; a mãe foi então orientada a procurar uma escola com classe especial. Cumprindo o solicitado, Dona Margarida procurou uma escola especial

filantrópica. que ficava no bairro vizinho, e, após uma avaliação pedagógica, Beatriz foi matriculada e permaneceu nela durante aproximadamente três anos. Com a mudança da família para casa própria, em novo endereço, e como não havia quem a levasse até a escola especial, foi transferida pela mãe para a classe especial de uma escola pública do bairro. Após três anos de escolarização, foi matriculada em outra escola pública com classe especial, mais próxima de sua casa, na qual encerrou seus estudos.

Ao todo foram 11 anos de escolarização, considerando-se educação infantil, pré-escola, 1ª série e Educação Especial, conforme tabela abaixo.

Ano	Idade	Série
1975	4 anos	Educação Infantil
1977	6 anos	Pré-escola
1978	7 anos	1ª série regular e Escola Especial
1979	8 anos	Escola Especial
1980	9 anos	Escola Especial
1981	10 anos	Classe Especial
1982	11 anos	Classe Especial
1983	12 anos	Classe Especial
1984	13 anos	Classe Especial
1985	14 anos	Classe Especial
1986	15 anos	Classe Especial

A saída da escola aconteceu antes de terminar o ano de 1986. Essa decisão foi tomada pela mãe, após um episódio em que alunos levantaram a saia de Beatriz, criando a preocupação de que a filha pudesse vir a engravidar, por não saber como reagir.

É importante ressaltar que, segundo relato de Dona Margarida, Beatriz nunca tivera crise convulsiva ou de ausência na escola, onde nunca fora solicitada a sua presença por esse motivo. "Não, nunca deu assim, eles (escola) nunca falaram nada não..." Esta informação se confirma ao analisarmos os documentos escolares, ou seja, não há qualquer menção acerca de seu quadro clínico ou decorrência do mesmo na escola.

Ao longo das entrevistas evidenciou-se o fato sobre o qual os pais haviam me prevenido: Beatriz não sabe ler, escrever, distinguir os dias da semana, as horas, fazer contas básicas, lembrar de sua rotina, entre outras atividades. No entanto, revelou-se capaz de fazer crochê, que aprendeu sozinha, fazer nenê dormir no seu colo, lembrar

sua mãe de tomar o remédio, enfrentar o menino que queria bater no seu irmão, fazer o cachorro ficar quieto, cuidar da casa, bem como copiar as letras e números, sistematicamente, no caderno utilizado na pesquisa. Quando a questioneei sobre a razão de não tentar escrever sem copiar, explicou: "Ah, eu gosto mais copiando dá, dá pra fazer certinho". Relata que, após realizar os serviços da casa, assiste TV todos os dias, e cita como preferidos vários programas, todos voltados para o público infantil, tais como, o seriado do Chaves, o desenho da Cinderela, o programa da Turma do Didi, Castelo Ratimbum; também escreve em seu caderno. A TV é de sua irmã Paula e Beatriz não sabe dizer se, após o casamento, ela vai levá-la ou a deixará lá, pois é a única da casa. Ao ser questionada se gostava de ler, respondeu: "Livro, eu gosto, mas se tivesse livro aqui..." e continuou contando que tinha um livro na sua casa, parecido com cartilha, mas que sua mãe o dera para a sobrinha recortar letras para a escola, e estava sem nenhum livro em casa, da mesma forma que corria o risco de perder sua única TV.

Beatriz afirma que nunca teve amigos, nem quando ia à escola, porque "lá não é lugar pra conversar". Suas saídas, na época da entrevista, restringiam-se à casa dos parentes e à igreja, sendo que sempre estava acompanhada de alguém, de forma que não podia ir sozinha a nenhum lugar, nem à casa de sua tia que fica a três quarteirões da sua. As pessoas que conhece da igreja que frequenta regularmente são denominadas "irmãs de fé" e não são amigas. Quando vai ao sítio da família, é sempre acompanhada dos pais, pois os outros irmãos não querem mais acompanhá-los.

A disponibilidade de Beatriz não era parâmetro para marcarmos as entrevistas, sendo dia e horário combinados com Dona Margarida. No entanto, sempre no horário, Beatriz me aguardava na janela de seu quarto e, logo que tocava a campainha, ela vinha abrir e dizer que tinha me visto chegar. A cada entrevista estava diferente em suas vestimentas e nos cuidados consigo, além de se revelar muito solícita para escrever no caderno, nunca abandonando a cópia. Em um de nossos encontros, levei um livro com a história da Cinderela, que seu pai ficou lendo para ela na cozinha, e um livro didático novo, que Dona Margarida disse que não era para estragar. Até o final dos nossos encontros, Beatriz não havia escrito nada nele, em consideração à recomendação de sua mãe. Em outro momento da entrevista, combinamos que Beatriz faria uma bolsa de

crochê para eu carregar meus livros, em troca de um CD do cantor Daniel, de forma que, no nosso último encontro, a entrevista aconteceu com música de fundo.

Nas entrevistas, ficou evidente que Dona Margarida se reconhece como tutora de muitos doentes da família, mãe, sogro, sogra, cunhada e filha, além de todos os outros que um dia precisaram de cuidados. Ela mesma já teve câncer de mama, e se submete a acompanhamento periódico, além de ter outras complicações de saúde que requerem idas freqüentes ao Hospital das Clínicas. Como tentativa de compreensão do quadro de sua filha, resgatou vários parentes próximos e distantes que têm problemas, segundo seu critério: um tio-avô de Beatriz, que tem epilepsia, mas foi gerente de uma loja de sapatos; uma prima de seu marido, que tinha convulsões, mas casou, aprendeu a ler, escrever e trabalha; o filho de uma parenta, que tem síndrome de Down, dá muito trabalho e nunca aprendeu a ler e escrever; e sua cunhada, que tem problemas, chegou até a mostrar uma foto dela em que fica evidente a rigidez facial, mas que aprendeu a ler e escrever, porém nunca trabalhou e depende de outras pessoas

Poucos querem compartilhar com Dona Margarida a responsabilidade nos cuidados com a filha; nem mesmo a escola, que Beatriz freqüentou por vários anos, conseguiu fazer com que ela aprendesse. Para a mãe, a escola não é culpada pelo fracasso da filha; houve uma tentativa, e também seus outros filhos não tiveram o mesmo destino. Acha que tanta convulsão e remédio devem ter afetado e trazido algum problema na cabeça de Beatriz; o pouco que sabe foi aprendido em casa, de tanto insistirem, bem como a melhora do quadro convulsivo da filha, nos últimos seis anos, é atribuído à fé.

Beatriz é uma menina em corpo de mulher; não cresceu, mas, ao longo das entrevistas, nuances de transformação foram marcadas, principalmente o desejo de aprender a ler e escrever, e de voltar à escola, o que pode ser percebido pela sua vontade de ter um livro, pela solicitação de que a pesquisadora a ensinasse a escrever, e outras atitudes que poderão ser percebidas ao longo do relato.

4.2.2 O processo de escolarização e sua contribuição para a constituição da condição de não aprendiz geradora da deficiência mental leve

Nas entrevistas com mãe e filha, é possível assinalar que, na discussão do processo de escolarização e sua contribuição para a constituição de não aprendiz geradora da deficiência mental leve, é preciso reconhecer o imperativo de sua história pregressa à entrada na escola. Beatriz era uma criança que inspirou muitos cuidados e preocupações, de modo que as convulsões, que se iniciaram aos quatro meses de vida, bem como a configuração de seu quadro clínico, aliada a não denominação do mesmo, são agentes de irrefutáveis conseqüências na compreensão de sua condição de pessoa portadora de deficiência mental leve na escola. Logo, havia delimitações, explícitas ou não, das possibilidades e impossibilidades de aprendizagem de Beatriz, antes mesmo de iniciar a própria escolarização, em virtude da epilepsia.

Na entrevista com Dona Margarida, alguns hiatos dessa história acerca da vida pregressa de escolarização de Beatriz puderam ser esclarecidos. A primeira convulsão de Beatriz, aos quatro meses de vida, é descrita da seguinte forma:

"(...) foi num domingo, foi acho que em janeiro, ela nasceu em setembro (...) eu acabei de dar maçã pra ela, né? (...) E eu não sabia nem que era isso, eu pensei que ela tava morrendo engasgada com a maçã, porque não sabia também o que era convulsão. Também era nova nunca tinha visto, né? Aí, eu fui, aí peguei e chamei meu marido que ele tava tomando banho. Aí quando ele pegou e viu, ele já sabia que ele tinha lido um livro na minha mãe, ele tinha visto sabe (...) Ele falou: "não isso daí ela não tá engasgada não, tá dando convulsão nela" (...) Aí eu levei no hospital e deu, quando tava saindo deu outra, no hospital e ele falou que foi convulsão que deu. (O médico) falou "mãe, se der a senhora volta". Eu nem acabei de sair de dentro do hospital (...) e já deu outra e ele falou "ah, isso aí é convulsão que deu". Daí de lá pra cá, nossa, deu muita convulsão nela."

As muitas convulsões que se seguiram sempre estiveram associadas a visitas regulares aos médicos, exames periódicos, principalmente eletro-encefalograma e exame de sangue, bem como prescrição de medicação. Nas entrevistas da mãe, é inteligível que Beatriz sempre esteve medicada, a partir da primeira convulsão; desta forma, tomou muitos e diferentes remédios, ministrados conjunta e separadamente, que produziram diferentes efeitos, até o controle da situação, há seis anos:

"Tomou Misolini, agora eu acho que nem fabrica mais. Tomou Zarontini, Rivotrill, sabe um monte de remédio que ela tomava (...) Atualmente Valpakene e Depakene⁵⁷."

⁵⁷ Rivotrill, Misolini, Zarotini, Gardenal, Valpakene e Depakene são medicamentos.

"Então, ela tomou muito Misolini (medicamento), mas só que quando ela era bebê, que ela tomava tanto remédio. Um dia, eu levei ela no pediatra. Ele colocou ela de pé assim e ele falou "mas por que que ela não fica de pé?" Sabe, tudo mole sabe, de tanto ..., do remédio que ..., mas daí eu falei (os remédios que Beatriz tomava). Aí, ele falou "mas é muito remédio" (...) Eu falei "mas eu dou o que eles pediram pra dar e mesmo assim dá convulsão, porque eles não tinha um remédio que parasse de parar"

Dona Margarida, ao relatar a experiência com os medicamentos, prescrição e suspensão dos mesmos, sugere sua postura de resignação perante a condição de Beatriz e insubordinação em alguns momentos ao que lhe é orientado. Duas situações elucidam essa postura, a saber, o medicamento Gardenal chegou a ser prescrito para Beatriz, porém não foi ministrado, porque a mãe julgava-o muito forte, além da associação como "remédio de loucos". A suspensão do medicamento Rivotril é explicada da seguinte forma:

"Porque ela ficou muito mole, ela não sai do sofá, dá muito forte pra ela. (...) Qualquer pessoa que tá tomando remédio e não faz bem, eu já paro depois que eu vou falar com o médico. Eu não vou esperar levar no médico pra depois parar. Eu paro por minha conta."

No desenrolar desta história dos medicamentos, aos quatro anos Beatriz foi internada em estado delicado em virtude das convulsões. Segundo Dona Margarida, a filha foi atendida em um bom hospital, pois na época tinham um convênio de saúde, bem como por um médico bastante atencioso e criterioso. O atendimento com esse médico não teve continuidade porque, logo em seguida, ele foi descredenciado, sendo então o caso encaminhado para outro médico que é descrito como "não tão bom como ele". De acordo com a mãe, o bom médico ia, todo dia, ver sua filha e, ao enviar para o convênio a frequência do atendimento, acha que devem ter considerado exagerado e descredenciaram-no. No entanto, esse bom médico orienta que Beatriz frequente a escola.

Aos quatro anos de idade, Beatriz é matriculada numa escola particular do bairro, contudo:

"Ela andava, ela não ficava parada. Ela não ficava assim sentadinha, assistindo uma aula, ela ficava andando. Ela queria andar, ia lá pra fora voltava. Sabe, eu acho que na mente dela, não era uma escola que tinha

que ficar sentada e quieta. Aí, eles falaram pra mim. Aí, eu falei: "Bom, então eu vou tirar" (...) porque eles não queriam ficar com ela lá, né?"

Aos seis anos, Beatriz foi para a mesma escola que seu irmão freqüentava, matriculada na pré-escola. Dona Margarida procurou a diretora e a professora e explicou a condição da filha, o que lhe garantiu a autorização para acompanhá-la em sala de aula no dia-a-dia. A operacionalização dessa condição se dava da seguinte forma: logo pela manhã, às 7 horas, Dona Margarida e seus filhos, Beatriz e Marcos, iam para a escola e permaneciam os três, até às 11 horas, na sala do pré. Ao fim do período da manhã, enquanto mãe e filha voltavam para casa, Marcos assistia aula na sua classe, todavia Dona Margarida não se lembra se era 1ª ou 2ª série. A permanência da mãe em sala de aula é justificada pela percepção de falta de controle da professora com os alunos da sala, conforme relata:

"Não, mas não é que não olhava, até que olhava, mas sabe, vai no banheiro ..., é muita criança dentro da classe (...) Sabe, que quando vai no banheiro e volta, né? As criancinhas vai e volta, mas ela, eu tinha medo que ela ia no banheiro e não voltasse e a professora não acompanha mesmo no banheiro, né? As crianças vão sozinhas, né, aí ficou lá, aí ficou bem porque eu fiquei com ela, eu sentava no chão, fazia a lição junto."

Para Dona Margarida, Beatriz não teve problemas na pré-escola, porque as atividades que, segundo ela, se resumiam em pintar, não exigiam grandes habilidades do aluno. No início do ano letivo seguinte, 1978, Beatriz iniciou a 1ª série na mesma escola ; no entanto, sua mãe, contrariada na vontade de permanecer em sala de aula, acabou adotando uma outra estratégia de acompanhamento da filha: levava-a à escola e lá permanecia até a hora que o portão fechava , indo depois buscá-la mais cedo, antes do portão se abrir, para assim ter certeza de que não haveria oportunidade de sua filha "sair andando" sem estar por perto.

Logo no início do semestre, Dona Margarida foi comunicada de que ela "não estava dando certo" na 1ª série. Beatriz tinha todo o material comprado para freqüentar a série, bem como uniforme.

"(...) sabe nem falou nada dela, nem falaram dela, falaram que os outros davam risada dela. Porque o que ela fazia de errado, pra ela tava certo, sabe, no caderno e os outros achavam que não tava certo, então os outros ficavam dando risada. Falaram (professora) "Ah, não vai dar certo

se ela ficar na escola, aqui nessa classe, a senhora tem que procurar uma classe especial".

"(...) pus no primeiro ano, aí não deu não, aí eles também não quiseram ficar com ela."

A mãe explica que não sabe se Beatriz havia sido orientada no pouco tempo em que permanecera na 1ª série, no entanto foi comunicada de que a filha não acompanharia a 1ª série, "ela não fazia, ela não ficava sentada, e ela não fazia, sabe, o que a professora pedia", e acrescentou: "ela rabiscava lá e as outras fazia certinha a lição que a professora passava". Dona Margarida pondera que "ninguém é perfeito em tudo, mas eles falam que ficou um ano lá tentando com ela", na pré-escola e na 1ª série.

Indícios da discrepância de Beatriz, em relação aos outros alunos não faltavam; eram rabiscos compreendidos apenas por ela, que muitas vezes não respeitavam os limites do próprio desenho, provavelmente mimeografado, e acrescenta Dona Margarida: "a gente não falava nada porque o médico falou que tinha que deixar, né?" A condição de alvo de risada em sala de aula, oriunda da discrepância, é confirmada por Beatriz, e a mãe explica a situação:

"(...) ela fazia as coisinhas dela sabe, mas não tava certo, mas pra ela tava certo (...)ela fazia a lição dela, os rabiscos dela e as crianças faziam bem feitinho, mas não, pra ela tava certo".

A mãe, convocada a matriculá-la na classe especial, acaba levando-a para uma Escola Especial, no bairro vizinho, na qual os pais pagavam uma mensalidade, ou melhor, taxa de contribuição, de acordo com suas possibilidades financeiras. Todavia, antes de ser admitida, foi necessária a aplicação de um teste - um quebra-cabeça que Beatriz montou sem maiores dificuldades. Dona Margarida argumenta que os alunos da escola eram crianças com problemas maiores do que o de sua filha, "dava pra vê que tinha problema". O conteúdo ministrado nesses três anos de escolarização é obscuro, sendo que a única lembrança é de Beatriz: ensinavam o abecedário; contudo, a mãe enfatiza: "mesmo se ensinaram, ela não aprendeu!"

Com a compra da casa própria, a família se mudou para outro bairro mais distante da escola de Beatriz, o que acarretou sua transferência para uma escola pública, que tinha classe especial, perto de sua casa. Nela Beatriz permaneceu três anos. Vale ressaltar que, antes da mudança, como a Escola Especial era em outro bairro, Beatriz ia

de "perua", com uma conhecida de sua mãe, e como a nova residência era mais longe, ficava difícil para manter esse arranjo. A nova transferência foi para outra escola pública com classe especial, ainda mais próxima de sua casa, a qual Beatriz frequentou também durante três anos.

É dessa segunda escola pública com classe especial que foram analisados os documentos do prontuário da aluna. Algumas ressalvas são necessárias acerca das informações contidas no prontuário de Beatriz, a saber, não há nenhum registro ou documento referente ao seu desenvolvimento pedagógico, o que limita a compreensão, por meio dos documentos oficiais, dos meandros de seu processo de escolarização. Também não se encontra, no prontuário, qualquer menção ao seu quadro convulsivo ou de crise de ausência. As informações nele disponíveis restringem-se ao período em Beatriz permaneceu na classe especial, de forma que não foi possível resgatar seu desenvolvimento pedagógico nas escolas anteriores.

Serão destacadas as informações contidas nos documentos disponíveis: Histórico Escolar e Ficha Cadastral. Na Ficha Cadastral, há informações pessoais e o registro da matrícula na 1ª série da Classe Especial, nos anos de 1984, 1985 e 1986. Quando da transferência de uma escola para outra, foi necessária a apresentação do Histórico Escolar, que contém informações pessoais, localização das escolas, sem contudo apresentar registro de resultado dos estudos realizados no 1º grau; não há nota nem conceitos, mas sim um risco na diagonal e contendo a seguinte ressalva, no verso:

A aluna frequentou no ano letivo de 1981, 1982 e 1983 a primeira série do 1º grau em Classe Especial de Deficientes Mentais. A aluna deverá permanecer na primeira série do 1º grau no ano letivo de 1984, pois segundo relatório da professora Renata a aluna tem dificuldade de retenção e dificuldade de análise e síntese.

As lembranças de Beatriz parecem mais circunscritas a esse período final da sua escolarização. Das escolas anteriores são nuances como:

"Eu estudava na outra escola também que tinha, mas a outra escola, eu acho que a outra escola fechou (...) Eu estudava, quando eu era pequena eu estudava na outra escola, eu não estudava no Feitosa, estudava na outra escola".

Ao longo das entrevistas, seu posicionamento foi sempre marcado pelo pouco saber sobre sua própria escolarização, o que requeria da entrevistadora perguntas mais pontuais e a reafirmação de que eram informações importantes. Logo na primeira pergunta da entrevista sobre o que lembrava da escola, Beatriz resume : "Ah, era tudo.....Aah, (Risos) eu não consigo explicar". Provocada, afirma:

"Eu lembro da minha professora, da... Marta, da outra professora que tinha e da outra professora, eu não sei o nome da outra. Aí, depois, tinha bastante colega lá da escola que eu não sei o nome das minhas colegas e... depois minha mãe tirou eu da escola , pra ajudar ela dentro de casa e só isso e eu não sei mais...(Risos)".

Frente à solicitação, lembra que a escola era grande, com muitos alunos que ficavam na quadra, enquanto preferia ficar sozinha. Levava seu lanche de casa, geralmente laranjada, que conta adorar até hoje, e faz a ressalva de que não comia o lanche da escola, fosse leite ou sopa, discordando das crianças que jogavam fora o que não queriam mais comer.

Na escola, explica que não aprendeu nada! Não sabe ler, escrever, fazer conta de "mais" e nenhuma outra "continha", não sabe o que a professora dava em sala de aula, somente copiava o que estava na lousa; não fazia nenhuma prova de avaliação pedagógica. Sabe escrever seu nome, porque sempre ficou treinando em casa. Em sala de aula, trabalhavam com giz de cera para desenhar, e massinha para modelar, o que requeria que levassem sabonete, para lavar as mãos depois da atividade. Resume suas lembranças: "Não sei o que dava mais lá, a escola tava zero!". Diante desta afirmação, questionei-a sobre a função da escola e respondeu categoricamente: "Acho que pra deixar de enfeite (os alunos), né?" A justificativa para o aluno não aprender é a trapaça ; não obstante, tem dificuldades para explicar o que considera trapaça, embora exemplifique: "Eu conheço as letras, mas eu não sei o significado delas".

Dona Margarida acrescenta suas lembranças de que na classe especial havia "liçãozinha mesmo de, de lição de uma classe normal", contudo os alunos não aprendiam. Era sempre a mesma lição, nunca conseguiam avançar

... porque não aprendia a ler, não aprendia ler, não aprendia número, nem nada. Agora é que ela sabe fazer os números, mas daí ela aprendeu a escrever, mas acho que foi mais em casa.

A escola, no relato de mãe e filha, é um espaço enfraquecido, diante da análise do processo de escolarização de Beatriz, o que pode ser percebido pela constância da percepção de que aquilo que é sabido resultou de treino em casa e não na escola. Percepção esta que não se altera, quando o enfoque é deslocado da aprendizagem para as amizades e laços afetivos na escola.

Não lembra o nome de suas professoras, somente de uma que se chamava Marta. Beatriz descreve-a: "Ela era morena, igual a minha mãe, assim..." A deferência a essa professora está relacionada ao fato de ensinar a todos indo até as carteiras, escrever pouco na lousa, ser boazinha e tê-la ensinado a escrever seu próprio nome. Este período bom durou pouco, porque Marta estava grávida, saiu para ter filho e não voltou mais. "Ela ficava explicando, explicando, explicando, (...) até ela ficar grávida, assim, depois ela não foi mais". Resume que a boa professora é aquela que explica com muita paciência para os alunos "ruins".

Na escola, não gostava que os moleques ficassem "indo em cima" dela, por isso preferia ficar sozinha e explica: "Eu ficava sempre estudando as ... é ... escrevendo no meu caderno e os outros moleques ficavam em cima de mim". Ficava sozinha, porque nunca quis fazer amizade com meninos ou meninas:

"...Eu não vou fazer amizade, se eu fazer amizade todo mundo vai ... vai ...é... saber de mim. Eu falei assim eu não vou fazer amizade com ninguém, vou ficar quieta no meu canto, que fazer amizade as mulher, as meninas vem e faz amizade comigo, mas eu não vou fazer amizade com as meninas eu não vou mesmo".

"Eram muito implicante, as meninas. Ah, elas falavam assim: "Ah, essa menina aí, essa B aí fica só sozinha", aí eu falei assim: "Ah, eu não vou", elas: "Deixa ela sozinha", "Vamos brincar, deixa ela aí sozinha, vamos brincar só nós dois, deixa ela aí isolada, lá."

Beatriz acrescentou, para justificar a não amizade na escola, sua preocupação com a possibilidade de ser "acaguetada"⁵⁸ pelas amigas; no entanto reconhece que não fazia nada de errado que possibilitasse essa situação.

Lembra que na sala de aula tinha poucos alunos, sendo o número de meninas quase igual ao de meninos. As meninas e um único menino prestavam atenção à aula, enquanto os

⁵⁸ Delatada.

outros meninos faziam bagunça, descrita como levantar e sair da sala, o que não era compartilhado por ela que preferia ficar quieta no lugar. A professora precisava dar broncas, ficar brava, não conseguia assim ensinar todos os alunos e, às vezes, a diretoria ia até a sala. Argumenta que "quando é pequeno, criança bagunça bastante e quando é gente grande, a gente entende que não pode bagunçar".

A professora que tinha dificuldade de lidar com a classe substituiu a professora Marta, sua preferida, de forma que foi considerada uma professora ruim por não controlar os alunos que "tiravam sarro" dela e davam "risada da professora (...) ela virava as costas e os moleques dava risada nas costas dela, da outra professora". A situação descrita incomodava a professora que recorreu a alguns castigos físicos, como puxão de orelha e ficar de joelhos, muitas vezes em sala de aula ou na diretoria. Para Beatriz, esses castigos não resolveram a situação, porém não sabe explicar por quê e se esquivava da resposta, retomando situações com a professora preferida, Marta.

Desse período de sua escolarização, afirma que nunca trabalhou em grupo na sala de aula, nunca teve um trabalho seu exposto na escola, e que uma vez deu para sua mãe um pano de prato com pinturas que fez em sala de aula, assim como os outros alunos, e acabou gasto de tanto usar em casa. Possuía caderno em ordem e, quando acabava, a mãe logo providenciava outro. Quanto ao livro didático, levava-o sempre em sala de aula e, não recordando o título, pede auxílio à mãe, que nos acompanhava na entrevista. Dona Margarida diz que se chamava "Caminho Suave". Beatriz argumenta, com pesar, que sua mãe deu esse livro para sua prima "tirar letrinha para colar no caderno", por isso não tinha mais nenhum livro. Lembra que a figura de que mais gostava era da igreja. Para ter nota em seu trabalho, Beatriz precisava ir até a mesa da professora e, quando "ganhava X", pensava: "Aí meu Deus do céu, eu vou ter que fazer tudo de novo" (Risos).

Dona Margarida era uma mãe bastante presente, segundo a mesma, pois levava a filha todo dia à escola, além de ir a todas as reuniões, das quais pouco recorda os temas abordados. Conseqüentemente, era pouco requerida sua presença na escola, até mesmo pelo fato de seus outros filhos nunca terem dado nenhum problema. A única vez que foi chamada pela professora, deu-se pelo motivo de Beatriz ter pego dinheiro de sua mãe para comprar balas, o que despertou a atenção da professora; esta pediu para falar com

a mãe, a fim de relatar o fato ocorrido. A presença da mãe em virtude da não aprendizagem ou dificuldades da filha não era uma constante em seu cotidiano, pois, fora o episódio das balas, não há nenhuma outra lembrança nesse sentido.

Encerrando essa parte da apresentação do caso, a conclusão de Beatriz, ao analisar sua condição de aluna de classe especial, é a de que ela foi a única que não aprendeu; ao ser questionada, afirma não saber o que é uma classe especial e o motivo de um aluno necessitar desse tipo de atendimento especial. Suas ponderações restringem-se à aprendizagem e à sua saída da escola:

"Nas escolas, eu acho que eu aprendi, quase, eu não sei, eu acho que eu aprendi pouco nas escolas ...na aula do Feitosa eu aprendi bastante, mas das outras escolas eu saía, minha mãe tirou eu".

A saída da escola parece ser um momento doloroso para Beatriz, pois perdeu o que define em sua primeira entrevista como "tudo". Em outra ocasião, mostra-se resignada com sua saída, ao afirmar: "Ah, [eu saí] porque minha mãe queria que eu estudasse ... ajudava ela aqui em casa".

Dona Margarida é explícita e assume a responsabilidade para si de ter tirado a filha da escola, após Beatriz ter relatado que um menino havia levantado a sua saia. Esclarece que tinha muito medo de que Beatriz engravidasse, pois era muito "sem malícia", e acrescenta:

"... daí eu falei "Ah, então você não vai mais, pra aprender já tá difícil, se não aprendeu até agora (...) não vai aprender mais". Eu falei "então deixa que analfabeto, tem um monte de gente por aí analfabeto".

Beatriz está sem ir à escola há 17 anos; sua rotina envolve o compartilhar das tarefas domésticas com a mãe, sem que isso implique em autonomia no gerenciamento das mesmas, ou seja, faz o que a mãe solicita. No seu tempo livre, dentre outras coisas, faz o que gostava de fazer na escola: lição!

4.2.3 A vivência da exclusão escolar decorrente da condição de deficiente mental leve

Em relação ao ato legitimador, há uma outra ressalva a ser feita, a saber, o único Relatório Psicológico disponível é datado de 1984, época em que Beatriz tinha 13 anos de idade e 7 anos de escolarização, majoritariamente na condição de aluna especial. Ainda em 1984, foi transferida de uma classe especial para outra, sendo que seus últimos três anos de escolarização seriam na escola em que seu prontuário estava arquivado. O conteúdo desse relatório restringe-se a um texto esquemático, contendo os resultados nos testes aplicados e o encaminhamento para a classe especial, o que será reproduzido abaixo:

Material de estudo

$$IC = 12a \quad 5m \quad IM = 6a$$
$$IC = 12a \text{ 5m} \quad IM = 5a$$

Idade Gráfica= 6a

Por estes dados solicito que permaneça com a aluna E

Especial para seu melhor desenvolvimento intelectual.

Atenciosamente

Assinatura e carimbo da psicóloga

É um relatório que aparentemente cumpre uma função burocrática, diante do histórico e da condição de Beatriz, ou seja, é necessário formalizar sua permanência na classe especial e delimitar suas potencialidades e capacidades com base nos resultados dos testes. Enfim, reafirmar que muito pouco se pode esperar de Beatriz, referendando-se, então, na discrepância entre sua idade cronológica e a classificação dos resultados obtidos.

É possível afirmar que essa formalização burocrática de sua presença na escola pode ser percebida nas notas que constam na Ficha Individual de Beatriz nos anos de 1984 e 1985, conforme tabela abaixo:

1984 - Retida na 1ª série da classe especial

Disciplina	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Conceito Final
Língua Portuguesa	D	D	C	D	D
Matemática	D	D	D	D	D
Educação Artística	C	C	C	C	C
Educação Física	C	C	C	C	C
Estudos Sociais	C	C	C	C	C
Ensino Religioso	F	F	F	F	F

1985 - Retida na 1ª etapa do nível I da classe especial

Disciplina	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Conceito Final
Língua Portuguesa	D	C	C	C	C
Matemática	C	D	D	C	C
Educação Artística	C	C	C	C	C
Educação Física	C	C	C	C	C
Estudos Sociais	C	B	C	C	C
Ensino Religioso	F	F	F	F	F

Em 1984, fica retida em Português e Matemática. Em 1985, suas notas finais, apesar do conceito C, não são suficientes para que seja aprovada e promovida para o nível II da classe especial, bem como reencaminhada para a classe comum. Em 1986, a mãe tira Beatriz da escola, antes mesmo de terminado o 1º semestre. É uma permanência estagnada, na classe especial, sem que as notas possam servir de referencial para o acompanhamento do desenvolvimento da aluna.

A história, que necessita ser reafirmada na escola, pode ser versada explicitando que, anos antes de Beatriz ir para a mesma, freqüentava médicos para acompanhar e compreender seus sintomas: convulsões e crises de ausência. É a história de uma peregrinação por diferentes profissionais da medicina, disponibilizados de acordo com a cobertura do convênio médico particular da época, marcada pela resignação e rebeldia da mãe. A primeira breve incursão de Beatriz, aos quatro anos, nos meios escolares, orientada pelo médico neuropediatra, foi insatisfatória e interrompida, após a constatação, tanto da escola quanto da mãe, de que Beatriz "só queria andar". Vale ressaltar que esse comportamento não era específico do espaço escolar, mas uma característica de Beatriz, durante um certo período de sua vida, como observa sua mãe: "Sempre foi quieta, mas gostava de andar".

Na entrevista com Dona Margarida, outras nuances do contato com os profissionais da saúde puderam ser recuperadas, com o valioso auxílio dos documentos guardados na bolsinha, cuja finalidade era de comprovar a incapacidade e dependência da filha numa eventualidade. Foi possível resgatar que Beatriz chegou a ser encaminhada inicialmente pela escola para uma psicóloga; permaneceu durante seis meses sob seus cuidados, no ano de 1979, quando recebeu alta, sendo esse o mesmo ano em que Beatriz foi transferida da 1ª série do ensino comum para a escola especial. A mãe acrescenta que não se recorda dos procedimentos adotados com sua filha durante esse período, nem mesmo se foi aplicado algum teste de Inteligência. Posteriormente, Beatriz foi, durante três meses, a um psiquiatra que também lhe deu alta. A situação de alta da filha nesses dois profissionais é explicada da seguinte forma:

"(...) lá em casa nós não briga. Aí já acharam que nós tava falando mentira (...) Não, não falaram mais eu imaginei. Depois que foi nós dois lá (Dona Margarida e Seu Geraldo) que ele viu, assim que ele conversou com nós. Aí ele falou que não precisava mais levar ela no psiquiatra."

O motivo do atendimento desses profissionais, psicólogo e psiquiatra, não está claro para Dona Margarida. Recorda que a psicóloga foi solicitada pela escola, no entanto não lembra como foi o encaminhamento ao psiquiatra, sendo que sua única recordação é de não haver sido prescrita medicação para Beatriz. A vaga compreensão da situação, do

motivo do atendimento e da condição do quadro clínico da filha, bem como a não vinculação ao processo de aprendizagem podem ser percebidas na seguinte fala:

“Não, isso aí (motivo pelo qual não aprende) ninguém nunca falou, dela não aprender, porque a psicóloga deu alta, não falou nada. O psiquiatra deu alta, nós conversamos. O que ela ia mesmo era no neurologista, neuropediatra. É, ele só falava que tinha ausência, porque quando fazia exame que não dava nenhuma crise, aí dá normal”.

A justificativa da não aprendizagem de Beatriz, conforme explicação da mãe, envolve suas impressões e sentimentos, mesclados com o discurso médico, provavelmente oriundo da peregrinação nos diferentes profissionais da saúde.

“Mas sabe o que eu acho que quando tem muitas crises quando é bebê, cada crise que dá atrapalha o desenvolvimento do cérebro. Eu penso que é desse jeito. É porque eu acho que quanto mais crise tem, alguma coisa que encosta lá dentro, algum fiozinho, alguma coisa, né, que não deve tá funcionando normal.”

Uma outra perspectiva para explicação da não aprendizagem de Beatriz é acrescida pela mãe envolvendo comparações com outros casos conhecidos, principalmente familiares, o que denota o caráter hereditário para a condição da filha. A maior parte desses casos familiares tem em comum a aprendizagem mínima da leitura e escrita, justamente o inverso da condição de Beatriz.

O caso mais próximo é o da tia de Beatriz, irmã de seu pai. Dona Margarida conta que ela tem muitos problemas desde que nasceu, freqüentou a AACD e sua escola durante um tempo, até que os familiares não puderam mais levá-la; no entanto, mesmo com todas essas dificuldades, a tia aprendeu a ler e escrever com uma senhora que se dispôs a ensiná-la. O outro caso é o da prima de Seu Geraldo, pai de Beatriz, que teve a primeira crise de epilepsia com sete anos, na 1ª série. Aprendeu a ler e escrever, se casou, teve filhos e sempre trabalhou; todavia ainda inspira cuidado, necessitando, muitas vezes, de internações. Do outro lado da família, há o tio-avô de Beatriz que tem epilepsia, porém sua manifestação aconteceu somente quando era moço. Ele aprendeu a ler e escrever, e trabalhou durante anos como gerente de uma grande loja de calçados; Dona Margarida compreende que todo esse êxito foi possível, porque as crises aconteceram após o período escolar. Há um outro caso na família, de uma pessoa jovem, portadora de Síndrome de Down, que dá trabalho para os pais porque é muito

dependente deles, além de ficar sempre doente. Dona Margarida, ao comparar com Beatriz, diz que é um caso pior, porque sua filha quase não fica doente e tem apenas convulsão.

Outros casos conhecidos, fora do âmbito familiar, são descritos pela mãe. Um deles é de Shirley, companheira de classe especial de Beatriz, cuja mãe, pelo fato de trabalhar muito, pedia à Dona Margarida para ajudar a filha a atravessar a linha do trem, que havia no caminho da escola; assim Shirley era capaz de seguir sozinha até sua casa. Dona Margarida exclama: "Pois então, é isso que eu não entendo! Ela era bem assim ruim, mas pra ir sozinha pra casa dela ela sabia ir".

Na igreja que a família de Beatriz frequenta, Dona Margarida conta que há um outro caso de "uma amiguinha da mesma idade dela (...) que dá dó de ver" de tanta convulsão. Durante o tratamento no Hospital das Clínicas, foi indicada uma cirurgia que, segundo ela, só piorou o quadro:

"Agora dá as convulsão, do nada. Ela já começa a gritar e toma um monte de remédio. Parece que ficou meia boba sabe, eu não sei, porque antes disso eu não conhecia ela, antes da cirurgia (...) eu acho que uma cirurgia da cabeça tem que pensar bem".

Ao longo das entrevistas com Dona Margarida, além das relatadas anteriormente, outras histórias puderam ser contadas; todavia a história central de nossas entrevistas estava obscura. A oportunidade de esclarecimento estava se configurando, pois, após seis anos sem comparecer ao neurologista, Beatriz tinha consulta de retorno com os exames pedidos. No exame de sangue não havia nenhuma alteração, todavia, durante a realização do eletro-encefalograma ela tivera crise de ausência o que foi registrado no exame, para satisfação da mãe que "não agüentava mais esses exames darem normal". Esse momento do exame é descrito por Beatriz da seguinte forma: "mesmo deitada fica tudo escuro, apaga, fica tudo escuro" e parece durar muito mais tempo do que o real.

Logo combinamos que seria interessante aproveitar o retorno ao médico, com os últimos exames, para esclarecer algumas dúvidas que se revelaram nas seguintes perguntas:

* Qual o diagnóstico de Beatriz? O que ela tem?

- * O que ela tem, se os exames dão sempre normal, tanto o exame de sangue quanto o eletro?
- * Aos quatro meses a Beatriz tomou Misolini. O que pode ter causado? Na época ela ficava muito mole.
- * Ela continuou tendo convulsão, mesmo tomando o remédio. Será que a convulsão, as crises de ausência, os remédios impediram a Beatriz de aprender a ler e a escrever?
- * Será que o RH negativo da mãe e o RH positivo do pai causam algum problema no desenvolvimento de Beatriz, que é RH negativo, assim como todos os outros filhos?

Entretanto, na nossa entrevista posterior, Dona Margarida relatou que, com muito esforço, fez algumas das perguntas ao médico, pois havia se esquecido de levar à consulta o que fora preparado, devido às suas muitas preocupações e responsabilidades. Na entrevista, foi relatando, apesar da confusão entre o que o médico falara e suas impressões acerca da situação, o que havia conversado e obtido de informação importante. Primeiramente, que Beatriz tem um quadro de epilepsia, apesar de não gritar durante as crises: "É, essa (crise de) ausência já é da epilepsia, só que então eu acho que não é aquela crise de ataque (...) tá controlado pelo remédio".

Com relação à sua condição de aprendizagem, Dona Margarida explica que falou para o médico "(...) eu vejo criança, quando eu levava ela na escola, muito pior do que ela e aprendia, sabe o jeitinho assim ... de pior assim, no jeito (...) e aprendeu, com dificuldade, mas aprendeu". O médico, ao escutar sua história, enfatiza que "é porque ela tinha muita crise quando ela tava na escola", e Dona Margarida lembra que realmente aconteciam crises na escola. O médico, segundo a mãe, continuou falando que "(a epilepsia) atrapalhou, mas se atrapalhou não foi da hora que ela entrou na escola, foi quando ela era bebê que deu".

Durante a entrevista, Beatriz estava ao lado, como sempre muito calada e ouvindo a conversa. Quando solicitada sua impressão acerca da explicação do médico, responde: "Ah, tenho que concordar, né, num ... Aí ele, aí ele ... ah, esqueci (Risos)". Para Dona Margarida, essa frase era reveladora da não atenção da filha com relação à explicação

do médico, no entanto sua Beatriz retruca, dizendo que "Ele tava falando do remédio, se eu tomo direito o remédio, se eu tomo os dois pra dormir, pra levantar...". Sobre o diagnóstico médico, Beatriz acrescentou saber que tinha convulsão e não epilepsia, o que acabou reconhecendo e identificando como causa de sua não aprendizagem, apesar de enfatizar "que queria até aprender mais".

Beatriz não sabe quando retornará ao médico e os exames que têm que fazer sempre; sua mãe é quem sabe. Beatriz não se lembra do nome do médico; sua mãe é quem lembra. Recorda que, durante a conversa, ele explica muitas coisas e, na hora de ir embora, sua mãe sempre lhe fala: dá a mão pro médico pra ir embora".

Na consulta médica houve a prescrição de mudanças na medicação de Beatriz, envolvendo o aumento da dosagem noturna. Não obstante, Dona Margarida desconfia da necessidade dessa alteração: "É, eu dou um de quinhentos pra dormir e um de duzentos e cinquenta pra ... durante o dia. Agora nem virar quase os olhos ela não vira, ela tá bem melhor do que ela era". Lembra-se de que, há um tempo atrás, levou a filha até o médico do posto que lhe receitou, segundo Dona Margarida, um "remédio homeopático", que não foi ministrado à Beatriz. Na bolsinha havia a receita desse médico neurologista, que não era homeopata, sendo possível verificar que o remédio era para ser feito em uma farmácia de manipulação.

A resistência à mudança da medicação e descrença em uma melhora do quadro da filha são explicadas por Dona Margarida da seguinte forma: "sabe, porque eu acho também (...) que esse problema da Beatriz pode ser hereditário", e novamente menciona os familiares que têm algum tipo de problema de saúde, tentando aproximá-los do caso de Beatriz. Em outra entrevista, com o gravador desligado, uma nova explicação foi dada por Dona Margarida acerca da condição de sua filha. Revelou que sua conversão à igreja que frequenta tem implicações diretas com o desespero provocado pelo quadro da filha, apesar de sua formação ser totalmente católica. Contou que, um dia, cansada de levar a filha a diferentes médicos, procurar ajuda em diversas religiões e benzedadeiras, acabou indo à igreja com uma conhecida. Sentou-se e orou muito, fim de receber alguma luz na situação de sua filha, pois não agüentava mais; logo, acabou ficando emocionada, o que levou o pastor a se aproximar dela e perguntar sobre o motivo de tanto sofrimento. Após

ouvi-lo, se sentiu confortada e amparada; percebeu uma melhora do quadro, por isso tem muita fé e força para cuidar de Beatriz. Essa conotação religiosa aparece novamente ao relatar sua gravidez, após os quarenta anos, e sua preocupação em ter outro filho com problema. Todavia acabou abortando espontaneamente, aos três meses, período este de muita oração a Deus para que não tivesse mais tristeza, pois sua filha Beatriz já apresentava muitos problemas.

A percepção da mãe do quadro de epilepsia de Beatriz tem relação direta com a compreensão de sua escolarização. Parte do pressuposto de que a escola

"não dá educação pra ninguém. Educação vem do berço, aprender a ler e a escrever, né? Quem dá educação é os pais, mas eu acho que nem isso não tão fazendo mais, né? A escola não é pra dá educação (...)"

Na tentativa de entender a passagem da filha pela escola, sem que tenha aprendido a ler e escrever explana:

"ela (Beatriz) é só na televisão, quando ela vê uma notícia ela vem contar para mim. Quando passa nos lugar assim que a gente lê as coisas, quem sabe lê ...mas quem não sabe..., isso daí que eu acho importante da escola".

Dona Margarida se percebe como uma mãe muito zelosa, acompanhando seus filhos nas tarefas da escola, participando das reuniões. Não se descreve como uma mãe que levava e largava os filhos para a escola cuidar. No entanto, com a situação de não aprendizagem de Beatriz disse: "eu cansei de ensinar ela a fazer o "A", depois eu larguei, porque eu vi que não tinha jeito". Os outros filhos nunca repetiram, e os dois mais novos não fizeram faculdade, como o mais velho, por falta de dinheiro. Por isso, explica que:

"... a Beatriz não sabe ler, então quanto menos tem estudo, eu acho que é mais ignorante, porque não sabe de nada, né? Porque os livros na escola que ele vai aprendendo, mesmo que ele não acompanhe numa escola sabendo lê, pega um livro já vai (...) se atualizando com o que tem".

Dessa maneira, durante um diálogo difícil, na entrevista em que eu questionava o fato de Beatriz não poder ir sozinha até a casa da tia, que fica a no máximo três quarteirões, Dona Margarida alegava que Beatriz não saberia se defender:

"(...) ela não tá acostumada a andar na rua, se pára um carro e fala "vem aqui que eu vou te pedir uma informação", pra começar ela não vai saber dar informação e ainda vai atender".

Beatriz, ao ser convocada a responder, diz que não atenderia e diria: "Não quero papo com você não, pode ir embora", e Dona Margarida, sem deixar alternativa, explica: "Ela não pode nem falar isso, não pode nem olhar, ela tem que ir embora". Foi um diálogo de embate entre possibilidades e impossibilidades de Beatriz, sem que houvesse algum avanço na discussão. Outro momento dessa evidência decorreu da minha insistência para que Beatriz voltasse a estudar, e novamente a resposta exata ao embate não produtivo: "Sabe quando nós vamos ter mais um tempo pra mim cuidar dela, depois que a Priscila casar". Não posso deixar de assinalar que os embates entre mim e Dona Margarida, durante as entrevistas, são reveladores mais do meu incômodo, diante da força das impossibilidades de Beatriz, do que o incômodo das entrevistadas, mãe e filha.

Apesar de todas as preocupações com a condição de Beatriz, há um outro lado que se evidenciou: a possibilidade de contar com alguns benefícios, pela comprovação da incapacidade de cuidar de si mesma, ou seja, por sua condição de inválida. Os documentos da bolsinha podem lhe garantir passagem gratuita no metrô e ônibus municipal; assim como, na condição de dependente da irmã, Beatriz pode se beneficiar também de todo atendimento médico oferecido a um funcionário da prefeitura.

No decorrer das entrevistas, como afirmado anteriormente, as falas de Beatriz sobre si e sua condição eram muitas vezes truncadas; no entanto não impediram que se recuperassem aspectos importantes sobre a vivência da exclusão escolar, decorrente da epilepsia, atrelada à condição de deficiente mental leve.

Com relação ao acompanhamento médico, recorda somente que consultou esse último neurologista, e o oftalmologista para fazer um par de óculos novo. Acerca de seu quadro de sintomas, convulsão e crises de ausência, descreve que, quando acontecem, tudo fica preto e parece durar muito tempo; recorda-se de que são freqüentes desde pequena, o que requer medicação diária. Sabe que tem que tomar um remédio na hora que acorda e outro na hora que dorme, não sabe citar o nome dos mesmos, como tampouco sabe ler o nome em suas embalagens; no entanto diferencia-os pelo frasco, layout das embalagens, e pelo formato e cor das cápsulas. Segundo Beatriz, a finalidade da medicação é "não virar os zóio", sendo que as crises não são mais tão regulares: "Tem

vez que eu viro, tem vez que não, demoro pra virar". Pouco esquece de tomar sua medicação, e quando, por ventura, acontece, seu pai a lembra, e Beatriz sempre avisa sua mãe que também precisa ser medicada nos mesmos horários, e esquece com regularidade. O controle dos sintomas, para Beatriz, está relacionado com a sua fé religiosa: "Eu pedi a Deus para não dar ataque nenhum na minha igreja", pedido que foi atendido.

Sua rotina é centrada nas tarefas domésticas, sempre orientada pela mãe. Ela afirma: "só eu que fico dentro de casa, que eu ajudo a minha mãe lavando louça, passando pano...". Explica que gosta do que tem que fazer na casa, todo dia, mas faz a seguinte ressalva: "Limpar a casa eu limpo junto com a mãe, com a minha mãe, mas limpar a casa dos outros eu não vou limpar não". É difícil Beatriz cogitar como hipótese uma outra possibilidade de trabalho, como desejo interno, e explicita não saber o que gostaria de fazer, pois reafirma: "Eu preciso ficar em casa ajudando minha mãe". No momento em que flexibiliza sua postura, nuances de seu desejo podem aparecer:

"Se eu tivesse uma profissão, eu ficava cuidando dos nenezinhos dos outros só. Se eu tivesse profissão de trabalhar, eu só ficava cuidando, até a mãe chegar. Eu gostava (...) se trabalhasse fora eu trabalhava na casa do outros para olhar as crianças".

O fim das tarefas domésticas no período da manhã significa que Beatriz pode fazer as coisas dela, logo, escrever. "A tarde eu fico sossegada, depois eu fico fazendo o que eu mais gosto que é escrever". Em seu caderno, prefere copiar palavras e números, e pouco se arrisca a escrever, pois com a cópia "Sai tudo certinho". Dona Margarida ratifica esse comportamento da filha: "... ela escreve o dia inteirinho, ela pega papel, assim, qualquer papel, né? Escreve, escreve, escreve, o que ela acha que tem que escrever", entretanto, continua: "ela não sabe nada do que ela tá escrevendo". A mãe tentou ensinar, a irmã também, mas Beatriz não aprendeu.

No decorrer das entrevistas, diante dos indícios de que Beatriz tinha condições de aprender, ao menos o básico de leitura e escrita, inclusive para não depender de outros para ler seu livro "Cinderela", que ganhara durante nossos encontros, o desejo de ter uma profissão, quando "fosse grande", foi re-significado para "ser professora" e poder ensinar os outros. É preciso enfatizar que os sinais de possibilidades de Beatriz

foram se intensificando ao longo de nossas entrevistas, fundamentalmente relacionados com mudanças que nossos encontros provocaram nela. Beatriz não tinha autonomia para marcar o horário e dia das entrevistas, mas ficava na janela, me esperando. Quando a porta se abria, ela se apresentava de banho tomado, cabelo solto, arrumada, perfumada, enfeitada com os presentes de sua irmã, ou seja, preparada para me receber. As roupas largas no corpo de mulher-menina ficaram mais femininas, a saber, saias, sandálias, blusas estampadas que combinavam com brincos, colares, anéis, pulseiras, logicamente segundo os preceitos de sua religião, de como uma mulher deve se vestir. Nos momentos delicados da entrevista com sua mãe, em que se enfatizava sua não condição de aprendizagem, Beatriz, sempre muito atenta à conversa, e em arreios, lançava comentários ou frases de que ao menos vontade de aprender tinha, demonstrando que não estava totalmente adormecida e conformada. O ápice dessa impressão configurou-se com seu pedido de que a ensinasse, porque comigo ela sabia que ia aprender.

Beatriz tem dificuldade de mencionar o que não gosta de fazer e, ao se propor a responder a pergunta, versa sobre comidas: "coisa que eu não gosto (*Não entendi*) minha mãe põe pra mim e aí eu como. Ah, eu não tenho escolha o que eu não gosto".

A síntese do que Beatriz não é capaz de fazer reafirmou-se nas entrevistas. Não sabe ver as horas no relógio de ponteiros; tem dificuldade para descrever ações seqüenciadas, realizadas no seu cotidiano; não sabe os dias da semana, nem mesmo o dia em que tem culto; nunca leu nada na sua vida, nem mesmo o nome na embalagem de seu chocolate preferido; não sabe escrever; não sabe mexer nos livros, porque faz tudo errado; não sabe ver os preços das mercadorias no supermercado; não sabe manipular dinheiro, nem mesmo pequenas quantias.

Em contrapartida, foram reveladas nas mesmas entrevistas capacidades interessantes, que resgatam Beatriz da inflexibilidade do "não sabe nada". É capaz de fazer criança dormir no seu colo; é capaz de fazer bolsa de crochê, sendo que aprendeu sozinha; é capaz de explicar o caminho de construção de uma bolsa de crochê; é capaz de diferenciar a receita médica do oftalmologista de sua mãe dos outros papéis da bolsinha, orientada pela cor e pelo logotipo da clínica; é capaz de descrever uma situação de muita atenção, empregando o vocabulário "vidrada"; é capaz de observar e dar significados aos

movimentos da sua casa, e da rua por meio da janela; é capaz de defender o irmão mais novo dos meninos que queriam bater nele, na escola; é capaz de copiar palavras e compará-las; é capaz de achar a folha correspondente ao hino cantado na sua igreja, olhando a página de sua irmã de fé vizinha; é capaz de seguir os hinos de sua igreja no seu livro, sem saber ler.

O mundo de Beatriz está restrito ao cotidiano de sua casa e dos programas da família, por conseguinte, não tem amigas e nunca as teve. As pessoas que conhece da igreja são suas irmãs de fé e não amigas e na escola:

"Na escola não tinha nada que ... ninguém da minha escola ... eu não fazia amigo lá, não (...), ninguém fazia amizade, então eu não fiz amizade com os menino da escola também".

A conversa sobre este tema foi delicada, pois enquanto o abordávamos, ela ficou mexendo no seu livro "Cinderela" e mudou de assunto, dizendo que não gosta de conversar nem na escola e nem fora dela.

Logo, seu contato com o mundo "lá fora" da casa se dá pela televisão, que pertence à sua irmã que, provavelmente, a levará para sua casa nova, após o casamento. Seus pais não têm a intenção de repor o utensílio doméstico, porque os preceitos religiosos da casa não permitem assistir TV. Enquanto isso não ocorre, Beatriz assiste aos programas de humor infantil, Turma do Didi, Castelo Ratimbum, Chaves, ao programa de fofocas televisivas TV Fama, aos desenhos da Cinderela, Branca de Neve, entre outros. Não assiste novela, porque seu pai não deixa, e acha que tem muito sexo na televisão, apesar de nunca ter visto.

As saídas de casa de Beatriz são sempre acompanhadas pela mãe ou pai, sendo que os destinos mais freqüentes são: casa da tia em Guarulhos, no final do ano, sítio da família, igreja, casa de outros tios, casa próxima da tia, que dá para ir caminhando, supermercado, casa da cunhada (casada com o irmão), médico, e alguns raros lugares. Beatriz nunca foi ao zoológico, ao cinema, teatro, parque, entre outros, porque, segundo a mesma, "só tem bandido na rua".

Outra forma de contato com o mundo "lá fora" da casa é pelo aparelho de som do irmão. Mesmo assim, Beatriz tem seus Cds, muitos ganhos de seus familiares, e outros, comprados com o dinheiro que ganha das pessoas de sua família e vai guardando. Seus

Cds são ecléticos: Funck do Tigrão, Tim Maia, Sandy e Junior, Chiquititas, Eliana, Bruno e Marrone, Kara Metade, Zeca Pagodinho, entre outros. Na nossa penúltima entrevista, combinamos que iríamos trocar a bolsa de crochê por um Cd de sua preferência. No momento em que estava pensando para escolher, pediu ajuda para a mãe e, juntas, acabaram concluindo que seria do cantor romântico Daniel, que tinha uma determinada música que tocava em uma novela da época. Em virtude do meu escasso conhecimento sobre o assunto e da dificuldade de encontrar a tal música, pois a novela havia acabado e o Cd estava esgotado, dei-lhe uma coletânea com várias músicas, e nosso último encontro foi com música ambiente.

O mais importante é que, nessa troca recebi, um dos comprovantes da possibilidade de flexibilização do "não sabe nada" de Beatriz: a bolsa de crochê. Não obstante, perseguindo essa possibilidade, Beatriz tem muitas bolsas que ganhou de seus familiares e sempre que sai de casa, principalmente para a igreja, carrega uma consigo, levando no seu interior o que sua mãe denomina de tranqueiras, a saber, leque, hinário, batom, bíblia, gel, véu, folha em branco e lápis, porque, um dia, pode precisar anotar o telefone de alguém.

Capítulo 5 - “Desenvolvimento cognitivo abaixo do esperado para a idade”: encontros e desencontros na história de Marina e Beatriz

Vimos que uma das marcas do preconceito é a generalização e homogeneização de coisas, fatos, acontecimentos e pessoas diferentes, por vezes opostos e contraditórios. Vimos também que é próprio do preconceito “amarrar” as contradições, as aparências e o invisível, em sínteses imediatamente compreensíveis, como é o caso dos provérbios. Mas esse tipo de síntese também pode ser feita por palavras, que como dizem os franceses, são “palavras valises”, isto é, servem para dizer tudo porque não dizem absolutamente nada. (Chauí, 1996/1997)⁵⁹

A análise deste trabalho tem como finalidade compreender, a partir do relato das alunas egressas da classe especial, Beatriz e Marina, o processo de escolarização e de subjetivação da condição de deficiente mental. Para tanto, destacaremos a condição de não aprendiz como geradora da deficiência mental leve, bem como, a vivência da exclusão escolar decorrente de tal condição.

A análise das histórias de Beatriz e Marina parte do reconhecimento da contribuição de pesquisas acadêmico-científicas referendadas por um viés histórico e crítico, como explicitado no primeiro capítulo, além de outras que serão incorporadas no presente trabalho, para melhor compreensão do problema da pesquisa. Podemos afirmar que essas pesquisas evidenciaram que a escola produz uma forma de fracasso, específica de alunos oriundos das classes trabalhadoras que, por algum motivo, não acompanham as expectativas de professores e coordenadores pedagógicos, depositadas naqueles que iniciam o processo de escolarização. Esse processo de produção do fracasso da pessoa com deficiência tem início na escola, em função da não aprendizagem dos conteúdos básicos de leitura, escrita e operações básicas de matemática pelos alunos ingressantes. O não aprendizado conduz à hipótese de que a criança deve ter algum problema (cognitivo, emocional, familiar, de saúde), requerendo, portanto, um atendimento pedagógico mais individualizado. No plano das políticas da Secretaria de Estado da

⁵⁹ LERNER, J. (ed.) **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

Educação de São Paulo, esse atendimento é oferecido pela classe especial para deficientes mentais leves. A inclusão do aluno nessa classe requer uma análise psicológica do caso, centrada no nível de inteligência da criança avaliada, avaliação essa que, na maioria das vezes, concentra-se na aplicação de um teste de inteligência, cujo resultado, em geral, confirma a hipótese escolar de "desenvolvimento cognitivo abaixo do esperado para a idade". Ocorre que, na passagem pela classe especial, vários outros processos acontecem, dentre eles o aprisionamento do aluno na condição de deficiente mental leve, condição essa entendida como muito próxima da impossibilidade de aprender. Portanto, o espaço educacional que, em princípio, é visto como uma saída para o aprender (Classe Especial), torna-se um espaço em que a possibilidade de acontecer o processo de aprendizagem é negada.

Desta forma, é preciso ter clareza de que os conteúdos dos relatos das egressas são conhecidos, o que requer a adoção de uma estratégia de análise comprometida com o fortalecimento de algumas discussões pertinentes à condição de aprendiz na escola e o processo de subjetivação da deficiência mental leve, bem como o desvelamento de alguns aspectos dos meandros cotidianos, e suas implicações para os próprios alunos. A definição desta estratégia de análise tem como pressuposto que a construção de subjetividade, a individualidade dos sujeitos, acontece dentro de um contexto histórico-social em que a escola está inserida, que pode ser ratificado por meio da seguinte citação de Proença (2002):

(...) a complexidade dos processos de escolarização numa sociedade de classes, na qual as crianças são tratadas desigualmente de acordo com o grupo social a que pertencem, precisa ser considerada não como elemento acessório da constituição da subjetividade humana, mas sim como base social da sua constituição. (p. 191)

Essa escola cumpre o papel de mediadora do conhecimento entre indivíduo e sociedade e, como afirma Saviani (2003), *"é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado"* (p.14). Esse saber refere-se a uma forma de conhecimento específica do ser humano, que não tem caráter popular ou espontâneo, o que evidencia o lugar social de destaque da escola. Segundo o mesmo autor:

A escola existe, pois, para propiciar uma aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber (p. 15)

Logo, recorremos a Patto (1997) que deixa claro que a discussão não pode ser orientada por uma suposição de que a escola pública vive um momento de crise, em virtude de motivos circunstanciais, mas sim que:

(...) antes, trata-se de uma incapacidade crônica dessa escola de garantir o direito à educação escolar a todas as crianças e jovens brasileiros, independente da sua cor, sexo e de sua classe social. (p.281)

A autora explicita que, historicamente, há uma ampliação do número de vagas, bem como o aumento de alunos que freqüentam a escola, no entanto esses alunos não conseguem concluir o ensino fundamental. Não obstante, o fracasso, majoritariamente, incide sobre os alunos das camadas trabalhadoras, sendo que a justificativa volta-se para a própria criança, fatores orgânicos e psíquicos, e, no máximo, sua família, evidenciando o caráter preconceituoso da concepção de pobreza. Patto (1997) resume brevemente a história das explicações do fracasso escolar das crianças de classes trabalhadoras, da seguinte forma:

(...) na virada do século, explicações de cunho racista e médico; a partir dos anos trinta, até meados dos anos setenta, as explicações de natureza biopsicológica: problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento; dos primeiros anos da década de setenta, até recentemente (mas ainda nos meios escolares), a chamada teoria da carência cultural, nos termos que foi gerada nos E.U.A., nos anos sessenta, no calor dos movimentos reivindicatórios de negros e latino-americanos e como resposta oficial à questão: por que essas pessoas não alcançam os melhores lugares na sociedade americana? (...) Porque negros e minorias latinas são portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos. Pouco depois, a teoria da carência, tornou-se, por influência dos antropólogos funcionalistas, teoria da diferença cultural, segundo a qual essas pessoas fariam parte de uma subcultura muito diferente da cultura de "classe média" (sic), na qual estariam baseados os programas escolares.

Todas essas versões, sob certos aspectos muito diferentes umas das outras, têm em comum o fato de situarem as causas das dificuldades escolares nos alunos e em suas famílias. (...) é verdade também que todas elas definem "ambiente" de maneira naturalista, a-histórica, não levando em conta as relações de produção e as questões de poder e da ideologia e, nessa medida, deixam espaço para a penetração da Ciência pelo senso-

comum, pelo que parece ser, pelos preconceitos e estereótipos sociais relativos a pobres e não brancos. (p. 282 e 283)

Desta forma, podemos afirmar que no delineamento dos encontros e desencontros das histórias de Beatriz e Marina, que tem como preocupação compreender o processo de subjetivação da deficiência mental leve, é possível predizer que são histórias qualitativamente distintas, tanto de escolarização como de vivência da exclusão escolar, mas que partem de um contexto comum e desembocam na mesma condição de incapacidade de aprender.

Para melhor estruturação, a análise será dividida em três partes: a) caracterização social e familiar; b) escolarização na condição de não aprendiz geradora da deficiência mental leve e; c) vivência da exclusão escolar.

5.1 Caracterização social e familiar

Iniciaremos pela condição social originária das egressas: as classes trabalhadoras. O bairro em que moram, na região leste da cidade de São Paulo, majoritariamente residencial, é composto por famílias de trabalhadores que acabam usufruindo os benefícios disponíveis no próprio local, devido à dificuldade de deslocamento até outras regiões da cidade, seja pela distância, ou meios de transporte, apesar da região ser atravessada pela linha do metrô. No relato das histórias das egressas, foi bastante usual a indicação recorrente de postos de saúde, hospitais e escolas do bairro ou próximas. Por exemplo, a escola em que foram analisados os prontuários das alunas ficava há cerca de oito quarteirões da casa de Beatriz e uns vinte da casa de Marina, sendo, portanto, viável se deslocar caminhando.

Para Mello (1992), é preciso uma compreensão mais humanizada desse tipo de bairro, em que prevalecem como moradores os trabalhadores e seus familiares, rechaçando, por isso, a denominação "bairros dormitórios". Enfatiza que esses bairros *"são a representação material de trabalhadores de baixa renda na busca de um ajustamento à cidade"* (p. 124). Uma das formas da representação material se concretizar é a sub-divisão das áreas residenciais, a saber: no bairro, existem partes

consideradas melhores pelo acabamento, tamanho e conservação das casas, outras, medianas, seguindo os mesmos critérios, bem como áreas consideradas ruins, em que, além dos critérios citados, é identificada a presença do tráfico e das casas dos marginais; essa classificação era também empregada para a caracterização do conjunto habitacional, do final da década de 1970, presente no bairro. O limite entre uma área e outra é bastante tênue, o que pôde ser verificado em certa ocasião, no momento da despedida, após a realização de entrevista com Marina, na porta de sua casa, quando um helicóptero da polícia sobrevoou o bairro e ela explicou que provavelmente procuravam alguma pessoa na parte dos bandidos do conjunto habitacional, a qual é muito próxima de sua casa e da área considerada ruim do bairro, em que, não por acaso, moram os trabalhadores mais pobres.

A distribuição geográfica das egressas e de seus familiares é a seguinte: Beatriz mora na parte melhor do bairro, seu irmão, do outro lado da linha do metrô, "na parte boa do bairro", e sua irmã irá morar "na parte boa do conjunto habitacional". Marina mora na parte mediana do bairro, seu irmão professor universitário mora num bairro mais próximo do centro, e seus outros irmãos moram nas proximidades da casa dos pais. Outros familiares moram nas redondezas, a saber, a casa de Marina é colada com a casa de sua tia, e Beatriz mora a três quarteirões da casa de uma tia e da casa dos avós, situação essa que permite um contato mais próximo e corriqueiro, na medida do possível, entre os seus integrantes. Os pais das egressas moram na mesma casa há mais de vinte anos, o que gera uma certa familiaridade entre os vizinhos. Essa situação é denominada por Mello (1994) de aglomerado familiar, em que há uma organização centralizada pela família que concentra e dá origem à sociabilidade. A relação próxima entre familiares e vizinhos é mais clara na história de Marina, a saber, pelos cuidados de sua tia para com ela, enquanto a mãe trabalhava, pela tutoria de seu primo em suas tarefas escolares durante um período de sua escolarização, pela freqüente presença de familiares na casa, durante as entrevistas da pesquisa, ou perguntas na porta da casa sobre o estado de saúde da mãe e do pai de Marina, além de ter namorado e casado com um rapaz que foi seu vizinho durante anos. Uma outra história importante a ser salientada é a de Dona Regina que, logo após o nascimento do primeiro filho, acabou sendo internada num

hospital psiquiátrico, e, para seu filho não morrer de fome, foi amamentado por uma vizinha, até sua volta. Ainda, segundo Mello (1994), a função dos aglomerados familiares é ser *"um elemento de equilíbrio em situações de crise e um apoio funcional para as pequenas dificuldades corriqueiras"* (p. 125).

Feitas as considerações acerca da moradia, o foco dirige-se à para a condição escolar e profissional dos pais e irmãos, bem como das egressas. Os pais possuem nível escolar técnico e a profissão é de operário. O grau de escolarização técnico dos pais reflete a condição de trabalhador especializado e adequado ao mercado de trabalho, o que lhes garantiu a longevidade até a aposentadoria. As mães têm ensino fundamental incompleto, sendo que a interrupção aconteceu devido a problemas econômicos, a saber, Dona Margarida, mãe de Beatriz, saiu da escola, foi trabalhar no comércio e, quando se casou, passou a cuidar da casa e dos filhos. Dona Regina, mãe de Marina, saiu da escola, foi trabalhar na indústria têxtil, aposentou-se por seqüelas do trabalho, na condição de inválida, trabalhou como ambulante e cuidava da casa e dos filhos. Todos os irmãos de Beatriz e Marina possuem ensino médio completo, sendo que os primogênitos cursaram ensino superior, concomitante ao trabalho em outra área, e ocupam posição de destaque nas famílias, devido à formação acadêmica e situação profissional privilegiada, seja como farmacêutico ou professor universitário.

A renda das famílias, na época da pesquisa, era a aposentadoria do pai de Beatriz e as aposentadorias da mãe e do pai de Marina. As famílias possuem casa própria há mais de 20 anos, aquisição essa que envolveu financiamento e, durante a pesquisa, estavam quitadas há um certo tempo. Os pais de Beatriz puderam comprar um sítio, nos arredores da cidade de São Paulo, uma casa para o filho mais velho casado, uma casa para a filha que estava noiva, bem como um carro fabricado nos anos de 1990.

Desta forma, são famílias, pais e filhos, que sempre dependeram e dependerão do nível de escolarização como garantia de ingresso e posicionamento no mercado de trabalho, gerando-lhes renda suficiente para aquisição de bens, de acordo com as possibilidades econômicas das camadas trabalhadoras. Sobre a problemática da escolarização e posicionamento no mercado de trabalho, envolvendo diferentes membros de uma mesma família, os estudos de Pierre Bourdieu trazem importantes contribuições

e, sem o intuito de aprofundá-las, mas sim apontar possibilidades de entendimento, algumas idéias serão colocadas. Bourdieu (1998) explica que o certificado escolar possibilita o reconhecimento institucional de um certo capital cultural, sempre de acordo com o nível do certificado, que pode ser convertido em capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. Nessas famílias, o diploma de ensino superior não é garantia de uma vida com menos trabalho; o que muda é a qualidade do trabalho exercido e o prestígio no meio familiar, que reflete o prestígio do sucesso e do esforço das classes trabalhadoras.

Outro ponto a ser considerado é acerca das relações afetivas familiares. Os pais de Beatriz são casados há 35 anos, e os pais de Marina foram casados mais de 40 anos, sendo que nas entrevistas não houve relato de nenhuma situação mais delicada entre os pais, o que revela a condição de casais estáveis. A organização familiar das egressas, de acordo com Mello (1994), corresponde ao modelo de família nuclear monogâmica, em que o pai sustenta a casa e a mãe cuida dos filhos. Tal modelo é bastante forte e enraizado no relato, tornando-se evidente no discurso de Dona Margarida, ao explicar o motivo do fim dos atendimentos e da alta dos profissionais da saúde mental, psiquiatra e psicólogo, que assistiram Beatriz : a estabilidade emocional do casal, que sempre viveu sem brigas, tal qual a tônica de seu discurso descrevendo-a como mãe zelosa dos filhos. No caso de Marina, apesar de sua mãe ter trabalhado fora e se aposentado, portanto compartilhar da renda da casa, a evidência recai sobre o cuidado dos filhos enquanto sua responsabilidade, o que pôde ser verificado pelas inúmeras vezes em que foi até a escola discutir a situação da filha. Há também um outro momento revelador no relato de Marina, acerca do que gostaria de falar para sua professora, após ser convidada a não freqüentar mais a escola, no qual enfatiza que era uma menina de família e que tinha tudo o que queria ter.

A relevância desta discussão é que o modelo familiar da ex-alunas de classe especial não corresponde em nada com a postura preconceituosa de que são famílias desestruturadas. No entanto é preciso fazer a ressalva de que o cerne da discussão, neste momento, não é a necessidade ou não de adequação ao modelo, mas sim o reconhecimento de que são histórias de fato dentro do modelo de família considerado

ideologicamente adequado. Com o intuito de ampliar a discussão recorreremos a Mello (1994) que afirma:

A existência de tais modelos não mereceria maior consideração se eles não fossem tomados como padrões, a partir dos quais são medidos os desvios, as quebras de normalidade. Mais ainda eles não teriam qualquer importância se, como modelos ideais, ideológicos portanto, não fossem veiculados, das mais variadas formas, como o certo, o bonito, o desejável. Ainda assim, não teriam grande peso se, como produtos ideológicos, não fossem interiorizados pelos indivíduos, de modo a se tornarem fundamentos políticos de dominação, através de atribuições de caráter negativo e estigmatizante. (p. 127)

Evidencia-se que a justificativa para a não aprendizagem das ex-alunas de classe especial não passa pelo argumento superficial, preconceituoso e inócuo da desestruturação familiar, da desestabilidade empregatícia dos pais, da vida desregrada de pais ou irmãos, da falta de condições financeiras, da desnutrição entre outros. Todavia há uma outra possível falácia que precisa ser evitada na presente análise, pois de fato Beatriz e Marina freqüentaram a escola, não obtiveram sucesso e foram classificadas como deficientes mentais leves. Deslealmente, podemos afirmar que a oportunidade foi dada, o que revelaria uma escola pública e democrática, pois as aceitou, apesar das dificuldades, de forma que a problemática centra-se em Beatriz e Marina, que não tiveram condições cognitivas de acompanhar o conteúdo, não se esforçaram para aprender, não valorizaram e não aproveitaram a chance que foi lhes dada.

É preciso ter clareza de que essa falácia e as explicações superficiais e preconceituosas não são esclarecedoras do processo de exclusão no cotidiano escolar, pois é sabido que a não problematização do "ambiente" escolar e a responsabilização dos alunos refletem a adoção de um posicionamento político, o qual se fundamenta em equivocadas concepções de sociedade e de indivíduos.

5.2 Escolarização na condição de não aprendiz geradora da deficiência mental leve

Afirmamos que a questão social se evidencia frente ao pertencimento dessas famílias às classes trabalhadoras, o que é compreendido, no presente trabalho, como um fenômeno social e histórico a ser problematizado no cotidiano, para o entendimento mais

abrangente da condição de deficiência mental leve. Para Patto (1997), o fracasso escolar é uma produção cotidiana da escola, a partir de questões de ordem institucional, política, individual, estrutural, em que estão envolvidas majoritariamente crianças das classes trabalhadoras.

Podemos, então, primar pela abordagem desse complexo universo, recuperando alguns aspectos da trajetória escolar das egressas, que se inicia, precocemente, antes da 1ª série. A construção dessa trajetória é marcada pelo estigma do fracasso, independente do seu processo de aprendizagem, o que pode ser verificado pelo fato de Marina ter permanecido vinte e três anos na escola, cursado até a 6ª série, e aprendido a ler e escrever; enquanto Beatriz frequentou a escola por onze anos, parou na classe especial, e não aprendeu a ler e escrever. É possível predizer que são histórias qualitativamente distintas, tanto de escolarização como de vivência da exclusão escolar, mas que desembocam na mesma condição de incapacidade de aprender geradora da deficiência mental leve.

Verificamos que são trajetórias escolares longas e de persistência, que Moysés (2001) compreende da seguinte forma:

Os alunos da escola brasileira não progridem, embora resistam. Eles teimam, só desistindo quando é inevitável. Ao contrário do que se afirma, o tempo médio de permanência do aluno na escola é alto: 7,6 anos em 1982 e 8,5 anos em 1988; tempo mais que suficiente, portanto, para que lhes fosse permitido o acesso ao ensino escolar. Nessa escola em que se permanece sem progredir, o tempo médio para concluir as oito séries, entre os que completam, é 11,7 anos, sendo que apenas 5% dos alunos conseguem realizar as oito séries em oito anos. (p. 55)

Desta forma não é possível argumentar superficialmente e preconceituosamente que a escola não é valorizada pelas famílias e egressas, pois há uma força de resistência e de permanência das mesmas, conforme observa Patto (1997), em sua interpretação de que:

Em geral, as crianças são mantidas na escola durante muitos anos, até que mecanismos escolares mais ou menos sutis de expulsão acabam por se impor. Tirar da escola uma criança que 'vai bem' não é a regra, o que contraria a versão do senso comum, segundo a qual a desvalorização dos estudos pelos pobres seria a principal causa de evasão escolar. (p. 294)

Esses mecanismos de expulsão se estruturam por meio do endosso dos parâmetros sociais, que fundamentam a sociedade moderna industrial, segundo Bueno (1997b), de produtividade e homogeneidade dos indivíduos. A produtividade se reverte em práticas classificatórias do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, sendo que a homogeneidade se revela em parâmetros classificatórios referendados socialmente.

O processo de produção dos alunos tem como cadência um ritmo que é dado pela escola, enquanto instituição normatizadora dos saberes sistematizados, não se pautando pelo desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, o que acaba por propiciar um descompasso crônico na educação brasileira, pelo número de crianças que historicamente não avança para além das séries iniciais. Esses parâmetros, ao serem incorporados ao cotidiano escolar, impulsionam a compreensão da diferença entre os alunos como um sinal de deficiência, desconfiança esta pautada pela não adaptação às exigências da escola em termos de produtividade intelectual.

Para Ferreira (1989), a escola pública produz um tipo específico de deficiência, que está vinculado com o aumento do número de vagas para os alunos das camadas populares; por não corresponderem às expectativas, estes alunos se tornam o que ele denomina de "deficientes de escola". Nesse processo, as vagas que seriam destinadas, nas classes especiais, aos alunos portadores de deficiência, acabam sendo utilizadas para legitimar a exclusão de alunos que apresentam diferenças no desenvolvimento escolar, passíveis de serem interpretadas como características de um quadro de deficiência.

A transformação do fracasso escolar em deficiência mental leve envolve mecanismos classificatórios da escola de grande valia para a reprodução e manutenção dos princípios da produtividade e homogeneidade. Patto (1990) ressalta que esses mecanismos classificatórios envolvem práticas arbitrárias que, quanto mais vinculadas ao suposto saber científico ou técnico, mais sutis se tornam. Desta forma, identifica como práticas que se enquadram nessa condição os critérios para formação de classe, o remanejamento e as atividades de recuperação; sua justificativa é a de homogeneização das salas para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico, menos custoso para os professores e em benefício dos alunos. A autora compreende que as práticas de classificação possibilitam a coisificação dos alunos, pois o princípio da homogeneização é

ao mesmo tempo falso e perigoso, por seu caráter estigmatizante, caracterizando-se muito mais como impeditivo do que benéfico para todos os envolvidos. (p. 211)

As pesquisas de Schneider (1974), Patto (1990), e Collares e Moysés (1996) revelam que a classificação dos alunos pode estar orientada pela aplicação de testes de maturidade, o que resulta no grupo dos "imaturos" e "maturos"; pelo acesso ou não à pré-escola; pelo resultado do processo de aprendizagem durante um certo período do ano letivo; pela reprovação do aluno na série; pela aplicação de provas piagetianas, que resultam nos grupos "pré-operatório" ou "operatório-concreto"; pela sondagem do nível de alfabetização, calcado na distorção dos princípios de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que resultam em "pré-silábico" ou "silábico", entre tantos outros. É importante ressaltar, segundo as pesquisas citadas acima, que essas salas homogeneizadas a partir de critérios tênues e classificadas como "fracas", ou qualquer outra denominação que tenha implícita a pouca expectativa de produtividade dos alunos, são rejeitadas pelos professores e acabam sendo designadas, ou melhor, impingidas, aos professores mais novos e menos experientes. Desta forma, o potencial para se tornarem classes de aprisionamento dos desejos de professores e alunos está instigado.

O princípio da classificação é garantir, por meio de uma avaliação do potencial de produção do aluno ou da produtividade em si, a homogeneização, que gera uma delimitação de expectativas quanto às possibilidades de aprendizagem. Por isso, equívocos são cometidos em nome da necessidade de conhecer o grupo de alunos antes de formar as salas, de reavaliá-los e reagrupá-los ao longo do processo de aprendizagem, bem como de favorecer a recuperação ou reforço de conteúdos básicos, por meio da repetição em um curto período de tempo, permeado pelo suposto atendimento mais individualizado.

Podemos dizer que esses mecanismos de classificação desumanizam os alunos, pois desconsideram qualitativamente suas histórias anteriores à entrada na escola, a construção de vínculos entre os alunos do grupo, bem como com a professora, sendo que essa classificação é forte o suficiente para que a constatação de não correspondência da produtividade aprisione o aluno na condição de incapaz.

Nos relatos da presente pesquisa, Marina conta que sempre freqüentou a sala dos "fracos", durante os oito anos em que permaneceu nas séries iniciais, das três escolas por que passou, antes de ser encaminhada para a classe especial, em virtude de uma queixa escolar. Por outro lado, Beatriz, no pouco tempo em que permaneceu no ensino comum, pré-escola e poucos meses de 1ª série, e devido a seu problema de epilepsia, foi tratada como "café-com-leite"; expressão que, segundo o dicionário Houaiss (2001), significa: "tolerada no jogo, mas sem dele participar efetivamente ou interferir no seu andamento". Podemos perceber que os mecanismos de classificação se constroem e atuam em diferentes momentos na história escolar das egressas. No caso de Marina, é mais evidente o percurso de transformação do aluno fracassado nas séries iniciais em aluno portador de deficiência mental leve. No entanto, o relato de Beatriz é mais nebuloso e complexo, em virtude do imperativo de sua história pregressa, no qual há marcadamente a força do discurso médico e sua incorporação pela família e escola.

Desta forma, a presente análise requer um maior detalhamento dessa transformação de mau aluno em deficiente mental leve, para, posteriormente, se debruçar sobre as diferentes nuances do processo de patologização do ensino, presentes nos casos analisados.

Ao incorporar as expectativas sociais, produtividade e homogeneidade, a escola, cercada de conceitos cientificamente duvidosos, compreende a diferença inerente aos seus alunos como um problema, tendo como referência um critério inconsistente de normalidade (Jannuzzi, 1985). Desta forma, o aluno a ser reconhecido como deficiente mental leve, ou deficiente da escola, apresenta um funcionamento cognitivo ou comportamental qualitativa e não quantitativamente diferente dos demais (Schneider, 1974).

Podemos afirmar, com base nas pesquisas analisadas, que existe uma dificuldade de diferenciação efetiva entre o mau aluno, aquele que não corresponde às expectativas educacionais da escola, e o aluno identificado como deficiente mental leve, atendido nas classes especiais; assim, os critérios de encaminhamento geralmente estão vinculados à queixa escolar, podendo envolver dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais, ou problemas comportamentais, tanto "turbulência" como apatia. Alguns casos de

encaminhamento evidenciam, porém, o caráter preconceituoso em relação aos alunos, a saber: encaminhamento porque a aluna é órfã, ou aluno veio transferido de uma escola de região nordeste, e precisa de um tempo para se adaptar à escola mais forte, ou é morador de favela, entre outros. Uma outra possibilidade de explicação para o encaminhamento de alunos com queixa escolar, segundo Souza (1997), está vinculada ao preconceito e estereótipo explicitado pelo medo de que os alunos das classes populares se "percam" e virem marginais, o que requer a assimilação de uma série de comportamentos e habilidades para a submissão às normas estabelecidas socialmente, reproduzidas na escola, como, por exemplo, a "boa educação". Por outro lado, há encaminhamentos funcionais, relacionados à necessidade de abertura de novas classes especiais, ou de obtenção de número suficiente de alunos para manutenção de funcionamento das mesmas.

As pesquisas de Paschoalick (1981), Denari (1984), Machado (1994), Amaral (1998), entre outras, evidenciam que há uma ausência de consenso nos critérios de encaminhamento para a classe especial por parte dos profissionais da educação e outros profissionais envolvidos. Porém, como lembra, Denari (1984) a adoção de uma estratégia uniforme não é necessariamente a garantia de uma decisão mais fundamentada.

O encaminhamento para a classe especial é justificado, segundo Ferreira (1989), pela crença de que um aluno deficiente mental tem poucas chances de desenvolvimento e aprendizagem na classe comum. Sendo assim, melhores condições de ensino seriam encontradas na classe especial, por meio de métodos e técnicas diferenciados, currículo especial, professor especializado e menor número de alunos. Para Denari (1984), há a falsa esperança de que um grupo mais homogêneo seria facilitador para a aprendizagem. No entanto, é possível reconhecer, com base em pesquisas analisadas no presente trabalho, que a entrada do aluno na classe especial tem conseqüências altamente segregativas, estigmatizantes e estagnadoras, por afastá-lo do convívio com os outros alunos e dos recursos das classes comuns, constatação essa agravada pelo distanciamento expressivo entre a proposta oficial de atendimento dos alunos na classe especial e a sua efetivação no cotidiano escolar, segundo Cunha (1989) e Ferreira (1989).

Precisamos salientar ainda outros dois elementos importantes no funcionamento da classe especial. Primeiramente, Dechichi (1993) e Amaral (1999) apontam que há uma ausência de informações pedagógicas nos registros dos prontuários dos alunos, sejam egressos ou não, bem como acerca dos conteúdos desenvolvidos ao longo do período de permanência na classe especial. O outro ponto baseia-se nas contribuições das pesquisas de Rodrigues (1982, apud Omote, 1999) e Pirovano (1996, apud Omote, 1999), segundo as quais o retorno dos alunos para a classe comum é difícil, tendo Amaral (1998) verificado que apenas 30% dos alunos de classe especial foram reinseridos nas séries iniciais do ensino comum. Esses elementos denotam que o conteúdo pedagógico trabalhado nas classes especiais não favorece a aprendizagem escolar de conhecimentos sistematizados, o que possibilita reafirmar que a permanência na classe especial configura-se como um processo de estagnação intelectual.

Nos relatos de Marina sobre a transformação de aluna com dificuldades de aprendizagem em deficiente mental leve, evidencia-se que não há uma clara distinção entre as séries por que passou, de forma que não recorda o nome dos professores, não recorda o conteúdo aprendido, enfim, não há lembrança de elementos diferenciadores nesse período. Há apenas o episódio envolvendo uma professora, com a qual teve uma relação mais satisfatória, e uma das raras histórias de sucesso, ou seja, o fato de sua classe ter sido vencedora de uma gincana na escola. Podemos afirmar que a não diferenciação é reflexo de práticas pedagógicas que ocorrem no interior da escola, que efetivamente não se diferenciam; como Marina sempre freqüentou a classe dos fracos, em que havia poucas expectativas de aprendizagem, ao ir para a classe especial, concretiza-se a profecia de que não aprenderá. Desta forma, enquanto Dona Regina era chamada com freqüência na 1ª e 2ª séries, em virtude de problemas de aprendizagem da filha, na classe especial a queixa assume um outro caráter, inadequação de comportamento. Em relação aos conteúdos aprendidos na escola, Marina identifica as disciplinas de Português e Matemática como grandes entraves para sua aprendizagem, ao longo dos 22 anos de sua trajetória escolar.

No caso de Beatriz, não houve oportunidade de vivenciar um processo de escolarização no ensino comum, sendo que sua passagem pela escola é marcada pela

pouca expectativa de aprendizagem. Durante sua permanência na classe especial, sua mãe foi chamada uma única vez, porque tinha levado uma quantia de dinheiro da qual não tinha possibilidades de compreender o valor. No relato dos conteúdos aprendidos, há a primazia de atividades características da Educação Infantil, como recorte, cola, pintura, massinha entre outras, tanto na escola especial como nas classes especiais que frequentou. Essa realidade foi também descrita por Schneider (1974), o que evidencia a não vinculação com o ensino comum nem com o conhecimento sistematizado a ser trabalhado na escola.

Desta forma, podemos salientar um outro mecanismo de classificação no interior da escola, que é a acessibilidade ao saber. Schneider (1974), Patto (1990), e Collares e Moysés (1996) explicitam que, a partir da classificação dos alunos de acordo com suas possibilidades de produção, são determinadas as expectativas em termos de produtividade, em consonância com as condições de aprendizagem, sendo, assim, necessária uma seleção adequada dos conteúdos. No início da escolarização, o aprendizado da língua materna, o processo de alfabetização, é compreendido por Cagliari (1997) como:

(...) um momento muito importante e especial na vida de uma pessoa, um passo decisivo para uma longa e difícil caminhada pela estrada do saber institucionalizado. A alfabetização é também um momento muito especial na vida da escola, um teste de sua competência, um momento propício para se pensar o aprender da vida e o aprender da escola, as formas do conhecimento, as manifestações preconceituosas da sociedade com relação à linguagem e até mesmo para refletir as contradições da ciência diante da magia e do mistério da vida. (p. 193)

Reconhecemos, então, que o processo de aquisição de uma língua não é um ato mecânico, sem significado e sem implicações na vida. É uma ação coletiva e de construção de novas possibilidades de entendimento do mundo, na medida em que são criadas condições para isso. Uma vez superada essa versão do mecanismo de classificação por meio de apresentação de conteúdo, a segunda etapa é a Matemática, que Bourdieu (2003) analisa, ao discutir a situação dos adolescentes na escola:

... é frequentemente com uma grande brutalidade psicológica que a instituição escolar impõe seus julgamentos totais e seus vereditos sem apelação, que classificam todos os alunos em um hierarquia única de

formas de excelência - dominadas atualmente por uma disciplina, a matemática. (p. 46)

O efeito do destino, como diria Bourdieu (2003), utilizado pelo sistema escolar e exercido sobre Beatriz é drástico, isto é, analfabeta copista, pois as condições de aprendizagem foram norteadas pelas quase inexistentes expectativas da escola e da família, em virtude de sua condição de saúde. Por outro lado, Marina domina a escrita e as operações básicas da Matemática, não indo, no entanto, além de sua condição de multi-repetente e ex-aluna de classe especial; logo, aprendeu o básico para não ser analfabeta.

Todavia, o *efeito do destino*, incorporado por Marina e Beatriz, é o de que são incapazes de aprender, o que significa afirmar:

Os excluídos são condenados em nome de um critério coletivamente reconhecido e aprovado, portanto, psicologicamente indiscutível e indiscutido, o da inteligência. (Bourdieu, 2003, p. 46)

A certeza que Beatriz e Marina têm de si é que são "burras", desqualificadas, inabilitadas e sem inteligência, porque não aproveitaram a oportunidade que tiveram na escola. Logo, tomam para si a responsabilidade do fracasso ao vivenciarem o processo de exclusão na escola.

5.3 Vivência da exclusão escolar

Antes de entrarmos na discussão sobre o processo de constituição da crença na própria incapacidade em relação à aprendizagem escolar, é preciso comentar alguns aspectos do espaço de oficialização da mesma, a saber, a classe especial, bem como ressaltar o papel desempenhado pela psicologia psicometrista no entendimento da não aprendizagem dessas alunas.

Podemos dizer que o processo de exclusão escolar não se inicia na classe especial, de sorte que não é possível afirmarmos, numa análise superficial, que a extinção da mesma é a garantia de um melhor atendimento educacional aos alunos oriundos das classes trabalhadoras. De qualquer forma, o que ocorre na classe especial é o que Patto

(2000), com base nas contribuições de Bourdieu, ao discutir a realidade educacional brasileira, denomina de "exclusão brutal":

É verdade que na escola elementar há muito existem as "classes especiais" para "deficientes mentais educáveis", aonde são mandados os alunos que por algum motivo perturbem a rotina muda e mecânica que se quer nas salas de aula. Verdadeiras bastilhas escolares, essas classes constituíram-se em lugares por excelência não de "exclusão branda", senso estrito (nome reservado aos casos nos quais o progresso da escolarização está de alguma forma garantido), mas de adiantamento da exclusão brutal pela retenção de alunos num espaço escolar onde marcam o passo, deterioram e passam à categoria de incapazes. (p. 193)

A exclusão branda, característica histórica e crônica do sistema educacional brasileiro, ocorre fundamentalmente pela repetência nas séries iniciais. Mas o encaminhamento para as classes especiais para deficientes mentais leves inaugura uma outra face da vivência dessas condições de exclusão. Segundo Amaral (1995), da mesma forma que ter orelhas de abano é diferente de ser surdo, ter pés chatos é diferente de ser paraplégico, ser multirepetente é diferente de ser deficiente mental leve na escola. O divisor entre uma condição e outra é a anormalidade, o desvio, o estigma...

Na classe especial, segundo Omote (1996), as diferenças entre os alunos são minimizadas pela classificação categorial em deficientes mentais leves, ou seja, o desvio, a anormalidade, o estigma homogeneiza as pessoas. Bem como o foco deixa de ser a aprendizagem, pois a expectativa é a de que os alunos tenham poucas capacidades cognitivas, dificilmente sejam educáveis, legitimando a negligência de condições favorecedoras à aprendizagem. Desta forma, percebemos a hipocrisia presente nas notas bimestrais e finais das alunas:

	MARINA						BEATRIZ			
	1983		1984		1985		1984		1985	
	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.	Port.	Mat.
1ºs	C	D	C	D	D	D	D	D	D	C
2ºs	C	C	D	C	C	C	D	D	C	D
3ºs	D	D	D	D	D	D	C	D	C	D
4ºs	D	D	D	D	D	C	D	D	C	C
MF	D	D	D	D	D	C	D	D	C	C
	Reprovada		Reprovada		Reprovada		Reprovada		Reprovada	

É sabido que há um comprometimento do conteúdo das disciplinas, dos instrumentos de avaliação, mas, independente da nota e do nível de aprendizagem da aluna, o resultado final está pré-estabelecido: reprovada. Na classe especial os conteúdos não atuam como mecanismos de classificação dos conteúdos escolares aprendidos, pois as alunas foram classificadas como inaptas para terem acesso aos mesmos. O efeito do destino, na condição de deficiente mental leve, envolve uma situação limite da deterioração da relação entre aluno/família e escola, em que se concretiza a impossibilidade de aprendizagem, de forma que a ruptura pode se dar pela própria família, que "decide" tirar o filho(a) da escola, vide o caso de Beatriz, ou pela própria escola, por meio de encaminhamentos para oficinas profissionalizantes.

Patto (2000) identifica rituais de degradação e humilhação, a saber, multirepetência, agressões físicas, agressões verbais, critérios flexíveis e duvidosos de avaliação, entre outros, presentes no cotidiano escolar, que culminam com a expulsão dos alunos. Estes rituais se mostram fortemente presentes nos relatos de Beatriz e Marina, o que evidencia a descaracterização do espaço escolar, compromissado com a socialização do saber sistematizado. Na história de escolarização de Beatriz, um dos momentos mais evidentes e determinantes do teor de sua condição de tolerada no espaço escolar é o da pré-escola, em que houve a descaracterização desse espaço, com a presença da mãe e do irmão ao longo do ano letivo. A presença de Beatriz não interferia no andamento do conteúdo ou comportamento da sala; praticamente ela não existia. Na 1ª série, sem a tutela da família, diante da única chance de sua vida de ser reconhecida como participante, sua mãe é chamada na escola, porque era motivo de chacota dos alunos.

Além dos rituais de humilhação e degradação no cotidiano da escola, Patto (2000) se refere aos exames dos especialistas:

Entre os rituais de humilhação a que são submetidos os menos preparados para as exigências escolares estão os exames de especialistas (sobretudo médicos e psicólogos), sempre dispostos a tirar conclusões negativas sobre os examinandos, expressas sob a forma de laudos implacáveis que repetem inscientes, salvo uma ou outra exceção, a estratégia secular de culpar a vítima a partir dos procedimentos de avaliação no mínimo duvidosos. (p. 192).

O aluno, ao ser encaminhado para a classe especial, é submetido à aplicação de testes de inteligência em que é feita a aferição do potencial máximo a ser atingido. O comprometimento desse tipo de avaliação, segundo Collares e Moysés (1997), pode ser compreendido na medida em que:

Ao assumir que as expressões das classes sociais privilegiadas são as superiores, as corretas, o que se está assumindo é uma determinada concepção de sociedade e de homem, fundada na desigualdade e no poder, em que alguns homens são superiores a outros, algumas raças superiores a outras... (p. 83)

A falta de afinidade entre o que está sendo avaliado e o instrumento de avaliação, cria uma complexidade, trazendo insatisfação às pessoas que nelas estão envolvidas, seja o próprio psicólogo, o professor, os pais e os alunos (Anache, 1997). É um descontentamento que, segundo Patto (2000) está relacionado à presença da Psicologia no espaço educacional, descrita da seguinte forma:

(...) presença poderosa que se faz por meio de práticas de diagnósticos de aparência neutra, mas que na verdade justificam a desigualdade social em termos de dons e méritos pessoais, hereditários ou não (...) (p. 192).

Neste ensejo da análise, deparamo-nos com a questão central para compreendermos os casos de Marina e Beatriz: o discurso patologizante do indivíduo e suas implicações para a educação. Como afirmado anteriormente, partimos do fato de que Beatriz e Marina são deficientes mentais leves, de acordo com os parâmetros de avaliação a que foram submetidas. É importante salientar que esta análise não tem o intuito de negar as diferenças de condições biológicas das egressas, pois é sabido que Beatriz, na primeira infância, apresentou um quadro de convulsões e crises de ausência bastante intenso e preocupante, que somente foi controlado depois de sua adolescência, quadro esse nomeado, durante a pesquisa, de epilepsia. O estigma, a condição de desvio, o efeito do destino orientado pela incapacidade é construído na vida dessas egressas em momentos diferenciados, que brevemente podem ser recuperados.

Marina, após repetir várias vezes a 1ª série, foi diagnosticada, aos nove anos de idade, como deficiente mental leve. Resistiu ainda cinco anos na classe comum, mudando duas vezes de escola, até que sua mãe se rendeu e a matriculou na classe especial, com quinze anos, em 1983. Após três anos na classe especial, expulsa da escola, não se

conformou e se matriculou novamente nas séries iniciais, cursando até a 6ª série, mesmo sendo reprovada várias vezes, e acabou saindo da escola aos 29 anos.

Por outro lado, Beatriz foi classificada como uma pessoa inspiradora de cuidados especiais, aos quatro meses de vida, em virtude de convulsões e crises de ausência, bem como da falta de controle dos sintomas até a adolescência. Há trinta e um anos, vai ao médico e toma remédios; no entanto, em seu histórico, um dado precisa ser destacado que é o fato de Beatriz nunca ter tido crise convulsiva ou de ausência na escola. Tal classificação, forte o suficiente, se transformou em uma condição de vida, marcada pelas parcas expectativas de aprendizagem e autonomia, da qual a escola fez parte em um período de sua vida. Tivemos acesso a um único laudo com caráter burocrático, pois Beatriz havia freqüentado anteriormente a escola especial e também uma classe especial. Toda sua escolarização foi orientada pela pouca expectativa que seu quadro de epilepsia inspirava; passou pelo ensino comum, na verdade foi tolerada nele, até o momento em que interferiu, atrapalhou o andamento da sala de 1ª série, sendo motivo de ridicularização e, por conseguinte, indo para o ensino especial e, depois, para fora da escola.

Para melhor compreensão dos meandros desse ritual de humilhação e degradação vivenciado pelas egressas, recorreremos a Patto (2000) que afirma que a sociedade brasileira está estruturada na desigualdade e organizada com base nas diferenças individuais, de forma que a escola contribui para a perpetuação dessa situação, por conta da deterioração histórica da educação; nesse contexto, os testes psicológicos têm importante função para a legitimação da culpa no próprio indivíduo fracassado e sua família. Para a autora, a correção desses complicadores sociais, históricos e educacionais não tornaria os testes psicológicos e seus respectivos laudos mais verdadeiros, pois estão:

(...) baseados (...) na 'lógica da lacuna' contida no psicologismo(s) que pressupõe que a dificuldade de aprendizagem e de adaptação escolar decorrem de distúrbios físicos ou psíquicos encerrados no indivíduo. (p. 79)

Desta forma, a expressão "lógica da lacuna" se refere às ausências impeditivas no desenvolvimento cognitivo ou comportamental, intrínsecas ao ritual de humilhação e

degradação, vinculado à força do discurso médico, no caso de Beatriz, e do discurso psicológico, no caso de Marina, e que imprimem todas as expectativas de futuro. Para Moysés (2001), *"é a partir da consulta que as crianças se tornam reféns de uma incapacidade cientificamente atestada. Reféns de seu fracasso, reféns de uma doença que as tornam incapazes"* (p. 58). Portanto, ao considerarmos os casos, podemos dizer que a história de vida de Beatriz, marcada pela "lógica da lacuna", tem como eixo central acachapante a incapacidade da qual é refém, desde os quatro meses de idade, após os primeiros sintomas de epilepsia. Por outro lado, Marina tem sua incapacidade atestada cientificamente mais tarde, aos nove anos, após sucessivos fracassos na escola.

Podemos perceber que são caminhos distintos de construção da condição de especial na escola, contudo a "lógica da lacuna" tem o mesmo efeito na vida das egressas. Assim, é preciso compreender algumas nuances das circunstâncias envolvidas na "lógica da lacuna" dos casos analisados, pois consideramos que são situações incorporadas com resistência e ao mesmo tempo resignação.

O caso de Beatriz tem como marcas evidentes a precocidade do surgimento de sintomas e, concomitantemente, a medicação para controle. Sem a intenção de discutir a epilepsia enquanto um quadro neurológico, algumas considerações podem ser feitas, com o auxílio da discussão de Moysés (2001), acerca do processo de medicalização do ensino. Sendo assim, lembramos que as primeiras convulsões de Beatriz estavam associadas a um estado febril e seu eletroencefalograma, segundo a mãe, não apresentava nenhuma alteração; tanto é que, na primeira vez, após a consulta no hospital, mãe e filha foram encaminhadas para casa, com a orientação de retorno somente se houvesse outra crise convulsiva, que aconteceu à saída do próprio hospital.

Com relação ao eletroencefalograma, a autora explica que é um instrumento de investigação a ser utilizado, para diagnóstico e tratamento médico de crianças que apresentam sintomas característicos de epilepsia, como crises convulsivas. Esse uso não é consenso, no meio médico, nos casos de crianças com convulsões febris, em termos de prognósticos seguros acerca do desenvolvimento de epilepsia. O preceito clássico da neurologia é que o paciente deve ser tratado, e não o eletroencefalograma. (Moysés, 2001, p. 86 e 92).

A problematização que Moysés faz do uso do eletroencefalograma refere-se ao dado conhecido nos meios médicos de que uma parcela significativa da população, estimada entre 10 e 20%, apresenta alterações nesse exame e corre *"o risco de interpretar como anormalidade um traçado apenas desviante do normal"* (p. 86). O outro ponto de problematização é a solicitação indiscriminada de eletroencefalograma de crianças em idade escolar, para diagnóstico e tratamento de crianças que não-aprendem-na-escola⁶⁰. O eletroencefalograma compõe, juntamente com a análise do sangue e a radiografia do crânio, o conjunto de exames regularmente utilizados por médicos, diante da queixa escolar, seja referente a problemas de aprendizagem ou comportamental dos alunos. Em muitos casos é recomendado o uso de medicamentos *"com ação em sistema nervoso central em pessoas que simplesmente não se enquadram nas normas socialmente estabelecidas"* (p. 87).

No caso de Beatriz, o controle de seus sintomas, convulsão e crises de ausência, envolve o uso de fortes medicamentos, desde os quatro meses de idade. Para melhor compreensão do impacto dessa medicação prescrita, consultamos Goodman Guilman (1996) e Reisner (1996), o que possibilitou a montagem da seguinte tabela⁶¹:

Remédio	Efeitos colaterais
Rivotril (clonazepan)	Possibilidade de alterações no desenvolvimento físico e ou mental. Sonolência. Distúrbios visuais e de coordenação.
Misoline (primidona)	Vômito, tontura, perda de coordenação, sonolência, perda de apetite, irritabilidade e náusea.
Zarotin (ethosuximida)	Sonolência, náusea, vômito, distúrbio do sono, soluços.
Gardenal ⁶² Fenobarbital	Sedação e sonolência. Posologia excessiva leva a nistagmo e ataxia (dificuldade na coordenação motora e no controle dos olhos). Pode provocar irritabilidade e agressividade em crianças e agitação e

⁶⁰ Para um aprofundamento do tema relação mãe e filho com deficiência, consultar: OMOTE, S. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico**. Dissertação de Mestrado, IP-USP, São Paulo: 1980. CHACON, M.C.M. **Deficiência mental e integração social: o papel mediador da mãe**. Revista Brasileira de Educação Especial. v3, setembro de 1999.

⁶¹ Para um aprofundamento do tema relação mãe e filho com deficiência, consultar: OMOTE, S. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico**. Dissertação de Mestrado, IP-USP, São Paulo: 1980. CHACON, M.C.M. **Deficiência mental e integração social: o papel mediador da mãe**. Revista Brasileira de Educação Especial. v3, setembro de 1999.

⁶² Primeiro agente anticonvulsivante orgânico eficaz.

	confusão no idoso
Valpakene (valproato de sódio)	Estados confusionais, aumento de peso, distúrbios menstruais. Mesmo princípio do Depakene. Recomendação na bula provas de função hepática e de avaliação de coagulação de seis em seis meses.
Depakene (ácido valpróico)	Perda de cabelos, tremores, possível dano no fígado, pancreatite, náusea, vômito, indigestão, sedação.

De acordo com Reisner (1996), a duração do uso de medicamentos, em casos de epilepsia, é um assunto polêmico, pela ausência de consonância entre os neurologistas. Há a possibilidade de se fazer uso de medicamentos durante toda a vida, bem como é possível haver uma interrupção paulatina dos mesmos, de dois a quatro anos após a última crise. Tanto uma possibilidade como a outra envolvem o acompanhamento médico regular, para que todas as decisões tomadas possam ser discutidas e analisadas em conjunto, médico e paciente. A autora enfatiza que a epilepsia não é curada, mas controlada ao longo da vida, com acompanhamento médico. Na história de Beatriz, verificamos que a medicação nunca foi interrompida; o controle da mesma é sua mãe quem faz, assim como não é realizado controle regularmente; o último médico em que esteve, durante a realização da pesquisa, não solicitou nenhum exame de controle das funções hepáticas e de coagulação do sangue, como sugerido na bula.

Podemos afirmar que a questão da prescrição dos medicamentos se torna secundária, na medida em que percebemos que, no relato da história de Beatriz, há um determinante forte o suficiente, que é a descontinuidade no tratamento da epilepsia. Logo, o acompanhamento médico neurológico tão enfatizado para esse casos de epilepsia é feito sem escolha, pois sua configuração está intrinsecamente relacionada com a disponibilidade dos médicos, sejam credenciados ao convênio ou designados a determinado posto de saúde da rede pública. São diferentes médicos que Beatriz consulta, ao longo de seus trinta e um anos, o que gera, além da fragmentação do discurso médico, a fragmentação do atendimento. De modo que Beatriz, ainda bebê vai ao pediatra que questiona sua ausência de tonicidade muscular, e a mãe explica que é o remédio para a convulsão, sendo também recorrente, no discurso de Dona Margarida, que cada médico dava um remédio e explicava a situação de um jeito, o que culmina com a não nomeação do quadro clínico.

Desta forma, fica explícito que o atendimento médico a que as classes trabalhadoras têm acesso é bastante deficitário e, segundo Moysés (2001), que recorre a Boltanski (1989):

Longe de ser uma simples relação "de homem para homem" ou, como quer a ideologia médica - que ensina a ver no doente apenas um ser abstrato e indiferenciado, sem levar em consideração, por exemplo, sua classe social ou sua religião - "o encontro de uma consciência e de uma confiança", ou ainda, como descrevem alguns sociólogos, apenas a relação entre um especialista e um profano, a relação doente-médico é também uma relação de classe, modificando-se a atitude do médico em função principalmente da classe social do doente. (Boltanski, 1989, p. 48 apud Moysés, 2001, p. 71 e 72)

Na história dos atendimentos de Beatriz, há a queixa de um distanciamento, em que não são escutadas como gostariam pelos médicos, ou que não entendem o que falam. Para compreender o caráter da relação médico-paciente, Moysés (2001) recorre novamente às análises de Luc Boltanski (1989):

As explicações dadas pelo médico ao doente variam, efetivamente, em função da classe social do paciente; os médicos, em geral, não dão longas explicações senão àqueles que julgam "bastante evoluídos para compreender o que lhes vai ser explicado". Para o médico, efetivamente o doente das classes populares é em primeiro lugar um membro de uma classe inferior à sua, possui o mais baixo nível de instrução, e que, fechado na sua ignorância e seus preconceitos, não está portanto em estado de compreender a linguagem do médico, e a quem, que se quer fazer compreender, convém dar ordens sem comentários, em vez de conselhos argumentados. (Boltanski, 1989, p. 45 apud Moysés, 2001, p. 74)

A fragmentação do atendimento médico e do discurso acerca da condição, no caso de Beatriz, possibilita a significação da epilepsia; por parte da mãe e da egressa há uma certa independência das considerações dos médicos, o que para Boltanski, (1989) pode ser compreendido da seguinte forma:

Mas como o médico só transmite, como vimos, informações parceladas e não faz nada para favorecer a comunicação entre ele e o doente das classes populares, estes se vêem condenados a reconstruir um discurso com materiais fragmentados e heteróclitos, palavras mal entendidas, frases descosidas, arrancadas ao discurso médico. (...) Incapazes de emitir um discurso que reproduza o do médico ou mesmo de repetir textualmente o discurso deste, os membros das classes populares constroem, com o discurso médico, um outro no qual exprimem quase que

apesar deles próprios (...) através do jogo das reinterpretações, suas representações da doença. (p. 69 e 70)

A interpretação impávida e contundente, no caso de Beatriz, é a de que ela é incapaz, sem ter havido qualquer alteração, ao longo de vários atendimentos médicos. Sua tutela é tomada como responsabilidade por sua mãe, que é a mediadora entre Beatriz e o mundo. Uma primeira leitura, frágil e superficial, possibilitaria dizer que Dona Margarida é uma mãe controladora e, por se sentir culpada, em nenhum momento divide os cuidados da filha com outras pessoas da família, bem como não incentiva a autonomia de Beatriz. Entretanto, é fundamental ter clareza como afirmado anteriormente que a constituição da compreensão do quadro de Beatriz envolve um processo fragmentado e insatisfatório de atendimento médico, seja pela condição social da família, ou pela descontinuidade dos acompanhamentos e suas implicações. Nesse contexto, é paulatinamente construída a justificativa da condição de deficiente mental de Beatriz que provoca impactos na família. Amaral (1995) afirma, sobre esse tema:

(...) uma vez os sentimentos gerados pela sua (*deficiência*) ocorrência oscilam entre polaridades muito fortes: amor e ódio, alegria e sofrimento; uma vez que as reações concomitantes oscilam entre a aceitação e rejeição, euforia e depressão - para citar o que ocorre com maior frequência. (p. 73)

A convivência com os sintomas da epilepsia de Beatriz assume uma dimensão de imprevisibilidade, se tornando, ao mesmo tempo, traumática e gerando *sentimentos subjacentes de desconforto, como angústia, medo, culpa e vergonha, sentimentos esses (...) baseados em fantasias ou na realidade.* (p. 77)⁶³. É uma relação entre mãe e deficiência-filha muito solitária e causadora de sofrimento, de maneira que a explicação é encontrada no determinante biológico hereditário, e reforçada pelo conforto da religião, principalmente na fé de que pode ser diferente, ao menos aliviar a imprevisibilidade dos sintomas.

⁶³ Para um aprofundamento do tema relação mãe e filho com deficiência, consultar: OMOTE, S. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico.** Dissertação de Mestrado, IP-USP, São Paulo: 1980. CHACON, M.C.M. **Deficiência mental e integração social: o papel mediador da mãe.** Revista Brasileira de Educação Especial. v3, setembro de 1999.

A força do discurso médico se estrutura "*em nome de sua 'autoridade', de seu 'discurso competente'*", posicionando-se como "*'proprietários' da deficiência*" (p. 80), o que pode ser percebido pela inflexibilidade de compreensão da condição de Beatriz. No entanto, é preciso destacar que ter epilepsia não significa, necessariamente, apresentar comprometimentos no desenvolvimento cognitivo e comportamental, ou seja, ser deficiente mental. O entrave da história de Beatriz se dá justamente pelo tratamento sem distinção entre epilepsia e deficiência, conceitos estes abstratos que coisificam a própria egressa. Esse processo de coisificação de Beatriz a leva a uma condição de despossuída de qualquer possibilidade na sua vida, a não ser a dependência.

As estratégias de resistência e rebeldia no processo de construção da condição de especial, nos casos de Beatriz e Marina, estão presentes e surtem efeitos significativamente diferentes na vida das mesmas, sendo que a forma de resistência e rebeldia envolve o posicionamento, a compreensão e o significado atribuído pela mãe à capacidade da filha. Beatriz incorpora a condição de deficiente mental, marcada, segundo Ferreira (1989), pela impressão da dependência, da imaturidade e da eterna criança, sem que lhe seja dada outra alternativa na vida. A resistência e rebeldia são de sua mãe que, diante da não escuta dos médicos, da descontinuidade dos atendimentos, assume para si a responsabilidade da medicação da filha, calcada na sua experiência de anos administrando diferentes remédios. No caso de Marina, a resistência se dá em outro nível, que é o da não aceitação da condição de especial, o que pode ser percebido por Dona Regina não matricular sua filha na classe especial, após o encaminhamento da psicóloga; pela retomada da escolarização, após a expulsão da classe especial; e pela compreensão da própria Marina de que não é deficiente mental leve.

A resistência e a rebeldia são fundamentais diante do aprisionamento de desejos, na qualidade de deficiente mental, e, segundo Machado (1994), na classe especial a única possibilidade de movimentação é a loucura. Situação essa que pôde ser percebida, quando Marina relata que, diante da rendição de sua mãe ao encaminhamento para a classe especial, sua reação foi questionar o que estaria fazendo naquela classe de "loucos". Nas histórias de Beatriz e Marina, a resistência a serem enquadradas como loucas também

envolve a não aceitação da prescrição médica do remédio Gardenal, considerado um "remédio de louco", o que seria abusivo para as mães e filhas.

A deficiência mental é algo indesejável, sempre acompanhada de sofrimento e vergonha, e a ida para a classe especial implica no reconhecimento da deficiência mental em si, cujo limiar tênue com a loucura está colocado na escola. Paulatinamente, as egressas foram convencidas de sua incapacidade pelas baixas expectativas sobre elas referendadas, traduzidas pela qualidade de ensino oferecida ao longo do processo de escolarização das mesmas.

Tendo como referência as discussões apresentadas até o momento, podemos afirmar que a exclusão escolar, vivenciada pelas egressas, extrapola os muros escolares, deixando marcas significativas em suas vidas; ou ainda, retomando a afirmação de Amaral (1992), apresentada no início do trabalho:

Antes de mais nada, uma constatação: o fato é que (seja da ótica de quem vive, seja da ótica de quem vê) a deficiência, do ponto de vista psicológico, jamais passa em brancas nuvens. Muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito... e, assim como quase tudo que se refere à diferença, provoca a hegemonia do emocional sobre o racional. (p. 60).

Consideramos que uma das marcas mais cruéis é o processo de desumanização que envolve a negação da individualidade, de forma que o indivíduo fica reduzido ao estigma, ao desvio, ou seja, à deficiência mental. Podemos dizer que é um processo de coisificação do ser humano, o que foi expresso lucidamente por Beatriz, ao afirmar que na classe especial era um "enfeite".

Esse processo de desumanização acontece dentro de um contexto social marcado pela desigualdade e pelo desrespeito histórico às pessoas das classes trabalhadoras que dependem do sistema público de saúde e de educação, bem como de outros serviços públicos que, pela ineficiência, invertem a lógica de que algo que é um direito, torna-se um favor.

Beatriz e Marina vivenciam uma história de intensa perda de direitos vitais, pois o foco está na crença da própria incapacidade, da necessidade eterna de tutela dos mais responsáveis. Pudemos perceber que há um eficaz processo de conformação de

subjetividade, em que a responsabilidade pelo fracasso, pela não aprendizagem é reconhecida como delas, que na realidade são vítimas de uma escola ineficiente, inserida em uma sociedade excludente. No entanto, para sobrevivência psíquica, a relação com a escola torna-se idealizada e, apesar do histórico de fracasso, desejam retornar, voltar a estudar. Porém, o destino é mais forte; resta ajudar em casa, na realização de trabalhos domésticos, porque não há opção para quem não aprende na escola. Marina e Beatriz possuem histórias escolares e de vida qualitativamente diferenciadas, contudo formatadas no mesmo molde: incapazes na escola, incapazes para a profissionalização, incapazes para a responsabilidade, enfim, é o que se acredita como destino aos deficientes mentais leves.

Não obstante, a conformação de subjetividade, permeada pela imputação da culpa, é dolorosa, e os sentimentos envolvidos podem ser percebidos pelas histórias marcadas pelo desamparo, nervosismo, choro, desespero, revolta, solidão, medo, entre outros; sofrimento oriundo da não aprendizagem.

Sentimentos esses que podem ser sintetizados como humilhação, que Gonçalves Filho (1998) impecavelmente descreve da seguinte forma:

A humilhação é uma modalidade de angústia que se dispara a partir do enigma da desigualdade de classes. Angústia que os pobres conhecem bem e que, entre eles, inscreve-se no núcleo de sua submissão. Os pobres sofrem freqüentemente o impacto de maus tratos. Psicologicamente, sofrem continuamente o impacto de uma mensagem estranha, misteriosa: "vocês são inferiores". E, o que é profundamente grave: a mensagem passa a ser esperada, mesmo nas circunstâncias em que, para nós outros, observadores externos, não pareceria razoável esperá-la. Para os pobres, a humilhação ou é uma realidade em ato ou é freqüentemente sentida como uma realidade iminente, sempre a espreitar-lhes, onde quer que estejam, com quem quer que estejam. O sentimento de não possuírem direitos, de parecerem desprezíveis e repugnantes, torna-se-lhes compulsivo: movem-se e falam, quando falam, como seres que ninguém vê. (p. 25)

Logo, Beatriz prefere copiar, alienadamente, as letras, porque tem menos chance de errar, e ninguém vai ler. Marina trabalha no que for preciso, mesmo se sujeitando a serviços inferiores, para não passar necessidade, pois "não tem estudos" e profissão definida. Efetivamente são raras as opções em suas vidas!

Considerações finais

Paticha morreu com menos de 5 anos de idade por causa de uma febre. Em poucas horas, a febre queimou-lhe os anos e sonhos.

Quem foi o responsável por sua morte? Que consciência se fecundou com o seu desaparecimento? Que dúvida resolveu? Que medo foi derrotado? Que valentia floresceu? Que mão se armou? Quantas mortes como a de Paticha tornaram possível a guerra que começou em 1994?

As perguntas são importantes porque a morte de Paticha foi uma morte obscura. Já disse antes que ela sequer foi considerada como óbito, pois para o Poder ela nunca nasceu. E tem mais. A nonata chamada Paticha morreu na escuridão da noite, no esquecimento. (Subcomandante Marcos, 2001)

Em nosso trabalho, pudemos perceber, por meio das histórias das egressas de classes especiais, as evidências do processo de classificação e de homogeneização que ocorrem ao longo da escolarização de alunos oriundos das classes trabalhadoras, culminando com a exclusão escolar na condição de deficiente mental leve. Nos casos pesquisados, tal condição foi marcada pela descrença na capacidade de aprendizagem e envolveu, contudo, estratégias de resistência tanto das egressas como de suas mães, com o intuito de garantir a escolarização. Neste ensejo, há um processo de conformação de subjetividade enquanto deficiente mental leve, permeado pela imputação da culpa, de forma dolorosa, em que os sentimentos envolvidos puderam ser percebidos em relatos marcados por desamparo, tensão, choro, desespero, revolta, solidão, medo.

Beatriz e Marina vivenciaram uma história de intensa perda de direitos vitais e sociais, por meio da incorporação da crença da própria incapacidade e da necessidade eterna de tutela dos mais responsáveis. Parte desta crença é produzida na relação com educadores e profissionais de saúde. A eficácia do processo de conformação de subjetividade acontece pela responsabilização de si mesmas pelo fracasso, associada ao insistente desejo de retorno à escola, uma vez que, na realidade, são vítimas de uma escola pública historicamente ineficiente, inserida numa sociedade excludente.

Na análise dos casos das egressas de classe especial para deficientes mentais leves, o processo de exclusão, no interior da escola, pôde ser esmiuçado nos relatos,

possibilitando a compreensão de nuances da implacável conformação de subjetividade como incapazes de aprender, bem como a imputação da responsabilidade pelo próprio fracasso. Desta forma, é fundamental a perspectiva de não-naturalização da incompetência histórica da escola pública em garantir uma escola de qualidade aos alunos oriundos das classes trabalhadoras, potencialmente transformados em incapazes, muitas vezes sob a pecha de deficientes mentais leves. Novamente Gentili (2001) auxilia-nos, reiterando essa idéia:

(...) hoje, em nossas sociedades dualizadas, a exclusão é invisível aos nossos olhos. Certamente, a invisibilidade é a marca mais visível dos processos de exclusão neste milênio que começa. Entretanto, a exclusão parece ter perdido a capacidade de produzir espanto e indignação em boa parte da sociedade. Nos 'outros' e em 'nós outros'". (p. 29)

O autor enfatiza que, ao naturalizarmos partes da realidade, estamos produzindo a sua própria invisibilidade e a exclusão:

(...) deixa de ser um 'problema' para apenas ser um 'dado'. Um dado que, em sua trivialidade, faz com que nos acostumemos com sua presença. Dado que produz uma indignação tão efêmera quanto a recordação da estatística que informa a porcentagem de indivíduos que vivem abaixo da "linha da pobreza". (p. 30).

Diante dessas intensas histórias de exclusão escolar e de subjetivação da condição de deficiente mental leve, não é nosso intuito, assim como não o pretende Kalmus (2000), afirmar sua existência ou não enquanto entidade nosológica que independe das práticas sociais do contexto histórico em que se manifesta. Todavia acreditamos ser fundamental nos desvencilharmos das amarras do pessimismo e da descrença na capacidade de aprendizagem de alunos identificados como distantes dos parâmetros estabelecidos como os corretos. Por isso, estabelecemos que o mote dessas considerações finais precisa voltar-se para a construção de possibilidades dentro do atual contexto da sociedade; possibilidades de uma outra abordagem do desenvolvimento cognitivo da pessoa portadora de deficiência mental leve, de sua respectiva avaliação psicológica e médica, e de práticas escolares não estruturadas na "lógica da lacuna", na falta, na ausência, mas sim na potencialidade. De sorte que, como Gentili e Alencar

(2001) afirmam: *"Esperança versus Desencanto este é o duelo deste início de século XXI"*. (p. 20)

A abordagem do desenvolvimento cognitivo deve primar por enfatizar a ruptura com a naturalização das impossibilidades das pessoas portadoras de deficiência, e ter como princípio que há caminhos para se efetivar o processo de construção do desenvolvimento e da aprendizagem. Podemos sinalizar como contribuição, as idéias de Amaral (1995), acerca da distinção entre deficiência primária, determinada por fatores intrínsecos, e deficiência secundária, determinada por fatores extrínsecos. As limitações dos fatores intrínsecos não são os grandes impeditivos do desenvolvimento, e sim imprimem a ele ritmos e formas específicas. É justamente a deficiência secundária que aprisiona as pessoas, não pelas limitações da deficiência, mas sim pelos preconceitos, estereótipos, estigma, barreiras atitudinais visíveis ou invisíveis no nosso cotidiano.

Portanto é preciso mudar a compreensão quantitativa do desenvolvimento, que não pode ser sintetizado pela presença ou ausência de determinada capacidade ou habilidade. Pesquisas como de Mindriz (1994) e Padilha (1997 e 2001) reconhecem a importância da teoria sócio-histórica como uma possibilidade de superação desta perspectiva lacunar. Tal teoria reconhece a constante interação entre criança e adultos como elemento de viabilização para incorporação da cultura, reconhecida como um conjunto de significados e condutas historicamente acumulados. Inicialmente, a forma da criança se relacionar está determinada pelos processos naturais, condicionados à herança biológica; com o passar do tempo, a interação-intervenção constante com adultos lhe possibilita a estruturação de processos psicológicos mais complexos e instrumentais.

Vygotsky, segundo Luria (1992), descreve esses processos como interpósíquicos, dado que há o compartilhar entre os indivíduos envolvidos, sendo os adultos os elementos externos que mediam o contato da criança com o mundo. Com o crescimento, esses processos que necessitavam da intervenção do adulto passam a ocorrer no interior da própria criança, o que lhes dá uma configuração intrapsíquica.

A natureza social do indivíduo se imprime em sua natureza psicológica através desta interiorização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados para operar informações. (p. 50)

Com base nestes pressupostos, o autor afirma que a criança portadora de deficiência não é menos desenvolvida, somente tem um desenvolvimento diferente, o que lhe garante a possibilidade de aprendizagem. Em seus escritos sobre Defectologia, Vygotsky (1997) coloca que o desenvolvimento diferente pode estar relacionado a comprometimentos físicos e/ou sociais, e, sob uma perspectiva otimista, enfatiza que, na maior parte dos casos de crianças com deficiência mental, o comprometimento é reflexo das condições adversas da vida e da escola. O autor explica que o desenvolvimento atípico tem limites, o que requer o desencadeamento de processos compensatórios, pois a criança não sente a deficiência em si, mas as dificuldades dela derivadas. Entre o defeito e a compensação, está o sentimento de inferioridade oriundo da degradação social que causa o efeito, de maneira que, a força da compensação está no sentimento de inferioridade, relacionado com a valoração psicológica da própria posição social.

A partir da compreensão de que o processo de desenvolvimento e de aprendizagem é resultante, do embate entre as limitações intrínsecas, que caracterizam a própria deficiência, e as possibilidades construídas na interação social, com outras pessoas e com o legado cultural da humanidade, uma nova forma de avaliação do processo de aprendizagem se torna necessária. Para Vygotsky (1997) o ponto inicial e o ponto final do desenvolvimento estão determinados socialmente, por isso é preciso compreendê-lo não somente em relação ao passado, mas também em relação ao futuro. Segundo o autor, o conceito de compensação introduz, como forma fundamental do desenvolvimento, o conceito de orientação ao futuro, envolvendo um processo único que tem como necessidade objetiva, orientada a um ponto final, um objetivo estabelecido de antemão pelas exigências da existência social.

Podemos perceber que tal forma de compreensão do desenvolvimento requer uma avaliação distante da ótica quantitativa e vaticinadora presentes na perspectiva clínica e patologizante, que foca o indivíduo descontextualizado e o responsabiliza pelo seu desempenho escolar. As pesquisas de Machado (1996) e Collares e Moysés (1997) investem nesse outro referencial de avaliação, seja psicológico ou médico, podendo-se

perceber que há maior respeito à dignidade dos alunos e suas famílias, bem como informações mais satisfatórias para todos os envolvidos.

Para Vygotsky (1997) a abordagem clínica da deficiência tem, historicamente, uma preocupação muito grande com a descrição diagnóstica das crianças com retardo mental, revelando pouco interesse com o desenvolvimento das mesmas. Essa abordagem gera uma desesperança muito grande, quando a orientação é calcada em fatores negativos. O autor discorda da abordagem clínica, ao afirmar que é possível perceber por meio de estudos, que o retardo mental não é um todo homogêneo, não sendo possível dispor linearmente seus sintomas indicativos, por ser uma estrutura complexa. Essa complexidade é oriunda do processo de desenvolvimento, e não dos processos patológicos que estão em sua base.

Ao analisar o retardo mental, o autor considera que o desenvolvimento diferente da criança deficiente pode estar relacionado a comprometimentos físicos ou comprometimentos sociais. Considera que a maior parte dos casos se enquadra na segunda categoria, em que o atraso é reflexo das condições adversas na vida e na escola. É uma visão otimista, pois o autor reconhece que há possibilidades da criança deficiente exibir talentos, se as condições adversas forem alteradas, ou seja, a qualidade das interações sociais se modificar. Pondera que a educação da criança deficiente deve ser pensada agregada à deficiência, reconhecendo que há tendências psicológicas combativas e potencial de superação da própria deficiência.

Como decorrência de uma perspectiva mais qualitativa do desenvolvimento de alunos com deficiência mental leve, a prática pedagógica pôde ser redimensionada e fortalecida no cotidiano, constatando-se tal fato pelas contribuições das intervenções presentes nas pesquisas de Padilha (1997 e 2001), Dechichi (2001) e Saad (2002) entre outras. Tal redimensionamento pauta-se pelo preceito da teoria sócio-histórica de que aos alunos portadores de deficiência devem ser ensinados os mesmos conteúdos que os dos alunos sem deficiência, pois apesar de suas deficiências e por causa das mesmas, é que precisam ser educados. O caminho da educação de crianças retardadas está na educação social, podendo revelar possibilidades preciosas que, sob o ponto de vista da educação baseada na biologia e na fisiologia, tem caráter utópico.

Apontadas as possibilidades de abordagem do desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência mental, bem como a decorrência na forma de avaliação do mesmo e na prática pedagógica cotidiana, é importante ressaltar que uma nova compreensão da Educação Especial precisa ser fortalecida. Nela, a busca de caminhos para a ruptura da naturalização da incapacidade de aprender não se efetiva pela negação da deficiência mental; tanto que Jannuzzi (1985) convoca para uma reflexão acerca da responsabilidade social no surgimento e classificação da própria deficiência, envolvendo a preocupação em selecionar aqueles que não se enquadram no modelo oficial de comportamentos e produtividade esperada na escola. Desta maneira, a discussão não versa sobre a pertinência ou não da Educação Especial, o que retrataria uma dimensão bastante superficial da complexidade envolvida. Reportando-nos a Omote (1999), poderíamos chegar à afirmação de que a Educação Especial é uma extensão de oportunidades de acesso aos conhecimentos sistematizados, construídos historicamente pela humanidade, considerando as necessidades do aluno e não as da deficiência.

Portanto, o âmago dessa questão envolve a própria concepção, no sentido mais amplo, do que é Educação e a função social da escola. Ao nos aproximarmos de Gentili (2001) que afirma que *"A escola deve contribuir para tornar visível o que o olhar normalizador oculta"* (p. 42), podemos enfatizar que é uma educação escolar que se rebela contra a exclusão, que historicamente se concretiza com as marcas do preconceito, do estigma, da intolerância, do descaso, da coisificação dos seus alunos oriundos das classes trabalhadoras, sempre se revestindo de novas roupagens, seja a classe de aceleração, a aprendizagem em ciclos, ou a inclusão de alunos portadores de deficiência. Todavia permanece o aspecto mais perverso desse processo que é a conformação de subjetividades dos alunos, enquanto incapazes de usufruir a oportunidade de aprender.

Para Gentili (2001), o desvelar dessas questões traz a:

(...) possibilidade de desencantarmos do desencanto, livrarmos da resignação, recuperarmos ou reconstruirmos nossa confiança na possibilidade de uma sociedade baseada em critérios de igualdade e justiça. (p. 42 e 43).

A recuperação de nossa confiança, na possibilidade de uma escola compromissada com a socialização do saber construído historicamente, passa pela ruptura de explicações do fracasso escolar centradas nas características intrínsecas dos alunos, sejam portadores ou não de deficiência, oriundos das classes trabalhadoras ou não. Desta forma, a inclusão de alunos portadores de deficiências variadas imputada aos professores nas escolas pelas atuais políticas em públicas em educação e referendada pela superficial idéia de extinção progressiva das classes especiais, renova a perspectiva da classificação excludente. Assim como, na proposta de classe de aceleração, de aprendizagem em ciclos entre outras, não há problematização do próprio contexto no qual a escola está inserida, perpetuando em seu cotidiano a exclusão orientada pelo preconceito e pela intolerância.

A vivência da exclusão escolar é dolorosa e humilhante. A percepção da exclusão é desconcertante. É o desencanto de histórias desencantadoras como as relatadas na presente pesquisa que trazem a possibilidade. Tal possibilidade está na lacuna da submissão imperfeita que por mais acachapante que seja não desumaniza por completo, está na força da memória contra o esquecimento.

As bolsas de crochê são, mais do que simples objetos, emblemas de potencial, estandartes de humanidade!

Referências

ALVES-MAZZOTI, A.J. e GEWANDSZNADJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

AMARAL, L. A. **Corpo desviante/ olhar perplexo**. Psicologia USP. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP - IP, v.5, n. 1/2, p. 245-267. 1994.

_____. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe. 1995.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola - alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial. p. 11-30. 1998.

AMARAL, T.P. **Recuperando a história oficial e quem já foi aluno especial**. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANACHE, A. A. **Diagnóstico ou Inquisição? Um estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola**. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ARAÚJO, E. A. S. de. **Encaminhamento de crianças para classe especial para deficientes mentais - o olhar e o fazer psicológico**. 1997. (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. **Informação e documentação - Referências - Elaboração**. Rio de Janeiro, 2000. (NBR 6023).

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial. 2003.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC. 1993.

_____. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: **Educação Especial em debate**. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 37-54, 1997.

_____. **A produção da identidade do anormal.** In: FREITAS, M. C. de. (Org.). **A História social da infância no Brasil.** Editora Cortez e Universidade São Francisco: São Paulo. p. 163-185, 1997.

CANGUILHEIM, G. **O normal e o patológico.** Rio de Janeiro. Forense. 2002.

COLLARES, C. A. L. MOYSÉS, M. A. A. Respeitar ou submeter: a avaliação de inteligência em crianças em idade escolar. IN: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de. (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos.** São Paulo: Casa do Psicólogo. 1997. p. 117-136.

_____. **Preconceitos no cotidiano escola - Ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez; Campinas, São Paulo: Faculdade de Educação/ Faculdade de Ciências Médicas. 1996.

_____. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP.** Universidade de São Paulo. São Paulo: USP - IP, v.8, n. 1, p. 63-89, 1996.

CUNHA, A.G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

CUNHA, B.B.B. **Classes de educação especial para deficientes mentais: intenção e realidade.** 1989. 376 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

DECHICHI, C. **Caracterização de crianças encaminhadas à classe especial para deficientes mentais leves.** 1993. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **Transformando o ambiente escolar da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente.** 2001. 316 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

DENARI, F.E. **Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis.** 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. 2001.

FEIJÓ, I. S. C.; SOUZA, M. P. R. de. **A exclusão no ciclo básico: uma pedagogia de aparência.** Psicologia USP. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP - IP, v.7, n. 1/2, 1996.

FERREIRA, J. R. **A construção da deficiência mental**. 1989. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia da Educação, Universidade de Campinas, Campinas.

_____. **A exclusão da diferença - a educação do portador de deficiência**. Piracicaba (SP): Editora Unimep. 1995.

_____. **O GT de Educação Especial: análise da trajetória e da produção apresentada (1991-2001)**. 25ª ANPED Trabalho Encomendado - 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/encomendados/trajetoriaproduçãogt15.doc>> Acesso em: 13 de maio de 2003.

FRELLER, C. C. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de. (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 63-78. p. 1997.

GENTILI, P. ; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2001.

GLAT, R. **Somos iguais a você - Depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora. 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma - notas sobre a manipulação da Identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar. 1975.

GONÇALVES FILHO, J.M. **Humilhação social - um problema político em psicologia**. Psicologia USP. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP - IP, v.9, n. 2, p.11-67, 1998.

GUILMAM, A. G. **As bases farmacológicas da terapêutica**. Rio de Janeiro: Editora MacGraw-Hill. 1996.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados & São Paulo: Cortez. 1985.

KALMUS, J. **A produção social da deficiência mental leve**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

KASSAR, M. C. M. Diagnosticar a deficiência mental: sim ou não? **Revista Brasileira de Educação Especial**. Editora UNIMEP. v. 1, n. 2, p. 85-92. 1994.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Editora Ícone. 1992.

MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial - efeitos do encontro da saúde com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1994.

_____. **Reinventado a avaliação psicológica**. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de. (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1997.

MENDES, E.M.; FERREIRA, J.R.; NUNES, L.R.O.P. Integração/Inclusão: o que revelam as Teses e Dissertações em Educação e Psicologia. In: SOBRINHO, F.P. N. (Org.). **Inclusão Educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, p. 98-144, 2003.

MINDRISZ, R. K. **A tirania do QI - o quociente de inteligência na caracterização do indivíduo deficiente mental**. 1994. 120 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível - Crianças que não aprendem na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp. 2001.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1986.

NUNES, L et all. A Pós-Graduação em Educação Especial no Brasil: análise crítica da produção discente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Editora UNIMEP: Piracicaba, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 113-126, set. 1999.

OLIVEIRA, B. O conceito de socialização e o desenvolvimento do indivíduo. **DOXA - Revista Paulista de Psicologia e Educação**. Editora Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, ano I, v. 1, n. 1, p. 35-62, 1995.

OMOTE. S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Editora UNIMEP. Piracicaba, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 65-73. 1994.

_____. Perspectivas para a conceituação de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Editora da UFSCAR & Editora UNIMEP. v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

_____. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista**. Revista do Curso de Pedagogia Séries Iniciais. Universidade de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação. v.1, n.1, jul./set. 1999.

_____. Algumas tendências (ou modismos?) recentes em Educação Especial e a *Revista Brasileira de Educação Especial*. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. Marília: ABPEE/FCC - Unesp-Publicações, v. 9, n. 1, p. 25-38, jan. - jun. 2003.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário Ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus. 1994.

_____. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial**. São Paulo: Editora Autores Associados. 2001.

PASCHOALICK, W. C. **Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília**. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1997.

_____. A família pobre a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 281-296. 1997.

_____. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor. 1990.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz. 1984.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, M. K. de.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna. p. 177-195. 2002.

REISNER, H. (Org.). **Crianças com epilepsia**. Capinas, São Paulo: Papirus. 1996.

SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoas com Síndrome de Down**. 2002. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, L. M.; DENARI, F. E. Classe Especial: o olhar de seus usuários e usuárias. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. Marília: ABPEE/FCC - Unesp-Publicações, v. 7, n. 2, p. 59-71. 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Editora Autores Associados. 2003.

SCHNEIDER, D. W. **Classes Especiais - Os alunos excepcionais do estado da Guanabara**. 1974. 100 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOUZA, M. P. R. de. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de. (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 17-33. 1997.

VELHO, G. **Desvio de divergência - uma teoria crítica da patologia social**. Rio de Janeiro: Zahar. 1974.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V - Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor. 1997.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

Ficha de Coleta de Dados - Beatriz

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E DADOS

NÚMERO: [REDACTED] ANO: 85 CE [REDACTED] NASC.: 14.9.79

NOME: [REDACTED] n [REDACTED]

PROFISSÃO PAI _____ MÃE _____

LAUDO: SIM (X) NÃO () QUANTIA: 1
DATA: 29/3/84 PROFISSIONAL _____
EXPEDIDO POR: _____
QUEIXA: _____

AVALIAÇÃO: _____

TESTES UTILIZADOS: RAVEN - Pontas II IC 1295m IM 60a
FH Oportuneidade Pontas 8 IC 1295m IM 50a
Bender casa Pontas 12 Igrapeca 6a
Bender habilitação info-motiva 5a.

Encampo: CE

AVALIAÇÃO DO PROFESSOR DO DESENVOLVIMENTO: _____

ESCOLARIDADE:

ANO	SÉRIE	ESCOLA	P/R/E/T
83		[REDACTED]	
84	CE		R 1ª E
85	CE		R 1ª etapa
86	CE		muel 1 CE

OBSERVAÇÕES: Históricoo : frequentou CE Profia : difíceis de relacionar e análise / síntese

Ficha de Coleta de Dados - Marina

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E DADOS

NÚMERO: _____ ANO 83 CE _____ NASC.: 15/04/69

NOME: _____ n _____

PROFISSÃO PAI _____ MÃE _____

LAUDO: SIM (X) NÃO () QUANTIA: 1

DATA 14/09/89 82 PROFISSIONAL Psicóloga

EXPEDIDO POR: 81. SIND. E. Ind. Nut. Mec. e Material Elétrico SP

QUEIXA: 81. baixo rendimento escolar. Repetiu 5x 1ª série e não acompanha

82. aprendizagem

AValiação: 81. Pouco interesse, falta de perseverança. Sempre

del.: dificuldade memória na capacidade de julgamento via dual

abstração verbal e a verbal, na atenção concentrada e automática

tra. percep. e del. OT. pouco sequencial, coord. viso-motora. emocio-

nalmente imatura e imaturo para a posição familiar. Aquisição primitiva

TESTES UTILIZADOS: WISC. QIV=62, QIE=51, QIT=53 DM educ

Denver: 6 anos

(82) Síntese Ar. V - pouco de DM educ. Pouco interesse

AValiação DO PROFESSOR DO DESENVOLVIMENTO: falta de perseverança,

dificuldade memória... (COPIA de 81)

ESCOLARIDADE:

ANO SÉRIE ESCOLA P/R/E/T

03/07/83 Pedido vaga 2ª série

83 2ªE R

84 2ªE R

85 2ªE R

OBSERVAÇÕES: 26/12/85 - Ha' um encargo p/

curso profissionalizante da CBA. Responsável

Mãe - FAMÍLIA

04/10/85. Foi apreendido el E. + Robson 2ºB.

Leu e histórias em quadrinhos por

magrafias e eróticas. "Curra..."

ENCAM/0: mãe orientada desde 1977 a colocar eq na CE, desde

01º ano. está em ec.

- CE - Psicomotricidade.

82. CENP
Dece/82

APÊNDICE 2
Carta - Visitador de Domicílio

Mogi das Cruzes, 27 de outubro de 2002

Nome, RG , auxilia na pesquisa realizada por Tatiana Platzer do Amaral sobre ex-alunos de escola pública. Esta pesquisa faz parte do trabalho de Doutorado desenvolvido no Instituto de Psicologia da USP.

A região que está sob sua responsabilidade é a zona leste de São Paulo. Está autorizado, assim, a realizar o primeiro contato para levantamento e localização de ex-alunos de escolas públicas devidamente pré-selecionados.

Coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Telefone

Tatiana Platzer do Amaral

APÊNDICE 3

ROTEIROS DE ENTREVISTAS

Marina e Beatriz

Entrevista Inicial

O que você se lembra da escola?

- * Escolas que frequentou;
- * O que gostava e o que não gostava na escola;
- * Professores bons e não bons;
- * Colegas de escolas;
- * Repercussões do não aprender na sala de aula, para ela e para a família;
- * Repercussões da reprovação para ela e para a família;
- * Qual o problema que tinha;
- * Tarefas em casa;
- * Motivo de encaminhamento para a classe especial;
- * O que é uma classe especial;
- * Porque saiu da escola na classe especial;
- * O que aconteceu depois que saiu da escola;
- * Lembra de ter ido ao médico, psicólogo, algum outro profissional. Motivo.

Marina

Segunda Entrevista

VIDA PESSOAL

1. Como é ser a única menina no meio de quatro irmãos?
2. Seus irmãos ajudavam a cuidar da casa como você fazia depois da aula? Por quê?
3. Como foi o seu casamento?
4. Quais as dificuldades familiares que você passou logo depois que casou e teve que trabalhar?
5. O que você acha que teria acontecido na sua vida se não tivesse parado de estudar?
6. O que você gosta de ler? Por quê?

ESCOLA

1. Por que os professores não tinham interesse em ensinar as pessoas com mais dificuldades?
2. Por que os professores preferem os inteligentes em sala de aula?
3. Você acha que a sala cheia/lotada prejudica o aluno? E o professor?
4. Você acha importante o professor ensinar todos os alunos ao mesmo tempo? Todos têm que fazer a mesma lição?
5. A divisão entre alunos fracos e fortes é boa, ou não, para o aluno aprender?
6. Por que as coisas da escola não entravam na sua cabeça?
7. Qual o problema de dar risada? É bagunça?

8. Você acha que os castigos – ficar atrás da porta, sentar-se à mesa da professora, ficar no corredor... – foram importantes para você? Por quê? (Aprendeu mais?)
9. Cada pessoa tem um jeito de fazer as coisas – certinho, mais ou menos, rápido, devagar... Por que na escola o aluno fraco, que você descreve como lerdo para escrever e com menos entendimento das palavras tem menos chance de aprender?
10. Você acha que seu problema de visão atrapalhou sua aprendizagem?
11. Você consegue fazer uma diferença entre as coisas que você aprendeu na sala especial e na sala não especial?
12. Essa sala especial só tinha aluno fraco, que não sabiam ler e escrever direito. Você acha que juntar todo mundo assim adianta para os alunos? E os professores?
13. Você tinha vergonha de não aprender? Por que? De quem você acha que foi a culpa de ter repetido tanto?
14. Você conta que sofreu por não conseguir aprender. Chorou em sala de aula quando não entendeu, ficava isolada no fundo da sala se sentindo abandonada... O que passava pela sua cabeça?
15. A professora que você mais lembra com carinho é uma japonesa. Você diz que ela era ruim, pegava no teu pé, dava atenção, trabalhava com todos...
- Tem também a história do seu pai que ficou muito bravo porque você não sabia quantos dedos tinha nas mãos.

- O que é uma pessoa rígida?
- Por que tratar com frieza é bom para aprender?
- Será que para aprender tem que sofrer?
- Será que para aprender tem que ser ameaçada?
- Será que para aprender tem que ter medo?

Por que o seu pai deixou de ser duro com você?

16. As professoras falavam para sua mãe que você tinha problema:
- Qual era o problema que elas achavam que você tinha?
 - O aluno que vai para a classe especial tem que ter uma avaliação de uma psicóloga. Você lembra de ter feito? Como foi?
 - Você chegou a ir a algum outro profissional para ver se tinha ou não problema?
 - O que a sua família achava quando tinha essa história de problema? Sua mãe? Seus irmãos? Seu pai?
 - Você acha o que disse tudo? Tem ou não problema? Qual?
16. No que você acha que a escola piorou? Melhorou em que?
17. O que você acha que teria acontecido na sua vida se não tivesse parado de estudar?

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

1. Por que os estudantes precisam pintar a cara?
2. O presidente atual – Lula – não tem escolaridade completa. Por que você acha que ele foi eleito?
3. Explique o que é um Brasil digno e capaz.
4. Por que você acha que os governantes proferem um povo analfabeto?

ENTREVISTA MÃE

Dona Margarida e Dona Regina

HISTÓRIA PESSOAL

- idade
- escolarização
- profissão (Funções desempenhadas)
- número de filhos: trajetória e escolarização de cada um deles

ESCOLA

- função da escola
- compreensão da realidade escolar e suas transformações
- compreensão das relações entre as pessoas (professores, diretores, funcionários, família e alunos) e suas transformações

ESCOLARIZAÇÃO DA FILHA EM QUESTÃO

- início
- escolas em que estudou
- trajetória escolar
- relação com professores envolvidos na escolarização da aluna
- percepção das dificuldades da filha
- compreensões das dificuldades
- tentativas de superação das dificuldades (profissionais e domésticas)

EXPECTATIVAS

- perspectiva de futuro da filha
- preocupações
- despreocupações
- o que acha que seria diferente se a filha tivesse completado a escolarização?

APÊNDICE 4

Entrevistada: Beatriz
14 de janeiro de 2003

Tatiana: Eu estou aqui na casa da Beatriz de Orlando, com a Beatriz e com a Dona Margarida que é a mãe da Beatriz. Bem, é a nossa primeira entrevista e eu vou começar conversando com a Beatriz. Beatriz, primeira coisa que eu queria saber é assim: O que você lembra da época que você foi na escola? Como que era?

Beatriz: Ah, era tudo.....Aah, (Risos) eu não consigo explicar.

Tatiana: Mas com calma você me explica, por que não tem certo nem errado aqui. O que você lembra?

Beatriz: Eu lembro da minha professora, da... Marta, da outra professora que tinha e da outra professora, eu não sei o nome da outra. Aí, depois, tinha bastante colega lá da escola que eu não sei o nome das minhas colegas e... depois minha mãe tirou eu da escola, pra ajudar ela dentro de casa e só isso e eu não sei mais...(Risos).

Tatiana: Então vamos lá, vamos lá, eu vou fazendo as perguntas e você vai me ajudando. Você sempre estudou na mesma escola ou você estudou em escolas diferentes?

Beatriz: Na mesma escola.

Tatiana: Na mesma escola. Essa escola que você estudou ela era uma escola grande ou pequena?

Beatriz: Grande.

Tatiana: Bem grandona assim, tinha bastante criança, Beatriz?

Beatriz: Tinha.

Tatiana: E que corria ou ficava tudo parado?

Beatriz: Eles tudo ficava lá na quadra, mais as criança pegava leite, eu não pegava, eu já levava lanche de casa.

Tatiana: O que você levava de lanche?

Beatriz: Laranjada.

Tatiana: Você gosta de laranjada? Até hoje?

Beatriz: Até hoje.

Tatiana: E que lanche que as crianças ganhavam lá na escola?

Beatriz: Ah, não sei. Eu acho que tinha feijão, tinha sopa.

Tatiana: Era mais comida assim, não era pão, queijo, essas coisas, era comida. E tinha bastante criança que comia a comida lá?

Beatriz: Tinha, mas tinha que ..., quando era sopa, as criança jogava lá no balde, que não queria, jogava comida fora até.

Tatiana: Jogava? E por que você achava que era ruim? Não acredito, Beatriz.

Beatriz: É.

Tatiana: Assim, você tava numa classe e tinha muito aluno na tua classe ou tinha pouco?

Beatriz: Tinha bastante aluno.

Tatiana: E mais menina ou menino?

Beatriz: Mais menina e menino. Era certinho.

Tatiana: É. E assim você lembra de alguma menina ou algum menino, que era sua amigo ou sua amiga?

Beatriz: Não, nenhuma menina que era minha amiga e nenhum menino que era meu amigo.

Tatiana: Porque?

Beatriz: Porque eu não fazia amizade na escola.

Tatiana: E porque você não gostava?

Beatriz: Eu não gostava de fazer amizade.

Tatiana: E o que você achava que acontecia ou ia acontecer se você fizesse amizade?

Beatriz: Ia "acaguetar".

Tatiana: Ah, é... E tinha isso na escola?

Beatriz: Tinha.

Tatiana: E o que que você fazia que eles iam "acaguetar" você?

Beatriz: Não sei.

Tatiana: E você fazia coisa errada?

Beatriz: Não.

Tatiana: Mas, os outros, por exemplo, na sala, os meninos aprontavam e as meninas aprontavam?

Beatriz: Aprontava bastante.

Tatiana: E o que eles faziam?

Beatriz: Ah, não sei, eles que (Eu não entendi) na escola.

Tatiana: Mas assim, um... por exemplo, a professora tava dando aula, eles ficavam lá sentados olhando ou ficava fazendo bagunça, assim?

Beatriz: Bagunça.

Tatiana: De levantar e ...?

Beatriz: De levantar e sair da aula e eu só ficava sentada, pra quando a professora passava na lousa, eu tinha no caderno. Só eu ficava sentada e o resto levantava tudo.

Tatiana: E como que eles aprendia?

Beatriz: Não sei.

Tatiana: A professora ficava muito brava?

Beatriz: Ficava, ficava brava com os moleques.

Tatiana: Com os moleques? Eles eram danados então.

Beatriz: É.

Tatiana: (Risos). Vou ver aqui (Eu não entendi). Aí, você falou que os moleques bagunçavam. Eu quero saber como que era a bagunça deles?

Beatriz: Ah, ficavam levantando, e... ficava levantando, e voltava dentro da aula , bagunçando.

Tatiana: Mas, e por exemplo, eles fugiam da sala de aula?

Beatriz: Fugia.

Tatiana: E pra onde que ia?

Beatriz: Não sei. (Risos).

Tatiana: (Risos). Porque se a escola tem portão, fugia pra onde?

Beatriz: Não sei.

Tatiana: E a diretora aparecia de vez em quando lá?

Beatriz: Parecia.

Tatiana: O que ela falava?

Beatriz: Brigava com eles.

Tatiana: E obedeciam?

Beatriz: Não. (Risos).

Tatiana: E as meninas?

Beatriz: As menina ficavam tudo sentada, prestando atenção na aula, os moleques faziam bagunça pra "caramba".

Tatiana: E, então, eu fico pensando assim: Se a sala tinha bagunça e a professora não conseguia fazer eles ficarem quietos, será que ela conseguia ensinar tudo que ela queria?

Beatriz: Não. (...) A professora não ensina todo mundo não, ficava fazendo bagunça, fazendo bagunça, vai fazer bagunça na casa deles, né?

Tatiana: É lógico.

Beatriz: Fazer bagunça na aula ...

Tatiana: Agora assim, o que você lembra que você aprendeu, lá na escola?

Beatriz: Não aprendi nada, sabe.

Tatiana: Nada, nada ?

Beatriz: Nada, nada (Risos).

Tatiana: Mas eu vi que você escreveu seu nome direitinho.

Beatriz: É por que eu ficava todo dia treinando na minha casa, o nome, né?

Tatiana: Aqui em casa?

Beatriz: É.

Tatiana: Mas lá na escola, por exemplo, aprende a ler?

Beatriz: Não, não aprendia.

Tatiana: Não aprendia. A professora dava livros pra vocês lerem?

Beatriz: Não, Não dava nada.

Tatiana: Vamos pensar outra coisa, é... Matemática, aprender a fazer "conta de mais".

Beatriz: Não.

Tatiana: Dois mais dois, dez mais vinte.

Beatriz: Eu não sei fazer essas continhas aí, não.

Tatiana: Nem um pouquinho?

Beatriz: Nem um pouquinho. E na escola era assim, não dava nem matemática.

Tatiana: Não dava matemática? Então o que ela dava? Ela dava o que assim, que vocês tinham que fazer?

Beatriz: Não sei, ela passava na lousa, era muito difícil fazer e copiar num...

Tatiana: Você mais copiava?

Beatriz: É na lousa, né? Mais ela não dava nada, nada, não escrevia nada no caderno.

Tatiana: E tinha prova?

Beatriz: Prova, não.

Tatiana: Não tinha prova? E como que o aluno, por exemplo, passava de ano?

Beatriz: Não sei. Por que foi na outra escola que passou de ano, nessa daí não dava nada, levava até sabonete pra lavar a mão que tava cheio de giz de cera.

Tatiana: Giz de cera é pra fazer desenho.

Beatriz: Dava até massinha de modelar.

Tatiana: Vocês usavam massinha e giz de cera?

Beatriz: É.

Tatiana: E que que fazia com o giz de cera?

Beatriz: Eu acho que fazia, dava desenho pra pintar com o giz de cera, dava, eu acho que dava massinha pra ficar fazendo (...) massinha nas cadeira, assim... não sei o que dava mais lá, a escola tava zero.

Tatiana: Zero. E pra que serve a escola pra uma pessoa ?

Beatriz: Acho que pra deixar de enfeite, né?

Tatiana: (Risos) A melhor resposta ... Por que que fica de enfeite a escola?

Beatriz: (Risos). Não dava, não dava matéria, não dava nada, deixava a gente de enfeite, a escola não prestava também.

Tatiana: Ia lá, limpava um pouquinho com pano... (Não entendi essa parte)... Era assim? Mas assim, vamos pensar: A escola não pode servir de, tratar as pessoa como enfeite, (Risos), os alunos. Como que a escola tem que tratar os alunos, então? O jeito certo, vamos imaginar; Qual é o jeito certinho que você acha que a escola tem que tratar os alunos?

Beatriz: Eu não sei.

Tatiana: Hum Você imagina alguma coisa !

Beatriz: Eu acho que deve fazer "trapaça" na escola (Risos).

Tatiana: Por que trapaça ? (Risos).

Beatriz: Ah, não sei.

Tatiana: E que trapaça que é, assim?

Beatriz: Por que não dava matéria, não dava lição, não dava...

Tatiana: Oh, você tá me falando uma coisa importante, oh, na escola tem que dar o quê? Matéria?

Beatriz: Matéria, lição, matemática, por aí.

Tatiana: Mas tem a outra que você falou, que é Português, que tem que aprender a ler e escrever.

Beatriz: (Eu não entendi) aprender a ler e a escrever não dava certo.

Tatiana: Ah, é, por que você tava me falando uma coisa muito importante, que é assim: na escola que você foi, o que a escola precisava fazer ela, oh...

Beatriz: Não fez.

Tatiana: Não fez, e aí, eu te perguntei o que a escola precisa fazer, você tá me falando direitinho, ela tem que dar matéria, ela tem que dar lição, tem que dar matemática e tem que ensinar esse aluno a ler e escrever.

Beatriz: E nem bagunça na classe também, né?

Tatiana: Não pode deixar ficar bagunçando. Agora, pra que uma pessoa aprende a ler e escrever nessa vida?

Beatriz: Pra saber que ... pra depois saber os preços das coisas do mercado, né?

Tatiana: Quando você vai no mercado você sabe ver os preços?

Beatriz: Não.

Tatiana: Por exemplo, se tem lá um chocolate lindo, gostoso; qual é o chocolate que você mais gosta?

Beatriz: É..., não sei e eu não sei o nome da letra também.

Tatiana: Ah, mas de chocolate você gosta?

Beatriz: Gosto, mais não sei se ... pra aprender a ler tem que saber as coisas do mercado, os preços do mercado.

Tatiana: Precisa, mas se você vai no mercado ,aí você olha lá, vamos pensar, eu gosto do Bis.

Beatriz: E eu gosto do Mirabel.

Tatiana: Do Mirabel, quando você olha lá no Mirabel, você consegue ver o preço dele? Tá lá escrito: dois e setenta.

Beatriz: Não.

Tatiana: Você consegue, se eu falar assim: Olha, Beatriz esse chocolate Mirabel custa três reais. Você consegue pegar o dinheiro e me dar os três reais? Quantas notas precisa?

Beatriz: Precisa das três pra te dar e depois pra comprar.

Tatiana: Ah, tá. Uma coisa que a outra menina que eu entrevistei, ela tava me falando, que na escola tinha que ensinar a ver hora no relógio.

Beatriz: É também. Eu também não sei ver hora no relógio dentro de casa.

Tatiana: Ela falou que até hoje ela, oh... "pena", porque a professora ficava um tempão lá ensinando. Você lembra disso?

Beatriz: Eu lembro disso, mais, da outra professora, a professora que tinha, eu nem aprendi nada.

Tatiana: Nada, porque essa que você não aprendeu nada foi a última professora ou foi antes?

Beatriz: A última.

Tatiana: A última professora, entendi. Agora antes, como que eram essas professoras.

Beatriz: Ah, uma chamava Marta, quando ela dava aula, ela dava aula lá no Fragoso, depois ela saiu, aí ficou a outra no lugar dela, a outra no lugar dela, eu não sei o nome.

Tatiana: Não lembra; Como que era essa Marta? Era legal, assim?

Beatriz: Ela era morena, igual a minha mãe, assim...

Tatiana: Humm, e ela era legal?

Beatriz: Era.

Tatiana: E o que ela fazia que ela era legal?

Beatriz: Ela ensinava todo mundo , a turminha, a Marta, mas a outra não ensinava nada.

Tatiana: E como que ela ensinava, ela era muito brava, boazinha?

Beatriz: Não, ela era boazinha, a outra- Marta.

Tatiana: Essa Marta ela era boazinha. E como que ela era, assim, ela escrevia na lousa, não escrevia, ia na carteira.

Beatriz: Ela ia na carteira, ela não escrevia na lousa não. Ela ia nas carteiras ensinando todo mundo.

Tatiana: E ela ia na sua carteira?

Beatriz: Ia.

Tatiana: Quando ela ia na sua, o que você sentia?

Beatriz: Ah...aí ela me ensinava a escrever o nome, assim, e eu só sei escrever o nome, mas o nome dela eu não aprendi, o nome da outra professora, pra escrever o nome da professora, que eu tinha, eu não aprendi não.

Tatiana: Mas, você gostava quando ela sentava do seu lado?

Beatriz: Não ela ficava em pé, não sentava não.

Tatiana: Não sentava. E quando ela ficava em pé olhando, assim pra você, te ensinando, você gostava ou não gostava?

Beatriz: Gostava.

Tatiana: Gostava, Por que você gostava?

Beatriz: Ah, porque sim, né? Ela ensinava todo mundo, a professora, tinha até uma menina na escola que era a Renata, mas ela ensinava todo mundo.

Tatiana: Ah, é, a Renata e ela ensinava você e ensinava o outro.

Beatriz: Ensinava.

Tatiana: Que legal! E ela era da sua classe ou de outra classe?

Beatriz: Era da minha classe, depois ela saiu, ela foi pra ter filhos, depois ela não foi mais.

Tatiana: Humm, mais ela era mais velha que vocês, então.

Beatriz: Ela era mais velha que a minha mãe, assim.

Tatiana: Então, eu acho que ela não era aluna, Beatriz.

Beatriz: Ela era professora (Uma voz ao fundo responde a mesma coisa).

Tatiana: Ah, eu tinha entendido que ela era aluna, ela era da sua classe professora.

Beatriz: É.

Tatiana: E aí depois da Renata que veio a Marta.

Beatriz: É.

Tatiana: Humm, entendi. E você tava me falando, eu fico pensando: Me conta o que você acha que é um bom professor.

Beatriz: Eu acho que um bom professor é a Marta, o resto não era bom nada.

Tatiana: E por que a Marta era uma boa professora? O que ela tem que os outros, oh...?

Beatriz: Ela ficava explicando, explicando, explicando, (...) até ela ficar grávida, assim, depois ela não foi mais.

Tatiana: Ela ficou grávida? Teve filhos?

Beatriz: Teve, depois ela não foi mais.

Tatiana: Então assim, você tá me contando, vamos ver se eu entendi: Que um bom professor é aquele que explica uma vez, explica outra vez.

Beatriz: É.

Tatiana: Explica outra vez e aonde que chega de tanto explicar?

Beatriz: (Risos) Ah, isso aí eu não sei.

Tatiana: (Risos) Eu, por exemplo, se eu venho aqui e falo: Beatriz, senta alí!, Beatriz, senta alí!, Beatriz, senta alí!, o que eu quero que aconteça?

Beatriz: (Risos). Ah, eu não sei.

Tatiana: Eu quero que você sente.

Beatriz: (Risos).

Tatiana: Então, quando uma pessoa explica, explica, explica pra gente, quer que a gente aprenda.

Beatriz: É.

Tatiana: Aprender e, às vezes a gente não aprende tudo de uma vez.

Beatriz: Isso daí que aconteceu comigo, aprender tudo de uma vez.

Tatiana: Você aprendia como?

Beatriz: Um pouco por vez, né?

Tatiana: Um pouco por vez e quando você aprende um pouco por vez, a pessoa que tá ensinando precisa ter muito o quê?

Beatriz: É muito..., muita paciência, também, né? com as ruins.

Tatiana: Você é sabida, hein, D. Beatriz! É paciência, mesmo; Por que você acha que todo mundo não aprende as coisas do mesmo jeito?

Beatriz: Não.

Tatiana: E por que?

Beatriz: Por que não, por que se no mesmo jeito não dá, vai explicar no outro, do outro jeito.

Tatiana: Que tem que ser assim.

Beatriz: É.

Tatiana: Agora, por exemplo, é..., que nem lá na minha casa, eu tenho mais três irmãos, só homem, só, eu sou a única moça. Você imagina o que era aquilo, a minha mãe chegava e explicava uma coisa, falava assim: Nós vamos na casa da sua tia, eu não quero que faz bagunça lá, eu entendia, aí um irmão meu entendia também, agora tinha um que minha mãe precisava falar três vezes pra ele entender que não era pra bagunçar e aí eu queria

que você me ajudasse: Porque será que esse meu irmão, ele chama Vinícius, demorava mais pra entender que não era pra bagunçar do que eu e os meus outros irmãos?

Beatriz: Ah, é por que ele era muito pequeno também, né? Podia ser também que ele era muito pequeno pra não bagunçar e bagunçar.

Tatiana: Tá então, mais quando é pequeno, você acha que pode bagunçar mais do que quem é grande?

Beatriz: Não é que quando é pequeno, criança bagunça bastante e quando é gente grande, a gente entende que não pode bagunçar.

Tatiana: Ah, tá, então, quando a pessoa cresce ela vai entendendo mais as coisas.

Beatriz: É.

Tatiana: Humm, entendi. Agora, lá na escola, vamos imaginar: A professora Marta que explicava, que dava atenção, que tinha paciência, você tinha vários amigos, tinha vários alunos lá na sala, uns entendiam mais outros entendiam menos. Por que você acha que desses alunos uns entendiam mais e outros entendiam menos?

Beatriz: Ah, por que não prestava muita atenção na aula, que prestava mais atenção era as meninas, as meninas e um moleque só, único, que prestava atenção o resto ficava tudo bagunçando.

Tatiana: Então assim, quem presta mais atenção, aprende mais.

Beatriz: É.

Tatiana: E a professora falava muito: "Vamos prestar atenção", "Para quieto".

Beatriz: É falava, falava: "Presta atenção aqui", "Para quieto de fazer bagunça e vamos presta mais atenção na aula" - desse jeito.

Tatiana: Agora vamos imaginar o seguinte, você me falou o que é uma boa professora e o que é uma professora que não é boa?

Beatriz: Aquela que é...que ficou a outra professora, explicava e os moleques ficava saindo da aula, assim e ficava bagunçando, da outra professora, da outra e quando acabava de apontar o lápis, e quebrava a ponta e tinha que sair pra jogar a ponta lá no, lá na... pra apontar tinha que sair pra apontar o lápis... lá perto da... lá no fundo da aula, assim.

Tatiana: Bem lá no fundo da sala.

Beatriz: É no fundo da sala pra apontar o lápis, pra depois continuar a escrever, né?

Tatiana: Entendi e aí essa professora então, ela não era boa, por quê?

Beatriz: Não, por que os moleques ficavam tirando "saro"..., tirando é... risada da professora, da outra professora, elas viravam as costas e os moleques dava risada nas costas dela, da outra professora.

Tatiana: E ela nem ligava?

Beatriz: Ligava, dava um puxão de orelha nos moleques.

Tatiana: Puxão de orelha? E doía? Os meninos reclamavam?

Beatriz: Reclamava e foi tudo pra diretoria, também.

Tatiana: Diretoria? E a diretora era brava?

Beatriz: Também é (Risos).

Tatiana: (Risos) Então os meninos não tinham saída.

Beatriz: Não. (Risos).

Tatiana: Ou eles se comportavam...

Beatriz: Ou ia pra diretoria e ficava de castigo lá.

Tatiana: Castigo? Como era o castigo na diretoria, eles contavam?

Beatriz: Ficava de joelho.

Tatiana: De joelhos? E você acha que isso melhorou o comportamento deles?

Beatriz: Não, ficou bem pior.

Tatiana: Humm, e por que piorou?

Beatriz: Ah, por que ele levantava e saía e a professora ... e a diretora "Se você não se ajoelhar aí no chão, você vai ficar mais tempos de joelhos".

Tatiana: E deixava? E você acha que castigo resolve?

Beatriz: Eu acho que castigo fica mais pior ainda.

Tatiana: Piora?

Beatriz: Piora.

Tatiana: Por que piora? O que acontece que ao invés da pessoa pensar em melhorar, ela piora?

Beatriz: Não sei, eu não te explicar.

Tatiana: Mais o que você imagina?

Beatriz: Ah, eu imagino que, quando a professora Marta, ela dava folha de pintura, quando a minha mãe fazia sapato eu dava de.... A minha mãe fazia chinelinho pra vender, né? Daí eu dava de presente pra professora.

Tatiana: Você dava pra ela e ela gostava?

Beatriz: Gostava de presente, eu agradava a professora, eu.

Tatiana: E por que você agradava a professora?

Beatriz: Ah, por que ela explicava bastante na aula, assim. Daí, depois eu entrei pro Frágoso, aí ela tava também lá no Frágoso.

Tatiana: Tava lá também?

Beatriz: Tava, aí depois ela saiu. Depois ela..., aí depois ela...saiu e entrou a outra professora.

Tatiana: Essa que você nem lembra o nome?

Beatriz: A outra professora ela ... era igual a mãe da Sueli, da Taís da igreja, chamava Sueli, também. Dessa eu lembro o nome, mas da outra tia eu não lembro quase nada.

Tatiana: E do jeito dela você lembra?

Beatriz: Da outra, do jeito dela, era boazinha também, a Sueli, as duas é boazinha, mas a outra que entrou primeiro era brava pra "caramba".

Tatiana: Brava? E como era a braveza dela?

Beatriz: Ela pegava os alunos e deixava de molho, assim, bastante tempo.

Tatiana: E quando ficava de "molho" não aprendia nada?

Beatriz: Não.

Tatiana: Ficava fazendo o quê, então?

Beatriz: Não sei (Risos).

Tatiana: E pra que será que ficava, então, de "molho" ?

Beatriz: Eu acho que ela punha lá de "molho" e punha no prego pra ficar um bom tempo pendurado (Risos).

Tatiana: Oi, D. Margarida ? (A mãe da garota interrompe) (Risos). É modo de dizer ou punha no prego mesmo?

Beatriz: É modo de dizer (Risos).

Tatiana: Ah.....Mas, assim, quando você tava lá na escola, você falou que tinha professor que puxava orelha de aluno.

D. Margarida (Voz ao fundo): É verdade isso Beatriz?

Beatriz: É, quando eu tava na escola, eu vi bastante moleque, a professora puxando a orelha dos moleque lá da escola.

Tatiana: E bater, assim?

Beatriz: Bater?

Tatiana: De dar tapão?

Beatriz: Não, só punha....., só punha... chamava até a diretora pra por ele de castigo lá em baixo.

Tatiana: Lá em baixo. E como que era nesse castigo? Levava lição pra fazer ou não levava?

Beatriz: Não. Ficava sem caderno lá. Ficava de castigo.

Tatiana: E de castigo tem que fazer o que num castigo? Pensar na vida?

Beatriz: (Risos). Ah, isso daí eu não sei.

Tatiana: Ah, me conta uma coisa, assim: Na escola você tem um monte de alunos que vão lá, desses alunos que você conheceu, que tavam na tua classe; Você sabe se algum deles continuou estudando ou não continuou?

Beatriz: Eu tinha lá na minha escola, um moleque ficou estudando, moleque, e as meninas também ficou estudando, e só eu que não aprendi.

Tatiana: Que não aprendeu?

Beatriz: Não.

Tatiana: Mas você tava falando, deixa eu ver aqui...(interrupção na fita). E eles ficaram estudando lá na escola mesmo?

Beatriz: Ficaram.

Tatiana: E por que você saiu da escola, Beatriz?

Beatriz: Ah, por que minha mãe queria que eu estudasse ... ajudava ela aqui em casa.

Tatiana: E quantos anos você tinha?

Beatriz: Quantos anos que eu tinha?

Tatiana: Quando você saiu, você lembra?

Beatriz: Não.

Tatiana: Você era pequenininha ou era grande?

Beatriz: Eu era grande já, minha mãe tirou eu quando eu era grande.

Tatiana: Quando era grande?

Beatriz: Eu estudava na outra escola também que tinha, mas a outra escola, eu acho que a outra escola fechou.

Tatiana: Fechou?

Beatriz: Acho que sim. Eu estudava, quando eu era pequena eu estudava na outra escola, eu não estudava no Fragoso, estudava na outra escola.

Tatiana: Ah, então, antes do Fragoso você estudou em outra.

Beatriz: Estudei.

Tatiana: E nessa outra escola, que assim: No Fragoso quando você vai estudar lá, tá escrito nos documentos que você foi estudar num lugar que chama classe especial. Você sabe o que é uma classe especial, você lembra o que é?

Beatriz: Não.

Tatiana: E por que será que tinha aluno que ia pra classe especial?

Beatriz: Não sei.

Tatiana: Você fala que na classe especial parece que os aluno, como você me fala, é um pouco estão para trás, que na escola ficava de enfeite.

Beatriz: Não aprendia nada também, né?

Tatiana: Não aprendia nada. Na classe especial, você acha que lá é o lugar de aprender também?

Beatriz: Nas escolas, eu acho que eu aprendi, quase, eu não sei, eu acho que eu aprendi pouco nas escolas ...na aula do Fragoso eu aprendi bastante,mas das outras escolas eu saia, minha mãe tirou eu .

Tatiana: Tirou? Agora me conta uma coisa: O que você mais gostava de fazer na escola?

Beatriz: É ... lição.

Tatiana: E o que você não gostava de fazer de jeito nenhum?

Beatriz: Ah... eu gostava de... eu não gostava de os moleques vinha em cima de mim. Eu gostava de ficar sozinha.

Tatiana: E você andava sempre sozinha?

Beatriz: Eu ficava sempre estudando as ... é ... escrevendo no meu caderno e os outros moleques ficavam em cima de mim.

Tatiana: E na hora do recreio?

Beatriz: Aí eu falei assim: "Professora, põe eles do outro lado que eles estão em cima de mim, pra professora".

Tatiana: E ela obedecia?

Beatriz: Humm, os moleques obedecia a professora.

Tatiana: Obedecia? Aí você ficava em paz, também.

Beatriz: É...

Tatiana: Ah, agora no recreio, quando você ia pro recreio, com quem você ficava no recreio?

Beatriz: Ficava sozinha, também.

Tatiana: Sozinha? E não brincava com ninguém, Beatriz?

Beatriz: Não, não fazia amizade com ninguém.

Tatiana: E por que?

Beatriz: Por que não.

Tatiana: Ah, porque não, não é resposta. (Risos)

Beatriz: (Risos) Por que não quis.

Tatiana: Você não queria, e o que tinha que você não gostava muito de fazer amizade?

Beatriz: Ah, por que eu gosto só ficar ... de ... fazer lição no caderno e agora, eu falei assim: Eu não vou fazer amizade, se eu fazer amizade todo mundo vai ... vai ...é... saber de mim, eu falei assim eu não vou fazer amizade com ninguém, vou ficar quieta no meu canto, que fazer amizade as mulher, as meninas vem e faz amizade comigo, mas eu não vou fazer amizade com as meninas eu não vou mesmo.

Tatiana: Ah, é. E elas eram ... O que elas tinham, assim?

Beatriz: Eram muito "implicante", as meninas.

Tatiana: Implicante? Implicava por quê?

Beatriz: Com tudo, tudo.

Tatiana: Com cabelo, com a roupa, com o caderno, com essas coisas?

Beatriz: Não, implicava comigo.

Tatiana: O que ...?

Beatriz: Sei lá o que deu na cabeça das meninas.

Tatiana: Mas como que aparecia, o que elas faziam, assim que mostrava a implicância?

Beatriz: Ah, elas falavam assim: "Ah, essa menina aí, essa Beatriz aí fica só sozinha", aí eu falei assim: "Ah, eu não vou", elas: "Deixa ela sozinha", "Vamos brincar, deixa ela aí sozinha, vamos brincar só nós dois, deixa ela aí isolada, lá."

Tatiana: Nem ia lá conversar?

Beatriz: Não.

Tatiana: Nem em sala de aula?

Beatriz: Não.

Tatiana: A professora dava trabalho em grupo?

Beatriz: Grupo? Não.

Tatiana: Não? Por que quando tem trabalho em grupo na sala de aula, às vezes, você até conhece uma pessoa, outra pessoa, não fica amigo, assim, mas a pessoa não te atormenta, né? Agora como, ela não dava nada de trabalho em grupo?

Beatriz: Não.

Tatiana: Se tinha que fazer, por exemplo, tinha uma festa na escola; Vocês faziam trabalhos pra essa festa? Você nunca teve nenhum trabalho que ficou lá de exposição?

Beatriz: Não.

Tatiana: Você não lembra ou não teve?

Beatriz: Não teve, não.

Tatiana: Não?

Beatriz: Só teve que, que... eu "di" um pano pra minha mãe, e fiquei fazendo assim nas pinturas, mas depois não teve mais. Dei um pano de prato pra minha mãe até que gastou, de tanto enxugar louça. (Risos)

Tatiana: Sabe que ele era bom. Claro, por que se fosse ruim ia acabar em dois minutos, se gastou bastante é por que é bom o pano. E você que fez?

Beatriz: Foi.

Tatiana: E todos os alunos fizeram?

Beatriz: Foi.

Tatiana: Todo mundo?

Beatriz: Todo mundo.

Tatiana: E é presente de dia das mães isso?

Beatriz: Era pano de prato pra minha mãe enxugar louça. (Risos) Deu até, deu ..., o pano ficou velho, ficou velho, até gastou, até minha mãe jogou fora. (Risos).

Tatiana: Jogou? E a D.Margarida gostou?

Beatriz: Gostou, né, mãe? (Ela fala com a mãe).

Tatiana: Humm, e você tinha caderno, assim, quando você ia na escola?

Beatriz: Tinha, tinha bastante. Depois a minha mãe ... aí acabou a folha ... aí quando acaba a folha a minha mãe joga fora e compra outro, aí ela tem que comprar bastante caderno, por que se a professora pedir mais caderno ... lá na escola, lá no Fragoso tem bastante caderno no guardado.

Tatiana: Você levava os cadernos e deixa guardado lá?

Beatriz: Hum, hum.

Tatiana: O Beatriz me conta uma coisa: Tinha livro também, assim, você tinha que levar o caderno e o livro ou só o caderno?

Beatriz: Tinha o livro também que eu levava, era ..., não sei que livro que era, né mãe (Ela fala com mãe) Tinha o livro, tinha que levar, não tinha?

Mãe: Tinha.

Beatriz: A minha mãe deu pra ... acho que pra... pro meu tio que a filha dele tá na escola, a Daiane, pra tirar letrinha pra colar no caderno.

Tatiana: Esse livro chamava "Cartilha"?

Beatriz: Não, não sei como chamava.

Tatiana: Mas, o que tinha no livro?

Beatriz: Tinha bastante desenho, assim, no livro. Como chama mesmo, mãe?

Mãe: Chama "Caminho Suave".

Tatiana: "Caminho Suave", D. Margarida?

Mãe: É.

Tatiana: "Caminho Suave". O "Caminho Suave" é um livro que sempre que a criança chega na escola, é usado pra aprender a escrever, pra aprender ...

Beatriz: Então, eu não tinha desse livro.

Tatiana: Não era um que ..., eu acho que é esse que escreve assim: " O bebê baba", " O vovô viu a uva", que mais que tinha lá, é...eu acho que é caminho suave é um que é escrito isso e tem um monte de desenhinho e tem umas letras assim, bem assim,desenhadas. Não é?

Beatriz: É.

Tatiana: E você conseguiu ler bastante?

Beatriz: Não.

Tatiana:E ver lá, você ficava lendo as figuras?

Beatriz: Ficava, vendo as figuras ficava, mas ler, entender a ler.

Tatiana: E qual era as figuras que você mais gostava?

Beatriz: Era de igreja.

Tatiana: Da igreja, que era um "I", de igreja e tem desenhado a igreja. Humm, e esse foi o único livro que você teve ou você teve outros livros que você foi lendo?

Beatriz: Foi, só tinha esse livro, só, o outro não tinha não.

Tatiana: Lá no Fragoso, você que levava esse livro ou...?

Beatriz: Levava.

Tatiana: Levava. E na outra escola, naquela outra, antes de ir pro Fragoso, você também levava?

Beatriz: Levava.

Tatiana: Por que a professora pedia ou por que você quis?

Beatriz: Por que eu levava assim pra mim ...Aí a professora dava nota no livro assim, e eu fazia ... passava com, com lápis assim, e fazia o caminho da igreja, assim.

Tatiana: Aí, que legal. E a professora fazia: (Eu não entendi) "Parabéns!".

Beatriz: É, dava no livro.

Tatiana: No livro?

Beatriz: É, no livro.

Tatiana: E no caderno, ela escrevia essas coisas: Parabéns!, ou se não: "Precisa melhorar!".

Beatriz: Não.

Tatiana: Não escrevia, não dava nota a professora? Nada, nada.

Beatriz: Aí tinha que sair da carteira pra ela dar a nota.

Tatiana: E quando chegava lá na mesa dela, ela dava?

Beatriz: Dava.

Tatiana: E quais notas que você ganhava?

Beatriz: Tem vez que ela dava errado, assim.

Tatiana: Dava?

Beatriz: Dava "X", assim, no caderno, que ...

Tatiana: Daí tinha que fazer tudo de novo? Tinha? E o que você achava quando tinha que fazer tudo de novo, Beatriz?

Beatriz: Aí eu falava: "Aí meu Deus do céu, eu vou ter que fazer tudo de novo".(Risos).

Tatiana: Tinha que ter uma paciência você, também. (Risos). Professora e a Beatriz, as duas têm paciência. Humm, entendi, agora assim, o que você lembra mais da escola?

Beatriz: Ah, porque das escolas eu não lembro mais, só lembro disso.

Tatiana: Tinha cantina na escola?

Beatriz: Cantina, tinha.

Tatiana: Vendia coisa boa ou coisa mais ou menos?

Beatriz: Vendia, vendia... bala, tem vez que eu roubava dinheiro da minha mãe pra comprar bala (Risos).

Tatiana: E comprava qual bala que você mais gostava?

Beatriz: Aí depois eu comprava uma bala só, uma bala, eu não sei o nome do pastel.

Tatiana: Tinha aquela que chamada "Chita", que tinha um macaco.

Beatriz: Humm, não, não olhava.

Tatiana: Essa bala eu adorava tanto, Beatriz. (Risos). Eu comia e eu comia bastante. Mais,então, Beatriz, vamos parar por aqui? Daí depois a gente continua.

Entrevistada: Beatriz
23 de janeiro de 2003

Tatiana: Estou aqui com madame Beatriz, cheirosa, perfumada, de cabelo solto, encaracolado; que escreveu bastante. Então agora, eu vou fazer um negócio aqui com ela, eu gravando enquanto isso. Olha, Beatriz, que letra que é essa?

Beatriz: "D".

Tatiana: Qual que é a primeira letra que a gente tem?

Beatriz: "A". Letra "A".

Tatiana: "A". Depois do "A" vem o quê?

Beatriz: "I".

Tatiana: Como que é o "I"? Vai fazendo aqui pra mim... E depois do "I"?

Beatriz: Vem o "O".

Tatiana: Como que é o "O"? E depois do "O"?

Beatriz: Vem ... depois do "O" ... Vem "I" de igreja.

Tatiana: Oh, vamos lá, essa daqui é a letra...?

Beatriz: "A".

Tatiana: Essa daqui é a letra...?

Beatriz: "I".

Tatiana: Essa daqui é a letra...?

Beatriz: "O".

Tatiana: E essa daqui...?

Beatriz: "A".

Tatiana: Essa é igual a essa?

Beatriz: Não. Essa daqui é diferente.

Tatiana: É diferente, se é diferente tem um outro nome. Que letra que é essa daqui? Você tinha falado que era a letra "I" e é o "I" de igreja, lembra que você falou? Essa letra aqui, que você falou que é o "I" de igreja é igual a essa que você também falou que era o "I"? Essa é igual a essa?

Beatriz: Essa daqui?

Tatiana: Humm?

Beatriz: É de igreja, esse daqui é "O" de ovo.

Tatiana: Isso.

Beatriz: E esse daqui ... de ...

Tatiana: Deixa eu ver.

Beatriz: "Unha" de "unha".

Tatiana: E qual é a primeira letra de "unha"? É a letra ...?

Beatriz: "U".

Tatiana: Muito bem. Aí você tem A, I, O, U.

Beatriz: E "U" de unha.

Tatiana: De "unha". Tá faltando alguma letra?

Beatriz: Não.

Tatiana: Humm, eu tô achando que tá, deixa eu pensar como eu vou te mostrar. Como que chama isso?

Beatriz: Isso daqui?

Tatiana: É.

Beatriz: Armário.

Tatiana: Armário, tá. Começa com a letra "A". Como que chama aquele bicho que tem uma tromba grandona assim?

Beatriz: Elefante.

Tatiana: Com que letra começa? (...) Oh, eu vou falar devagarzinho: E-LE-FAN-TE.

Beatriz: E-LE-FAN-TE.

Tatiana: Qual é a primeira letra? (...) E-LE-FAN-TE. Qual que é a primeira?

Beatriz: "E".

Tatiana: A letra "E". Como que é o "E"? (...) Olha bem aqui. Aqui tem um "E"?

Beatriz: Não.

Tatiana: Quer sentar lá na mesa?

Beatriz: Não.

Tatiana: Pode deixar, pode deixar, não precisa fazer em cima, pode fazer do lado.

Beatriz: E-LE-FAN-TE.

Tatiana: Essa tá parecida com essa?

Beatriz: Não.

Tatiana: Qual é a diferença entre essa e essa? Ó...

Beatriz: Essa daqui é... meia de dedo.

Tatiana: Humm.

Beatriz: Esse daqui é...

Tatiana: A outra, a outra.

Beatriz: É igual essa.

Tatiana: É prima.

Beatriz: É.

Tatiana: Oh, quando eu falo seu nome KÁ-TI-A DE O-LI-VEI-RA. Escreve ele aí pra mim. Agora nós vamos saber tudo.

Beatriz: (Eu não entendi).

Tatiana: Sem problema. Aqui nós não temos pressa, nós não temos certo e errado e nós não temos bonito, nem feio, nós temos madame Beatriz, a cheirosa.

Beatriz: Oh, pequenininho.

Tatiana: Humm, tá. Então vamos lá. Oh, que letra que é essa?

Beatriz: "I". Igual essa daqui.

Tatiana: Vai, vamos fazer assim, seu nome tá certo, empresta pra mim, eu vou escrever com a letra maior, é que meu dedo é grandão, aí eu aponto e fica um monte de letra junta. Oh, ... só tô copiando o que você escreveu, tá. Vamos lá D.Beatriz, que letra que é essa daqui?

Beatriz: "I", igual essa.

Tatiana: Igual a qual, essa daqui?

Beatriz: É .

Tatiana: Como que chama essa letra?

Beatriz: "I".

Tatiana: E essa daqui, como que chama?

Beatriz: "U".

Tatiana: E essa daqui, como que chama?

Beatriz: "I" de "dedo".

Tatiana: (Risos) Ah, "I" de dedo. Então, como se escreve isso daqui, olha?

Beatriz: Unha.

Tatiana: Ahhhhh, danada. Então, qual letra que é essa?

Beatriz: "U".

Tatiana: Então é o "U", que a gente faz assim, oh, lembra? Lembrou? É o "U" de unha até parece uma unha, não parece?

Beatriz: Parece.

Tatiana: Só falta fazer o dedo aqui ó, é que eu não sei desenhar, o "U" de unha. Então se esse é o "U" de unha, não pode ser "I" de igreja, né? O "I" de igreja, você mostrou ele aqui pra mim, você falou que era esse daqui. Esse daqui qual que é, então?

Beatriz: É "I" de igreja.

Tatiana: É esse. E no teu nome onde tem o "I" de igreja? Tá cheio ... Esse que eu vou fazer mais um "tico". Muito bem, aonde mais?

Beatriz: Aqui.

Tatiana: Outro, aonde mais?

Beatriz: Aqui.

Tatiana: Outro. Quantas letras "I" a gente tem no seu nome? (...) Quanto que dá?

Beatriz: (Eu não entendi).

Tatiana: Vê com os seus dedos. Vai, uma ...

Beatriz: Uma, duas ,três.

Tatiana: Ah, eeee. Então, a gente tem três vezes que aparece com a letra ...

Beatriz: "I". Tá até molhada minha roupa, eu lavei a cabeça e molhou até a minha roupa.

Tatiana: O cabelo, mas é que o cabelo é enrolado, olha que lindo que fica e comprido, hein? D. Beatriz, a senhora é muito "sapeco". Então, oh, que letra que é essa daqui, oh? Essa é igual a essa.

Beatriz: É.

Tatiana: Não pode ser o "I" de igreja que você já me contou , eu vou até escrever aqui: "I" de igreja. Qual que é essa daqui, então?

Beatriz: "O".

Tatiana: O "O" e qual que é essa daqui, então? Aqui, oh, embaixo dessa daqui,oh, qual que é essa?

Beatriz: Essa daqui é o "O", essa daqui...esqueci.

Tatiana: A primeira letra. (Risos: Ahhhhhh).

Beatriz: "A"

Tatiana: Lembra? A primeira letra: Ahhhhh.

Beatriz: (Risos).

Tatiana: Entendeu? Quando for a primeira letra você faz: Ahhhhhh, aí você lembra "A". Então, oh, a letra "O", a gente faz assim, tá, se essa é a letra "A", aqui também é a letra "A". Onde mais tem a letra "A"? Aqui, aonde mais?

Beatriz: E aqui.

Tatiana: Então, vamos lá D. Beatriz: Quantas vezes aparece a letra "A" no seu nome?

Beatriz: Uma, duas, três. Três.

Tatiana:Três vezes a letra "A". "A" do que vamos imaginar, que palavra que começa com a letra "A"?

Beatriz: Humm, "A" ... Não sei.

Tatiana: Vamos ver, vamos ver, vamos ver, te ajudo. Como chama aquela fruta, que ela é cheia de espinho, que tem que tirar a casca e depois fica uma rodela assim, que no meio é bem duro e depois ela é mais mole?

Beatriz: Não sei.

Tatiana: Então vamos ver qual é uma outra fruta, que ela é verde, ela é assim, oh..., parece ... eu não sei desenhar hein, Beatriz, ela parece assim, ela é verde a gente corta no meio e aí tem um caroço bem grandão aqui dentro, a gente tira o caroço e come, põe açúcar e come?

Beatriz: É... açúcar, ah (Risos).

Tatiana: (Risos). O que você falou?

Beatriz: Falei "açúcar".

Tatiana: E o que tem a palavra açúcar? Ela começa com qual letra? Fala devagarzinho.

Beatriz: "I".

Tatiana: Você gosta da letra "I", hein?

Beatriz: (Risos).

Tatiana: Fala devagarzinho "açúcar".

Beatriz: A-ÇÚ-CAR.

Tatiana: Qual letra que começa?

Beatriz: Humm.

Tatiana: Fala devagar, você sabe. (Risos). Então fala com força, com que letra que começa?

Beatriz: (Risos). Com "FA".

Tatiana: Você fala "façúcar" ?

Beatriz: (Risos).

Tatiana: Você fala pra sua mãe: "Mãe, me dá açúcar".

Beatriz: (Risos) Não.

Tatiana: Você fala: "Mãe me dá..."

Beatriz: Açúcar.

Tatiana: "A"çúcar. Eu vou escrever açúcar aqui, oh...Açúcar. (Epa, tá gravando). Beatriz, aí então, nós temos a letra "A", "A" e "A", e tem uma outra letra aqui, qual que é essa, oh?

Beatriz: "I", não "O".

Tatiana: "O", você me fez essa daqui falou que era a letra "O" e aí eu desenhei ela igual aqui, essa daqui é igual a essa?

Beatriz: Não, é diferente.

Tatiana: Se é diferente pode ter o mesmo nome? Você chama Beatriz é diferente de mim então eu tenho outro nome; Meu nome é qual?

Beatriz: Tatiana.

Tatiana: Isso, então se essa é diferente dessa, não pode ter o mesmo nome, essa daqui é a letra "O".

Beatriz: É.

Tatiana: Que você que me falou, essa daqui recebe um outro nome?

Beatriz: Humm. Armário. (Não entendi).

Tatiana: Você sabe que não é. É da hora que eu te perguntei do armário, mas lembra depois que eu dei outro exemplo? De um bicho que tem uma tromba.

Beatriz: Elefante.

Tatiana: O "elefante"; Qual é a letra que começa a palavra "elefante"? Fala devagar.

Beatriz: E-LE-FAN-TE.

Tatiana: E qual é a letra?

Beatriz: "E".

Tatiana: Muito bem. Então oh, é essa letra chama "E". Quantas vezes aparece no seu nome a letra "E"?

Beatriz: Uma, duas, três.

Tatiana: No seu nome duas, aqui em baixo é que eu copiei, então vamos fazer uma estrelinha onde ela está. Então, aparece duas vezes a letra "E" e que palavra mesmo começa com "E"? Você acabou de me falar.

Beatriz: Elefante.

Tatiana: "Eta", menina! E-LE-FAN-TE. Escrevi, agora no seu nome tem uma outra letra, você me mostrou. Que letra que é essa?

Beatriz: "O".

Tatiana: Muito bem. Quantas vezes aparece a letra "O" ?

Beatriz: Humm, uma.

Tatiana: Muito bem. Uma vez. E "O" começa com a palavra...?

Beatriz: Ah..., não sei.

Tatiana: A Beatriz me conta cada uma, que daí eu vou desmaiar. (Risos).

Beatriz: Eu não sei,né? (Risos).

Tatiana: Eu tô desmaiando. Beatriz, lembra uma palavra com a letra "O", antes de eu desmaiar.

Beatriz: (Risos). Eu não sei nenhuma.

Tatiana: Você me falou agora pouco. (Risos). Qual que é? "O" de...?

Beatriz: -Lefante

Tatiana: Ah é, "olefante". Não vem que não tem.Quer ver, quer ver, você vai lembrar: Como chama aquele negócio branco, que fica na cozinha, que a gente pega, põe na frigideira, bate, quebra a casca?

Beatriz: É...ovo.

Tatiana: Ahhh. (Risos).

Beatriz: Ovo seu.

Tatiana: E quem que falou que era ovo? "Ocê!". Então é, a gente tem "I", "A", "E" e "O", e tem a letra ... ?

Beatriz: "U".

Tatiana: "U". Quantas vezes que aparece a letra "U" no seu nome?

Beatriz: Uma.

Tatiana: Aonde? Ah, que letra que é essa daqui? Essa é igual a essa? Essa é igual a essa?

Beatriz: Não essa daqui é diferente.

Tatiana: É diferente, por isso que essa daqui você já me contou, chama "U". Essa daqui chama o quê?

Beatriz: "O" de ovo.

Tatiana: Exatamente, então vamos fazer um coração aqui, que eu esqueci de fazer. A letra "O", vamos olhar, é... essa é igual a essa?

Beatriz: Não.

Tatiana: Aqui é? Não é.

Beatriz: Não.

Tatiana: Aqui?

Beatriz: Também não.

Tatiana: Aqui?

Beatriz: Também não.

Tatiana: Aqui?

Beatriz: Também não.

Tatiana: Aqui?

Beatriz: Não.

Tatiana: Aqui?

Beatriz: Não.

Tatiana: Aqui é?

Beatriz: Não.

Tatiana: Aqui?

Beatriz: Não.

Tatiana: Aqui?

Beatriz: Não.

Tatiana: Aqui?

Beatriz: Não.

Tatiana: Aqui?

Beatriz: Não.

Tatiana: Aqui?

Beatriz: Não.

Tatiana: Aqui?

Beatriz: Não.

Tatiana: Aqui?

Beatriz: Não.

Tatiana: Então, não aparece nenhuma vez. Então a gente tem zero. Agora me conta o que começa com letra "U"?

Beatriz: Ah, "A".

Tatiana: "A" começa com a letra "A" (Risos).

Beatriz: (Risos).

Tatiana: Como você é danada, você sabe que não começa. (Risos). Olha, você oh...Vai vê o que eu vou falar. Que letra, que palavra? O que parece a letra "U" que nós falamos aqui?

Beatriz: "U" de unha.

Tatiana: Ah...Aí, vamos escrever "unha". Então, vamos lá, vamos ver: que letra que é essa?

Beatriz: "U".

Tatiana: E você acabou de falar que essa era "O".

Beatriz: (Risos).

Tatiana: Essa é igual a essa? (Risos).

Beatriz: Não, "I" de igreja, essa daqui. (Risos).

Tatiana: Madame Beatriz, acertando tudo. E essa daqui? Qual que é? De novo o "I"? (Risos) Essa é igual a essa?

Beatriz: (Risos).

Tatiana: Essa é igual a essa?

Beatriz: Não essa é "E".

Tatiana: Essa é igual a essa?

Beatriz: Não.

Tatiana: Então, ela tem que receber um outro nome. O que você põe no leite pra ele ficar docinho?

Beatriz: Açúcar.

Tatiana: E com que letra começa a palavra açúcar?

Beatriz: Ahhh...

Tatiana: Ahhh... "A". E que letra que é essa?

Beatriz: (...) Esse eu não sei.

Tatiana: Esse daqui não sabe?

Beatriz: Não.

Tatiana: Você sabe. Olha, BE-A-TRIZ DE OR-LAN-DO

Beatriz: Humm...

Tatiana: Olha: "DE". Que letra que parece?

Beatriz: Não, não sei.

Tatiana: Como que chama aquele bicho que tem a tromba?

Beatriz: Elefante.

Tatiana: Aí, com que letra começa?

Beatriz: "I". (Risos).

Tatiana: Ah,... "Ilefante".

Beatriz: (Risos). Não, elefante.

Tatiana: (Risos). Começa com qual letra?

Beatriz: (Risos). Elefante.

Tatiana: "Ilefante", vem aqui!. (Risos).

Beatriz: (Risos).

Tatiana: Aí, eu vou falar agora, a Beatriz falou que "Elefante" começa com "I", então é: "Ilefante". Por que, olha, fala devagar, oh: E-LE...

Beatriz: -LE-FAN-TE.

Tatiana: Qual que é a primeira letra?

Beatriz: "E".

Tatiana: Muito bem. Então, qual letra que é essa?

Beatriz: "E".

Tatiana: Essa daqui, qual que é?

Beatriz: "O" de ovo.

Tatiana: E essa daqui?

Beatriz: "U" de unha, ui.

Tatiana: Não é "ui", não vem que não tem!

Beatriz: (Risos).

Tatiana: Depois vai ajuntando. Mas, olha Beatriz, O que dá pra perceber é que você conhece as letras.

Beatriz: Eu conheço, mas eu não sei o significado dessa letra.

Tatiana: Ah, o significado da letra a gente nunca vai achar sozinho, nós vamos ter que escrever uma letra aqui, mas olha, um monte de letras juntos o que dá? Dá uma palavra.

Beatriz: É dá uma palavra.

Tatiana: E, aí, essa daqui, essa primeira palavra é o seu nome, que é um nome importante.

Beatriz: É.

Tatiana: Beatriz de Oliveira. Eu precisei de monte de letras pra juntar e formar o seu nome. Então você conhece e sabe pra que serve, juntando as letras você tem o quê? As palavras.

Beatriz: É.

Tatiana: Agora eu vou te pedir um negócio,aqui, tente escrever o meu nome, do seu jeito.

Beatriz: Do meu jeito?

Tatiana: É. Que é Tatiana o meu nome.

Beatriz: Humm.... (Momentos depois). Olha.

Tatiana: Oh, eu vou te falar, o jeito que você escreveu, não tá do jeito que escreve o meu nome, mas tem todas as letras que tem no meu nome, só essa daqui, que letra que é essa.

Beatriz: "U".

Tatiana: O "U", oh, eu vou falar TA-TI-A-NA, você escutou a letra "U" alguma vez? Escutou? Quer ver, empresta aqui,eu vou escrever agora, oh,é assim a letra "T" tá aqui, o "A" tá aqui,aí a letra "T" aparece de novo, agora nós vamos por essa, o "I", aí a gente vai por a letra "A" de novo, a letra "N" que é essa e a letra "A". TA-TI-A-NA. Toma, faz o nome da sua mãe pra mim, Margarida.

Beatriz: Humm, o nome da minha mãe.

Tatiana: É. Ro-sa.

Beatriz: (Momentos depois). Olha, o nome da minha mãe.

Tatiana: O que tá escrito aí?

Beatriz: Margarida.

Tatiana: Me mostra onde tá o "RO" e onde tá o "SA", com o dedo, o que tá aí?

Beatriz: Esse daqui é o "O".

Tatiana: Ah, é o "O", o "O" agora tem pingo?

Beatriz: Tem. O "O" da minha mãe tem pingo, o nome da minha mãe.

Tatiana: Tem, é Margarida de Oliveira. O Oliveira é igual ao seu, aí tem pingo também.

Beatriz: É .

Tatiana: Mas no Ro-sa.

Beatriz: O no.... esse daqui tem que ficar aqui.

Tatiana: Então põe ele aí, escreve de novo e põe ele aí.

Beatriz: Espera aí. E se ele é diferente.

Tatiana: Isso.

Beatriz: (Momentos depois). Olha!

Tatiana: Você pôs o "R", o "I" e que letras que são essas ? O "A", o "T" e o "A".

Beatriz: Margarida.

Tatiana: Sabe o que você escreveu aí? RI-A-TA. Tem letras do nome da sua mãe, mas ainda não tá.

Beatriz: O nome, né?

Tatiana: Exatamente, oh,escuta: "RO".

Beatriz: "RO".

Tatiana: "RO".

Beatriz: "RO". (Não entendi). Oh, esse daqui tá desenhado.

Tatiana: Não tem problema, então, aí oh,tá chegando lá, oh: RI-O-TA. Tem uma letra que ta aí de "metida", oh, por que você quer escrever RO-SA.

Beatriz: Esse daqui.

Tatiana: Que letra que é essa?

Beatriz: "O".

Tatiana: Quando eu falo RO-SA, tem a letra "O"?

Beatriz: Não.

Tatiana: Escuta: RO-SA.

Beatriz: RO. Eu só copio do nome da minha mãe.

Tatiana: Ainda bem que você copia, mas eu sei que nessa cabeça moram letras e letras que a gente precisa juntar. Oh, daqui eu vou te mostrar, aí tá escrito: RO-TA-I-O. Oh, letra, eu vou copiar o que você pôs, é o "O" (Ah, maluca), é o "R", depois do "R" nós vamos pegar essa letra, que letra que é essa?

Beatriz: "O".

Tatiana: Então, vamos pôr o "O", daí a gente precisa duma letra que ainda não apareceu que é essa daqui ó, como que chama essa letra que parece uma cobra?

Beatriz: É... não sei, essa letra aqui eu não sei não.

Tatiana: Deixa eu ver é, é, é, é, é, como chama aquilo que a gente usa no pé?

Beatriz: Chinelo.

Tatiana: É primo do chinelo, você vai de chinelo na casa da sua tia?

Beatriz: Tamanco, eu vou de tamanco na casa da minha tia.

Tatiana: De tamanco?

Beatriz: É.

Tatiana: Mas e quando, o tamanco é quando não tem a tirinha aqui que fecha, quando tem a tirinha assim e fecha tem um outro nome.

Beatriz: É... sandália.

Tatiana: Muito bem, sandália, é o "S" de sandália, de sapato, de sapo. Lembra? Um pouquinho .

Beatriz: É, um pouquinho.

Tatiana: Então, essa daqui é a letra "S", e aí a gente vai por a nossa querida amiga, letra ... ?

Beatriz: "U".

Tatiana: Ah, e e e. "U" de urso que é assim e vira assim e assim, (Risos). (Não entendi). Que letra que é essa? A primeira letra?

Beatriz: "A".

Tatiana: Isso, aí é "O", tá escrito Margarida. Esse é o "R" de rato, o "O" de ovo, o "S" de sapo e o "A" de açúcar. D. Beatriz, a senhora conhece, eu vou ver se eu acho lá em Mogi um livro que você vá fazendo as letras e juntando elas, tá? Aí na semana que vem que eu vier, eu vou trazer pra você.

Beatriz: Amanhã você vai vir de novo?

Tatiana: Amanhã é sexta-feira, não venho.

Beatriz: Não?

Tatiana: Me arranjaram uma reunião às 8:00 horas da manhã, sem hora pra terminar e eu pergunto: Que horas eu vou almoçar?

Beatriz: Ah é, isso daí é problema.

Tatiana: É um grande problema (Risos). Porque a minha barriga reclama no meio da reunião, mas eu vou ter reunião, na semana que vem eu devo vir, se não marcarem reunião, na terça-feira, mas eu ligo antes pra falar.

Beatriz: Você liga pra minha mãe.

Tatiana: Isso, aí eu combino. Eu queria te perguntar o seguinte, Beatriz: Quantos irmãos você tem?

Beatriz: Tem a Prisc..., é...tem o Tiago, tem a Priscila, tem o Marcelo e tenho eu, tenho sete irmãos.

Tatiana: Conta!

Beatriz: É Tiago, um, Priscila, um, Marcelo, dois, e eu três.

Tatiana: Ah, você é irmã de você mesma?

Beatriz: (Risos).

Tatiana: Tem duas Beatrizs nessa casa, cadê a outra Beatriz?

Beatriz: (Não entendi).

Tatiana: Na sua casa só tem uma Beatriz e nesse mundo tem uma Beatriz; Tá bom, vamos pensar, você tem irmãos, vai contando: Priscila ...

Beatriz: Priscila, Tiago, Marcelo.

Tatiana: (Não entendi), A Beatriz é irmã da Beatriz?

Beatriz: Não é não.

Tatiana: Então tá, quanto tem aqui?

Beatriz: Três.

Tatiana: Três, espera aí (Breve interrupção na fita). Você, Beatriz, gosta de macarrão?

Beatriz: Eu não.

Tatiana: Ahhhh ...(Risos).

Beatriz:(Risos). Eu gosto de arroz e feijão.

Tatiana: Você gosta de feijão?

Beatriz: Arroz e feijão.

Tatiana: Arroz e feijão. Com o que mais?

Beatriz: Com carne.

Tatiana: Com carne; Qual carne que você mais gosta?

Beatriz: Bife.

Tatiana: Bife, e saladinha, você come?

Beatriz: Como.

Tatiana: E o que você come de salada?

Beatriz: É, tudo que tiver na salada eu como.

Tatiana: Por exemplo?

Beatriz: Minha mãe fez berinjela de salada e eu comi hoje.

Tatiana: Humm, berinjela, e ela faz alface?

Beatriz: Faz.

Tatiana: E o que mais?

Beatriz: Só e quando tem é....bastante, a gente só põe arroz, eu não gosto muito de macarrão.

Tatiana: Não?

Beatriz: Eu não sou muito chegada em macarrão.

Tatiana: Iii... lá em casa é uma luta, o Juliano, se depender dele ele só come macarrão. Aí sabe o que eu ia te perguntar, você tem então, nós estávamos vendo três irmãos.

Beatriz: É.

Tatiana: Nessa casa, seus irmãos, eles trabalham, eles estudam, o que eles fazem?

Beatriz: O Tiago trabalha e a Priscila trabalha na escolinha e o meu irmão trabalha na firma, não sei que firma que ele trabalha, o outro.

Tatiana: Humm, então todos trabalham?

Beatriz: Todos, só eu que fico dentro de casa, que eu ajudo a minha mãe lavando louça, passando pano.

Tatiana: E você gosta desse trabalho?

Beatriz: Eu gosto.

Tatiana: Mas se você fosse trabalhar fora, do que você gostaria ?

Beatriz: Limpar a casa eu limpo junto com a mãe, com a minha mãe, mas limpar a casa dos outros eu não vou limpar não.

Tatiana: Você não ia gostar?

Beatriz: Não, não limpo.

Tatiana: Mas, se você fosse trabalhar em outro lugar, o quê você gostaria de ser?

Beatriz: Não sei. Eu não sei trabalhar e eu preciso ficar em casa ajudando minha mãe, trabalhando na casa do outros.

Tatiana: Ah, com certeza, mas, vamos pensar assim: Você não precisa trabalhar na casa dos outros, eu tô pensando assim: Se você fosse fazer um..., se você fosse ter uma profissão?

Beatriz: Se eu tivesse uma profissão eu ficava cuidando dos nenezinhos dos outros só, se eu tivesse profissão de trabalhar eu só ficava cuidando, até a mãe chegar.

Tatiana: Mas você ia cuidar aonde, em que lugar? No hospital, na escola, em que lugar que você ia gostar de ficar?

Beatriz: Eu gostava ... se as crianças, se trabalhasse fora eu trabalhava na casa do outros para olhar as crianças.

Tatiana: Humm, você ia gostar de trabalhar na casa.

Beatriz: Na casa das pessoas, pra olhar as crianças, mas...

Tatiana: Você gosta de criança?

Beatriz: Adoro.

Tatiana: E o que você mais gosta em criança, assim?

Beatriz: Eu faço (Não entendi) até a criança dormi no meu colo.

Tatiana: Ah, ah.

Beatriz: É sério.

Tatiana: Eu vou trazer o Juliano aqui a noite quando ele não quiser dormir, eu vou falar: Vamos lá na Beatriz, Juliano! Olha, hein!

Beatriz: Eu faço criança dormir, as criança dorme e aí depois eu dou pra vó, pra vó, pra Lindinha, aí a vó, na igreja, ela dorme aí eu dou pra ela, e ela, o nenzinho fica dormindo no colo dela.

Tatiana: Quanto tempo tem esse nenzinho?

Beatriz: Ah, acho que (eu não entendi), aí quando você vim de novo aí eu te mostro.

Tatiana: Mostra? Então, mas é bem pequenininho ou é grande essa criança?

Beatriz: Ah, é pequena, ela vai tirar foto da criança, aí quando ela tirar ela me dá.

Tatiana: Você lembra o nome?

Beatriz: Lembro, é Tainá, Ingrid, e o outro nome que eu não conheço, tem duas criança.

Tatiana: Duas crianças? Quanto tem aqui? Ingrid, Tainá e o outro que você não conhece.

Beatriz: É.

Tatiana: Ingrid, vai contando.

Beatriz: Ingrid.

Tatiana: Um.

Beatriz: Tainá, dois, é....

Tatiana: E o que você não lembra o nome ...?

Beatriz: Três.

Tatiana: Então, quantas crianças têm?

Beatriz: Três crianças.

Tatiana: Tá vendo, a senhora sabe contar? É mais essas crianças, você conhece da onde?

Beatriz: Da igreja, quando a gente vai pro culto, aí eu fico tomando conta.

Tatiana: E você vai quantas vezes por semana no culto?

Beatriz: Quando tem culto lá na igreja, ali, eu vou. Não sei quanto, ... acho que quando tem, aí tem culto, aí eu tomo banho, vou pra igreja e minha mãe também vai.

Tatiana: E vai cheirosa desse jeito?

Beatriz: Eu passo perfume.

Tatiana: Põe roupa bonita, e vai que vai, mas você lembra qual dia da semana que você vai lá na igreja?

Beatriz: Ah, dia de semana eu não sei, a minha mãe é que sabe dia de semana, que dia que tem culto.

Tatiana: E que horas que é?

Beatriz: Não sei acho que é,... acho que é meio dia da noite, assim é muito tarde.

Tatiana: É a tarde, ah, entendi. Agora me conta: Como que chama a igreja que você vai?

Beatriz: É igreja, é Congregação Cristã do Brasil.

Tatiana: Hum, Congregação Cristã do Brasil, e lá, é de padre, como que é? É de pastor?

Beatriz: Não, é de pastor.

Tatiana: É de pastor. Como chama o pastor da sua igreja?

Beatriz: O único que eu conheço é o Santi.

Tatiana: Santi?

Beatriz: Santin.

Tatiana: Santin. E ele já veio na sua casa?

Beatriz: Ele congrega pra mim e ele um dia veio aqui.

Tatiana: Veio aqui? E você ?

Beatriz: Hã?

Tatiana: E você conversou com ele?

Beatriz: Eu conv... É meu vô tava doente ele veio visitar o vô.

Tatiana: Ah, tá. Agora me conta uma coisa...

Beatriz: Conto.

Tatiana: ... O que você gosta de fazer?

Beatriz: Eu (Eu não entendi) é ficar ajudando a minha mãe, eu limpo fogão, eu lavo louça, seco, arrumo é... limpo a casa, é limpo a mesa.

Tatiana: E você gosta de fazer isso?

Beatriz: Gosto.

Tatiana: E o que você não gosta de fazer?

Beatriz: Que eu não gosto é ... eu gosto de até de arrumar a cama lá em cima.

Tatiana: Você gosta? Você que arruma todas as camas?

Beatriz: Todas.

Tatiana: E todos os dias?

Beatriz: Eu estendo o lençol, aí depois eu vou ajudar a minha mãe lá, aqui em baixo, ajudo, ela enxuga a louça eu guardo e daí quando eu acabei de lavar a louça, daí subo pra assistir televisão.

Tatiana: E o que você assisti na T.V?

Beatriz: Desenho, filme.

Tatiana: Qual desenho que você assisti?

Beatriz: Que passou Cinderela, eu assisto, filme dos Trapalhões.

Tatiana: Você gosta deles?

Beatriz: Do Didi.

Tatiana: Do Didi Mocó Sonrisal Colesterol (Eu não entendi). (Risos).

Beatriz: (Risos) E os teus meninos, também?

Tatiana: Gosta. Meus irmãos tudo grandão, (Não entendi).

Beatriz: Maior que você?

Tatiana: Muito maior, adoram Os Trapalhões. Eu tenho um irmão que compra os filmes pra assistir.

Beatriz: Ah.

Tatiana: É ... E o que você não gosta de ver na T.V?

Beatriz: Ah, o que eu não gosto eu tiro.

Tatiana: Mas que programa?

Beatriz: É, novela eu não assisto, meu pai não deixa.

Tatiana: Não deixa, por que ele não deixa você assistir novela?

Beatriz: Por que não, é muito decente, a novela.

Tatiana: É muito o que?

Beatriz: Decente.

Tatiana: Muito decente. E que tem de ...?

Beatriz: Passa as coisas que todo mundo não gosta.

Tatiana: Por exemplo?

Beatriz: Sexo na televisão.

Tatiana: Passa sexo na televisão?

Beatriz: Passa.

Tatiana: Você já viu alguma vez?

Beatriz: Não eu tiro, eu assisto T.V Fama.

Tatiana: T. V Fama você assiste?

Beatriz: T.V Fama eu assisto.

Tatiana: O que mais?

Beatriz: Outro dia tava passando filme no canal e eu assisto.

Tatiana: Ah, mais no filme também pode ter cena indecente.

Beatriz: Fica passando é ... Cinderela, eu assisto, eu gosto sabe de que?

Tatiana: Do que?

Beatriz: Do Kiko, que faz trapalhada.

Tatiana: O Chaves, como é que ele fala é...do Kiko: "Crauma, Crauma,Crauma, não criemos canico', Não é?

Beatriz: E o Kiko bate no Seu Madruga.

Tatiana: O Kiko parece que tem duas bolinhas de pingue-pongue aqui, né?, ou parece que ele comeu duas, dois bombom e ficou um aqui e outro aqui, não é? Que que tem ... como que chama a menina, é a?

Beatriz: É Chiquinha.

Tatiana: (Muda de voz) "Oh, Chiquinha", (Risos), ela tem duas Maria-chiquinha, né?

Beatriz: Tem.

Tatiana: Eu sei qual que é. E passa em que canal?

Beatriz: Passa no canal, acho que ... eu não sei o nome do canal.

Tatiana: É o canal do Silvio Santos?

Beatriz: É.

Tatiana: Hum, agora vamos me contar uma coisa ...

Beatriz: E seu filho, já assiste do Chaves?

Tatiana: Não, sabe do que ele gosta? Teletubes, sabe qual que é do Teletubes?

Beatriz: Aqueles.

Tatiana: É, Oiiiiii, Tchaaauuu, é o que ele mais gosta, e agora ele ta gostando muito da história dos três porquinhos, que tem os lobos, lembra dos lobos que assopram as casas?

Beatriz: Lembro.

Tatiana: Ele ta adorando a história dos três porquinhos.

Beatriz: É desenho também?

Tatiana: Não, é do livrinho, que ele vê os desenhos e tem a fita que ele escuta, aí ele fica lá o dia inteiro, se deixar ele não faz mais nada. (Tem que vê se isso daqui não vai parar, não, não parou). E assim, que outra coisa que você não gosta não de assistir na televisão?

Beatriz: Ah, que eu não gosto de assistir, é que quando tá passando coisa que eu não gosto eu já desligo a televisão.

Tatiana: E pra fazer o quê?

Beatriz: Aí eu fico aqui em baixo com a minha mãe, conversando com a minha mãe, tem vez que eu converso com a minha mãe, aqui em baixo.

Tatiana: E me conta uma coisa, você sabe fazer bordado que nem a sua mãe?

Beatriz: Não, a minha mãe não me ensinou a fazer bordado, só sei fazer crochê, crochê eu sei, bolsa de crochê.

Tatiana: Sabe? Quem que te ensinou?

Beatriz: Ninguém, eu aprendi sozinha.

Tatiana: Olha, depois um dia você me mostra o seu crochê? Eu quero ver, porque eu não sei fazer nem isso daqui de crochê, oh, nada, nada, nada.

Beatriz: Eu só sei fazer bolsa de crochê.

Tatiana: É, você é danada, hein, D. Beatriz, sabida. Agora, me conta assim: Você então acorda; Que horas que você acorda?

Beatriz: Ah, quando eu acordo já é de dia, não sei que horas que eu acordo.

Tatiana: Não sabe. Você sabe ver horas?

Beatriz: Não.

Tatiana: Naquele você não sabe e aquele outro da cozinha? O de número, você sabe?

Beatriz: De número eu sei, mas desse daí é muito complicado.

Tatiana: Esse daí?

Beatriz: É.

Tatiana: Na escola você contou que eles te ensinavam horas, não é?

Beatriz: Não, não ensinava hora.

Tatiana: Não ensinava? Nada, nada, nada?

Beatriz: Nada.

Tatiana: Agora me conta uma coisa: Aí você acorda e o que você faz depois que você acorda?

Beatriz: Ah, o que eu faço, eu, quando eu acabo de fazer serviço eu vou escrever, eu do um caderno e escrevo.

Tatiana: Ah, você acorda e já vai trabalhar? Você não escova os dentes,não?

Beatriz: Ah, quando eu tomo café eu escovo.

Tatiana: Ah, quando você toma café você escova dente.

Beatriz: Vou no banheiro, aí depois eu vou lavar louça, aí depois que eu acabo de lavar louça, daí eu vou escrever.

Beatriz: Aí você escreve. Hum, ta certo, e me conta mais uma coisa: Aí você lavou a louça e escreveu, o que você faz depois?

Beatriz: Depois o que eu faço? Fica muito escuro, aí eu....vou dormir, desligo a televisão e vou dormir, vou pra minha cama dormir, aí eu prendo o cabelo, que eu não gosto de cabelo,...., de dormir de cabelo assim, se não embaraça tudo.

Tatiana: Embaraça?

Beatriz: Aí eu prendo com o negócio pra não ficar embaraçado o cabelo.

Tatiana: E você que penteia o seu cabelo assim?

Beatriz: Foi, tava molhado,mas eu vou deixar solto pra secar.

Tatiana: Ah, mais ta bem bonito, eu gosto solto, que é todo enrolado,oh. Da sua irmã é liso?

Beatriz: É.

Tatiana: Não é enrolado o dela?

Beatriz: Não.

Tatiana: Olha!

Beatriz: Só o meu que é assim enrolado, meu cabelo nasceu enrolado.

Tatiana: O Beatriz, e me diz uma coisa: Você não almoça?

Beatriz: Quando eu acordo? Quando eu acordo ...

Tatiana: Você falou que você toma café da manhã.

Beatriz: Tomo, mas você vai fazer o almoço, ainda vai fazer o almoço, aí vai demorar pra fazer o almoço, aí minha mãe depois me chama pra almoçar.

Tatiana: Mas você almoça?

Beatriz: Almoço. Aí quando eu acabo de almoçar aí eu escovo de novo o dente, pra não ficar sujo.

Tatiana: É claro, e depois o que você faz a tarde?

Beatriz: A tarde eu fico sossegada, depois eu fico fazendo o que eu mais gosto que é escrever.

Tatiana: Escrever. E me conta uma coisa: Você janta?

Beatriz: Janto? Janto, quando eu vou, quando chego da igreja aí eu janto.

Tatiana: E você vai todos os dias pra igreja?

Beatriz: Todo dia não, quando não tem culto aí a gente não vai, quando tem culto aí vai.

Tatiana: E quando você não vai na igreja, que você fica em casa, você não janta?

Beatriz: Eu janto sim, aí eu espero é ... ficar...espero ...e deixar pra comer e deitar depois dormir, se acaba de comer e dormir aí passa mal.

Tatiana: Faz mal.

Beatriz: Dormir.

Tatiana: E o que você não gosta de comer, assim, que você não...?

Beatriz: Ah, que eu não gosto?

Tatiana: É.

Beatriz: Ah, que eu não gosto, coisa que eu não gosto (Eu não entendi) minha mãe põe pra mim e aí eu como, ah, eu não tenho escolha o que eu não gosto.

Tatiana: Não tem, você gosta de comer de tudo?

Beatriz: É, não tem. Se tiver uma banana eu ponho na comida e como.

Tatiana: Você come junto?

Beatriz: Eu como.

Tatiana: Mas banana é bem gostoso.

Beatriz: É.

Tatiana: Oh, Beatriz e me conta uma coisa ...

Beatriz: E lá no sítio onde que eu vou lá tem abacate, onde que eu vou, no meu sítio, tem abacate, tem limão, tem (eu não entendi), tem bastante coisa lá, lá no outro lugar onde eu vou.

Tatiana: Que é lá em Cotia? É Cotia, não, é outro nome?

Beatriz: É outro nome. E aí meu pai pega abacate pra comer, também.

Tatiana: É, e abacate começa com que letra? Fala! Fala devagarzinho, fala abacate.

Beatriz: -bacate.

Tatiana: A..?

Beatriz: -BA-CA-TE.

Tatiana: Qual que é a letra que começa?

Beatriz: "A". (Risos).

Tatiana: Eeeee... D. Beatriz, ta esperta, tô gostando de ver. Aí, você sempre vai nesse sítio?

Beatriz: Sempre não, quando o meu pai ... quando não tem nada aqui, aí a gente vai.

Tatiana: Aí vai e quem que vai? Vai você...?

Beatriz: Vai eu e minha mãe e meu pai, só.

Tatiana: Vocês três?

Beatriz: O meu irmão não vai, nem a Priscila não gosta de ir lá.

Tatiana: Não gosta?

Beatriz: Não.

Tatiana: E, e diz uma coisa: Você tem amigas?

Beatriz: Amigas?

Tatiana: É.

Beatriz: Não.

Tatiana: Nem "uminha"?

Beatriz: Hum, hum.

Tatiana: Duvido!

Beatriz: Não tenho.

Tatiana: Lá no culto você não tem nenhuma amiga?

Beatriz: Não.

Tatiana: Essa que empresta o nenê pra você segurar no colo?

Beatriz: A Lídia.

Tatiana: O que ela é sua?

Beatriz: É...

Tatiana: Sua prima?

Beatriz: Não.

Tatiana: Sua tia?

Beatriz: Não, ela é ... eu não sei como, ..., como é que fala, ela é irmã da fé, eu não...

Tatiana: Irmã de fé.

Beatriz: É.

Tatiana: Então, a irmã de fé é sua amiga?

Beatriz: Não.

Tatiana: Não é?

Beatriz: Não.

Tatiana: Que que é amigo, Beatriz?

Beatriz: Ah, não sei.

Tatiana: Ah ... Duvido.

Beatriz: Não sei.

Tatiana: Você não sabe o que é amigo?

Beatriz: Não.

Tatiana: Na escola você tinha amigos?

Beatriz: Não. Na escola não tinha nada que ... ninguém da minha escola ... eu não fazia amigo lá, não (Eu não entendi), ninguém fazia amizade, então eu não fiz amizade com os menino da escola também.

Tatiana: E por que eles não faziam amizade?

Beatriz: Não faz, por que não quer.

Tatiana: Não quer conversar, é isso?

Beatriz: É, por que não quer conversar.

Tatiana: Será?

Beatriz: Hum...

Tatiana: Você gosta de conversar?

Beatriz: Conversar na aula não.

Tatiana: E sem ser na aula?

Beatriz: Também não.

Tatiana: O que você tá vendo aí no caderno? Que que tem aí?

Beatriz: Tem a Cinderela, tô vendo.

Tatiana: Com quem que ela tá?

Beatriz: Com um príncipe, não sei não.

Tatiana: É um príncipe, sim, a Cinderela e o príncipe. Tem alguma outra história que você goste, sem ser a Cinderela?

Beatriz: Tem a Branca de Neve, também, eu gosto.

Tatiana: Você gosta? E qual mais?

Beatriz: É ... Branca de Neve, o outro ... o outro tipo de Branca de Neve, que é coisa, assim, se tiver desenho eu assisto, se não tiver, eu gosto, sabe do qual eu mais gosto? Eu gosto de assistir o Nino.

Tatiana: Ah, do castelo Rá-Tim-Bum. Ahhhh.

Beatriz: Esse daí eu gosto mais de assistir.

Tatiana: Por que você gosta mais?

Beatriz: Porque eu gosto, eles fazem cada palhaçada.

Tatiana: E você dá risada?

Beatriz: (Risos).

Tatiana: Tô entendendo. O Beatriz, e me fala uma coisa: Você tem fita ou você que põe lá na T.V?

Beatriz: Na T.V mesmo, passa na televisão, não tem fita.

Tatiana: Você não tem fita?

Beatriz: Não. Eu ligo e ponho no castelo Ra-Tim-Bum.

Tatiana: (Canta a música do Castelo Ra-Tim-Bum).

Beatriz: O seu filho assiste também?

Tatiana: Ele ainda não entende o Castelo Ra-Tim-Bum.

Beatriz: Não?

Tatiana: (Produz o barulhinho de "não"). Ele não entende, mas ele fica lá olhando assim, mas ele não entende a história, é bem pouquinho que ele olha, agora os outros que nem esse do Teletubes, ele fica assim, ó.

Beatriz: Vidrado.

Tatiana: É, vidrado, ele não fecha o olho e tem um outro que é de aviãozinho que chama Jeí-Jeí, aí passa o avião e ele chama: "avião" e vem "avião", e ele fica e ele presta uma atenção na história, ele adora, adora. Aquele lá ó ... danado. E de livro você gosta de ver livro?

Beatriz: Livro, eu gosto, mas se tivesse livro aqui, aquele livro que eu falei pra você, que eu mais gosto que tinha de ler , que dava pra cortar letra pro meu tio,né? Pra filha dele também, esse daí eu gosto de ler, mais não tem mais, (eu não entendi) se comprasse aí a gente, se tivesse livro daí eu copiava mais no livro, no caderno.

Tatiana: Feira do quê, você falou?

Beatriz: A gente corta a letrinha que ta velha pra colar num caderno, daí se tivesse esse livro aqui, aí eu copiava mais no caderno, aquelas letras...

Tatiana: Porque você não tenta escrever sozinha, sem copiar.

Beatriz: ah, eu gosto mais de copiando da, da... pra fazer, aí faz certinho.

Tatiana: Ah, ta você gosta de fazer certinho, é isso?

Beatriz: A letra do ..., aí tem aqueles negócios assim, ó, zig-zag.

Tatiana: Sei qual que é, sei. O Beatriz, e aí você tava me falando, voltando lá, que você janta, tem dia que você vai no culto e janta depois que você chega e tem dia que você janta sem ir no culto, porque não tem e aí que você faz a noite?

Beatriz: Aí eu durmo, não sei que hora que eu acordo depois.

Tatiana: Mas você dorme cedinho?

Beatriz: Durmo quando é a noite, né, mãe?

Tatiana: (Eu não entendi) Aí me conta uma coisa: Quando você vai dormi, você liga a televisão ou não liga?

Beatriz: Não, aí eu desligo e durmo no meu quarto.

Tatiana: Tem televisão no seu quarto?

Beatriz: Tem da vizinha, né? Mas...

Tatiana: E se ela casar ela vai levar?

Beatriz: Vai, é dela.

Tatiana: Só tem essa televisão aqui ou tem mais?

Beatriz: Só aquela lá que ta no meu quarto, aí se ela casar ela leva do meu quarto.

Tatiana: Sua mãe não assiste tevê?

Beatriz: Não, minha mãe fica (Não entendi), meu pai assiste Cidade Alerta, o meu pai.

Tatiana: Cidade Alerta. Você gosta de Cidade Alerta?

Beatriz: Não, Cidade Alerta eu não gosto.

Tatiana: Porque?

Beatriz: Por que não, eu gosto mais do Chaves, do Kiko, do T.V Fama, do Cidade Alerta eu não gosto muito não.

Tatiana: O Big Brother, você ta assistindo?

Beatriz: Não

Tatiana: Nada, nada? Porquê?

Beatriz: Porque não me interessa de Big Brother, aí.

Tatiana: E a casa dos artistas, você assistia?

Beatriz: Não.

Tatiana: Também não? Lá no T.V Fama vive falando dessas coisas, não vive?

Beatriz: Vive.

Tatiana: Não sei o quê do Big Brother, não sei quem da casa dos artistas.

Beatriz: É eles fica falando.

Tatiana: E você conhece eles lá?

Beatriz: Não.

Tatiana: E o que você gosta de assistir no T.V Fama?

Beatriz: Ah, tem vez que faz, faz... tem vez que eu não assisto, quando passa muita besteira, assim, eu pego e desligo.

Tatiana: Você desliga e fala: agora eu não assisto mais!

Beatriz: Mais.

Tatiana: Ah, tá. Oh Beatriz, quando você sai aonde você vai?

Beatriz: Hã?

Tatiana: Quando você sai de casa, onde você vai?

Beatriz: Onde que eu vou?

Tatiana: É, quais lugares que você vai?

Beatriz: Ah, eu vou na casa da minha tia, tem vez que eu vou lá no ano novo, durmo lá na casa da Ivone, ano novo eu vou pra lá.

Tatiana: Ah é, e onde fica a casa dela.

Beatriz: Fica lá em Guarulhos.

Tatiana: Guarulhos.

Beatriz: Fica longe.

Tatiana: É longe, né? Eu moro mais longe ainda, é depois de Guarulhos, chama Mogi das Cruzes.

Beatriz: Também você mora muito longe também, né?

Tatiana: É, você podia morar mais perto, né, Beatriz?

Beatriz: Pudia.

Tatiana: Aí eu ia trazer o Juliano aqui e ia deixar com você e óh... aí eu ia chegar e os cabelinhos, cachinhos da Beatriz ia tá tudo pra cima, assim óh.

(Do outro lado da fita) Tatiana: Dorme com chupeta e ainda toma mamadeira e come, come, come, come adora arroz e feijão, Beatriz, também, aí eu pego o feijão e amasso assim, óh... ele manda vê, come até não poder mais. Agora me conta uma coisa: Você vai, então, na casa da Ivone que é a que mora em Guarulhos.

Beatriz: É.

Tatiana: É então, na casa da sua tia Ivone que mora em Guarulhos. Na casa de quem mais você vai?

Beatriz: Tem vez que eu vou na casa da minha tia Márcia aí em baixo, aí que é pertinho, né?

Tatiana: Da pra ir à pé ?

Beatriz: Da pra ir à pé, que é perto. É tem vez que ... eu tenho bastante tia, tem a Márcia, tem a minha tia Ivone, tenho a Mércia, que é minha tia, tem o (Eu não entendi).

Tatiana: E você vai na casa de todos eles?

Beatriz: E tem o Dionésio, também, da Neusa, eu vou lá na casa da minha tia também.

Tatiana: E você vai lá quase que sempre lá?

Beatriz: Vou, quando meu pai me leva eu vou.

Tatiana: E além da casa das suas tias, aonde você vai também?

Beatriz: Ah...

Tatiana: Você me falou que vai na igreja.

Beatriz: É.

Tatiana: No culto, aonde mais?

Beatriz: Ah ... só tem, só isso que tem, eu tenho bastante tia mas, eu, tem vez que eu vou pouco lá na casa da minha tia Márcia, tem vez que eu vou pouco na Márcia, tem vez que eu vou pouco no meu tio.

Tatiana: Tá, então eu vou te perguntar e você vai me falando se você vai ou não nos lugares, tá? Você vai ao supermercado?

Beatriz: Vou, com os meus pais eu vou, no supermercado eu vou, mas ... aí eu vou na casa da minha cunhada Elise, também.

Tatiana: Você vai lá?

Beatriz: Vou, de vez em quando, depois minha mãe leva eu, leva de carro, né?

Tatiana: Entendi, aí você vai, vamos pensar assim: Você vai no médico?

Beatriz: No médico? Vou de vez em quando.

Tatiana: Você gosta?

Beatriz: Eu ... depois tem de fazer exame da cabeça.

Tatiana: E como que é esse exame?

Beatriz: Pôr tudo cheio de fio assim,oh.

Tatiana: Eles cortam o seu cabelo?

Beatriz: Não, põem o fio, tudo fio, pra fazer elétrico da cabeça.

Tatiana: E por que faz elétrico?

Beatriz: Não sei, ele põe fio, depois eles lava tudo a cabeça quando ele põe fio.

Tatiana: Você lava?

Beatriz: Ele lava lá.

Tatiana: É.

Beatriz: É, depois tem exame (Eu não entendi) pra fazer exame da cabeça.

Tatiana: Como que é exame da cabeça?

Beatriz: Não sei, a minha mãe sabe.

Tatiana: Mas como que é, você nunca fez exame da cabeça?

Beatriz: É tudo rabiscado assim, o exame.

Tatiana: Ah, sai tudo rabiscado assim.

Beatriz: É.

Tatiana: Hum, tá e você já foi no médico e você lembra do médico que você vai ou você vai em bastante?

Beatriz: Eu vou em bastante, eu não lembro nem o nome do médico, quando eu vou.

Tatiana: Ah, é? E ele dá "Boa tarde!", "Bom dia!" pra você?

Beatriz: Dá, de vez em quando ele dá, né? Não sei.

Tatiana: Não sabe o quê?

Beatriz: Não sei que ele ... daí no outro médico tem que fazer outro exame, pra depois ir dá o exame pra ele, aí tem que tomar remédio de novo.

Tatiana: Que remédio que você tem que tomar?

Beatriz: Eu tomo de dormir e de levantar, eu tomo Devonex, eu tomo dois remédios pra não dar ataque.

Tatiana: Ataque do quê?

Beatriz: De virar o "zóio", se não tomar ele fica virando.

Tatiana: Ele fica virando?

Beatriz: Fica.

Tatiana: E você sabe quando você tem esses ataques?

Beatriz: Ah, não sei, eles fica tudo pra cima, assim no meu olho.

Tatiana: E como você sabe?

Beatriz: Tem dois remédio pra tomar.

Tatiana: Um na hora de dormir e outro na hora de levantar.

Beatriz: É o meu pai não achou o outro, o outro remédio que eu tomo, ele comprou o de borracha pra tomar, pra mim não ficar virando o "zóio".

Tatiana: Hum, e você vira os olhos faz tempo?

Beatriz: Ah, tem vez que eu viro, tem vez que não, demoro pra virar.

Tatiana: Demora e você acha, quando você vira, porque que que vira?

Beatriz: Não sei, não sei te explicar.

Tatiana: Eu acho que isso daí que você tá falando de virar os olhos chama Convulsão.

Beatriz: É, eu tinha de primeiro.

Tatiana: Tinha, faz tempo que você tem?

Beatriz: Tenho, e tenho ainda.

Tatiana: E tem ainda, desde pequeninha?

Beatriz: Desde de pequena, convulsão dava direto.

Tatiana: Direto, e que que você sentia na hora que dava?

Beatriz: Ficava tudo escuro assim, tem vez que quando ia pro sítio,né? Tem vez que quando eu ia pro sítio eu caí lá na rua, virando o "zóio", e no ... sabe no carro, na roda do carro eu caí e fiquei sentada lá na rua.

Tatiana: Parada assim?

Beatriz: E virando o "zóio".

Tatiana: E aí sua mãe te achou?

Beatriz: Não, minha mãe tava lá fora também.

Tatiana: E quem que te achou?

Beatriz: Ah ... a Valquiria, daí que tinha de primeiro, queria ajudar a levantar eu da rua, da roda.

Tatiana: Sei, e que que tem de fazer quando acontece isso?

Beatriz: Ah, minha mãe sempre dava, ... minha mãe dá remédio pra mim não virar, agora tem vez que não dá mais, eu pedi pra Deus não dá ataque nenhum, na minha igreja.

Tatiana: Você pediu?

Beatriz: Pedi.

Tatiana: Jesus te atendeu?

Beatriz: Atendeu.

Tatiana: E você tá tomando remédio direitinho, também.

Beatriz: Tô também né? Tem que tomar.

Tatiana: Ah, tem que ajudar Deus também, né?

Beatriz: É.

Tatiana: Não adianta deixar só pra Ele, coitado.

Beatriz: É.

Tatiana: A gente ajuda Ele a fazer as coisas pra gente também, né?

Beatriz: É lógico, eu tenho que tomar remédio, quando eu não tomo e quando eu acabo de esquecer, aí o meu pai : " Você já tomou seu remédio?" - ele pergunta.

Tatiana: Toda vez?

Beatriz: Toda vez : " Você já tomou seu remédio".

Tatiana: E quando você não toma o quê ele fala?

Beatriz: Ele fica brigando comigo, tem que tomar, quando eu esqueço ele fica me lembrando: " Você já tomou seu remédio?"

Tatiana: Sua mãe lembra também?

Beatriz: É se eu não lembrar de eu tomar remédio, ela também não toma, ela esquece, acaba de esquecer também de tomar.

Tatiana: Ah, então é o Seu Josias que vem e fala: "Tomo remédio?", "Tomo remédio?", "Tomo remédio?", é ele que conserta.

Beatriz: Aí se já tomo o meu, aí tem que lembrar a minha mãe pra tomar o dela.

Tatiana: Ah, entendi. E você sabe o nome do remédio que você toma?

Beatriz: Sei, daí tem que pegar lá pra te mostrar, que remédio que é.

Tatiana: Pega lá (Minutos depois) É esse daqui? Como que chama? Você sabe? DE-PA-KE-NE. Depakene, esse você toma de manhã? "Vixi" oh, esse que você falou que é de borracha?

Beatriz: É eu tomo ele, mas se não tomar ele eu fico virando o "zóio" direto.

Tatiana: Esse daqui você toma de manhã ou à noite?

Beatriz: Eu tomo de manhã e aquele que o meu pai não trouxe, ... (Eu não entendi) que ia chegar, pra depois comprar o outro, aquele é ... branco, aquele lá que eu tomo pra dormir, esse daí eu tomo pra levantar.

Tatiana: E você lembra desse que você toma pra dormir, o nome dele?

Beatriz: Depakene, esse daí é o Depakene.

Tatiana: Depakene, e quando você acorda, você lembra o nome ?

Beatriz: O outro eu joguei fora, o nome.

Tatiana: Hum ... e faz tempo que você toma esses remédios, Beatriz?

Beatriz: Faz, desde de pequena eu tomo eles.

Tatiana: Desde de pequena? E não pode parar,né?

Beatriz: Não.

Tatiana: Você falou, tá, e aí você vai no médico pra ver os remédios?

Beatriz: É.

Tatiana: E ele que dá os remédios?

Beatriz: Me dá a receita.

Tatiana: Hum, dá a receita e aí ...

Beatriz: E aí minha mãe que compra o remédio.

Tatiana: Entendi, e você foi no médico, já? E em outros profissionais, você já foi?

Beatriz: Não.

Tatiana: Vamos pensar assim: Você já foi em psicólogo?

Beatriz: Tem que ir amanhã lá no oculista.

Tatiana: No oculista que você vai?

Beatriz: É fazer outro óculos.

Tatiana: Por que?

Beatriz: Porque esse daqui tá riscado, ó.

Tatiana: Tá riscado, hum...

Beatriz: Aí minha mãe tem que levar no oculista.

Tatiana: Vai no oculista.

Beatriz: É.

Tatiana: E no psicólogo, você já foi alguma vez ou você não lembra?

Beatriz: Não lembro.

Tatiana: E naquele que chama Fonoaudiólogo, você já foi?

Beatriz: Não.

Tatiana: Hum, tá, então tá bom. D Beatriz, olha que hoje nós já conversamos bastante...

Beatriz: Deixa eu guardar.

Tatiana: Guarda ele lá.

APÊNDICE 4

Entrevistada: Marina
17 de dezembro de 2002

Tatiana: Hoje é 17 de dezembro de 2002 é a primeira entrevista com a Marina. A Marina já escreveu no caderno e agora é a primeira entrevista. Marina, eu queria que você contasse quantos anos você tem, quantos irmãos, filhos, tudo isso.

Marina: Eu tenho 34 anos. Fui casada. Tenho uma filha de quatro anos...

Tatiana: Que é a dona Carolina. Você tem irmãos?

Marina: Eu tenho quatro irmãos.

Tatiana: Quatro?

Marina: Quatro.

Tatiana: Você é a mais velha?

Marina: Sou mais nova.

Tatiana: Mais nova? Quantos anos têm teus irmãos, você se lembra?

Marina: Quantos anos eu tinha antes?

Tatiana: Teu irmão. Teus irmãos.

Marina: É o Renato tem, 36. O Laerte tem 37, o Willian 40 e o Júlio 41.

Tatiana: Então é um atrás do outro assim, é uma escadinha?

Marina: É.

Tatiana: E todos estudaram?

Marina: Todos estudaram. Um fez até o terceiro que é o Renato, o outro fez até o segundo e parou e o Willian, ele fez até o terceiro também e o Júlio faz a faculdade.

Tatiana: Ah, o Júlio é o que eu conheço...

Marina: Professor da faculdade.

Tatiana: E Beatriz me conta, o que que você lembra do teu primeiro dia lá na escola, quando você foi a primeira vez?

Marina: Aonde eu estudei?

Tatiana: É, na tua primeira escola quando você entrou.

Marina: Primeira escola foi no Abrão.

Tatiana: É esse que é aqui perto?

Marina: Fica perto.

Tatiana: Como que era lá?

Marina: (...) Era bom. A gente fez o pré e foi pro primeiro. Era bom. Legal e tal tudo... Mas assim: só que eles não davam muita atenção. Era muito assim, muita criança, né? As mais inteligentes, as pessoas mais adiantadas eles olhava, as atrasadas eles deixava um pouco de lado.

Tatiana: Deixavam de lado?

Marina: Deixava assim de lado, se soubesse bem, se não soubesse...

Tatiana: E no pré também?

Marina: E do pré também.

Tatiana: Nós estamos gravando Carolina.

Marina: Vai pra lá. Pelo amor de Deus.

Tatiana: Mas voltando, você estava falando... no pré, o que que você fazia no pré, você lembra?

Marina: Do prezinho foi bom, porque a gente... eu passei rápido.

Tatiana: Passou rápido.

Marina: É.

Tatiana: A professora era legal?

Marina: Isso.

Tatiana: Do pré?

Marina: Isso.

Tatiana: Ela ensinava...

Marina: (...)

Tatiana: Peraí, o que que ela ensinava no pré?

Marina: Ah, sabe que eu não alembro?

Tatiana: Você não lembra?

Marina: Ah, no prezinho a gente fazia brincadeira...

Tatiana: (...)

Marina: Essas coisas, com a professora a gente fazia ginástica, assim né?

Tatiana: Ginástica?

Marina: Assim a gente usava aquelas roupinhas vermelhinha, né? E a gente fazia ginástica, a gente, a professora mandava a gente pintar...

Tatiana: Era gostoso, você acha?

Marina: Era, até aí era bom.

Tatiana: E aí?

Marina: Aí depois, eu fui pro primeiro ano mais ou menos. Era bom até gostei tudo, né? Aí eu passei do primeiro pro segundo. Aí que na segunda série começou a complicar.

Tatiana: E por que que complicou?

Marina: Ah, que era assim nas matérias, assim nas matérias, tinha dificuldade nas matérias, principalmente Português e Matemática.

Tatiana: Vamos tentar. Na tua primeira série, você já tinha dificuldade?

Marina: Começando de lá, sim.

Tatiana: De Português, por exemplo, me conta como é que era a sua dificuldade no Português?

Marina: Dificuldade era... como antigamente, né? A dificuldade era ler, escrever assim né? A gente, a professora ensinava a gente escrever e tudo né? E a gente ia começando a aprender, né?

Tatiana: (...)

Marina: E sempre tinha uma prova. Sempre dava uma prova pra gente, né? E eles faziam uma reunião, lá, os professores, né? Que eu acho que antigamente era um só professor, era melhor e aí assim a gente podia entender, aqui nessa escola.

Tatiana: Aí no Abrão?

Marina: No Abrão. Aí eu saí, passei pro segundo...

Tatiana: Aí se pegou... Mas na primeira série você já tinha dificuldade também em Matemática?

Marina: Tinha.

Tatiana: E como que era essa dificuldade? O que que você não conseguia fazer?

Marina: Olha, era de aprender os números.

Tatiana: Mas que nem, você aprendeu por exemplo a contar até cem, você sabia contar 1, 2, 3?

Marina: Olha, eu sabia contar, sabia contar, mas assim eu não sabia ver hora...

Tatiana: (...)

Marina: Não sabia (...) ensinava pra gente assim, mas não entrava na minha cabeça. (...) quando a professora me colocava na frente...

Tatiana: Lá na frentona?

Marina: É. Por que eu tinha problema na vista.

Tatiana: O que que você tinha problema na vista?

Marina: Problema, é...

Tatiana: Você não enxergava de longe?

Marina: Isso. Eu não enxergava de perto nem de longe.

Tatiana: Ah, ah...

Marina: Aí eu tinha dificuldade assim, né? Sempre que eu era chamada na escola a gente fazia aquele negócio de oculista, fazia tudo, né? Aqueles negócio tudo, né? De números essas coisas, sempre usava óculos assim.

Tatiana: Você usava óculos, é?

Marina: Usava.

Tatiana: E hoje você não usa?

Marina: Não uso não. Mas eu usava, desde pequenininha.

Tatiana: Por que não quer ou por que não precisa?

Marina: Agora não preciso, não de vez em quando precisa (...) pra num voltar, né? Mas antes era pior.

Tatiana: (...)

Marina: Era pior mesmo. Eu não conseguia nem ver os números assim nos ônibus que passava assim eu não conseguia ver. Quando eu era pequena eu usava aqueles óculos grandão, sabe, na escola aqui, eu lembro até hoje. Minha mãe toda hora era chamada na escola (...) na escola.

Tatiana: E por que que chamavam ela?

Marina: Chamava por que sei lá, acho que eu era de vez em quando eu era um pouco arteira, também.

Tatiana: O que que era ser arteira Beatriz? Me conta.

Marina: Arteira, né? Eu era assim meia baguncenta. As vezes eu queria aprender, e a professora não dava muita atenção, e eu tinha dificuldade, nas coisas. Chegava no dia da prova eu, eu errava nas matérias.

Tatiana: Mas eu quero saber o que que é ser baguncenta?

Marina: O que que é bagunça?

Tatiana: O que que você chama de ser baguncenta? O que que você fazia?

Marina: É que sempre quando a professora saía da classe, um jogava papel no outro, é que antigamente era assim, um jogava papel no outro e ficava fazendo bagunça, a professora colocava a gente atrás da porta, antigamente era assim.

Tatiana: Atrás da porta?

Marina: É. Antigamente era assim. Aqueles que não obedecia, eles botavam a gente atrás da porta.

Tatiana: E ficavam fazendo o que?

Marina: Ficava de castigo atrás da porta.

Tatiana: Olhando a parede?

Marina: É, nós ficava de castigo. Ficava. Tinha dia que a professora me colocava do lado dela assim.

Tatiana: Mas de castigo ou era para aprender?

Marina: Castigo. Por que ela não agüentava a bagunça, porque era bastante gente bagunçando. Mas antigamente era melhor, sabia? Porque a professora botava a gente de castigo e a gente obedecia.

Tatiana: Mas eu quero saber uma coisa. Você fala assim que, do castigo, falou dum monte de coisa. Mas o que que vocês faziam? Por que se na hora que ela saía vocês jogavam papel, durante a aula...

Marina: Jogava papel no outro, ficava com conversinha na classe, né?

Tatiana: Então era conversa...

Marina: E ela mandava todo mundo ficar quieto, ninguém ficava.

Tatiana: Não obedecia.

Marina: Não obedecia. Aí ela sabia já a pessoa certa que não obedecia. Aí ela botava as crianças de castigo, botava a gente de castigo, principalmente eu porque eu era muito risadona eu era muito brincalhona na classe.

Tatiana: Você dava risada de tudo?

Marina: É... e a professora não agüentava e eu ficava de castigo na sala de aula.

Tatiana: E todas as vezes ?

Marina: Toda vez minha mãe, minha mãe... A professora ia na diretoria (...)

Tatiana: Mas todas vezes que você ficou de castigo, tinha razão ou teve alguma vez que não tinha razão e você acabou atrás da porta?

Marina: Às vezes não tinha razão, porque que eu ficava. No primeiro ano foi tudo bem, mas começou a partir da segunda série.

Tatiana: Que complicou mais?

Marina: A segunda série eu já fui mais com mais dificuldade, é que aí foi aumentando as matéria, que no primeiro ano era uma.

Tatiana: Uma matéria.

Marina: Uma professora só pra todas as matérias.

Tatiana: E qual matéria que você tinha na primeira série, você lembra?

Marina: Era ... (A filha interrompe)

Tatiana: Você estava me falando das matérias, que matéria que tinha no primeiro ano?

Marina: Matéria Português, Português e Matemática, era essas matéria que tinha antigamente.

Tatiana: Você lembra se era cartilha, se tinha cartilha, livro.

Marina: (...) cartilha pra gente, era aqueles livro.

Tatiana: Você lembra o nome da cartilha?

Marina: O livro que dava... não. Porque antigamente era assim.

Tatiana: Era com isso. E o livro de Matemática, também?

Marina: Matemática também, era aqueles livros de Matemática.

Tatiana: Sei. E tua mãe comprava todo material?

Marina: Ela comprava o material pra mim.

Tatiana: E você ia com todo material?

Marina: Na segunda série era, na segunda série.

Tatiana: E na primeira?

Marina: Na primeira série era cartilha que a gente usava.

Tatiana: E também você levava todo material completo?

Marina: A cartilha era junto, era Português e Matemática.

Tatiana: Junto?

Marina: Junto.

Tatiana: Tudo numa mesma cartilha?

Marina: Aí... Hã?

Tatiana: Tudo numa mesma cartilha?

Marina: Isso. Sai daqui Caroline, pára.

Tatiana: Aí você estava falando que teve o... que era a cartilha que era junto na primeira série.

Marina: Isso. Era a cartilha. A cartilha era bem pequenininha.

Tatiana: E conseguiu, você lembra se conseguiu ver a cartilha inteira ou ficou faltando conteúdo?

Marina: Não por que a gente fazia tudo junto na primeira série, né?

Tatiana: Tinha que fazer tudo juntinho?

Marina: Tudo juntinho.

Tatiana: E acabou inteirinha essa cartilha ou ficou faltando?

Marina: Tinha que fazer aquele negócio de desenho assim, aquelas coisas. Aí a professora ensinava a gente a fazer o ó, o i, sabe ela ensinava. Colocava os números na lousa essas coisas toda. Isso foi no primeiro.

Tatiana: E no segundo?

Marina: No primeiro ano...

Tatiana: Deixa eu só voltar.

Marina: Eu não tive dificuldade, até que eu passei.

Tatiana: No primeiro ano quantas professoras você teve?

Marina: Uma.

Tatiana: E ela era legal?

Marina: Era.

Tatiana: Boazinha ou brava?

Marina: Boazinha. Ela era boazinha.

Tatiana: E no segundo ano?

Marina: No segundo ano, eu tinha tanto (...)

Tatiana: (...)

Marina: Que olha, quer dizer, no segundo ano, eu saí daqui, não, fiz a primeira e a segunda série aí repeti, aí eu saí daí fui lá pro Fragoso.

Tatiana: Aí que você foi pro Fragoso?

Marina: É.

Tatiana: Que ano você foi pra lá? Foi em 1978...

Marina: Acho que eu já era bem, deixa eu ver... com onze anos.

Tatiana: Então você repetiu um monte de vezes, aqui no Abrão?

Marina: Aí daí não. Daí eu fui pro Ávila.

Tatiana: Ah, tá.

Marina: Pro Ávila, aqui. Fiz a segunda série. Aí eu fiz de manhã. Aí eu repeti, repeti porque eu não entendia as matérias, e as matéria que eu mais não entendia era Português e Matemática.

Tatiana: Mas o que é que você não entendia Beatriz?

Marina: É que cada professor dava uma coisa, bagunçavam tudo a cabeça da gente.

Tatiana: Cada um dava de um jeito?

Marina: Cada um dava uma coisa... diferente. Aí eu ficava meia atrapalhada.

Tatiana: Mas, vamos voltar aqui no Abrão. Quando você vai pra segunda série aqui no Abrão, você acha que você já tinha fama de bagunceira ou...

Marina: Não, eu não tinha fama de bagunceira. Simplesmente, simplesmente o meu problema é porque eu tinha dificuldade.

Tatiana: A dificuldade.

Marina: E os professores não dava, não tinham condições de ficar ali, só comigo.

Tatiana: E tinha bastante gente na sala?

Marina: Tinha bastante aluno, tinha aluno pior que eu ainda.

Tatiana: Mas era uma sala assim é com um monte de aluno com aluno forte, fraco, médio ou era uma classe só de aluno fraco?

Marina: Ah, minha classe era assim, era de gente fraco e na outra classe era de gente forte.

Tatiana: Ta, então a tua...

Marina: Eu só vivia na classe fraca.

Tatiana: Você ficou... você ficava em qual classe?

Marina: Não, eu ficava na classe especial.

Tatiana: Calma. Classe especial é depois, é lá no Fragoso. Mas aqui na segunda série?

Marina: Aqui eu ficava na classe fraca.

Tatiana: Era na fraca?

Marina: Fraca.

Tatiana: E desses alunos quem era professor dessa classe de segunda série fraca?

Marina: Ai, não alembro.

Tatiana: Até esqueceu.

Marina: A professora falava assim pessoas que tinha dificuldade, tinha uma outra classe pra gente ficar.

Tatiana: E que outra que era essa?

Marina: É aqui, aqui no Abrão. Aí só ficava aquela turma, aí eles vinham colocava uma chamada só dos alunos fracos. Aí fomos tudo pra aquela sala.

Tatiana: E como que era essa sala?

Marina: A sala era, assim das carteirinhas assim, tudo assim.

Tatiana: Não tinha trabalho em grupo nada?

Marina: Hã.

Tatiana: Trabalho em grupo?

Marina: Se tinha, trabalho em grupo?

Tatiana: É.

Marina: Não. A professora conversava com a gente e aí naquela turma sabe, aquela turma que era fraca, ela ia analisando, a que era mais, mais ou menos e a que não era mais.

Tatiana: E o que que ela fazia com essa análise?

Marina: A que era mais, mais ou menos, era eu.

Tatiana: Você era aquela que não era tão fraca, mas também não era tão forte, e ficava no meio.

Marina: Isso, é

Tatiana: Que ficava no meio. E o que que ela fazia com você?

Marina: Ela fazia assim, cada uma pessoa ela dava uma matéria, ela dava uma explicação, cada tipo de pessoa.

Tatiana: Tá.

Marina: Vamos supor, ela ficava numa mesa e as pessoas que tinha dificuldade, né? Vai lá e faz um ditado, aí ela mandava, aí as pessoas que era mais lerda escrevia, ela esperava, ela falava tomate, tomate aí a pessoa escrevia, aí a professora falava pronto, a pessoa peraí professora calma, aí a professora esperava e ditava de novo.

Tatiana: Então ela respeitava...

Marina: Respeitava.

Tatiana: ...O ritmo de cada um.

Marina: Isso. Aí cada pessoa, cada pessoa, ela fazia um ditado, fazia um ditado ó, fulano a e i o u, aí a pessoa escrevia, pronto. Todo mundo pronto. Aí ela falava de novo, todo mundo escrevia. E ela ia analisando ali, quem era o mais fraco ali e quem não era.

Tatiana: O que é uma pessoa que é fraca na escola, Beatriz?

Marina: Uma pessoa fraca é assim, é uma pessoa que é mais lerda pra escrever...

Tatiana: Mais lerda para escrever...

Marina: E é mais, mais, mais... que entende menos.

Tatiana: Que entende menos?

Marina: É. Tipo assim, as palavras, por exemplo se a pessoa fala a, o que é que é isso mesmo professora, aí a professora fala e a pessoa vai lá e escreve, a pessoa vai e escreve.

Tatiana: Eu entendi, mas assim, vamos ver se eu consigo explicar direito, você está me falando...

Marina: É assim ó, é que antigamente era assim, a gente ia assim, eram salas assim especial, aí os alunos que era tudo fraco, que era da minha turma, tudo fraco, que não entendia nada do que a professora passou pro outros, ela, os outros passaram, tipo assim foram pra outra sala, nós repetimo tudo, aquela turma que repetiu, não era só da nossa sala, várias salas, aí quando passou pro outro ano, aquelas pessoas que repetiu em outras sala ela fez um grupo daquelas pessoas que repetia, que não entendia nada.

Tatiana: Tá.

Marina: Aí, o que que eles fizeram? Eles colocaram essas pessoas numa sala, tipo especial. Só pra gente, que não entendia direito.

Tatiana: Mas que não era da classe especial.

Marina: Que não sabia ler direito, que não sabia ler direito, que não sabia escrever.

Tatiana: Então era uma classe que era chamada dos fracos?

Marina: Isso. Era chamada dos fracos, classe dos fracos.

Tatiana: Agora, tinha bastante gente nessa sala?

Marina: Nossa, era bastante.

Tatiana: Era?

Marina: Era bastante gente, aí dali aquelas pessoas fraca, ela foi analisando quem sabia mais, quem sabia menos.

Tatiana: E por que que você que sabia mais ou menos repetiu a segunda série?

Marina: Porque aí depois aí, nós fomos passar pra segunda série entendeu, só que aí o que que aconteceu, as matérias foram aumentando.

Tatiana: Então na primeira série também tinha sala fraca?

Marina: Tinha. Começou da primeira série.

Tatiana: Começou na primeira série e você já foi pra sala fraca?

Marina: Isso.

Tatiana: Depois na segunda série aumentou a matéria...

Marina: Aí aumentou a matéria e a gente continuava a mesma coisa. A gente ia pra sala fraca.

Tatiana: Ia pra sala fraca. E essa professora da sala fraca? O que eu fico pensando é que ela tinha um monte de gente na sala de aula, uns que sabiam bem pouco, outros que sabiam pouco, outros que sabiam mais ou menos, como é que ela conseguia ensinar todo mundo.

Marina: Ela ensinava, mas chegava dia de prova, todo mundo dançava.

Tatiana: Mas ela dava aquilo na prova, ela pedia aquilo que ela tinha ensinado ou ela pedia coisas que se pedia para uma sala mais forte?

Marina: Isso. Ela dava uma coisa depois ela dava outra, aí ninguém entendia nada. Tinha gente que até desistiu da escola.

Tatiana: Nessa idade? É uma criança com oito anos, né?

Marina: É, mas tinha gente assim, mas as mães mudavam as crianças de escola?

Tatiana: E você repetiu quantas vezes a segunda?

Marina: Repeti duas ou três vezes.

Tatiana: Duas ou três vezes (São crianças). E você falou que você tem um problema de audição, Beatriz?

Marina: Problema na vista.

Tatiana: Na vista? Ah tá. E nessa época...

Marina: E toda vez quando eu estudava eu sempre sentava na frente.

Tatiana: Grudada na professora.

Marina: Porque a professora tinha mania de escrever depressa na lousa e apagar e às vezes eu não conseguia acompanhar ela, aí ela escrevia na lousa, quando (...) daqui eu estudei de manhã, aí antigamente era dois professores, na segunda série e cada ano que a gente passava ia aumentando, era dois professores na segunda série, não era três, Português, Matemática e História.

Tatiana: Português, Matemática e História?

Marina: Isso. Era três matéria.

Tatiana: Olha! E diz pra mim uma coisa, você quando mudou de escola foi algum amigo seu junto ou só foi você?

Marina: Como assim?

Tatiana: Aqui do Abrão quando você vai lá pro Ávila, foi algum amigo teu ou amiga tua pra lá?

Marina: Não, só eu só.

Tatiana: E aí você teve que fazer amizade tudo de novo lá?

Marina: Eu fiz a segunda série tudo de novo e a matéria era totalmente diferente daqui, não tinha nada a ver.

Tatiana: E aí você ficou perdida?

Marina: Ah, eu ficava perdida nossa, ficava perdida assim, aí chegava no dia da matéria assim, o professor explicava pra gente, cada, cada professor ensinava uma coisa pra gente.

Tatiana: Aí você não conseguia ligar?

Marina: Aí eu não conseguia, aí eu não conseguia pegar o que o professor estava fazendo, eu ficava perdida, nossa chegava até a ficar nervosa, chorava na sala de aula.

Tatiana: Chorava?

Marina: Chorava.

Tatiana: E o que que o professor falava pra você?

Marina: Você não sabe, também, não entende nada. Sabe, eles não ligava, era assim sabe, era tipo assim, todos alunos aqui, aqueles que sabia mais eles ligava os que não sabia eles deixava. Tinha uma professora minha que me deixava lá no fundo sozinha, largava e pegava só as pessoas que tavam sabendo, (...) saber.

Tatiana: E falavam o que pra você?

Marina: Falavam nada, deixava eu lá, deixava eu esquecida lá.

Tatiana: Isso daí na segunda série?

Marina: Na segunda série.

Tatiana: Aqui no Ávila.

Marina: Aí eu ficava mais revoltada ainda.

Tatiana: E chorava?

Marina: Professor não dava atenção pra gente, não dava atenção quando a gente queria, quando eu comecei a querer estudar assim, a entender essas coisas os professores não davam bola.

Tatiana: Você estava falando que os professores te deixavam lá no fundo?

Marina: É, não davam atenção, tinham raiva da gente, nem ligavam pra gente.

Tatiana: Agora me conta uma coisa, quando você não conseguia aprender, como é que você percebia que não estava conseguindo aprender?

Marina: Quando eu começava a acompanhar os professor mudava de matéria.

Tatiana: Ah, tá.

Marina: Aí eu não pegava ficava perdida de novo.

Tatiana: Não conseguia...

Marina: Conseguia acompanhar. Aí assim, lê, lê, lê eu sabia, agora escrever eu não conseguia escrever, porque eles falava e eu não conseguia acompanhar eles na lição. Aí eu (...) em Português e a professora tirava minhas notas, minhas notas eram zero, zero, zero.

Tatiana: Só zero? Ah zero é de quem não faz nada, Beatriz.

Marina: Então minhas notas era assim, tudo era errado.

Tatiana: E quando você fazia as coisas certas o que que ela falava?

Marina: Uma coisa que eu fazia, que eu fiz uma vez certa, a professora agora agora você ta fazendo bem, falava assim, era muito difícil. Aí minha mãe me tirou de lá e me botou no Fragoso.

Tatiana: Aí lá no Fragoso que você foi...

Marina: Pra segunda série...

Tatiana: Pra segunda, mas você foi pra classe especial?

Marina: Isso. Eu fui pra classe especial, mas aí a professora falava assim, o que que é essa menina ta fazendo aqui na classe especial, se ela sabe das coisas?

Tatiana: Ah.

Marina: Aí me tirou da classe especial e me botou no normal.

Tatiana: E por que você não ficou?

Marina: Hã?

Tatiana: E por que você não ficou no normal?

Marina: Não. Me colocaram na classe especial.

Tatiana: Hã.

Marina: Só que aquela classe especial, só que a classe especial não era pra mim, por que eu sabia das coisas, aí me tiraram da classe especial e me botaram no normal. Aí eu comecei a fazer a terceira depois eu fiz a quarta aí eu comecei a fazer normal.

Tatiana: Lá no Frágoso.

Marina: É.

Tatiana: Mas você usava óculos nessa época?

Marina: Usava, tava usando óculos.

Tatiana: Mas me conta, os meninos e as meninas te enchiam muito a paciência por que você usava óculos?

Marina: Ah enchiam! Eles falavam assim quatro-olho, zaroia... Aí eu queria bater, nós ia pra diretoria. A diretora dava suspensão pra gente, de três dias.

Tatiana: Suspensão?

Marina: Até expulso, eles davam.

Tatiana: Mas você foi expulsa?

Marina: Expulsa eu não cheguei a ir não. Cheguei, fiquei de suspensão. Eu não a menina.

Tatiana: Você não chegou a pegar suspensão? Nem de um diazinho só?

Marina: Não. Lá na escola os outros brigava a pessoa ia mesmo ficava suspenso da escola mesmo e não tinha ninguém que ia lá reclamar, que não tinha jeito não, porque as pessoas tavam errada na escola.

Tatiana: Agora, me conta uma coisa. Lá nessa escola, em todas essas escolas que você passou tem alguma professora que você lembra dela com mais carinho, que era mais legal?

Marina: Só uma só. Ah to me enganando, porque eu estudei aqui também, aqui pra cima. A única que eu gostei foi (...) de uma japonesa.

Tatiana: E como que ela era?

Marina: Ela era muito exigente, ela ficava assim, você vai fazer, ficava ali no meu pé. Você vai fazer sim senhora. Mas professora mas eu não sei. Você sabe. Você sabe, você vai fazer, até que um dia eu comecei a aprender com ela e eu comecei a gostar dela, por ela ser ruim comigo eu comecei a gostar dela. Por ela pegar no meu pé.

Tatiana: E ela te punha na frente ou lá atrás?

Marina: Ela me colocava na frente, lá na frente dela, pra mim fazer, ela fazia na lousa as perguntas que eu não sabia fazer assim ela dava o ditado e eu não sabia fazer, ah professora não sei essa palavra não, você vai fazer, você sabe e eu fazia. Foi aí que eu comecei, parece que acordou assim, os miolo acordou na minha cabeça assim, que eu comecei a fazer as coisas certinha com ela, que até todo mundo da minha casa ficou até bobo de ver como ela ficava comigo.

Tatiana: E era que série? Segunda essa?

Marina: Era segunda série.

Tatiana: E aí você passou ou repetiu?

Marina: Passei, com ela eu passei. Aí ela pegou e saiu da escola. Aí eu saí dessa escola e ela ficou aí até o final do ano.

Tatiana: Ela saiu e foi pra outra escola?

Marina: Ela foi pra outra escola, a professora que eu mais gostava era dela, aquela japonesa, ela era insistente, ela era aquela professora rígida mesmo, todo mundo ali, até as pessoas, até as pessoas que era bagunceiro não fazia bagunça com ela...

Tatiana: E aprendiam?

Marina: Porque ela tinha medo, eles tinham medo da professora, o medo dela, só de ela, do jeito que ela falava as pessoas já ficava quietinho com ela, ninguém fazia bagunça, a nossa classe parecia uma classe que, que nunca, todo mundo passava e achava a nossa classe das melhores, a minha classe foi a campeã da sala de aula...

Tatiana: É?

Marina: Com ela. É. Aí ela chorou, todo mundo chorou. Ela foi embora e todo mundo chorou por causa dela...

Tatiana: E ela foi embora no final do ano ou antes de terminar a aula?

Marina: No final do ano, depois que a gente terminou, depois que a gente passamos de ano com ela.

Tatiana: E nenhuma outra professora você lembra mais?

Marina: Não. A única que eu gostei mesmo que eu aprendi, foi com ela. Por que ela era uma pessoa assim, a gente não ligava né? Pra nada, e ela as pessoas que tinham dificuldade ela dava atenção, ela fazia como todo mundo ali, ela tratava todo mundo igual, não tratava um diferente do outro, tratava todo mundo igual, os que era ruim, os que era bom, ela tratava todo mundo igual...

Tatiana: Punha todo mundo no mesmo lugar e ó...

Marina: Todo mundo igual.

Tatiana: ...Mandava ver...

Marina: E ela tratava mesmo, e na hora, no dia da prova, ninguém olhava não, todo mundo tinha que fazer com o que sabia na cabeça, decorar e a gente, nós decorava tanto que quando, quando, quando dava a prova, tava tudo na cabeça da gente.

Tatiana: E aí era facinho de escrever?

Marina: E aí nós fizemos numa facilidade e tiramos nota boa, aí ela foi embora, aí, aí, todo mundo, aí cada um foi pro lado e (...) escola.

Tatiana: Pro Frágoso. E de professora que você não gostava de jeito nenhum? Qual é a que você mais lembra?

Marina: Como assim?

Tatiana: Que você não gostava de jeito nenhum, era chata...

Marina: Que eu não gostava...

Tatiana: A professora, o jeito da professora.

Marina: Ah, tinha um monte. Tinha uma, tinha uma que até falou pra minha mãe, falou pra minha mãe que eu não tinha jeito não.

Tatiana: Que você não tinha jeito?

Marina: A que eu mais detestava.

Tatiana: E por que? Como que ela falou pra tua mãe?

Marina: Porque ela, ela tinha cisma de mim.

Tatiana: Ah é?

Marina: Porque as pessoas gostava muito de mim, na sala, na escola e ela não gostava a professora então e, como ela sabia que eu não sabia nada ela me deixava de escanteio, então ela me detestava, até que teve um dia na reunião, os meninos da minha escola pegaram revistinha e era proibido na época.

Tatiana: Revistinha do que?

Marina: Era revistinha de sexo, essas coisa né? E os meninos, tava todo mundo assim vendo aí foi a hora que eu cheguei e a diretora catou, aí, aí, as mãe dos menino minha mãe foram tudo chamada, aí a mulher falou pra minha mãe assim que não tinha chance de passar, porque não tinha mais jeito, aí foi o dia que eu peguei, fiquei revoltada e agora ela vai ver quem não tem mais jeito, foi aí que eu passei pra terceira e a quarta série.

Tatiana: Hã... Ta. Agora, o que que essa professora fazia que você não gostava?

Marina: Ela não ensinava a gente, ela ensinava as outras pessoas e não ligava pra gente, se a gente fizesse bem, se não fizesse, pra ela, ela tava nem aí.

Tatiana: E teve alguma professora tua que chegou a ... bater em aluno, bater em você?

Marina: Não chegava a bater não, mas botava a gente muito de castigo, deixava a gente no corredor, deixava a gente de castigo assim, tinha que ficar lá mó tempo.

Tatiana: Com a mão parada assim, que nem pic de esconde-esconde.

Marina: Isso. Antigamente era assim. A gente ficava no corredor de castigo, elas não batia na gente não ou senão atrás da porta, era assim.

Tatiana: E no corredor todo mundo via?

Marina: Todo mundo via. Aí a diretora, todo mundo via.

Tatiana: E aí?

Marina: Como não tinha jeito de expulsar a gente, então eles fazia isso com a gente.

Tatiana: E o que que você acha que é isso?

Marina: Achei... achava que era normal, por que ela deixava meia hora a gente lá fora e depois mandava a gente pra dentro, aí todo mundo corria e a gente entrava e todo

mundo ficava dando risada. A gente dava risada na sala de aula, aí minha mãe falava: ah Beatriz você é fogo, hein?. A professora te botou lá fora e você ainda, você ainda debochou dela.

Tatiana: Mas se é engraçado é engraçado, né?

Marina: Antigamente era assim.

Tatiana: Imagina você ficar meia hora lá, assim aí você entra...

Marina: Meia hora, vixi, até acabar a aula dela. Quando acabava a aula dela aí entrava.

Tatiana: Aí não tinha chance de aprender, né?

Marina: Aí eu entrava na sala de aula, e nós ia embora, e aí todo mundo ficava tirando barato de mim noutro dia, mas era gostoso.

Tatiana: Por que que era gostoso?

Marina: Porque antigamente era mais melhor do que agora.

Tatiana: Não, mas me conta, o que que tinha lá naquela época que era gostoso?

Marina: Era gostoso, por que os professor, às vezes ele era legal, as vezes eles fazia a gente ficar de castigo, os alunos brigava na sala de aula, os professor levava lá pra diretora, aí os menino, os menino ficava, antigamente a gente não ia expulso ficava lá na secretaria sentado...

Tatiana: Ah, ah...

Marina: Ficava sentado lá com a diretora, na sala da diretora...

Tatiana: Fazendo o que?

Marina: Ficava maior tempo, no pé da diretora, depois voltava pra sala...

Tatiana: E não tinha nenhuma tarefinha pra ficar fazendo lá com a diretora?

Marina: (...) A diretora pegou uns caderno assim, pegava uns caderno assim, já que a gente não fazia na sala de aula, por que a gente era bagunceiro e já que a gente não queria fazer, tudo a lição que a professora passava lá, a diretora mandava descer e a gente ficava lá na secretaria fazendo lição, até terminar as aula, aí quando batia o sinal pra ir embora a gente saía da secretaria e já ia embora pra casa, aí toda lição já ia direto pra diretoria, não era mais com a professora, era com a diretora.

Tatiana: Não acredito, Beatriz...

Marina: Prova era tudo com a diretora...

Tatiana: Então era a diretora que no fim...

Marina: A diretora que dava prova pra gente.

Tatiana: Por que a professora, achava que vocês colavam, vocês fazia bagunça...

Marina: Isso. Aí ela botava a gente lá na frente da diretora. Pra diretora vê se a gente tava colando ou não.

Tatiana: E você colava Marina?

Marina: Hã?

Tatiana: Você colava?

Marina: (...)

Tatiana: (...)

Marina: Mas eu nunca conseguia colar, por que eu chegava na hora da prova eu ficava nervosa, aí eu não colava não, aí eu deixava em branco, aí eu fazia, as que eu não sabia eu não fazia, as que eu sabia eu fazia e entregava pra ela.

Tatiana: E você tem alguma prova, alguma coisa dessa época que você estava na escola?

Marina: Como assim?

Tatiana: Guardada aqui na sua casa...

Marina: Ichi, eu joguei fora...

Tatiana: Pô fogo é? Pô fogo?

Marina: Quando eu era pequena, as minhas prova era tudo, dá até vergonha, minha mãe, minha mãe, minha mãe ia pra minha reunião, minha mãe saia de lá com a cabeça baixa, que eu só repetia, minha mãe via as minhas matérias, minhas matérias era tudo nota baixa.

Tatiana: As professoras só reclamavam de você?

Marina: Só falavam de mim. Ah, que eu tinha problema, tinha que ver o que que eu tinha...

Tatiana: E por que problema, Beatriz?

Marina: Ah porque eu não aprendia nada...

Tatiana: Mas você tá me falando, que quando você vai na segunda série com a professora, aquela japonesa você aprendeu...

Marina: Na hora a gente não entendia, que quando chegava na hora da prova a gente fazia errado, o mal era esse...

Tatiana: E só tinha prova pra dá nota?

Marina: Só na hora da prova eu dançava, era as matéria que eu mais dançava Português, História eu era boa, Geografia eu era boa, agora em Português e Matemática era a matéria que mais ruim eu era. Eu repetia nessas duas matéria. As matéria que eu mais repetia era essas duas.

Tatiana: (...)

Marina: Aí chegava no final do ano, eles me reprovava.

Tatiana: E diz pra mim, você acha que essa história de você não conseguir enxergar te atrapalhava?

Marina: É, me atrapalhava porque eu ficava confusa, porque os professores me ensinava conta, pra gente na lousa, entendeu, aí chegava na hora a gente fazia né? Aí o professor, aí eles ia aumentano o volume do da ...

Tatiana: De qual?

Marina: Da Matemática.

(...)

Tatiana: Aí você estava falando, estava falando do teu problema de visão e se você achava que...

Marina: A gente ficava na frente, toda vez que eu copiava a matéria, copiava, Português, né? Assim lição (...) aí eu sentava sempre na frente, na carteira da frente, pra fazer, pra acompanhar eles, porque uma que eu era um pouco lerda, outra que eu era um pouco devagar, aí o professor já apagava já e a gente tinha que ir depressa.

Tatiana: Correndo.

Marina: Escrever depressa. (...) Beatriz você tá assim agora, quando chegar na quinta série, aí vai ser pior, você não vai conseguir acompanhar eles.

Tatiana: Eles falavam isso?

Marina: Falavam, os professores, eles falavam isso pra mim, porque eu era muito devagar na época.

Tatiana: Mas você era devagar por quê, Marina?

Marina: É que às vezes a minha letra era feia, e eu queria tentar fazer letra melhor.

Tatiana: Você estava falando que você sentava na frente. Ah que eu te perguntei: O que que era ser lerda?

Marina: Lerda, é que a gente não conseguia acompanhar, o professor colocava na lousa escrevia um texto que era da cartilha, que às vezes quem não tinha cartilha escrevia da lousa.

Tatiana: Você tinha cartilha?

Marina: Às vezes eu levava pra escola, as vezes eu não levava.

Tatiana: Esquecia?

Marina: Aí, eu sentava na frente pra copiar, aí ele escrevia na lousa pra todo mundo, aí ele escrevia depressa, a gente tinha que escrever depressa antigamente.

Tatiana: Ah então era assim ó, você falou que você era lerda, aí eu tô entendendo, tinha hora que o professor também escrevia muito rápido.

Marina: Isso.

Tatiana: E que vocês também não conseguiam acompanhar...

Marina: Acompanhar ele... Não conseguia acompanhar ele e ele, tinha vez que ele ia dá uns textos pra gente, às vezes não era da cartilha ele ia dá um texto pra todo mundo na sala de aula, aí ele escrevia aquele texto todinho na lousa e aí tinha que apagar rápido, tinha gente que não conseguia acompanhar ele, mandava esperar, espera professor, aí tinha vezes que ele apagava e eu tinha que pegar do caderno de uma colega minha, pra passar pra mim.

Tatiana: Pra copiar?

Marina: Pra acompanhar... Porque o professor falava Marina, vê se não fica, na terceira série eu já era mais forte, terceira série eu já era mais forte. Que aí já estava entrando professor...

Tatiana: Tá.

Marina: Aí as matérias, já eram mais forte. Aí minha cabeça ia confundindo cada vez.

Tatiana: Entendi. Agora você estava falando da Matemática, que você sentava lá na frente, mas que o óculos.

Marina: O professor era assim, tipo assim: a gente sentava na frente e o professor gritava, falava, só que as vezes não entrava na minha cabeça o que ele falava, quer dizer, eu acho que eu ficava aérea, falava e eu não entendia.

Tatiana: Voltando, a história dos números, que o professor, você falou que o professor punha vocês na frente, na Matemática e aí como que era?

Marina: Aí eu ficava na frente, da Matemática, né? Tinha bastante aluno que também não entendia nada. Mas as vezes a gente entendia, porque ele só colocava aquela lição que era o número e que virava assim, só que eu não entendia isso.

Tatiana: O maior e o menor.

Marina: Isso.

Tatiana: São dois risquinhos assim.

Marina: Isso. Era o que eu não entendia. Então eu entendia quando era, era de vezes, eu entendia, de mais eu sabia, quando chegava na multiplicação, naquele de virar assim, colocava assim, eu não entendia.

Tatiana: Qual que era?

Marina: Aquele que, por exemplo, coloca o dois, né? Aí faz assim...

Tatiana: É a divisão?

Marina: Divisão... É o que eu não entendia, não entrava na minha cabeça.

Tatiana: A divisão?

Marina: Isso.

Tatiana: Ah, ah... Hoje você consegue fazer?

Marina: (...) Mais ou menos, aí cada vez ia complicando. Na terceira série, era mais ou menos, quando eu passei pra quarta, já ia aumentano número. Antigamente era um, aí veio aumentano de dois, aí quando foi na sexta, três, quatro... Nossa, aí complicou tudo.

Tatiana: Aí, deu pane.

Marina: Aí que eu fiquei perdida mesmo, eu falei nossa, aí a professora tinha que voltar tudo pra trás, aí eu comecei a ente der.

Tatiana: Tá. É a divisão que era a grande dificuldade sua?

Marina: Ah, a minha dificuldade era a divisão...

Tatiana: E quando você fez a sexta série, você usava óculos?

Marina: Usava. Até quarta série, depois eu parei.

Tatiana: Aí você chegou a parar de estudar ou você estudou, porque você falou que...

Marina: Aí, eu parei.

Tatiana: Você parou com quantos anos?

Marina: Aí, eu parei. Eu parei de estudar. Só que nas escolas não tava aceitano mais porque eu já tinha uma certa idade.

Tatiana: Quantos anos você tinha?

Marina: Acho que eu tinha uns quatorze ano...

Tatiana: Quatorze? Tá.

Marina: Aí a escola, já não aceitava mais porque era normal, né e eu não podia mais ficar. Aí quando... como antigamente existia na igreja... como chamava... que os professores ensinavam pras pessoas que nunca estudaram, que ...

Tatiana: Mobral.

Marina: Cuidava da família... Muita gente que parou de estudar. Aí era mobral, antigamente era mobral, aí tinha o primeiro, o segundo e o terceiro, aí eu fui pra série que eu já era terceira... (...) Aí eu fui aprendeno, aí eu fui aprendeno...

Tatiana: Que era aqui na igreja?

Marina: Aqui na igreja. Aí eu fiz a terceira e a quarta série aí. Aí eu fiz a quinta série aqui no Abrão, porque aí já tinha supletivo no Abrão.

Tatiana: Aí você foi no supletivo, lá?

Marina: Eu tive já, só a quinta série. Aí eu fiz a quinta série, passei aí eu saí, porque aí não tinha mais sexta série, não tinha a quinta série. Aí, eu fiquei com (...) estudar. Aí, eu estudei, estudei longe, estudei longe, ali perto do, ali perto do Frágoso, mas um pouco mais pra lá.

Tatiana: Sei, sei qual que é.

Marina: Numa escola, numa escola municipal que tem lá. Aí eu comecei a estudar lá, aí eu comecei a estudar a noite né? Fiz a quinta série lá, até amigas minhas entraram junto comigo, saía se formaro e eu fiquei...

Tatiana: Por que você ficou?

Marina: O meu problema era Matemática e Português, era essas matéria, eu não conseguia acompanhar eles, não conseguia acompanhar, ficava confusa, não entendia, aí tinha um professor que ele era japonês, ele era japonês... não, ele não era japonês não, ele era um branquinho, aí ele explicava de um jeito lá, que a gente não entendia o que ele falava, ele era... ele tinha... a letra dele era esquisita, sabe? A gente fazia assim, fazia aquele negócio lá e os números ia aumentano até embaixo. Aí que eu ficava, me complicava tudinho.

Tatiana: O que que você sentia?

Marina: Hã?

Tatiana: O que que você sentia nessa hora?

Marina: Ah, eu ficava nervosa, eu parava, ficava só assim olhando para a cara do professor, ficava nervosa, largava a matéria lá e não fazia, ficava nervosa... Marina você não vai fazer? Ah professor, eu não entendia nada. Aí, como ele era muito, muito bom, ele me colocava na mesa dele, me explicava, aí eu me encaixava... me encaixava. Eu ficava perdida no (...). Aí depois eu comecei a aprender, aí eu falava: nossa, puxa eu demorei tanto pra entender, fiquei esse tempo todo pra entender isso. Aí, que ele explicava, explicava e eu começava a entender. Mas aí quando não era matéria dele, era outra matéria que eu me dançava...

Tatiana: E qual que era a outra?

Marina: Me complicava.

Tatiana: Qual que era a outra?

Marina: Às vezes aí, às vezes era Português. Quando eu tava em todas as matérias eu me dançava na outra matéria...

Tatiana: E você estudava em casa, você sempre estudou em casa, desde a primeira série?

Marina: Ah, eu estudava, eu... As vezes assim eu, eu chegava, eu limpava a casa assim, as vezes eu tinha preguiça de fazer lição assim, né? E eu não fazia, mas sempre quando o professor mandava fazer em grupo, aí uma amiga minha que a gente sempre fazia junto, tinha até uma amiga minha, que ela estudou comigo no Fragoso, na mesma classe que eu, ela era mais inteligente que eu, ela tava na classe especial também...

Tatiana: Como que ela chamava?

Marina: (...) Eu e ela saímos que a gente era mais inteligente.

Tatiana: Como que ela chamava?

Marina: Patrícia.

Tatiana: Patrícia?

Marina: Ela morava aqui, ela era amiga, mó amigona minha, ela andava muito comigo...

Tatiana: E mudou? Ela mudou daí?

Marina: Mudou. Ela mora, ela mora aqui pra, é... Tem aqui, tipo quando vai pra Biritiba-Ussu, ela mora subindo assim, pro outro lado, ela mora.

Tatiana: Mas, me conta uma coisa: Você estava falando... Esqueci o que eu ia perguntar... Esqueci o que eu ia perguntar... Ah não, lembrei... Você tava falando que assim, na primeira série, tinha tarefa pra fazer em casa...

Marina: Tinha. Tinha sim. Eles dava tarefa.

Tatiana: Dava?

Marina: Dava lição de casa pra gente.

Tatiana: Lição de casa.

Marina: E aqueles que não fazia, chegava na sala de aula, a professora comia o rabo, ela dava o dobro ainda.

Tatiana: E aí como é que você fazia? Você vinha aqui e você fazia sozinha sua tarefa?

Marina: É, ela passava lição, geralmente quando a gente tava no horário da manhã, né? A gente fazia, no horário que a gente acordava, a gente fazia lição, depois que a gente chegava da escola e almoçava a gente fazia lição.

Tatiana: E sua mãe ficava lá em cima?

Marina: Ficava em cima, meu primo, ficava em cima de mim. Meu primo chegou até a me bater, engolir papel, porque ele sabia, sabia ler...

Tatiana: Que primo que é esse?

Marina: Hoje ele é casado, ele batia em mim, porque a minha mãe trabalhava fora, né?

Tatiana: Sua mãe trabalhava?

Marina: É, minha mãe trabalhava fora e eu ficava sozinha em casa...

Tatiana: Sua mãe trabalhava do que?

Marina: E quem tomava conta de mim era o meu primo.

Tatiana: Teu primo...

Marina: Minha tia era quem tomava conta de mim, aí sempre quando eu chegava da escola, meu primo já era diferente, esse meu primo, que hoje ele é casado também, ele me sentava na mesa, me ensinava e que ele chegava até querer me bater porque eu não sabia...

Tatiana: Era um... Peraí, tua mãe trabalhava.

Marina: Minha mãe trabalhava.

Tatiana: Do que que ela trabalhava?

Marina: Ela trabalhava de vende doce.

Tatiana: Vendia doce...

Marina: Ela era vendedora de doce, né?

Tatiana: Vendia assim, na rua, na feira?

Marina: Não, ela vendia no Parque Dom Pedro.

Tatiana: Lá no Parque Dom Pedro? Ta. Aí então, enquanto a sua mãe tava lá, você ficava na casa duma tia.

Marina: É eu ficava aqui na casa da minha tia, é que a minha mãe deixava ela tomando conta de mim, até ela chegar...

Tatiana: E aí essa tia que tinha um filho...

Marina: É, eu tinha um primo homem, tinha um primo.

Tatiana: Esse filho dela, teu primo, te ensinava e ficava nervoso...

Marina: É, ficava nervoso porque quando eu chegava da escola, minha tia não deixava sair, porque eu gostava, era muito sabe? Eu era muito, gostava muito de ficar na rua. Eu num gostava de fazer lição, essas coisas. Aí meu primo, ele me pegava e me colocava pra sentar na mesa, aí ele ia me ensinar a fazer lição e eu não sabia, ficava meia hora assim, olha daqui a pouco eu to de volta, hein? Se você não souber, você vai apanhar, aí ele vinha, eu não fazia a lição, num sabia, ficava nervosa, chorava. Aí a noite, minha mãe chegava, aí ela ia me ensinar.

Tatiana: Tua mãe te ensinava.

Marina: É.

Tatiana: E teus irmãos?

Marina: Às vezes quem me ensinava assim, era o Júlio...

Tatiana: O Júlio?

Marina: É ele me ensinava, ficava nervoso, não agüentava vê eu...faz essa lição e eu, e eu ficava meia perdida, aí eu fazia com medo, sabe? ficava meio assustada... até que um dia meu pai... meu irmão me ensinava, o Júlio me ensinava, né? Ensinava as coisas, aí sabe? Não era que eu não sabia, que não entrava as coisas hora na minha cabeça, eu queria entender, mas (...) sumia da minha memória, aí eu ficava perdida, sabe? eu não sabia nem quanto que era nem quanto era cinco... cinco não... Uma vez meu pai, meu pai... minha mãe ficava Marina quanto que é cinco mais, quantos dedos tem na sua mão? E eu não sei... (...) Minha mãe deixou eu de castigo. Aí o meu pai chegou e falou assim, olha Beatriz meia hora... eu gostava que as pessoas me tratassem assim, na frieza assim, só que não me batia... ele falava assim pra mim: Marina se você não me falar quantos dedos você tem na mão, eu vou voltar aqui e vou te bater, vou te dar dois, dois minutos pra você, eu tinha medo do meu pai, aí meu pai saiu e eu, ai meu deus, e eu ficava assim na mão contando, e eu gravei na cabeça, quando ele chegava eu falava, aí meu pai falou: quantos dedos você

tem na mão? Dez. Aí a mãe falava assim, ta veno como você aprendeu? O meu pai ele não continuou a me, a me instruir mais, aí que eu fui me perdeno assim, né? Aí, aí, se as pessoas fossem mais duronas com a gente, eu acho que eu tinha, eu aprenderia mais.

Tatiana: Mais durona? E teus outros irmãos não te ensinavam, era só o Júlio?

Marina: Era. Só o Júlio que me ensinava, mas ele não tinha tempo pra me ensinar, porque ele estudava, estudava, não tinha tempo, trabalhava fora também...

Tatiana: Trabalhava?

Marina: Aí, não tinha como. Daí eu não trabalhava eu ficava em casa, né? Aí (...) só repetia. Minha mãe falava assim: Beatriz, não vou nem mais na escola mais, ela até perdia, sabe, ela ficava tão desanimada, que ela até perdia de não querer ir pra escola (...)

Tatiana: Agora sua mãe nem ia mais na escola?

Marina: Aí...

Tatiana: Que tua mãe nem ia mais... Que chegou uma hora...

Marina: É, minha mãe tinha vergonha, né? Porque toda hora que ela chegava lá na escola ela sabia que eu ia repetir. Saia de lá morrendo de vergonha. E eu ficava assim, até que foi chegando um tempo, que eu fui caindo na realidade, né?

Tatiana: Aí, tua mãe morria de vergonha?

Marina: Aí minha mãe ia na minha, na minha, na reunião e as professoras falavam: Olha Dona Regina a Marina repetiu. Minha mãe não sabia mais, saber em que ela escola ela me colocava, eu estudei em tudo quanto é tipo de escola que você imaginar, até em escola paga a minha mãe me colocou, no Virgem do Pilar, bem no Virgem do Pilar ela me colocou.

Tatiana: E você fez qual série lá?

Marina: No Virgem do Pilar, acho que eu fiz o pré. Num, num lembro, acho que foi o primeiro que eu fiz. Acho que foi o primeiro ano.

Tatiana: Não foi aqui no Abrão que você fez o primeiro?

Marina: Isso. Do Abrão, do Abrão, depois eu fui pro (...) do Pilar.

Tatiana: Você foi na segunda...

Marina: Porque era assim, eu repeti assim, eu repetia duas vezes a mesma série.

Tatiana: Ah tá.

Marina: Por que era assim, eu passei pro primeiro e eu repeti o primeiro a primeira vez, acho que o primeiro ano eu repeti uma vez só. Repeti. Aí eu fui pra segunda série, só que cada série eu repetia duas vezes.

Tatiana: Entendi.

Marina: Aí eu fui pra aquela escola... aí minha mãe me tirou, falou assim: a gente num pode ficar pagando escola pra você, sem você num querer nada.

Tatiana: Bom, Marina, eu acho que ó, nós já gravamos quase uma fita inteira, Marina, já tem bastante... E aí? O que é que eu vou fazer, vou transcrever, vou ler o que você escreveu e aí a gente, na próxima vez eu faço algumas perguntas e a gente vai respondendo mais, porque aqui já tem ó...

(...)

Tatiana: Eu pedi pra Marina, escrever no caderno sobre o que que ela queria ser...

Marina: É que eu era uma pessoa assim, que era tão assim, só queria saber de andar, bagunçar e eu não queria, não queria, eu não queria ter um futuro pra mim, então tanto é que a minha mãe falava pra mim, mais tarde você vai precisar...

Tatiana: Mas não é assim, isso tudo. Imagina quando você era pequena, você gostava de brincar do que? Ser o que? Tem uma prima minha que queria ser manicure quando ela era pequena, a outra queria ser professora, eu queria ser professora também, mas eu queria ensinar criança pequena e não gente grande que nem eu ensino, o que que você imagina assim, que você lembra?

Marina: Que eu imaginava quando eu era pequena...

Tatiana: É.

Marina: Que eu queria ser? O que eu queria ser era mesmo, é trabalhar em... Esses negócio de, como é que chama aquelas mulher lá que se veste no navio?

Tatiana: Marinha?

Marina: Isso.

Tatiana: Você queria ser da marinha? Que legal!

Marina: Eu gostava de ser assim. Eu queria ser assim. Só que aí, aí, aí, aí eu não tinha oportunidade, porque eu não tinha estudado até aonde que tinha que estudar. Aí é que a minha mãe me colocou em muita coisa, eu aprendi cabeleireiro, minha mãe me levou, pagou o cabeleireiro pra mim, pra mim estudar, e eu fazia... pra mim pode passar pra ser aquilo ali, eu tinha que enrolar o cabelo de uma boneca, eu tive que passar dois meses enrolando o cabelo de uma boneca...

Tatiana: E conseguiu?

Marina: Até que eu me irritei e falei: ah mãe eu não quero mais ir não, que era pra mim tá se formando, eu saí, não quis, na época, acho que eu tinha dezesseis anos, na época, mas num completou, a mãe comprou tudo pra mim, comprou as coisas, e a equipe tudo das coisas pra mim, pra mim estudar, que já... minha mãe falou assim, que já que você não quer saber de estudar, que eu chegava da escola e não queria saber de fazer nada, e minha mãe pagou um curso pra mim fazer...

Tatiana: Um curso, que hoje eles chamam de curso profissionalizante.

Marina: Isso. Um curso pra mim fazer. Aí eu estudava, eu estudava de manhã né? Eu estudava de manhã, chegava da escola e meio dia eu ia pro curso, pra num deixar eu à toa na rua, então minha mãe mandou eu fazer isso.

Entrevistada: Marina
08 de janeiro de 2003

Tatiana: Estou aqui na segunda entrevista com a Marina e junto com a gente está a D. Carol, chique e elegante com os seus cabelos cheios de ... como chama isso? ... de rabricó, então nós vamos começar. Marina, assim, da outra entrevista e do que eu li no caderno, eu queria saber de você, porque que você acha que os professores não tinham interesse com as pessoas que tem mais dificuldade de aprender.

Marina: Porque eles não, não dava atenção, não ligava.

Tatiana: E por que eles não ligava?

Marina: Porque é ... eles só queriam saber de dá lição pra aqueles que eram inteligente, sabe, eles ficavam mais ali só pra, pra passar o tempo.

Tatiana: Quem? Os professores?

Marina: Os professores.

Tatiana: E você acha assim, que eles não ficavam com, por exemplo, sentavam com quem tinha dificuldade e ficava, porquê?

Marina: Isso, eles não escutava as pessoas que tinham dificuldade lá, assim, tipo igual eu, várias pessoas que tinha lá, então eles não dava atenção, eles explicava mil vezes, no caso, eu não entendia aí eu falava pro professor, aí o professor falava assim, deixava eu de lado e só ia pra aquelas pessoas que iam pra frente.

Tatiana: Que iam pra frente, tá. Agora assim, é, o que que tem inteligente desses alunos inteligentes têm que os outros alunos não têm?

Marina: Porque eles não tem paciência de ensinar as pessoas que precisam.

Tatiana: Então, você acha que falta paciência.

Marina: Paciência, que eles não têm, eles não têm paciência com as pessoas que têm mais dificuldade, que não sabe lê muito, não sabe escrever, têm uma caligrafia meio feia, né? Assim, não entende a letra da gente, tipo assim, e quando vai, vai se tá errado, não explica porque que tá errado, tal, essas coisas.

Tatiana: Agora, você falou que você chegou a freqüentar salas de aula que tavam bastante cheias de alunos, você lembra mais ou menos quantos alunos tinham?

Marina: Sala especial?

Tatiana: Não, sala de aula.

Marina: Sala de aula, era bastante aluno.

Tatiana: E você acha que isso daí prejudicava a aprendizagem?

Marina: Prejudicava a gente, as pessoas que precisava mais, porque eles davam atenção pras pessoas que sabiam, tipo assim, ele botava uma lição na lousa e tinha gente que entendia e tinha gente que não entendia, ele explicava uma vez, aí a pessoa não entendia de novo, aí ele explicava a segunda, a pessoa não entendia, ele largava de lado.

Tatiana: Não dava, assim, atenção de ir lá querer saber porque não entendeu?

Marina: Não, não dava atenção.

Tatiana: E isso você acha que um dos problemas vem desse ...?

Marina: Vem, um pouco é dos alunos também, né? E outro pouco é mais dos professor, que se é explicação, a explicação deles sempre não tá certa.

Tatiana: Tá, agora vamos pensar o seguinte: Se fosse uma classe menor, com menos alunos, você acha que teria mais chance, assim, de aprender?

Marina: Bom, tipo assim, se as pessoas, fossem umas pessoas que têm dificuldade e os professores prestassem atenção nos alunos e ouvissem os alunos e os problemas que os alunos precisa, os alunos tinham mais atenção.

Tatiana: Agora, você que como, qual é, vamos pensar assim,é, o que precisa acontecer pra que os professores prestem atenção nestes alunos com mais dificuldade?

Marina: Ah, que eles olha, percebe qual a dificuldade que os alunos têm.

Tatiana: Agora, o que precisa acontecer pra isso?

Marina: Assim,né? Por exemplo, dá com uma pergunta na lousa,né? E o aluno não entende, tem que explicar pro aluno como é que é, né? Assim, dá mais atenção, porque assim, igual que eles dão pros outros alunos, dá mais atenção pros alunos que precisa, que às vezes a pessoa fica confuso na cabeça, sabe.

Tatiana: Agora vamos imaginar assim: Uma sala que tem 40 alunos, 50 alunos, você acha que o professor vai conseguir dar atenção pra todo mundo?

Marina: Não, ele não consegue dar atenção pra todos, não, não consegue, uma que ele já não gosta de dar muita aula, que tipo assim, ele (Não entendi), que na minha época era assim: sentava na sala, explicava, quem sabia bem, quem não sabia..., quem entendia, entendia, quem não entendia.

Tatiana: Tava encerrada a história.

Marina: Deixava pra lá.

Tatiana: Marina, a gente tava falando da sala lotada, uma outra coisa que você falou é que assim, que os professores eles ensinavam todo mundo ao mesmo tempo, então, todo mundo tinha que copiar, todo mundo ..., você acha isso importante, ensinar todo mundo ao mesmo tempo ou você acha que as crianças podem, os alunos podem aprender um pouco mais isso, um pouco mais aquilo, sem ser uma coisa todo mundo do mesmo jeito?

Marina: Ah, eu acho assim que eles têm que ensinar, não eu acho que ..., não ensinar todo mundo junto, tudo bem, mas, entender a explicação que eles fala.

Tatiana: Tá.

Marina: Tipo assim, uma explicação melhor, bota uma pergunta na lousa, tem aluno não que entende, tem outros alunos que já entende, eles ensinam de uma maneira, daqui a pouco ensina de outra, aí não tem aquela maneira certa dele ensinar e a gente fica confuso.

Tatiana: Fica bem confuso, tá, aí assim, quando tinha que seguir todo mundo a mesma coisa, você conseguia seguir?

Marina: Todo mundo a mesma coisa?

Tatiana: É.

Marina: Ah, sim.

Tatiana: Aí seguia, aí assim, eu queria falar uma outra coisa, você falou que tinha classe dividida entre alunos fracos e alunos fortes. O que você acha disso, isso é bom ou é ruim, não é, mais ou menos.

Marina: Não,é ,bom na época era bom, na época tinha alunos que as salas era fraca, né, tinha professor nas aulas fracas, nas salas fortes, né? Dava pra entender mais, porque eles ensinava uma lição melhor pra gente e dava pra pegar.

Tatiana: Hum, hum. Agora assim, você acha que esse jeito é um jeito bom de ensinar os alunos, ter gente só fraca num lugar e só forte no outro?

Marina: Ah, eu acho melhor, porque por exemplo, tem pessoas que gosta, igual meu caso, no caso de várias pessoas, tem muitas pessoas que, às vezes, não é porque não quer estudar, é que eles têm dificuldade (Oh, Caroline) escrever, em escrever, em ler, dificuldade de ler, eu mesmo no ler e escrever, então, seria melhor fazer assim.

Tatiana: Tá, mas aí vamos pensar o seguinte: Quando você divide em fraco e forte, você espera a mesma coisa dos dois grupos?

Marina: Como assim?

Tatiana: Se eu falo, por exemplo, a Carolina é fortona e eu sou fraquinha, você vai esperar que a Carolina faça as mesmas coisas que eu faço?

Marina: Não, porque, quer dizer, cada um tem uma especialidade de pensar, eu tenho uma e a pessoa tem outra.

Tatiana: Tá, e se por exemplo, se eu sou da classe fraquinha, eu sou uma fraquinha e vão lá e me ensinam só coisas, assim, porque eu não posso, eu não vou conseguir aprender muita coisa; não será que a Carolina vai aprender muito mais coisa do que eu?

Marina: É assim, se o professor souber ensinar, souber explicar a explicação, a gente vai começar a pegar, pegar o ... como é que fala? Pegar as coisas, mas com calma assim, tem gente que, tem gente que não entende, tem gente que entende, sabe, tem gente que tem a idéia fraca, até compreender demora, tem outras pessoas que já pega rápido.

Tatiana: Tá,então, você acha que o problema não é nem tanto ser fraca ou ser forte, que o problema é mais do professor?

Marina: É, pra ele dá mais atenção nas pessoas que precisa.

Tatiana: Entendi, agora eu quero fazer uma pergunta muito importante, porque você acha que as coisas não entravam na tua cabeça? Você que falou isso na outra entrevista.

Marina: É porque assim, uma que eu tinha dificuldade.

Tatiana: Mas por quê?

Marina: Ah, eu tinha dificuldade em tudo, em português, matemática, eu ficava confusa,sabe, eu só tirava nota baixa.

Tatiana: Por que?

Marina: Porque, o professor ensinava ó, o professor ensinava uma coisa na lousa (A gravação é interrompida).

Tatiana: Marina, você tava explicando o porquê que você ficava confusa, do porquê você tinha dificuldade, você tava falando que o professor ensina uma coisa na lousa.

Marina: Isso, ele ensina uma coisa, ele falava a explicação, aí ele manda você estudar aquela matéria, quando chega da prova não é nada daquilo que ele falou, é, só que a gente na hora fica confuso.

Tatiana: Mas assim, você estudava em casa?

Marina: Ah, (Risos), não, eu estudava, quando eu comecei, no começo eu não ligava pra escola não.

Tatiana: E por que você parou de estudar?

Marina: Ah, porque sabe, eu comecei a estudar e eu fiquei repetindo, repetindo, repetindo aí eu me cansei, aí eu me cansei, falei 'pô eu sempre quero ...', quando eu comecei a se interessar no estudo, comecei a pegar no estudo, tinha professora que não ia com a minha cara.

Tatiana: Ah é, e como que era isso?

Marina: Ela assim, não ia com a minha cara, às vezes assim, ela achava que eu não prestava atenção, falava que eu era esquecida, sabe, e chegava sempre assim, em dia de prova assim, eu ficava nervosa, tentava decorar, chegava na classe eu esquecia tudo aquilo que tinha no caderno.

Tatiana: Entendi. Aí você falou também, que uma das coisas que você fazia era bagunça, era dar muita risada, aí você tá dando uma risada, uma risada tão gostosa, tão legal, e porque que isso era um problema, dar risada desse jeito.

Marina: É porque às vezes, assim, a gente fazia bagunça na sala de aula, mas a gente ... porque lá tinha uns menino muito bagunceiro, né? E sempre assim as meninas tudo botava, falava que era eu, então eu dava risada, dava gargalhada, aí a professora me botava de castigo.

Tatiana: E você nunca falou, por exemplo pra professora: "não sou eu, professora".

Marina: Sempre falei, mas a professora sempre achava que era eu.

Tatiana: E por que Marina?

Marina: Porque ela era cismava comigo, ela achava que eu sempre era culpada de tudo, tudo era eu, porque eu era bagunceira, né? Porque ali na ficha da gente vem escrito quando o aluno é, aí quando mudava de professor, a outra professora já tava sabendo quem eu era.

Tatiana: Ah

Marina: Entendeu, pela ficha da gente na diretoria já falava, ó fulano é assim, "é você, eu tô sabendo como você é, você repete de ano, tal, tal, tal".

Tatiana: Falavam isso?

Marina: É, é já iam falando de mim, principalmente no Fragoso, no Fragoso.

Tatiana: Nunca conseguia começar uma história nova.

Marina: Nunca, nunca. Quando eu fui pro Fragoso, tinha uma professora que falou pra minha mãe que eu não tinha mais jeito não.

Tatiana: Ah, eu vou fazer uma pergunta dela, aí ó, vamos por partes, você falou dos castigos, então, você fazia bagunça, você ficava de castigo, aí o que eu queria saber é assim: Hoje, você olhando lá pra trás, você ficou no corredor, você ficou atrás da porta, o que mais você contou?, ficava na mesa da professora, na sala da diretora, eu quero saber: Você acha que esses castigos adiantaram alguma coisa, assim, adiantaram pra você aprender mais?

Marina: É o bom era uma parte que, que adiantava, adiantava, mas chegava na hora tornava a fazer de novo, só que as professoras tinha cisma de mim, porque ouviram tantas histórias no meu nome que elas tinham cisma de mim, aí eu ficava "azureta", largava de estudar, a professora (Eu não entendi) briga comigo, o pessoal já tirava barato da minha cara na classe, aí eu colocava o caderno assim, e não fazia lição e ficava parada assim, olhando o jeito da professora falar, ela dando lição lá, né? E tipo assim, eu de escanteio e só os outros da sala, entendeu? Ela me deixava de escanteio, como eu não era nada ali e o resto ela ia "coisando", porque lá só tinha reclamação sobre mim.

Tatiana: Tá, vamos pensar o seguinte: Teve um dia lá que você fez bagunça ou não fez, mas levou a culpa.

Marina: É porque lá tinha uns alunos piores do que eu, tinha muitos alunos pior do que eu.

Tatiana: Que que é um aluno pior que você, Marina?

Marina: Ah, bagunceiro, é, ficava jogando papel dentro da classe, jogando papel no outro, né?

Tatiana: Isso você não fazia?

Marina: Não, eu não fazia e era os menino de trás, que sempre a turminha de trás que era os mais pior, né? Então, eles sempre jogava papel na frente.

Tatiana: Isso em todas as classes que você foi?

Marina: Isso é, foi em todas as classes que eu fiquei, inclusive.

Tatiana: Aí, vamos pensar o seguinte: Você tava lá, fez bagunça ou não fez, mas a professora resolveu que era você a culpada e que você ia tomar um castigo.

Marina: Ela sabia que eu era bagunceira, né? Então já botava a culpa em cima de mim.

Tatiana: Aí você levou o castigo, depois que você levou o castigo, você acha que adiantou aquele castigo, por exemplo, de ficar de pé atrás da porta.

Marina: Ah, adiantar, não adiantou não, porque tinha gente lá que ficava pior e nem resolvia, nem resolvia, quando chegava no final do ano a professora me dançava e eu repetia.

Tatiana: Por que eu fico pensando assim: será que ficar de castigo atrás da porta ajuda o aluno a aprender.

Marina: Não.

Tatiana: Ir pra sala da diretora ajuda o aluno aprender?

Marina: Pioro, porque a diretora ... que a diretora é pior, né? Porque ali você não pode fazer nada, e se ela quiser expulsar você, ela expulsa e você não estuda mais.

Tatiana: Não estuda, e você conhece gente que foi expulsa das escolas que você foi?

Marina: Ah, tinha um monte, um monte já foi expulso da escola.

Tatiana: Você não chegou a ser expulsa?

Marina: Não, nunca fui expulsa, mas eu era bagunceira, a mãe sempre tava lá, mas expulsa de escola eu nunca fui não.

Tatiana: Tá.

Marina: Meu problema era só estudo, só a dificuldade de aprender essas coisas.

Tatiana: Tá. (A gravação é interrompida) Você tava falando do castigo, aí eu queria te perguntar o seguinte: Cada pessoa tem um jeito de fazer as coisas, tem gente que faz as coisas certinho, tem gente que fala "a mais ou menos", tem gente que faz as coisas rápida, tem gente que faz as coisas devagar, você acha que na escola esse jeito das pessoas eles são respeitados.

Marina: Não, porque, porque hoje em dia ,né? É... Bom na minha época, é... não era muito respeitado, não era muito respeitado as coisas, porque ninguém não tava nem aí com nada.

Tatiana: Como assim?

Marina: Ninguém tava nem aí com nada, o professor passava na lousa, quem sabia, sabia, quem não sabia ...

Tatiana: E como que esses alunos aprendiam, esses que sabiam?

Marina: Porque é tudo na base da cola.

Tatiana: É.

Marina: Na cola, fazia cola e passava de ano, tinha uns lá que era inteligente mesmo que nem precisava colar que já sabia, que tirava nota boa, era assim.

Tatiana: Aí então,você me fala assim: Você acha que esses alunos que pega, por exemplo, que vão pra escola que são mais devagar, eles têm menos chance de aprender do que os outros que são mais rápidos?

Marina: É, tem menos chance de aprender.

Tatiana: Aí, vamos ver aqui, vamos ver aqui, Marina você consegue me dizer uma coisa, assim, você me contou que você tinha um problema de visão, né? Passou esse problema?

Marina: Tinha, eu também tinha esse problema, também, eu sentava sempre na frente pra poder ... o professor tinha raiva porque eu não conseguia acompanhar ele, uma que eles era muito rápido e eu era lerda e eu não enxergava direto e tinha que escrever depressa.

Tatiana: E você acha que esse problema atrapalhou você, da visão, atrapalhou você?

Marina: Atrapalhou, atrapalhou que teve até oculista lá na escola.

Tatiana: E o que ele falou de você?

Marina: Ah, falava que eu tinha problema na vista.

Tatiana: E o que você precisava fazer pra melhorar?

Marina: Ah, eu fui usando óculos.

Tatiana: Usou, usou, usou.

Marina: Usou os óculos até grande, mas o meu problema era a vista mesmo, que eu ficava sempre na frente pra poder, pra poder fazer a lição, tanto que chegava no dia da reunião a professora até comentava isso com a minha mãe.

Tatiana: Falava pra ela?

Marina: É, "a sua filha vai muito devagar na lousa porque ela fica na frente (Eu não entendi)".

Tatiana: E por que que você ia devagar?.

Marina: Hã?

Tatiana: E por que você acha que você ia devagar?

Marina: Porque o professor escrevia muito rápido na lousa, aí tinha que ir depressa e eu não conseguia acompanhar ele.

Tatiana: Aí você falou que você teve professor tanto de classe especial como professor que não era de classe especial, você lembra o que você aprendeu na classe especial e o que você aprendeu na outra classe?

Marina: Ah, na sala especial eles deram muita coisa que a gente já sabia.

Tatiana: Ah é?

Marina: É, e tinha gente ... e na hora que mudava pra classe especial eles explicava mais, dava mais atenção, aí a gente pegava logo as coisas, aí foi aí que o professor passou pra gente a sala mais forte.

Tatiana: E que sala mais forte era essa? Era especial também?

Marina: Não a sala mais forte é aquelas pessoas já mais adiantadas, já sabe tudo e a fraca é pessoa que sabe mais ou menos.

Tatiana: Tá, entendi, agora me fala uma coisa, assim, na sala especial você falou que só tinha aluno fraco, que não sabia lê e escrever direito, você acha que juntar, por exemplo,

todos esses alunos que não sabiam lê,nem escrever direito na mesma sala, adiantou alguma coisa?

Marina: Como eu te falei, adiantou, porque muito aluno, muito aluno foi saindo de lá... teve muitos que já tinha problema na cabeça, não conseguia.

Tatiana: Que que é ter problema na cabeça?

Marina: Eu sou uma menina que morava dum lado, era eu, e uma amiga minha que mora na rua de trás.

Tatiana: Quem que é esse da rua de trás?

Marina: E eu,nós três.

Tatiana: As três.

Marina: Estudamos na mesma sala especial, na mesma escola especial, uma ela chamava ... eu acho que é até essa daí só que ela não mora mais aqui, ela mora virando a rua. Quando a mãe dela botou ela, ela tinha... ela já era velha, mas na cabeça ela tinha idéia de criança ainda.

Tatiana: Tá, você me falou, não era a Patrícia?

Marina: Patrícia ... uma era a Patrícia.

Tatiana: Você falou de uma outra que morava aqui perto que chamava Shirlei.

Marina: Uma ...uma era a Simone.

Tatiana: Simone?

Marina: Simone, ela mora na rua de trás da minha casa.

Tatiana: Essa daí eu não conheço.

Marina: Então, aí ela estudou comigo na sala especial, só que ela saiu, aí depois eu sai e fui pra outra sala, aí só ficou uma ali, a outra ficou ali e até a mãe dela tirar ela da escola.

Tatiana: E quem que é essa, você lembra?

Marina: É uma que ela tem dificuldade, ela nasceu com problema.

Tatiana: Que é esse que você falou que a cabeça era de criança, mas já tinha idade de gente grande.

Marina: Isso, isso, ela tinha a idade já de gente grande, aí eu saí da escola e ela continuou, ficou na escola.

Tatiana: Ficou lá?

Marina: Ela ficou lá, aí depois ela passou pra que escola paga, igual assim criança tá, ficou, aí a mãe dela tirou ela, a mãe dela mudou e colocou ela em outra escola, mas ela estudou em escola só de criança, mas ela já tem 22 anos.

Tatiana: 22? Agora, você falou, ela não sabia lê nem escrever, mas você me falou que ela tinha um problema de quando ela nasceu; você, as suas amigas, pelo que você conta, tinham ou não problema de quando nasceu.

Marina: Não, diz a minha mãe que eu só tinha só nenezinha.

Tatiana: E o que que era?

Marina: Assim, que eu desmaiei assim, mas problema mental assim eu nunca tive não.

Tatiana: (Fala com a criança).

Marina: Tatiana, Tatiana, eu tenho assim, a idéia mais ou menos assim, é tipo assim eu aprendo uma coisa, eu antes né? Eu aprendia uma coisa ... (Pausa na gravação)

Tatiana: Você tava falando de problema mental, as tuas amigas não tinham problema mental assim?

Marina: Era eu e outra amiga minha, ela já tinha meia dificuldade, duas, e eu entrei na sala especial porque a minha mãe não sabia mais o quê fazer comigo, porque eu saí do Ávila, fui pra lá pro Frágoso, que eu só repeti a segunda série, tinha dificuldade. Nossa, mais eu já não tava nem agüentando mais não, aí a minha mãe pegou e me colocou lá, aí os professores tiveram uma ... sei o que é que aconteceu e me colocaram na sala especial, aí eu até perguntava: "O que é que eu tô fazendo nessa sala de louco?", ainda falava ...

Tatiana: Sala de louco?

Marina: É sala de pessoas assim que tinha dificuldade, aí o professor falava: "Mas você também tem dificuldade, se você não tivesse dificuldade você não estava aqui", aí foi até aí que eu passei pra terceira série lá, na sala especial eu passei pra terceira série.

Tatiana: Que também era terceira série especial?

Marina: Não, aí era série normal, porque eles viram, viram que eu não tinha nada ver com aquilo, que o meu problema não era aquele.

Tatiana: Tá, então a sala especial era pra gente que tinha que tipo de problema?

Marina: Problema assim, de não saber lição direito, assim de dificuldade na lição.

Tatiana: Não era problema mental?

Marina: Não, não era problema mental, a pessoa não sabia seguir, seguir as lição, seguir assim por exemplo é, fazer lição, porque não sabia lê e nem escrever direito era tipo assim, como é que fala é? Era uma coisa que os professores resolveram fazer isso com os alunos que precisavam de ajuda, tantas escolas que os alunos passou e na única escola que tinha era no Frágoso.

Tatiana: Entendo, agora assim, toda essa história que você conta de classe especial, de classe comum, você não conseguia aprender e pelo que eu vi na entrevista, no que você escreveu, você tinha vergonha de não aprender.

Marina: Também vergonha, não, não é vergonha, porque antes eu tinha dificuldade nas matéria, porque a minha letra, uma que minha letra era feia e quando tinha umas perguntas pra fazer, não entrava na minha cabeça, tipo assim, tinha aquela pergunta mas eu não conseguia lembra a pergunta que era, aí eu tornava a repetir, isso nas matérias de português e matemática, era as únicas matérias que eu repetia.

Tatiana: Agora assim, você não entendia, você me falou que o professor não explicava direito, se eu fizesse uma pergunta assim, você tem que fala uma pessoa: De quem era a culpa de você repetir tanto?

Marina: Ah, culpa eu acho que era mais a minha.

Tatiana: Por que sua?

Marina: Uma porque eu não entendia muito a explicação do professor e o professor não tinha paciência de me ensinar .

Tatiana: Tá, então, você fala que você não entendia a explicação da professora, tem uma parte sua ... (Pausa na fita). Você falou que tinha uma parte que era culpa tua, que você não entendia e outra parte que era do professor porque ele não explicava direito, então assim, se eu te perguntar de novo de quem era a culpa de você não aprender, você acha que era só sua, que era só do professor, só, só, só ou tinha várias pessoas que tinham culpa nisso tudo?

Marina: É porque o problema era comigo né? Assim o professor não dava muito conta só de mim, ele queria dar atenção pra todos e as pessoas que tinham mais capacidade de ser

melhor eles, eles ... tratavam legal e as outras pessoas que tinha dificuldade eles não ligavam muito.

Tatiana: Aí você contou, que a gente já viu, a questão da vergonha e que você sofria porque você não aprendia o que você gostaria, aí você falou até aqui ó..., você chorou em sala de aula quando você não aprendeu, que quando você ficava lá no fundo você se sentia abandonada, eu quero saber o que que passava na tua cabeça, Marina, quando acontecia essas situações assim de chorar, de ficar sozinha, o que passava na sua cabeça?

Marina: Ah, eu ficava revoltada.

Tatiana: E o que é ficar revoltada?

Marina: Ah, eu ficava com raiva porque o professor não dava atenção pra mim, aí eu ficava chorando, aí eu chorava e pedia pra minha mãe me tirar daquela escola que eu não agüentava.

Tatiana: Você pedia pra sair?

Marina: Pedia pra sair porque o professor não dava atenção pra mim.

Tatiana: Mas, por exemplo, quando você chorava o professor te atendia, o professor falava com você?

Marina: Eu chamava ele, ele "espera aí", "espera aí", aí eu "ah, professor me ensina", aí o professor me falava assim "você só vai sair daí ...", ele me botava no fundo, "você só vai sair daí pra ficar como escanteio, né? Você vai ficar aí e todo mundo aqui na frente, até você aprender a saber as coisas", aí eu ficava lá olhando pra cara do professor, o professor explicava pro outros pessoal, quando dava o sinal eu ia embora pra casa.

Tatiana: E não fazia nada?

Marina: Não fazia nada, não dava atenção, nem ligava.

Tatiana: Tá, aí ó, você falou assim, que a professora que você mais lembra com carinho é uma japonesa, era aqui perto né? Que você ia, aí você disse que ela era ruim com você que ela pegava no seu pé, que ela dava atenção, que ela não te deixava em paz, aí você contou a história do seu pai do dia em que ele ficou muito bravo com você, de você não saber quantos dedos que tinha na mão, aí eu quero fazer a seguinte pergunta: O que é uma pessoa rígida? Você falou que a professora era rígida e que seu pai era rígido, o que é uma pessoa rígida?

Marina: Uma pessoa que te dá atenção e que é dura com você pra você aprender, pra gente aprender as coisas.

Tatiana: Agora, vamos pensar no seguinte, pra uma pessoa aprender alguma coisa, ela precisa tratar a outra com frieza?

Marina: Acho que ... como assim?

Tatiana: Você falou que o seu pai te tratava com frieza, a professora com frieza.

Marina: Não é com frieza, é que ele já tava cansado da minha mãe me ensinar as coisas, e ele vê e a minha mãe encher o saco dele que não me ensinava, e a minha mãe vivia reclamando " Marina (eu não entendi), Marina isso, vai faz sua lição" e eu não fazia e ficava até quatro hora da manhã, três hora da manhã sentada e não queria saber de nada,né? Aí meu professor foi se enchendo disso, aí meu pai falou comigo assim e eu fiquei com medo, ele saiu, voltou, aí eu falei pra ele que eu tinha feito.

Tatiana: Agora, pra aprender tem que ter medo.

Marina: Não, não é medo, é que é tipo assim né? A pessoa te orienta mais, fica mais no teu pé e acorda você, pra aquilo realizar mesmo, pra falar pra você: é isso que você tem que fazer, é isso que você tem que fazer, dar atenção.

Tatiana: Então é orientação, atenção, porque quando você fala "frieza", vamos imaginar,seria eu chegar aqui na sua casa: " O Marina, eu vim aqui fazer uma entrevista, fala aí o que você quer falar", aí você pegava " Be, be, be, be ...", falava, eu "Ah tá, obrigada, tchau" e assim, sem fala um Bom dia, um Boa tarde.

Marina: É por isso que o meu pai dizia assim, que a pessoa, a professora na escola aí, eu já fui ..., como aconteceu da outra vez, né? A gente tinha uma professora e na minha sala toda hora mudava de professor e nunca era a mesma, aí a cabeça da gente ia ficando confusa, porque cada matéria era diferente e cada professor ensinava o ritmo dela, cada professor ensinava uma coisa, e todos aluno já ficava perdido na lição, aí por isso que tudo de novo, aí tinha que passar tudo de novo, aí é que abate mesmo, porque cada hora mudava o professor, nunca parava um professor na sala de aula.

Tatiana: Não tinha continuidade?

Marina: Não tinha.

Tatiana: Agora, você falou também que o teu pai, ele parou de ser durão com você, que é como se ele tivesse parado de te ajudar aí a aprender, eu quero saber por que que ele ... Como que foi isso?

Marina: Assim, meu pai nunca ensinou a gente, quem ensinava era mais a gente ... era minha mãe.

Tatiana: A D. Regina?

Marina: Como que eu era muito mais assim queridinha da casa, ninguém ligava muito, a minha mãe deixava eu fazer o que eu queria, né? Assim né? E geralmente quando eu ia na escola assim, a minha mãe trabalhava, então minha mãe não tinha condições de fazer eu fazer a lição, de ficar ali no meu pé, então eu era mais sozinha, então eu vivia assim na rua, brincando na rua, era a minha tia que cuidava de mim, aí quando tinha lição assim, quem me ..., quem mandava eu fazer a lição era o meu primo, aí eu fazia a lição, então tudo, entendeu, mais muita coisa assim eu não ligava, aí todo dia eu ia pra escola de manhã e eu ia pra escola sem fazer lição.

Tatiana: Mas isso desde de a primeira série?

Marina: Isso foi desde da primeira série.

Tatiana: Agora me conta assim, você tinha mais três irmãos, eles não te ajudavam?

Marina: Ah, os meus irmãos, o Júlio trabalhava, o William também e as mulher dos meus irmãos tudo trabalhava.

Tatiana: Então, não ficava em casa?

Marina: Tudo estudava, tudo estudava colégio, que nem naquela época eles tavam fazendo a oitava série, essa séries aí.

Tatiana: Tá, aí quando você fala da classe especial, você contou que as professoras viviam falando pra sua mãe que você tinha problema.

Marina: É, as professoras falava que eu não tinha mais jeito, que podia me tirar da escola que eu não tinha mais jeito não.

Tatiana: Que foi quando você saiu de lá do Fragoso.

Marina: Não, daí eu tava, continuei no Fragoso, passei pra tarde.

Tatiana: Hum, hum, com outra professora.

Marina: Daí eu passei eu acho que foi, eu passei acho que foi pra terceira série à tarde, acho que eu tava estudando à tarde, aí foi aí que eu repeti e sai do Fragoso e daí do Fragoso eu fui ... não sei pra qual escola que eu fui ... ah, sim fui pro Mobral, a minha idade já não tava mais aceitando na escola.

Tatiana: Era Mobral ou supletivo?

Marina: Não, antigamente a gente falava Mobral.

Tatiana: Mobral.

Marina: Agora é suplência.

Tatiana: Tá, aí a pergunta importante: Qual era o problema que essas professoras achavam que você tinha?

Marina: Porque todas, todas, todas me ensinavam e ficava na mesma, todas me ensinava e ficava na mesma, sempre tinha alguma queixa minha na secretaria, sempre tinha uma queixa minha e quando chegava no dia de prova eu tirava só zero.

Tatiana: Mas que queixa que tinha lá na diretoria?

Marina: Porque era muito assim, é ... a professora me entregava e falava que eu colava, que eu não prestava atenção nas aulas, era tudo isso.

Tatiana: Você colava?

Marina: Colava (Risos), era tudo isso que elas falavam e a gente, às vezes, eu tinha muita dificuldade, tinha dificuldade, chegava no dia da prova eu não fazia nada, aí só tirava zero, zero, zero ...

Tatiana: Mas você nunca colocou um pouquinho?

Marina: Não, quando eu ia chegar a colar, aí tinha aqueles professor durão, né? Rasgava e fazia "Seja o que Deus quiser, faça qualquer coisa", aí fazia qualquer coisa da minha cabeça e tirava zero, de vez em quando eu acertava uma ou duas pergunta.

Tatiana: Tô entendendo, aí assim, tem uma legislação, uma lei que diz que pro aluno ir pra classe especial ele precisa primeiro: Ter repetido várias vezes a primeira e a segunda série, então um certo, aí a outra coisa que precisa é ter uma avaliação duma psicóloga, que lá nos seus documentos tem essa avaliação que a gente vai ver na semana que vem, eu quero saber o que você lembra de quando você na psicóloga fazer essa avaliação?

Marina: Ah, (Risos) eu nem alembro, sabia?

Tatiana: Não lembra dessa aí?

Marina: Não lembro, eu lembro que eu sempre ia no psicólogo e ela conversava comigo e eu falava e ela ia me analisando, analisando, analisando, aí foi que depois mandou chamar a minha mãe pra ver qual que era a minha situação, porquê eu tava repetindo tanto a primeira e a segunda série.

Tatiana: Tá, aí assim, o pessoal, quando ficavam falando na cabeça da tua mãe: "ela tem problema", "ela tem problema", "ela tem problema", você ia só em psicólogo ou em médico, ia tomar "passe", ia fazer mais coisa pra ver se entrava na cabeça?

Marina: Ah, eu sei que ela me levou pra vários lugares.

Tatiana: Conta quais?

Marina: Ah, eu não me lembro muito não, é ... eu fui passei no médico, passei na psicóloga umas duas ou três vezes.

Tatiana: Tá.

Marina: Na psicóloga, tem até um psicólogo que eu fui que eu nunca vou me esquecer dele, ele era um psicólogo, ele mandava escrever fazer um monte de risco assim.

Tatiana: Hã, hã.

Marina: E ele ficava me analisando, me olhando, me vendo o que eu tava fazendo, aí ele conversava com a minha mãe.

Tatiana: Com a sua mãe?

Marina: Ele falava tudo com a minha mãe.

Tatiana: Com você ele não falava nada?

Marina: Não, ele falava pra minha mãe, ele chamava minha mãe e conversava com a minha mãe.

Tatiana: E o que que você acha que ele falava pra sua mãe?

Marina: Ah, não sei não (Risos), falava pra mim ... ele só falava pra mim que ... eu sei que a minha mãe falava que eu não tinha ..., que ele falava pra minha mãe que eu não tinha problema nenhum, eu tinha ... como é que fala?, eu precisava de mais atenção, porque ... ah, lembro, a minha mãe falou na minha ..., quando eu estudava no Fragoso, sempre vinha no meu caderno: "Mais atenção", "Mais atenção", "Mais atenção".

Tatiana: Ah, de prestar mais atenção?

Marina: Atenção nas aulas e atenção no caderno, porque ele escrevia, aí ele escrevia ali, aí quando a professora ia dar nota, ela escrevia: "Mais atenção", "Mais atenção", tudo: "Mais atenção", eu tinha que prestar atenção.

Tatiana: Entendi.

Marina: Eu entendia, mas eu não prestava atenção.

Tatiana: Aí eu quero saber o seguinte: Quando chegavam essas professoras e falavam: A Marina não tem jeito, a Marina tem problema; O que seus irmãos falavam pra você?

Marina: Ah, os meus irmãos falavam ..., não, a minha mãe né? A minha mãe só vivia com vergonha de mim.

Tatiana: Não, eu quero saber dos teus irmãos, dos teus irmãos, o que eles falavam?

Marina: Ah, meus irmãos não se metiam não, eles não falavam nada, só falavam assim: "A Marina não tem jeito, não".

Tatiana: E seu pai?

Marina: Meu pai nem falava nada, meu pai nem ligava, quem ligava mais era a minha mãe.

Tatiana: Agora conta da D. Regina, como que ela fazia?

Marina: Ah, a minha mãe morria de vergonha, ela ia nas escola e abaixava a cabeça, chegava em casa e falava assim pra mim: " Ah, Marina, não sei como deixaram ela passar".

Tatiana: Ela chegava chorar, alguma coisa assim?

Marina: Ela chorava, chorava que ela falava assim: " Marina, eu não agüento mais ir nas reuniões e saber que você repetiu, ela nem gostava nem de ir mais, ela tinha que ir que ela era obrigada a ir mesmo.

Tatiana: E você chorava também?

Marina: Ah, eu dava risada, às vezes eu dava risada assim, eu não ligava não.

Tatiana: Não, mais ou menos né? Porque no fundo doía?

Marina: É, no fundo doía, mas quando (Eu não entendi) eu falava 'deixa no ano que vem eu passo' (Risos), eu ficava assim.

Tatiana: Pra não ficar parecendo que você tava lá sendo jogada no chão ...

Marina: Aí eu falava isso e os professores só fazia: "Ah, Marina sinto muito", "Ah, eu já sabia já professor, eu já esperava por isso", aí depois eu fiz pra terceira, aí eu vim aqui fiz a quarta série, passei pra quarta, vim e fiz a quinta no Abrão, aí começou tudo de

novo, igualzinho como era antes, só repetia a quinta série, repetia, repetia, repetia a quinta série, só que a quinta série era daquele tempo de fala assim que a quinta série passava sem saber, aí eu passei pra sexta, fiquei na sexta até hoje.

Tatiana: Agora assim, quantos anos você tinha quando você repetiu, repetiu a quinta?

Marina: Quinta série eu fiz, eu acho que eu tinha uns ... ah, uns vinte e dois anos.

Tatiana: Por aí?

Marina: Eu saí da escola, saí da escola com vinte e nove anos.

Tatiana: Com vinte e nove.

Marina: Acho que foi com dezoito anos por aí.

Tatiana: Agora eu faço a pergunta: Você acha que você tem problema Marina?

Marina: Ah, problema eu acho que eu não tenho não, eu tenho dificuldade de aprender as coisas, de aprender a matéria, de aprender a ... lição, eu tenho, eu tenho medo de escrever.

Tatiana: Medo?

Marina: Ah, eu quero dizer, eu escrevo mas, eu tenho medo das pessoas não entender a minha letra, sabe, e saber que o meu português tá errado.

Tatiana: Tua letra da pra entender tudo, Marina, eu li direitinho sem nenhum problema, teu português é bom, e eu já falei, é melhor que muito do que muito aluno meu que eu tenho, viu, você escreve muito legal, muito legal.

Marina: É, aí eu tava falando pra você, eu tinha dificuldade assim em aprender, às vezes até a professora, o professor sentava do meu lado assim pra me explicar a explicação, tinha um professor lá que até dó de mim ele teve, ele pegou e me passou assim, porque ele viu todo mundo passando e viu que eu tava ficando pra trás, ele sabia que eu era uma pessoa boa, aí foi aí que ele me passou na matéria dele.

Tatiana: Aí eu tenho a seguinte pergunta, que você escreveu lá, o que que você acha que teria acontecido na tua vida se você não tivesse parado de estudar, Marina? Que que você acha que a tua vida teria sido diferente?

Marina: Se eu tivesse parado?

Tatiana: Não tivesse? Você fala lá que sua vida seria diferente se você não tivesse parado de estudar, se você tivesse continuado a estudar, feito o terceiro colegial, faculdade, o que que você acha que seria diferente?

Marina: Seria diferente que eu ia pegar mais no estudo, que aí ... minha cabeça tinha ajudado e eu fui vendo que eu fui pegando uma certa idade, aí eu fui vendo que eu depois de tudo que eu passei, que tinha repetido tanto quinta série e a sexta série, chegou o momento que eu falei agora eu vou firme, eu querendo ou não, eu vou conseguir ir pra frente, aí eu encarei, e que eu acabei repetindo de novo, fiquei grávida e saí.

Tatiana: Tá, depois nós vamos falar da gravidez, assim eu queria que você me falasse, que você também fala na parte escrita, que a escola de hoje tá muito pior do a de antigamente, o que que você acha que ela tá pior?

Marina: Porque hoje, os professor antes, os professores não ligava tanto e hoje os professor não liga nada, os alunos faz o que quer.

Tatiana: Entendi, e melhorou alguma coisa?

Marina: Não melhorou nada.

Tatiana: Você acha que continua a mesma coisa.

Marina: Continua a mesma coisa.

Tatiana: Sim senhora! (Pausa na gravação) ...Tá e por que ela te levava no psicólogo desde da idade da Carol?

Marina: Porque desde de pequena eu dava problema.

Tatiana: Que problema, Marina?

Marina: Problema em não aprender, em tudo, aí minha mãe me levava sempre no psicólogo, as professoras mandava levar eu no psicólogo.

Tatiana: Mandava, então vamos lá, eu queria te perguntar, tem umas coisa aqui que você até já respondeu, porque do jeito que é danada essa moça respondeu aqui, como que era e é até hoje você ser a única moça, a única mulher no meio de três irmãos? É muito "paparicada" não é, como que é essa história?

Marina: Ah, assim, de quando eu era solteira ou de agora?

Tatiana: Da vida, quando era solteira.

Marina: Ah, quando eu era solteira eu era "paparicada" muito pelos meus irmãos, mais pelo meu irmão mais velho.

Tatiana: Pelo Júlio?

Marina: Pelo Júlio, quando ele casou, aí passou pra, pelo Laércio que é casado também, assim, tudo, tudo era pra mim, tudo era pra mim, porque meu irmão Júlio vivia me "paparicando", sabe, tudo, tudo ela dava pra mim, ela se matava ...

Tatiana: E seu pai?

Marina: Meu pai também, meu pai era mais carinhoso, eu era também com ele, eu sentava no colo dele, eu conversava com ele, eu era mais carinhosa com ele do que com a minha mãe.

Tatiana: Tá, entendi, agora você contou que às vezes você chegava da escola e vinha aqui e tinha que arrumar a casa porque tua mãe trabalhava lá no Parque D. Pedro, né? Eu queria saber os seus irmãos também ajudavam a arrumar a casa ou não?

Marina: Não, meus irmãos trabalhavam fora e eu estudava, só eu estudava, eu estudava das sete da manhã ao meio-dia e eu chegava em casa a comida já tava tudo pronta, tava tudo pronto em casa.

Tatiana: E quem que deixava tudo pronto?

Marina: Minha mãe.

Tatiana: Antes de ...

Marina: É, antes de ir trabalhar ela já deixava tudo pronto.

Tatiana: Teu pai trabalhava do que, Marina?

Marina: Meu pai também ... meu pai nessa época já era aposentado.

Tatiana: E ele tá aposentado ...

Marina: Tá aposentado e continuava a trabalhar de vendedor, aí os dois iam vender doce no Parque D. Pedro.

Tatiana: E seu pai trabalhou antes de aposentar do que?

Marina: Ele trabalhava em firma.

Tatiana: Em firma, tá, aí você me falou assim que você teve que trabalhar logo depois que você casou porque você teve dificuldades familiares e eu queria que você me contasse um pouco como foi teu casamento, que dificuldades foram essas que você enfrentou?

Marina: Óh, depois que eu fiquei grávida da minha filha, comecei a ter dificuldade com o meu marido, ele não arrumava serviço ... (Pausa na gravação).

Tatiana: Você tava falando que o teu marido ficou desempregado logo depois que vocês casaram.

Marina: É, ele saiu do serviço, fez um acordo no serviço, né, aí trabalhou, saiu, aí ficamos, ficamos ... ele ficou desempregado, depois ele não trabalhou mais, ficou em casa só curtindo o dinheiro da firma, né, então tudo, aí depois, depois conseguiu arrumar um serviço, só que não conseguiu, porque tava bebendo, né? Aí depois parou e não conseguiu mais serviço nenhum, ficou desempregado.

Tatiana: E ele ... vocês moravam aqui quando tinha (Eu não entendi).

Marina: Nós já tava morando aqui, foi minha mãe que me deu.

Tatiana: Aí no fundo?

Marina: Aí no fundo, ali onde eu moro.

Tatiana: E hoje ele mora aonde?

Marina: Hoje ele tá na casa da mãe dele.

Tatiana: Foi pra casa da mãe, você que convidou ele ir pra casa da mãe?

Marina: Ah, foi depois que eu errei muita coisa aqui em casa, aconteceu muita coisa, né? No nosso casamento, um ano, dois anos, ele já ficou quatro anos desempregado.

Tatiana: Muita confusão assim, Marina?

Marina: Não, chegou um dia que eu tava até passando fome, aí depois a minha mãe, como era a minha mãe, fiquei comendo na minha mãe ele também, tal tudo, aí uma parte tava já pisando na bola, já não dava certo, aí eu cheguei à uma conclusão: você vai pra casa da sua mãe, aí depois que você arrumar serviço daí depois você volta.

Tatiana: E não arrumou até hoje?

Marina: Não agora ele tá lá pra casa da mãe dele.

Tatiana: E não arrumou nada?

Marina: Tá fazendo bico lá, né?

Tatiana: E a Carol vai pra lá?

Marina: De vez em quando ela vai pra lá.

Tatiana: Ela gosta?

Marina: Mas ela sempre fala pro pai dela voltar, o pai dela voltar.

Tatiana: E ele?

Marina: Não, ela fala pra mim, mas eu não falo nada pra ele.

Tatiana: Não, e ele, ele quer voltar ou não?

Marina: Ah, pensar em voltar ele quer, mas, mas ele não volta por causa da minha família, a minha família não deixa e nem eu quero.

Tatiana: Tua mãe fica brava e os teus irmãos?

Marina: É que ele vai voltar e não vai querer trabalhar, ele vai beber.

Tatiana: E onde você conheceu ele, Marina?

Marina: Aqui mesmo, ele morava aqui.

Tatiana: Aqui pertinho? Hum, tá, então foram essas as dificuldades, aí aqui é, e você fala que você gostaria que a tua filha tivesse um futuro diferente, um futuro melhor, o que você imagina que é um futuro melhor pra tua filha, Marina?

Marina: O que eu não tive eu quero que ela tenha.

Tatiana: Por exemplo?

Marina: Estudar, né? Querer aquilo que ela quer, né? Assim, ou ela se formar na faculdade, não sei, né? Ter um futuro melhor

Tatiana: Você gosta de ler?

Marina: Olha, eu não sou muito chegada em ler não.

Tatiana: Você lê alguma coisa assim ... ?

Marina: De vez em quando eu leio,mas é muito difícil.

Tatiana: O que ?

Marina: Assim, leio revista, assim.

Tatiana: Livro?

Marina: Livro ... eu lia muito na minha escola porque a professora dava, sabe estórinha, tipo livro de estórinha, aí a gente tinha que ficar, acho que dois, acho que três (Eu não entendi) tinha que lê e ficava lendo, eu li tanto que até decorei, quando chegou no dia da prova até acertei, estudando na escola supletivo.

Tatiana: Tava no supletivo, sua mãe lê?

Marina: (Eu não entendi).

Tatiana: Seu pai atualmente não (Risos). O Júlio lê?

Marina: Ah, com certeza (Risos), não larga disso

Tatiana: E teus outros irmãos?

Marina: Ah, os meus irmãos lê.

Tatiana: Lê, e não tem nada assim que você gostaria de ler de ..., que nem revista que você gostaria de ter.

Marina: Como assim?

Tatiana: Ah, de assinar uma revista.

Marina: Como assim assinar uma revista.

Tatiana: Aí você assina, é assim, você paga e eles entregam na sua casa.

Marina: Ah sim, eu sei como é que é, eu já assinei isso já, mas depois eu não quis mais.

Tatiana: Qual que era que você tinha?

Marina: Ah, não era eu, meu irmão que pegava aqui.

Tatiana: Qual?

Marina: O que morava aqui, ele pegava um monte de revista, assinava, aí vinha pra ele, aí ele sempre lia.

Tatiana: E você?

Marina: Ah, eu (Eu não entendi).

Tatiana: (Eu não entendi), vamos lá, aí aqui ó, é a última parte ... ainda dá. Você coloca no caderno que você acha que os estudantes precisam pintar a cara e ir pra rua pra pedir uma educação melhor, um país mais justo, por que pinta a cara?

Marina: Os estudantes de agora você tá falando?

Tatiana: É, que você fala que precisa se mobilizar, que precisa fazer alguma coisa que é precisa pintar a cara?

Marina: Que eles não pensa em nada, é isso?

Tatiana: É.

Marina: É, porque os alunos de hoje, eles são muito desinquieto, pensa mais em droga, não pensa em ter, ter aquela educação na escola, antigamente na gente não era assim, se a gente fizesse alguma coisa a gente tinha castigo na escola, a gente tinha mais firmamento, as pessoas prestavam mais atenção antes, agora hoje ninguém presta atenção.

Tatiana: Tá, e por que que você acha que, por exemplo, você coloca lá que os governantes preferem que o povo continue analfabeto, porquê?

Marina: Ah, porque os professores não ... quer dizer, não ensinam as pessoas que precisa, num ...

Tatiana: E por que que é bom pro governo não ensinar as coisas?

Marina: Pra eles está bom, né, pra eles eles são bom porque aí as pessoas ficam burra pro resto da vida, não tem um serviço melhor não tem nada, fica que nem os pobre coitado aí sem saber ler e escrever.

Tatiana: Aí eu vou fazer uma pergunta muito atual, você diz que assim, que a pessoa que tem bastante estudo na vida é a que vai pra frente na vida, e a gente teve agora a pouco tempo a eleição dum presidente que não tem faculdade, que o segundo grau a gente sabe que é um segundo grau técnico; O que você acha disso?, que é uma pessoa que veio lá do nordeste pra cá e hoje é presidente do Brasil; O que você acha disso? Por que ele foi eleito?

Marina: Porque ele foi uma pessoa sofrida, uma pessoa sofrida, batalhou pra chegar onde ele tá, e ele, e ele não tinha nada, então ele não estudou, ele trabalhou na fábrica a vida inteira, trabalhou, trabalhou na fábrica a vida inteira, chegou um dia que ele conheceu uma mulher, uma pessoa, que pôs ele pra cima e através dessa pessoa ele fez ... ele deixou de ser a pessoa que ele era e foi uma pessoa pra cima, ele quis crescer também, pra dizer que ele também pode (Eu não entendi) a pessoa, que ele também é inteligente, que ele sabe fazer.

Tatiana: Entendi, então quer dizer que a pessoa inteligente, às vezes, não é aquela que tem mais estudo do que a outra, é isso que você tá me falando?

Marina: É.

Tatiana: Agora me fala uma coisa, você acha que esse presidente vai ser um bom presidente?

Marina: Porque ele é ... como ele já foi metalúrgico, ele já foi pobre, ele vai ensinar muita coisa boa, principalmente pras pessoas que precisam, porque ele, ele veio dali ele sabe o que as pessoas andam sofrendo, então através dali ele vai começar a ajudar, vai começar a ver as coisas, mostrar as coisas, fazer as coisas pras pessoas que precisam.

Tatiana: E aí você diz lá que o Brasil, ele precisa ser digno e capaz, o que é um Brasil digno e capaz, Marina?

Marina: Pessoas honestas, pessoas que não saí daí matando, nem roubando, pessoa que, que, que ... o brasileiro pra poder seguir a vida pra frente, pra não ter casos de morte, ter amizade, ter um futuro melhor pra todo mundo, assim, uma amizade entre o Brasil, as pessoas ter paz.

Tatiana: Entendido.

Entrevistada: Marina
31 de janeiro de 2003

Tatiana: Marina, depois de tanto tempo, de tanta falação eu não consegui transcrever, eu tô aqui com o material que você escreveu. Quando você fala aqui que se levanta e faz suas obrigações, que são os deveres de uma dona de casa?

Marina: É arrumar as coisa, limpar a casa, fazer obrigação né, de dona de casa, fazer tudo no geral.

Tatiana: Então é limpar a casa...

Marina: É limpar a casa. No total eu limpo a minha e da minha mãe também. Daí eu fico naquela correria,né? Fico, limpo a casa, aí eu corro ali, corro aqui, aí tem que fazer almoço, vou comprar remédio lá no centro.

Tatiana: Pra quem você dá remédio?

Marina: Pro meu pai.

Tatiana: Que que seu pai tem, que você fala com tanta... (Marina interrompe)

Marina: Ele é deficiente. Tem problema, né?

Tatiana: Mas ele sempre trabalhou?

Marina: é.

Tatiana: Essa é a dona Carol, aqui. Deixa eu só dar uma coisa... Daí você tava falando do seu pai, que você tem que ajudar o seu pai. Seu pai sempre trabalhou, Marina?

Marina: Meu pai sempre trabalhou.

Tatiana: Do que ele trabalhou?

Marina: Ele trabalhava em firma, né? Daí ele saiu, ficou aposentado, e ficou trabalhando com a mamãe. O que ele não me fazia, fazia com ela, e dois trabalhavam junto.

Tatiana: Que era vendendo...

Marina: Vendendo doce, é

Tatiana: E o que aconteceu com ele?

Marina: Aí deu derrame nele, né?

Tatiana: Deu derrame e ele ficou com...

Marina: E ele ficou assim.

Tatiana: E quanto tempo faz que ele teve derrame?

Marina: Ah, faz muitos anos que ele teve

Tatiana: Antes de você casar?

Marina: Muito antes, né? Muito antes de eu casar...

Tatiana: Você casou, tem quanto tempo?

Marina: Hã?

Tatiana: Quanto tempo faz que você casou?

Marina: Faz uns quatro anos.

Tatiana: A Carol tem quanto?

Marina: A Carol não era nem nascida, a minha filha.

Tatiana: Ela tem quatro, a Carol?

Marina: (Não entende a pergunta)

Tatiana: A Carol tem quatro anos?

Marina: Quatro anos

Tatiana: Então tem mais de cinco anos que seu pai está assim?

Marina: Muito mais. Acho que eu tava.. eu tava com acho que...eu tava... uns dez anos

Tatiana: Dez anos?

Marina: É, daí ficou com preguiça também, não quis mais saber de nada...

Tatiana: Não, quando ele teve, já ficou nesse quadro e nunca mais mudou nada?

Marina: É daí ele ficou assim e daí nunca mais

Tatiana: E você que troca ele, que dá banho nele...?

Marina: É.

Tatiana: Todo dia?

Marina: Antes era eu e minha mãe, né?

Tatiana: Agora...

Marina: Nós duas, né? Mas depois ela começou a ter problema no peito, né? Essas coisas, né? Daí teve que tirar o peito...

Criança: Gostei

Tatiana: Gostou? Então tá bom. Vai lá ler o livro... Sua mãe precisou tirar o seio?

Marina: É. Ficou internada, tal. Aí depois ela um bom tempo.. acho que dois meses parada, de licença, não podia fazer nada. Daí quando ela voltou ao normal, né, daí ficava eu e ela arrumando, daí aconteceu isso, e agora ficou só eu.

Tatiana: Deixa eu falar aqui, a dona Ana foi atropelada, coitada. Tá com a perna engessada.

Marina: É

Tatiana: Mas Marina... eu tava falando... deixa eu lembrar aqui. Deu branco o que ia te perguntar

Marina: Você tava falando o que que é dona de casa

Tatiana: Ah não,antes.É uma outra coisa. Quando a sua mãe tirou o seio, ela chegou a fazer algum tratamento depois de quimioterapia, essas coisas?

Marina: Não, não teve

Tatiana: Ah, e você que tava cuidando

Marina: Eu fiquei com ela tal. As vezes, o Julio, eu que ia com ela, tal. Meu irmão que ia com ela. Daí quando começou a andar normal, eu que comecei a acompanhar ela.

Tatiana: E onde que era?

Marina: No Santa Marcelina.

Tatiana: No Santa Marcelina, hum. Mas você tava falando das obrigações de dona de casa. Vamos voltar lá.

Elaine: É

Tatiana: Você falou que cuida do seu pai, que limpa a casa sua, a casa da sua mãe, que mais?

Elaine: Quando eu estava trabalhando na escola, quem fazia era a minha mãe. Quando eu chegava levava minha sobrinha pro balé. Daí chegava umas quatro horas, né, e o tempo era corrido. A casa minha, eu nem limpava, tinha que arrumar uma pessoa pra limpa. E eu, ficava trabalhando fora, e de lá ia direto buscar minha sobrinha, e era assim todo dia.

Tatiana: E a Carol tava aonde?

Marina: A Carol ficava com a minha mãe, que ela ia pra escola, e saía às cinco, né, da escola.

Tatiana: Ah, tá.

Marina: Ela entrava a uma e saía as cinco. E eu ficava nessa correria, né, assim, né. Saía do meu serviço, ia direto pra lá, era assim, daí quando tava terminando setembro, que eu tive que levar minha sobrinha. Daí, eu comecei a fazer serviço em casa, e minha mãe também fazia.

Tatiana: A sua sobrinha é a ...

Elaine: Filha do Julio.

Tatiana: Filha do Julio.

Marina: Eu que levo ela pro balé.

Tatiana: Ah é? E aonde que é? Que bairro que é?

Elaine: Lá no Anhangabaú.

Tatiana: Você vai até a casa dela...

Marina: Vou até a casa dela, pego ela e levo ela. Tem dia que a gente se encontra na escola que ela estuda, lá no... aquela escola de padres... lá na...

Tatiana: Vila Matilde.

Marina: É. Na Vila Matilde.

Tatiana: Que é na esquina.

Marina: É, isso. Daí de vez em quando, eu pegava ela, levava ela e esse ano vai ser a mesma coisa.

Tatiana: Vai? A mulher do Julio trabalho no que?

Marina: Ela é... como se diz...trabalha em posto de saúde.

Tatiana: Posto de saúde, hum.

Marina: Ela tipo um comando... como é que se fala... que manda, assim

Tatiana: Diretora?

Marina: É. Tipo assim, trabalha com a chefe dela, comanda as pessoas.

Tatiana: Uma espécie de diretora, gerente, coisa assim?

Marina: Isso, isso.

Tatiana: Entendi. Agora, você pega metrô ou ônibus?

Marina: Pego os dois.

Tatiana: Os dois?

Marina: Quando venho da casa dela, pego a perua, né, e já desço no metrô e levo ela. Daí ela vai de perua pra lá, e eu venho de perua pra cá.

Tatiana: Ela tem quantos anos?

Marina: (Não entende a pergunta)

Tatiana: Quantos anos tem ..., quantos anos tem a sua sobrinha?

Marina: Minha sobrinha tem onze anos, vai fazer doze anos.

Tatiana: Onze anos. E a sua sobrinha dança bem?

Marina: Dança. Faz anos que ela faz. Antes era meu irmão que levava, mas ele começou a trabalhar e agora sou eu que levo ela.

Tatiana: Mas por um acaso foi em Mogi das Cruzes?

Marina: Desde de pequena ela tá, desde os oito anos de idade.

Tatiana: Que ela vai? E ela gosta?

Marina: Ela gosta, mas às vezes ela fica cansada. Ela se cansa bastante. Mas ela (...) vai, já passou.

Tatiana: Agora, me conta uma coisa, você acha que se precisar andar de metrô, de trem, pela cidade, você vai sem problema?

Marina: Vou.

Tatiana: É só dizer onde que pega, onde que desce que você vai?

Marina: Quando eu trabalhava aqui, eu entrava às seis da manhã e ficava até às cinco horas. Entrava às seis da manhã, saía cinco pro meio-dia, ia direto levar ela. Daí a gente come alguma coisa. Quando é quatro e meia, cinco horas tava aqui.

Tatiana: E aí, voltava e ia pegar a Carol.

Marina: Daí eu parei e continuei a fazer a mesma coisa.

Tatiana: Aí faz as coisas de casa...

Marina: Aí, aí pra mim já era mais fácil, eu adiantava tudo.(...) Mas agora, eu vou ter que chamar uma pessoa pra fazer

Tatiana: Chamar alguém pra ajudar.

Marina: É, alguém pra ajudar, porque agora é dois,né... meu pai e minha mãe agora eu faço só o (...) de casa, né, é (...) meu pai, fazer tudo na hora certa. Tudo direitinho.

Tatiana: Ele tomava os remédios certinho, assim?

Marina: Na hora certa.

Tatiana: Tá. Marina, me conta uma coisa, você fala assim: que a noitinha você vai bater um papo. Com quem você bate papo?

Marina: Um papo com minhas amigas, converso.

Tatiana: Aonde? Na rua?

Marina: (Risos) colegas minhas

Tatiana: Vocês ficam na rua, conversando...

Marina: Ah, passo na casa delas, assim, a gente conversa... antigamente eu ia pro bailizinhos, a gente conversava, mas daí todo mundo caso, foi cada um prum lado...depois a gente fico assim, vai na casa de um, telefona, vai lá bate um papo, conversar.

Tatiana: Tá por que aí assim a noite, você não ...

Marina: Saí assim eu saio, saio... saio assim pra barzinho, assim, mas não assim direto. Antigamente eu ia bastante, agora eu não vou muito, né.

Tatiana: Não vai mais

Marina: É mais em casa de vez em quando tem uma festa pra ir, eu vou.

Tatiana: Ah, entendi... e quando você fala aqui que você não gosta fazer coisas que não estão no seu alcance. Diz pra mim o que é isso?

Marina: Como assim?

Tatiana: Que coisas são essas?

Marina: Ah, tem vezes que tenho que fazer coisas que eu não quero... tipo assim, passar roupa e (...)

Tatiana: Mas você fala assim, é, você acha... é assim porque acho que não tenho capacidade. Passar roupa você acha que não tem capacidade?

Marina: Não, eu tenho a capacidade, mas é que eu não gosto

Tatiana: Ah, tá...

Marina: Entendeu? Eu sei passar roupa, fazer o negócio, tudo direitinho, mas a única coisa que eu não gosto de fazer é isso.

Tatiana: Tá.

Marina: Eu faço tudo... lavo... lavo, mas passar...

Tatiana: Não gosta.

Marina: É uma coisa...

Tatiana: É isso aí mesmo...Ah, tá. Porque é assim : então, tem coisa que você gosta, e coisa que você acha que não é capaz.

Marina: É.

Tatiana: E coisa que você gosta... e acha que você é capaz, tá bom. O que você não gosta é de passar roupa?

Marina: Passar essa roupa...

Tatiana: Então tá bom. Que você não gosta é de passar roupa. E quando você acha que não é capaz?

Marina: Como assim "capaz"?

Tatiana: Capaz... você não sabe?

Marina: É que eu não sei fazer ou que eu não gosto de fazer?

Tatiana: Você não sabe... quando você escreve aqui coisas que não estão no meu alcance porque acho que não tenho capacidade.

Marina: Ah, porque é assim, escrever...

Tatiana: Ah, tá. Marina: Não que eu não sei escrever, mas eu acho a minha letra feia...às vezes eu acho assim, que eu vou escrever e a pessoa não entende a minha letra, o que eu escrevo. Daí eu fico meia perdida assim, daí eu fico...

Tatiana: Entendi. Porque eu tô entendendo toda a sua letra aqui.

Marina: (risos)

Tatiana: Aí você tá falando bater papo, que ensina coisas boas. Que coisas boas você ensina pra Carol ?

Marina: Ah, eu ensino assim pra ela, que eu não tive...que muitas coisas boas eu não tive, né? Mas eu quero que ela tenha coisa, que eu não fiz, que ela faça.

Tatiana: Por exemplo?

Marina: É, estudar, né? Estudar, fazer tudo que ela tem que fazer primeiro, pra depois pensar em namorar, essas coisas, né? Mas pensar primeiramente no estudo... dá mais valor pra ela

Tatiana: Tá. Quando você me fala que o ... o pai da Carol você começou a namorar, você tinha quantos anos?

Marina: Quando eu namorei com ele, eu tinha 18 anos

Tatiana: 18 até...

Marina: Eu namorei com ele dez anos

Tatiana: Dez anos, Marina?

Marina: É, dez anos, ao todo, daí juntou com o noivado, dez anos. Daí nos casamos assim, mas foi um... sei lá... Daí eu ficava tentando (...) no casamento até que daí ele não tava um bom pai. Ele era um bom pai, fazia tudo, dava coisa, punha coisa dentro de casa, tudo, mas o mal dele era a bebida

Tatiana: Que ele bebia...

Marina: Daí ele saiu do serviço, e depois do serviço não arrumou mais nada, e também não quis mais. Tipo assim, querer ele queria, mas chegava na hora ele dava pra trás.

Tatiana: Tá .entendi. E antes dele você teve algum outro namorado?

Marina: Ah, tive muitos. (risos)

Tatiana: Pode ir me contando essa parte aí

Marina: Ah, tive bastantes.

Tatiana: Bastante namorado? E como que eles eram, o seus namorados? Quer uma balinha?

Marina: Ah, ele é..

Tatiana: Eram daqui de perto?

Marina: Alguns eram, outros não. Eu namorava era só cara de longe mesmo.

Tatiana: E como você conhecia?

Marina: O único que era de perto, foi o Rogério e os menino que eu estudava, quando eu estudava por aqui, que eu saía assim com ele, assim.

Tatiana: Quando você estava lá na classe especial.

Marina: Mas namorar mesmo, de verdade mesmo, em casa, foi o marido.

Tatiana: O único.

Marina: O resto era tudo pra rua.

Tatiana: Tudo namorico. Hum, quando você estava na classe especial, namorava?

Marina: Também, já namorei.

Tatiana: Menino lá da classe especial mesmo ou de outra série?

Marina: Não, dá escola mesmo, mas era da parte da tarde. Daí eu passei pro período da parte da tarde.

Tatiana: Tá, mas ele estudava na mesma sala que você?

Marina: É. Só que ele não era mais escola...só que não era especial não, era normal

Tatiana: Qual era o nome dele? Você lembra?

Marina: Acho que... não sei se foi na terceira série... acho que foi.

Tatiana: Na terceira? Ele tinha quantos anos?

Marina: Acho que ele era a mesma idade que eu...acho que nessa época ele tinha uns quatorze anos, por aí.

Tatiana: E o nome, você lembra?

Marina: Hã?

Tatiana: O nome dele?

Marina: Não lembro.

Tatiana: Como você não lembra mais? (risos)

Marina: Ah, mais é tantos, que eu não lembro não, mais um que eu namorei foi esse daí. Por que eu tinha uma amiga minha, que estudava na mesma que eu estudava em Fragoso. Ela morava do outro lado da linha, e ela gostava do mesmo menino que eu, só que a gente era amigas né? Assim, sabe? Só ela sabia, né. Daí, ela ficou com ele... mas antigamente era tipo assim, namorava e depois não. Só que eu levei a sério, e depois tinha umas meninas que gostava dele também... ele era assim, tipo o garanhão da escola.

Tatiana: Sei.

Marina: Pegava todas.

Tatiana: Bonitão da escola.

Marina: É, é, o bonitão da escola, só que eu não dava muita bola pra ele, e as meninas já davam, e eu só olhava, só que não saia com ele. E as meninas já chegava... ele saia com todas as meninas, até que teve uma que se invoco comigo, que queria me bater por causa dele... teve uma briga na escola

Tatiana: Mesmo?

Marina: Eu bati, eu bati nessa menina, e venho um monte de cara, eu me lembro como se fosse hoje... um monte de cara, aqueles cara forte mesmo, um monte de cara barra pesada pra me pegar na escola. Só que a minha amiga conhecia os cara... daí ela conversou com os cara, tal... só que eu...eu... ali é dois portão, né...

Tatiana: Isso

Marina: O mesmo portão em que a gente pega o ônibus, era onde pegava, e do outro lado, daí eu passei do outro lado pra ir embora. Mas era uma coisa, aquela escola. Você até provado que a professora ficou com dó de mim... falou assim: que é só você pra arrumar encrenca, mas ela falo assim, que eu não arrumei encrenca...eu peguei a menina na escola, eu bati nela, eu não rodei o cabelo dela. Porque ela, ela tava pensando que eu tava afim do menino. O menino tava lá de cima olhando pra mim...e ela se invoco comigo, ela namorava com ele, não que ela namorava, ela ficava com ele...acho, acho que tinha alguma coisa com ele, né? Vieram atrás de mim, depois subiu, eu falei vou pegar essa menina. E a menina me provocando, e eu peguei... só que a gente amiga, aí eu peguei bati nela. Depois desse dia, que eu fiz isso, eu não tive medo de mais ninguém, porque eu era medrosa, de bater e apanhar das meninas. Daí eu peguei ela, e não tive mais medo. Depois tinha uma colega minha que andava que nem o Michel Jackson...ela era igualzinha ao Michel Jackson, ela era morena, bem magrela, cabelo todo enroladinho, do jeitinho do Michael Jackson..a gente estudava junto, as menina tinha medo dela. Só que ela andava com pessoas decente, sabe, A gente tava na classe, assim, e as vezes eu eu até passei de ano por causa dela

Tatiana: Hum..

Marina: A gente tinha muita amizade, e eu passei pro período da tarde e comecei a pegar amizade com ela... A gente andava lá, e todo mundo respeitava ela...(...) namorado que eu tive.

Tatiana: E, eu quero saber dessa história aí. Como chama essa menina?

Marina: OIha, agora pra lembrar o nome da menina...

Tatiana: Não lembra...

Marina: Eu lembro dela, mas o nome dela... eu nem sei se ela já morreu, ou se tá viva ainda...

Tatiana: Nunca mais viu? E essa sua amiga, igual ao Michael Jackson?

Marina: Ela mesmo.

Tatiana: Mas você já encontrou ela?

Marina: Ela morava na rua perto da escola... hã?

Tatiana: Você encontrou ela depois, ou nunca mais viu?

Marina: Nunca mais eu vi... a gente só se via no tempo da escola... teve até uma vez que eu tava estudando e encontrei ela, mas depois eu nunca mais soube dela

Tatiana: E ainda continuava igual ao Michael Jackson ou não?

Marina: Andava, ela imitava o Michael Jackson direitinho.

Tatiana: Adorava.

Marina: Ela vinha até aqui na minha casa comigo.

Tatiana: Vinha? Hum, entendi. Gostei dessa história da moça brava. Aqui você já falou das coisas boas pra filha, falou, aí falo que trabalhou na F.A.M.I., na fábrica de bolacha e de inspetora, que é lá na escola.

Marina: É.

Tatiana: Você falou que trabalhou com carteira assinada quatro anos atrás.

Marina: É. Eu tive, só que não fui feliz, porque eu fui viajar, há muitos anos atrás, só que eu tava dentro do ônibus, e tava aquela confusão, acho que fomos pra praia, eu esqueci a minha carteira dentro do ônibus.

Tatiana: Hum...

Marina: Tava registrada e tudo, né. Aí, eu deixa lá, e fiquei ligando pra rodoviária..não achei, não achei.. daí perdi

Tatiana: Mas você...

Marina: Aí eu tive que voltar na comissão, pegar só um comprovante que trabalhei lá.

Tatiana: Tá, é da época da FAMI então?

Marina: É

Tatiana: Agora, e... e por que você saiu da FAMI?

Marina: A FAMI já tava no tempo sair, né, a maioria, foi tudo mundo mandado embora

Tatiana: Aquelas demissões coletivas. E aí, que história é esse de praia que você tava indo?

Marina: Há?

Tatiana: Que história é essa de praia? Com quem você tava indo pra praia?

Marina: Eu tava indo pra Santos

Tatiana: Com quem?

Marina: Eu tava fazendo uma viagem/ Eu, meu marido, meu irmão...

Tatiana: Todo mundo.

Marina: É, nossos amigos..

Tatiana: Vocês iam e ficavam lá em Santos ou foi uma vez só?

Marina: A gente fomos, eu fui umas três vezes. Na época era de ônibus de viagem. Antigamente era assim... aí eu perdi minha carteira assim...

Tatiana: Dentro do ônibus e nunca mais achou...Gostei das histórias... Aí, me conta, que serviços você gosta de fazer? Que coisa você gosta de fazer?

Marina: De fazer?

Tatiana: É

Marina: Eu sempre gostei de trabalhar em firma.

Tatiana: Mas do que?

Marina: Mas serviço que eu gostei mesmo, é que eu trabalhei em escola, e eu gostei muito, eu gosto de trabalhar como inspetora

Tatiana: É

Marina: Eu acho legal.

Tatiana: E os alunos?

Marina: Ah... os alunos até que é bom, até que eles respeitam...porque quando eu tava lá eu não era assim... é trabalhava lá só de limpar, mas eles me respeitavam chamavam de tia... Oi tia, tudo bem? A maioria eu conhecia, porque a maioria morava por aqui, e todo mundo me conhecia

Tatiana: Ah, tá.

Marina: Eles estudavam, estudam aqui no Ávila... a maioria eu conhecia. Eles chamavam de tia, de Marina.. daí eles respeitavam assim...

Tatiana: Não teve nenhum problema.

Marina: Só que assim... às vezes a gente ficava no banheiro dos meninos, eles ficava cheirando, fumando, só que eles, quando eles me viam tentavam jogar lá fora...só que a gente não falava, não entregava para pra diretoria ninguém, né mas eles me respeitavam

Tatiana: E você falava com eles alguma coisa?

Marina: Eles brincava comigo, tinha até uma que brincava comigo... mãe das menina também... tinha até uma do banheiro (...) que até pra acreditar nela, sabe, ela colocava pauzinho, saia aquele cheiro de canela. Daí eu entrava lá dentro, eu e minha colega, e as menina falavam: "ô, tia, ô tia, você não foi?". Ela, tinha um rapaz que foi pra diretoria, mas ele não me respeitou, ficou conversando comigo normal.

Tatiana: Mas que usava droga?

Marina: Até conselho as menina vinha pedir pra mim.

Tatiana: Olha que legal.

Marina: Ô, tia, ô tia, dá um conselho pra ela que tem dois namorados (...)

Tatiana: Até conselhos..

Marina: Tia, dá conselho pra mim... mas era bom...

Tatiana: Mas eles usavam drogas na escola ou não ?

Marina: Eles usavam sim, só que a gente ficava quieta né, não falava nada, mas quando a diretora pegava, eles.. a diretora lá... daí tinha uma diretora lá que começou a exigir, daí os meninos ficaram tudo com medo, assim, né... ficavam do lado de fora, pra fora da ala, né?

Tatiana: Hum ,hum.

Marina: Daí a diretora começou a exigir, que qualquer coisa que a gente visse era pra contar... só que eu não contava, daí a mulher falava assim: "oh Marina", daí a minha colega assumia que ela era e então eles respeitava, às vezes ela abria o portão pra eles na hora de entrar, na hora de sair.

Tatiana: Ah, tá. E o que eles usavam assim?

Marina: Hã?

Tatiana: E o que você via eles usando de droga?

Marina: Usava droga, droga, é, craque, que eles colocam no cigarro, né? E eles fumavam, daí só pelo cheiro a gente já sentia.

Tatiana: Já sabia.

Marina: Já sabia.

Tatiana: Entendi. A sra. quer embrulhar dona Carol?... Então vamos lá Marina.. essa aqui é uma parte nossa que fala da tua passagem pelo Frágoso. Deixa eu só arrumar aqui, só de idade, de tempo... 84, 85...83..

Marina: Nossa, tudo isso.

Tatiana: Aqui é lá do outro.. tudo da psicóloga, vamos vê aqui... Aqui são tuas notas, Marina.

Marina: Em 83, você tava na classe especial

Marina: Isso.

Tatiana: Aí, de Português você tem três, três, d, d e aí um conceito final D.

Marina: É, D (...)

Tatiana: Daí você ficou reprovada. Aí nesses outros, educação artística, estudos sociais, educação física, era tudo.

Marina: Era ótima.

Tatiana: C, só em matemática, ó, D, D, D, D. Aí eu queria saber o seguinte... elas falam que você fica retida na segunda série da classe especial. Cada classe especial tinha primeira, segunda, terceira e quarta?

Marina: Isso.

Tatiana: Porque isso daqui... porque quando tem classe especial não tem isso. Não existe isso. Lá na lei diz, classe especial não tem série, primeira, segunda terceira e quarta.

Marina: Ah, sim.

Tatiana: Aí, quando você vem prá cá... daí tem as notas de novo. Esse aqui tá até incompleta. Percebe uma coisa, de 83 você pula pra 84... Aqui, quem que é professora aqui? Não tem nome da professora

Marina: Não tem o nome dela?

Tatiana: É, só tem o nome da diretora, Aparecida. Você lembra dela?

Marina: Não lembro

Tatiana: Depois é Mirian, vai mudando aqui... Vê que é um ano depois, C, D, D, D. Daí eu queria entender, de língua portuguesa, quando você faz pela primeira vez, você tira duas médias, e duas abaixo da média

Marina: Hum, hum

Tatiana: E quando vai no ano seguinte, que você repete, que viu a mesma coisa, você tira uma média, e as outras abaixo da média. Como você consegue entender isso? Por que que aconteceu isso?

Marina: Ah, eu tinha problema nas matéria, eu era muito...

Tatiana: Mas se você repete de ano, você vê duas vezes..Aqui você lembra que mudou de professora?

Marina: Lembro, mudou de professora outra vez. Mas ela já olhava pra mim. Porque a minha fama lá na escola, eu já tava sabendo e ela sabia que era eu.. que eles lucrava, né.

Tatiana: E era fama do que?

Marina: De repetente. Você é repetente, e disse só. Eu era repetente na sala de aula, então ela já me conhecia.

Tatiana: E quem era repetente..

Marina: Botava a turma toda repetente

Tatiana: Tá, por que daí nos vamos pra 85, daí, de novo, retida na segunda série da classe especial.

Marina: Ë. Repeti.

Tatiana: Foi daí que ficou essa coisa de sempre retida na segunda série. Por isso que eu queria...

Marina: Eu sempre retia direto

Tatiana: Daí, língua portuguesa aqui, uma média e o resto tudo sem média. Matemática tem duas médias e duas sem média. Daí, aqui você tem C. Aqui você tem tudo D, de matemática.

Marina: Sempre fui péssima em português. Matemática e português.

Tatiana: Agora vamos ver o seguinte, Marina. Você que vai me explicando, hein? Olha aqui, em português você tem C, C, D, D, viro D.

Marina: Na prática, hora que chegava na prova eu errava.

Tatiana: Tá, mas daí eu quero saber aqui. Você tem a mesma coisa... opâ, não é esse, é o debaixo.. aqui, matemática, você tem D, C, D e C, e fica com C.

Marina:

Tatiana: Então você tá aprovada. Por que aqui, que você tem metade abaixo da média e metade acima, esse conceito vira D e aqui esse conceito vira C?

Marina: Acho porque daí mudava de professor, né?

Tatiana: E o que acontece quando muda de professor?

Marina: Ë como te falei, cada professor ensina uma matéria

Tatiana: Tá, quando você fala que cada professor ensinava uma matéria, eu posso entender que as vezes você tá me falando que cada um tinha um jeito de ensinar.

Marina: Tinha um jeito de ensinar... explicação... tinha um jeito de explicar.

Tatiana: Ah, tá. Então quando você fala...

Marina: E tinha professor que, acho que me via ali da...do jeito que eu tava, ia conversando comigo, pra mim entender a matemática. Mas é como eu ti falei, eu aprendi, mas quando chegava naqueles de... naqueles número assim eu não gostava.

Tatiana: Aquele número assim, nós já aprendemos, é divisão.

Marina: Era meu ponto fraco.

Tatiana: É divisão.

Marina: Divisão.

Tatiana: E por que você acha que não aprendia divisão?

Marina: Porque...porque... tipo assim, como ti falei cada professor tinha um jeito de ensinar, daí eu ficava confusa, ficava nervosa.

Tatiana: Mas se você tem vários professores, com vários jeitos de ensinar

Marina: Só que a explicação no final era a mesma coisa. Só que eu confundia tudo, ficava nervosa, "não vou fazer mais nada não", largava lá na mesa, e deixava ele, "muito bem Marina, é assim que você quer aprender"... ficava nervosa, ficava chorando, aí ficava olhando pra janela. Daí quando chegava no final do ano, fulano passo, Marina repetiu.

Tatiana: Tá. E você saiu lá do Fragoso quando? Aqui oh, tem aqui. Você saiu em 85,então esse foi seu último ano.

Marina: Último ano.

Tatiana: Quer ver. Tem até a assinatura da dona Regina.

Marina: É a minha mãe.

Tatiana: Tá escrito aqui, o que tinha lá : *"solicitamos a Vossa Senhoria, o encaminhamento para um dos cursos profissionalizantes mantido por esta entidade, a menor, Marina Aparecida Neves Pereira, nascida em 15/04/69, cidade de São Paulo, cidade, estado de São Paulo. Filiação, Joaquim Neves Pereira e Regina Maria Jesus Pereira. Residente à rua Raimundo de Oliveira, n. 166, vilinho cunhé, vilinho cuné"...*

Marina: E eu sempre falei Cunhé

Tatiana: *"A mesma com já com dezesseis anos de idade, permaneceu durante três anos numa segunda série de uma classe especial"...*

Marina: Isso é verdade.

Tatiana: ... *"da qual não conseguiu ser promovida. Agradecendo a atenção de Vossa Senhoria, por favor tomar as providências."*

Marina: Eu me cansei de estudar lá.

Tatiana: Tá escrito aqui. A sua mãe escreve : *"Recebi e me responsabilizo pelo encaminhamento à LBA, que é Legião Brasileira de Assistência, não é Legião da Boa Vontade, da minha filha, Marina Aparecida Neves Pereira. E a dona Regina assina aqui. Vamos pensar o seguinte, você vai a escola pra que?"*

Marina: Pra estudar.

Tatiana: Pra estudar. Aqui tá dizendo assim, essa carta, o que você acha que ela diz essa carta? O que você acha que ela diz?

Marina: Que ia na escola pra brincar... fazer bagunça

Tatiana: Por que você acha que está escrito isso?

Marina: Ah...não, eu não ia só pra brincar, é que as vezes eu não entendia alguma coisa e ficava nervosa... e tava me cansando repetir aquela série, que eu cansei.. todo mundo mais pequeno, e eu mais maior. Ficando moça, e naquela escola, fico vendo aquilo tal, ficando sozinha (...) Chegava na hora da prova, um ficava passando a cola pro outro e tal, e a professora me pegava. Porque ela sabia que eu não sabia, e ali, cada professor que ia dar aula pra gente, a diretora já informava os aluno que era repetente. Então tinha o papel lá com o nome da gente, por isso a professora já me conhecia

Tatiana: Você já tava falada

Marina: Eu era repetente.

Tatiana: Marina repetente.

Marina: Você tá aqui de novo. O professor me pegava de novo, eu não acredito que você está na segunda série de novo Marina. Nossa, fazer o quê?

Tatiana: Nem eu acredito.

Marina: (...) parei de estudar

Tatiana: E como é que continuou indo na ...

Marina: E depois, com o tempo, começou a sair a suplência daí eu comecei a estudar na igreja

Tatiana: Ah, tá, e que curso que é esse que sua mãe te leva? É de cabeleireira, que você me falou, ou é outro?

Marina: É um curso de cabeleireira

Tatiana: Ah, tá. Você deixou de ir na escola pra ir no curso de cabelereira.

Marina: Não, é que era assim, no período dava pra ir na escola... no período da tarde, no período da noite, no período da manhã, né... então no Frágoso era assim, das oito a uma, da uma, acho que as cinco

Tatiana: Hum, hum. Das oito ao meio-dia e da uma as cinco

Marina: antigamente era assim. Às cinco da tarde. Daí dava pra eu fazer o curso. Só que nessa época, a minha mãe (...) aí eu fiquei mudando de escola, fui pra lá, fui pra lá, e o último lugar foi o Frágoso. E eu repetia no primeiro ano, no segundo ano, e depois eu passei pra segunda série. Repetia quatro vezes, daí passava das quatro vezes eu passava pra série.

Tatiana: Mas é assim... como eu te falei, classe especial não tem série. Classe especial é classe especial.

Marina: Não, eu tô querendo falar assim, não é série, é que antigamente falava série, né? Antigamente era outra coisa. Só que no, só que nessa... antigamente é, é assim, quando eu passei pra segunda série, ficava só na segunda série, aí ficava sempre ficava na mesma sala.

Tatiana: Hum, entendi. Agora o que que você acha da escola pedir pra sua mãe assinar uma carta dessas?

Marina: Hã?

Tatiana: O que você acha?

Marina: Eu acho que a escola estava certa.

Tatiana: Por que que a escola estava certa?

Marina: Porque eu era errada

Tatiana: E por que, que você era errada?

Marina: Ah, porque eu era.

Tatiana: Olha, nome da professora da classe especial, Rita de Cássia

Marina: (...) sei qual que é. Aqui, sempre de... era boa sim. Então, acho até que é essa aí, que falou pra minha mãe que eu não tinha jeito.

Tatiana: Foi essa? Eu acho que é essa, porque pra escrever uma carta dessas

Marina: É ela memo. Ela falou até que eu não tinha mais jeito, que eu não podia, que nessa época eu tava até no período da tarde, que o período da tarde não era pra mim, daí ela escreveu uma carta pra minha mãe, dizendo que eu não tinha mais jeito não, que ela podia me tirar da escola, que eu não tinha mais jeito. Eu sei que eu estudava de manhã, e passei pra tarde.

Tatiana: Olha, de manhã... você estudou de tarde e depois você foi pra manhã.

Marina: Isso.

Tatiana: Em 83 é a tarde, 84 é a tarde, em 85 você vai pra manhã, que é quando voce vai pra essa professora aqui.

Marina: Ah, sim

Tatiana: Ela dava aula de manhã, essa professora aqui.

Marina: Essa professora aí.

Tatiana: É. Deixa eu ver se tenha alguma outra.. aqui não tem mais nada

Marina: Então, foi a tarde mesmo que eu estudava. Que eu fiquei até com raiva quando eu passei pra de manhã.

Tatiana: Por que? Raiva de acordar cedo?

Marina: Porque eu estudava a tarde, e me passaram pra de manhã. Aí eu comecei a estudar de manhã...

Tatiana: A escola que te passou para de manhã? Ou foi você que quis ir pra de manhã?

Marina: Não sei se foi a escola. Acho que foi a minha mãe, que mandou passar pra de manhã.

Tatiana: Entendi. Mas me conta, porque que você acha que é certo a escola pedir pra sua mãe assinar uma carta dessas?

Marina: Ah, o (...) era eu, porque eu não queria saber de aprender. Também o professor não tinha paciência comigo.

Tatiana: Vamos pensar o seguinte, quando uma pessoa vai no médico, o médico tem que cumprir a parte dele. E que nem a sua mãe, sua mãe tá aí com o gesso, se o médico chegar pra sua mãe e falar assim, ah dona Regina eu não sei mais o que fazer, a senhora vai embora pra casa, a senhora assina aqui, que agora a senhora vai se tratar em casa. O que você vai achar disso?

Marina: Eu acho que o médico tá errado.

Tatiana: O médico tá errado, vai ficar brava. Aqui, se a criança vai na escola é pra ela aprender

Marina: Hum

Tatiana: Se a escola fala pra assinar uma carta dessas, dizendo, olha eu não tenho mais o que fazer com essa aluna. Será que a escola não tá fazendo a mesma coisa que o médico?

Marina: Não é a escola, aí é a professora.

Tatiana: Tá. Quando eu falo na "escola", eu falo da diretora, da professora, de todo mundo que montou essa carta.

Marina: A professora tinha cisma de mim, essa professora

Tatiana: Tinha cisma?

Marina: Tinha. Quando a minha mãe foi lá fala com ela, ela viro pra minha mãe, e disse que eu não tinha mais jeito. Daí minha mãe voltou e me tirou da escola.

Tatiana: Tá. Mas você entendeu o que eu te falei do médico e da escola?

Marina: Sim. Ainda minha mãe falou assim, ainda vou mostrar pra você que minha filha tem jeito, foi aí eu saí da escola, e passei pro terceiro ano e depois pra quarta.

Tatiana: Aí você foi fazer o curso de cabeleireiro?

Marina: Isso, mas eu já tava estudando, dava pra...

Tatiana: aí, você foi fazer suplência.

Marina: Isso, comecei a fazer a suplência à noite, porque a suplência é só à noite.

Tatiana: Ah, tá, você fazia então a suplência e o curso.

Marina: Isso.

Tatiana: Entendi.

Marina: Aí eu fiz, aí a minha mãe falou vamo fazer pra você terminar a segunda série. Eu disse, ah não, eu não volto pra segunda série, não. Minha mãe falou, volta pra primeira, porque daí você aprende mais. Eu falei, não mãe, volto na segunda série mesmo, que eu passo pra terceira. Aí eu fiz a segunda série, eu até lembro que era pra eu repetir, daí eu passei pra segunda série, passei pra terceira, quando eu cheguei na quarta, fui estudar na quinta série em abril.

Tatiana: Então você continuou. E se você pudesse falar alguma coisa, o que você falaria para essa professora?

Marina: Hã?

Tatiana: Se você pudesse se encontrar com essa professora um dia, o que voce ia ter vontade de falar pra ela?

Marina: Pra minha professora?

Tatiana: É uma coisa assim que tá na tua cabeça, tá aqui ó, na ponta da língua, assim ó.

Marina: Eu ia fala pra ela assim, que ela não me ensinou, não me explicou nada, não deu a atenção da forma que a gente precisava.

Tatiana: Como você falaria?

Marina: Falava na cara dela, ó professora, a senhora não me ensinou o que eu precisava aprender, que se a sra. fosse uma professora que chegasse, e entendesse esse problema que a gente tinha, porque eu era de uma família assim, tudo o que a gente queria a gente tinha, entendeu? Era uma menina, que dava de tudo pra mim, só que daí acha que eu não ligava pra escola, sabe? Porque eu tinha dificuldade em matemática mesmo, em português também, mas enfim, era ótima. Isso que eu não entendia. Se eu era bom naquela matéria, porque eu não era bom em português e matemática? Só que a professora, não queria dar atenção só pra mim, ela dava atenção pra todo mundo, então, ela, ela acha que...

Tatiana: Mas tem que dar atenção pra todo mundo.

Marina: Hã?

Tatiana: Uma professora tem que dar atenção pra todo mundo

Marina: É, não, ela dava atenção pra todo mundo, só que eu, ela tava tão cansada de me ver naquela série, que não quero

Tatiana: Ah, tá.

Marina: Entendeu? Que qualquer coisa, eu catava ela, entendeu? Ela tava tao cansada tao cansada de me ver naquela série, que disse para minha mãe que eu não tinha mais jeito. Aí eu passei (...) daí dava muito trabalho pra ela. Aí, chamou minha mãe e fez um monte de coisa.

Tatiana: Entendi, dona Marina. Agora, dia 26 de dezembro, é depois do natal... oi, quer falar? Vamos lá Marina, aqui, 26 de dezembro, significa que passou o natal e sua mãe foi chamada lá?

Marina: Acho que sim, eu não lembro.

Tatiana: 26 de dezembro.

Marina: Foi, foi.

Tatiana: Então, é, vamo imaginar o seguinte, era pra você não se matricular no ano seguinte, em 86.

Marina: Isso. É, não era não

Tatiana: O que você lembra assim?

Marina: Não era pra eu não me matricular em escola nenhuma, eu acho. Acho que tinha sido expulsa, uma coisa assim.

Tatiana: Foi convidada a não participar mais?

Marina: isso.

Tatiana: Certo, vamos ver um negócio aqui. Aí Marina, essas coisas aqui, são de psicologo. Vamos ver só a data: 14 de agosto de 81, você tinha o quê, doze anos? ; essa daqui.. deixa ver aqui..esse aqui.. olha, não tem a data aqui... ah, tem, tem sim, é 82, e essa aqui é 82, a mesma que (...) são esses dois juntos, e esse é aqui. Vamos olhar esse aqui primeiro..Você lembra de quando foi fazer essa avaliação psicológica?

Marina: Que eu fui fala com a psicóloga?

Tatiana: É,

Marina: Acho que lembro sim.

Tatiana: o que você lembra?

Marina: Eu lembro um monte de coisa que mandava fazer lição de riscar lá, um porção de coisa

Tatiana: Ela chama Julia Homori. Como que ela era, você lembra?

Marina: Foi até comigo fazer

Tatiana: Quem foi junto?

Marina: Minha mãe foi junto comigo

Tatiana: Ela é do sindicato dos trabalhadores das industrias metalurgicas mecanicas de materiais eletricos do estado de São Paulo. Quem que trabalhava aí?

Marina: Tinha alguém... meu pai trabalhava...

Marina: Trabalhava lá

Tatiana: Em que firma seu pai trabalhava?

Marina: Trabalhava lá

Tatiana: Não, isso aqui é um sindicato, junta todas as firmas que pertencem ao sindicato. Onde seu pai trabalhava?

Marina: Eu sei (...)

Tatiana: Também. Esse daqui... tá com cheiro de feijão queimado. Porque aqui, isso aqui é o que se chama de parecer psicológico, que é assim, você vai lá, tem os encontros, e aí nesses encontros, quando termina, vem um parecer contando algumas coisas do que aconteceu. Aí o nome da sua mãe, a data de nascimento, logo, logo, você faz aniversário, né?

Marina: É.

Tatiana: Vai fazer o que, trinta e... cinco?

Marina: É.

Tatiana: É 2003... é 35. O nome da sua mãe, o nome do seu pai, aqui, o seu pai e sua mãe, e os seus irmãos. Na época, esse aqui é o seu irmão mais velho que é o Julio, depois vem o, o que vem depois do Julio é o ...?

Marina: William

Tatiana: Depois do William?

Marina: Michael

Tatiana: E o mais novo?

Marina: Marina

Tatiana: E aqui quem é?

Marina: Eu

Tatiana: Madame Marina, isso daqui coloca pra ver, é... onde que é... que número de filhos que é, pra ver se é primeiro, segundo, terceiro, se é último. Aqui tá falando o que... a queixa de você ter ido fazer essa avaliação, é porque tinha baixo rendimento escolar, repetiu cinco vezes a primeira série, está na segunda série, mas não acompanha. É muito agitada e afobada. Me explica o que quer dizer isso?

Marina: Pertubado?

Tatiana: Afobada.

Marina: Que eu era muito afobada nas coisas, só assim até hoje (Risos)

Tatiana: É? (Risos)

Marina: Eu sou assim, afobada, só que diminuiu um pouquinho

Tatiana: E como que é esse afobada? O que acontece?

Marina: Afobada é agitada, faz as coisa rápido

Tatiana: Hum, tá. Agora assim, fala, você repetiu cinco vezes a primeira série, é nessa escola aqui perto.

Marina: Acho que foi no Ávila. Foi no Ávila.

Tatiana: Porque quando você vai lá pro, pro Fragoso, é em oitenta e... cadê,

cadê...cadê.. é em 83

Marina: Isso.

Tatiana: É isso mesmo, oitenta e três. Então aqui, 81, e aí, vamos ver o que fala aqui...o tudo que otimizou para conseguir, pra conseguir descobrir o que tava acontecendo, o porquê essa queixa de agitação, de afobação tava acontecendo. Aí fala que nos testes, o quanto você conseguiu, tal tal tal tal. Aqui fala Marina, que você tava com dificuldade de memória

Marina: De quê?

Tatiana: Memória.

Marina: É, também.

Tatiana: Até hoje tem?

Marina: Mais ou menos.

Tatiana: Mas me explica, o que é ter dificuldade de memória?

Marina: É que, é como eu te falei, é tipo assim: eu pegava, tava escrito aqui, né?, aí eu queria entender e não conseguia e tinha dor de cabeça e não entendia aquilo.

Tatiana: Você se esforçava bastante?

Marina: Eu me esforçava bastante, e tinha problema na vista, e eu sentava na frente, e eu usava óculos, e eu tinha dificuldade pra escrever. Então eu era lenta e quando não entendia aquilo ficava com dor de cabeça, porque não entrava na minha cabeça. Ficava agitada, fica nervosa, daí tinha hora que (...) olhava pra mim, eu largava o material ficava assim, parada, sentada, olhando pra cara dele.

Tatiana: Entendi. Quando você estudava, pra que você precisava de memória?

Marina: Memória?

Tatiana: É. Pra que a gente precisa de memória?

Marina: Pra entender aquelas coisas. Tipo assim, porque cada matéria o professor explicava né? Era um professor só que explicava todas as matérias, né?

Tatiana: Isso

Marina: Só que chegava me português eu não entendia, daí eu queria entender, mas não conseguia entender. Na hora, eu entendia, daqui a pouco fugia da minha cabeça.

Tatiana: Então, me explica o que é memória, Marina? Quando fala, quando você fala assim que uma pessoa tem boa memória. O que quer dizer isto?

Marina: Uma pessoa inteligente (Risos) Ela compreende, sabe? O meu problema é que eu não entendia. Quando eu ia entender (...) foge aquilo da sua cabeça, e você fica prestando atenção no professor, mas não tá prestando atenção no que o professor tá falando, tá prestando em outra coisa? Ficava assim.

Tatiana: Então, você falou em atenção e falou em memória. Então memória, vamos ver se eu entendi, você tá falando que memória, é conseguir guardar as coisas na cabeça. E a pessoa inteligente é aquela que consegue guardar um monte de coisa na cabeça.

Marina: Isso.

Tatiana: E você acha que tem memória fraca?

Marina: (Risos). Sei lá, acho que sim.

Tatiana: Você acha que sim (...) por que você fala, você tava me explicando que tem uma coisa escrita aqui, que depois você esquecia, quando você contou pra mim que leva e vai continuar levando a sua sobrinha no balé, você guardou na tua memória o caminho.

Marina: É, só que antigamente, eu não sei o que eu tinha. Eu tinha algum problema porque precisaram me levar até na psicóloga

Tatiana: Agora sua mãe levou porque ela quis, ou porque mandaram pra ela levar?

Marina: Essa escola aí, pediu pra ela me encaminhar. Pra conversar, pra ver p que e tinha, se tinha alguma coisa errada, se tinha algum problema, qual o problema que eu tinha que não conseguia entender nada. Chegava assim no dia da prova, tipo assim, o professor passava essa matéria aqui, lia, lia, lia, chegava no dia da prova apagava tudo, não lembrava nada. Até hoje, até um tempo atrás, Antes de ter a minha filha eu ainda tinha (...) chegava no final do ano, Marina repetia, daí eu já fiquei grávida e saí também.

Tatiana: E você vai voltar?

Marina: Hã?

Tatiana: E voce vai voltar a estudar?

Marina: Se eu tiver cabeça sim.

Tatiana: A Marina fala cada coisa, que é ter cabeça?

Marina: Não que é ter cabeça, é que é tanta matéria na cabeça da gente, que a gente que a gente fica amado, assim amado. E às vezes o professor tá falando com a gente na lousa, tá explicando aquela matéria, que eu olho pra ela, parece que foge, assim, sabe? Sabe, a hora que ela para de falar, que vai perguntar o que a professora explicou? (...) que foge da memória. Fpge da, minha memória

Tatiana: Mas quando você tá vendo televisão a sua cabeça foge desse jeito?

Marina: Ah, não.

Tatiana : Ah, então tá bom. Porque é assim, se é uma coisa que acontece em algumas situações, é com você, não é? (...)

Tatiana: Vamos voltar aqui. A gente tava falando da memória, dessa coisa da atenção. Porque é assim, uma coisa Marina é, por exemplo: se eu vou fazer uma coisa que eu gosto, todo mundo assim, presta muita atenção, quando eu vou fazer uma coisa que eu gosto mais ou menos

Marina: Minha mãe sempre falava prá mim: Você tem que ter atenção! Porque sempre no caderno a professora escrevia: Mais atenção, Mais atenção, Mais atenção e eu não prestava atenção

Tatiana: Agora, a gente só pode ter atenção numa coisa que a gente gosta

Marina: É, isso é verdade

Tatiana: Eu não vou prestar atenção num filme na televisão que eu não gosto

Marina: Fora que, antigamente, eu era uma menina besta, né ,mas depois quando eu fui crescendo, fui vendo a realidade, que eu fui começar a querer estudar,mas mesmo assim eu não sei se é nessa série , eu repeti mais de seis, a quinta série eu repeti "uma par de vez", umas cinco vezes ou mais

Tatiana: Tá, "menina besta"

Marina: Daí, só que como a quinta série não repetia, eu passei para sexta, aí na sexta série foi a mesma coisa: Foi repetindo, repetindo, repetindo, repetindo, aí eu parei.

Tatiana: E você acha que você volta a estudar

Marina: Ah, eu pretendo voltar sim

Tatiana: Volta sim

Tatiana: Aí fala assim: "*Tem dificuldade de usar um julgamento prático na vida diária.*" O que é isso? É de resolver pequenas coisas: "Hoje eu vou colocar esses papéis, isso daqui... é... eu tenho que levar minha mãe no médico, como eu vou levar? Eu levo de carro, eu levo de ônibus, eu levo de metrô". Isso é julgamento prático, é julgar, é pensar sobre as coisas que acontecem no dia-a-dia. Eu queria saber de você, na sua vida, no seu dia-a-dia, você acha que você tem essa dificuldade?

Marina: De fazer essas coisas?

Tatiana: É.

Marina: Não, não muito

Tatiana: Tá, você consegue pensar e ir resolvendo as coisas?

Marina: É, mas só com calma, se for na rapidez assim eu fico até meia "zureta"

Tatiana: Porque daí, volta no que está escrito aqui: da agitação e da afobação

Marina: Isso. Eu fico desse jeitinho que tá aí.

Tatiana: Então eu posso até pensar o seguinte: que você, Marina, consegue resolver as coisas, consegue pensar nas coisas, se não tiver...

Marina: Isso. Se não tiver ... Se ficar falando na minha cabeça, aí eu já fico irritada, já fico nervosa

Tatiana: E por que?

Marina: Ah, ah, não sei, eu fico estressada, porque tem gente que pode falar na cabeça dela que ela fica normal, é ela fica normal, mas se ficar assim na minha cabeça, eu sou uma, às vezes eu tô com a minha filha e o meu tios aqui e a rua inteira vê os meus gritos, vê os meus gritos e falam Marina como você fala assim, como você grita, a minha agitação, é muita agitação demais.

Tatiana: Tá. E por que você acha que tem tanta agitação Marina?

Marina: Às vezes até no serviço quando eu tava, também era assim, às vezes eu era molenga assim, mas eu fazia rápido assim, daí as meninas: "calma Marina, calma, tenha calma", até minha colega Vivian brigava, falava: "Marina, mas não é assim Marina, faz direito Marina, faz tudo rápido", sabe comigo é tudo rápido

Tatiana: (...) Então, vamos pensar assim: Que coisas você faz rápido?

Marina: Que eu tenho mais calma

Tatiana: Que coisas que você faz rápido?

Marina: Que eu faço?

Tatiana: Rápido

Marina: Rápido. Arrumar a casa.

Tatiana: Que é uma coisa que você sabe

Marina: Ah, faço rápido assim, no meu ritmo, eu primeiro faço aqui, depois eu vou pra outro lugar faço, eu sou assim: eu gosto de fazer, por exemplo: se chegar o meio dia eu não gosto de fazer mais nada

Tatiana: Então, uma pessoa que arruma uma casa deste tamanho,D. Marina, me conta quantos quartos tem essa casa, Marina?

Marina: Não, não é quantos quartos tem essa casa, porque tipo assim....

Tatiana: Conta quantos quartos tem? Um...

Marina: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito

Tatiana: Então, oito cômodos na casa. Uma pessoa que arruma oito cômodos no período da manhã,é uma pessoa lerda ou uma pessoa rápida

Marina: Se acordar cedo é rápido, agora se acordar tarde vai no máximo umas duas horas, por aí

Tatiana: Humm, aí fica mais devagar

Marina: Isso, é.

Tatiana: Oi, moça? (Para a criança) ... Porque assim , o que eu fico pensando,

Marina: É que a gente faz as coisas rápidas aquilo que a gente sabe fazer, se você me der uma agulha de crochê aqui e linha

Marina: Hum, não vai fazer tão rápido, lógico

Tatiana: Eu não vou fazer é nada (Risos). Eu vou é enrolar assim

Marina: É fazer na "moral", devagarzinho e por falar nisso eu até aprendi isso daí, aprendi fazer tricô, crochê

Tatiana: Você sabe fazer?

Marina: Eu aprendi, mas eu saí, eu não tive paciência

Tatiana: Você sabe fazer "biquinho", por exemplo, no guardanapo

Marina: Como assim, ah, no comecinho eu aprendia muito com a minha tia, é que ela morreu agora e a minha tia fazia muito isso, ela fazia a "jantinha" dela sentava no sofá e fazia, e sabe aquele grandão de igreja, aí minha tia ficava lá fazendo e eu via ela fazer, né, então como a minha mãe era muito ocupada e eu era uma pessoa à toa e quando eu chegava em casa não tinha nada prá mim fazer, porque minha mãe que fazia tudo, né, eu não fazia nada daí ela falou assim : eu vou te por você numa aula, aí, tinha aqui, eu acho que foi na igreja, eu entrei e eu acho que eu não fiquei nem uns dias, eu tinha vontade de fazer mais depois eu parava, parava no meio, aí eu comecei a aprender com a minha tia, aí eu larguei de lado, não quis mais, aí depois foi com a agulha, minha tia me ensinou a fazer, aí eu ia lá aprendia, tal, aí eu parei.

Tatiana: Você sabe que, que nem, tem guardanapo que você faz o biquinho aqui prá não puxar o guardanapo

Marina: Não, isso daí eu não aprendi não, eu tava começando a aprender ainda

Tatiana: (...) Voltando aqui, trinta e um. Aí aqui tá escrito assim ó, (...) dificuldade na capacidade de abstração. O que é abstração? É pensar sobre alguma coisa que não está presente, por exemplo (...) Aí fala aqui da questão da dificuldade em abstrair, quando você fala que tem dificuldade em abstrair é a mesma coisa que falar que a pessoa tem dificuldade de pensar dentro da cabeça.

Marina: Verdade!

Tatiana: Você tem essa dificuldade, Marina ? Me conta como que é isso.

Marina: Ah, eu tenho dificuldade de pensar, eu começo a pensar depois foge da minha cabeça

Tatiana: Quando você tá vendo a novela, você pensa na novela, aí você consegue pensar, por exemplo, o que vai acontecer com determinado personagem

Marina: Aí eu já fico pensando um monte de coisa que não tem nada a ver, aí fico pensando

Tatiana: Então, você não tem dificuldade de abstração, você tem..., então vamos pensar assim: que a tua dificuldade, quando se fala, é mais de prestar a atenção, coisa que você não gosta (isso eu falo baixinho: coisa que ela não gosta). Aí na atenção que você tá falando, a organização de percepção do mundo, tem alguns pontos e a orientação temporal também, a orientação temporal é aquela coisa de saber o que é cedo, tarde, noite, o que é ontem, hoje e amanhã e ver hora. Você sabe ver hora?

Marina: É ...

Tatiana: É... é sim ou não? (Risos)

Marina: É mais ou menos

Tatiana: Você sabe ou não sabe ver hora?

Marina: O que? (Não entende a pergunta)

Tatiana: Ver hora no relógio, assim olha!

Marina: Não sei.

Tatiana: Não sabe!

Marina: Deixa eu ver porque tem tanto tempo que o cachorro tá latindo (...)

Tatiana: Não sabe!

Marina: Não sei ver hora, nesse relógio eu não sei

Tatiana: E no seu relógio, ali ó, (...)

Marina: É que se são aqueles assim de número, eu sei, mas se tiver com um relógio desse, eu não sei ver hora

Tatiana: Mas aquele ali do teu pai, você sabe ver?

Marina: Também não

Tatiana: Entendi, entendi...Mas se eu falar: Marina são dez horas da noite, você sabe imaginar que tá na hora de ir dormir, que no outro dia tem que trabalhar (Risos)

Marina: Sei...

Tatiana: Tá, daí aqui fala, tal, tal... (pausa na fita) Marina, fala aqui: É uma criança que é imatura emocionalmente, você acha que você é imatura, Marina?

Marina: Ah, minha mãe diz que eu fui imatura, né, que nasci antes dos sete meses

Tatiana: Você nasceu de sete meses, tá, agora assim, uma pessoa imatura, é que ela acha que a vida é brincar, é que ela acha que não tem que ter responsabilidade. Você acha que quando você tava na escola você via a vida assim ... Como você via a vida?

Marina: Eu não acho não

Tatiana: Como você via a vida, Marina?

Marina: Como eu via a vida?

Tatiana: Via, na época que você tava na escola?

Marina: Ah, eu via assim, ah, eu era uma menina assim que eu gostava que as pessoas me dessem atenção, mas tinha muitas pessoas que não me davam atenção, né.

Tatiana: Tá.

Marina: Eu sei que era muito querida na escola , as pessoas tinha muita amizade.

Tatiana: Tá, aí fala que a sua mãe é uma figura boa, tal e que seu pai você via como uma figura mais distante

Marina: Isso, foi isso mesmo, minha mãe me conta isso

Tatiana: Por que?

Marina: (Eu não entendi)

Tatiana: É.

Marina: Ah, só sei que eu tive problema

Tatiana: Ah tá... tal, tal, tal, tal, tal , ela tá na classe comum, tal, tal, tal, tal, tal, essa daqui é uma avaliação, aí tem essa outra avaliação que é depois de tempos e fala praticamente a mesma coisa, Marina, mesma coisa, e diz pra mim essas avaliações, você que te ajudou em alguma coisa, como você vê essas avaliações do psicólogo

Marina: Se me ajudasse em que, assim...

Tatiana: O que que você acha que poderia ter ajudado, não ajudou, deixou de ajudar?

Marina: Ah, depois que eu fui na psicóloga, tive orientação das pessoas, aí foram falando pra mim que não era tudo isso, que eu tinha capacidade de subir mais

Tatiana: E quem que falava isso pra você?

Marina: Era a psicóloga que falava

Tatiana: (...) Mas era um homem que você falou

Marina: É. Era um homem, primeiro eu fiz com um homem, né, eu lembro que era um homem que ele mandou até escrever, riscar

Tatiana: E essas daqui você lembra quando que foi?

Marina: Essa, acho que, se não me engano, acho que foi na escola.

Tatiana: Ah, a psicóloga foi até a escola fazer o exame

Marina: Isso, com as pessoas que tinha dificuldade, aí ela foi conversou comigo, teve um dia que..... dela, aí eu lembro que eu tava com um monte de bonequinha, pegava um monte de bonequinho, sabe, a gente ficava brincando com bonequinho, assim, aí falava comigo, ela ia escrevendo tudo que eu tava falando com ela, ela ia escrevendo, eu falava e ela ia escrevendo

Tatiana: E você viu o que ela escreveu ou não?

Marina: Não. Eu sei que eu falava e ela ia escrevendo "Marina você tem esse problema ?" e eu "Tenho" e ela ia escrevendo, escrevendo, daí ela ia vendo que problema que eu tinha

Tatiana: E ela te contou alguma coisa no final?

Marina: Se ela me procurou?

Tatiana: Se ela te contou?

Marina: Ah, (...) me conta ela me contou mas eu não lembro o que era não...

Tatiana: Nem com força, assim

Marina: Aí ela começou falar, depois ela mandou riscar, fazer um monte de risco, aí ela foi analisando o que eu tinha, só que na hora de explicar ela chamou a minha mãe

Tatiana: Chamou a sua mãe e você lembra o que ela falou pra sua mãe?

Marina: Não lembro.

Tatiana: Então tá, por hoje estamos bem aqui, temos bastante coisa aqui colocada. Muito obrigada D. Marina, chique e charmosa como sempre.

Entrevistada: Dona Margarida

Data: 31/01/03

Tatiana: Hoje é dia 31 de janeiro de 2003, eu estou aqui com a Dona Margarida, mãe da Marina que está chiquérrima hoje, de batom, cabelo penteado e cheirosa, vendo seu livro novo que tem letras. Dona Margarida, eu queria que a senhora contasse pra mim quantos filhos a senhora tem e o que eles fazem

Dona Margarida: Eu tenho 04 filhos, o mais velho já esta casado e trabalha em área de cosméticos e tem os filhos segundo que trabalha na escola, minha filha, três filhas, porque a Marina é a terceira, né, a Marina que fica em casa e o outro trabalha numa metalúrgica aqui perto

Tatiana: E eles têm que idade, Dona Margarida?

Dona Margarida: É 32, 31, 24 e 20

Tatiana: Uma bela escadinha, hein Dona Margarida? (Risos). Eu achei que fossem mais próximos

Dona Margarida: Não, 32 não, eu acho que tem 33 o mais velho, é 33, ela tem 31, é demorou, né?

Tatiana: Demorou

Dona Margarida: Demorou, daí depois tem ela de 24, né a Priscila, e o Tiago de 20

Tatiana: Eles estudaram até que série, o mais velho?

Dona Margarida: O mais velho fez farmácia, já se terminou

Tatiana: Fez farmácia, ele fez aonde, D.Rosa?

Dona Margarida: Unicastelo, né

Tatiana: Unicastelo

Dona Margarida: Então, e os não, eles não fizeram, a Priscila fez, começou na Fatec, mas ela não gostou do curso, aí ela parou a faculdade, a de 24 e o outro ainda não começou a fazer, o outro só fez curso no Senai

Tatiana: Ele fez Senai?

Dona Margarida: Fez, fez, ele trabalha até na área que ele aprendeu no Senai, ele trabalha na companhia que é da CCE, mas só que fala que é companhia porque é na área de ferramentaria

Tatiana: Tá, ele trabalha na metalúrgica mesmo, né?

Dona Margarida: É, ele trabalha direto na ferramentaria

Tatiana: Aí que legal, a senhora fez até que série?

Dona Margarida: Eu fiz até a quarta série só

Tatiana: Até a quarta, a senhora é aqui de São Paulo mesmo?

Dona Margarida: Sou

Tatiana: Aqui da zona leste?

Dona Margarida: É do Aricanduva, fica aqui pertinho

Tatiana: Ah, é aqui do lado

Dona Margarida: É

Tatiana: E a senhora foi até a quarta ...

Dona Margarida: É, saí da escola com dez anos

Tatiana: E parou por quê, Dona Margarida?

Dona Margarida: Ah, não tinha condição não, porque primeiro quando eu saí da escola, não era admissão e era paga, não falava sabe ..., falava que ia fazer admissão, que era a quinta série, não lembro, mas daí só quem tinha dinheiro que fazia, porque não tinha curso assim, sem ser ... de gratuito, (eu não entendi), aí eu fui trabalhar com essa idade

Tatiana: Trabalhou com quantos anos?

Dona Margarida: Com doze anos, de balconista, até casar

Tatiana: Até casar?

Dona Margarida: É

Tatiana: Quando casou ... ?

Dona Margarida: Aí saí do serviço, aí fiquei só em casa

Tatiana: Também com 04 filhos pra Dona Margarida ...

Dona Margarida: É depois da escadinha (Risos)

Tatiana: Não tem jeito não ...

DDona Margarida: É não dava não, aí ela já né, ... tinha problema né, não dava pra mim ..., com quem que eu ia largar né, então eu só fui cuidando de casa

Tatiana: E ficou. E o Seu Geraldo?

DDona Margarida: Ele também, ele trabalhou na metalúrgica também

Tatiana: Ele também?

Dona Margarida: É

Tatiana: E ele estudou até que série?

Dona Margarida: Ah, então mais aí ele, porque ele fez Senai e o Senai já corresponde assim ao segundo grau e eu parei né, mas que nem eu fiz só até a quarta, mas ele também fez só até a quarta, mas quando ele foi fazer Senai já corresponde ao segundo grau

Tatiana: Entendi

Dona Margarida: Aí quer dizer que ele parou, que nem hoje é como se fosse colegial, né, naquele tempo eu nem sei como é que chamava o curso

Tatiana: É profissionalizante

Dona Margarida: É então aí ele estudou de quatorze, até acho que dezoito, assim sabe, eu não tô bem certa não, ele não morava aqui, ele morava no interior e ele veio estudar em Campinas

Tatiana: E ele é de que cidade, o Seu Geraldo?

Dona Margarida: É de Tanabi

Tatiana: Tanabi?

D Rosa: É, interior

Tatiana: Perto da onde?

Dona Margarida: Acho que é de Rio Preto, né? São José do Rio Preto, Votuporanga, pra aquele lado

Tatiana: Ah, porque eu sou de Araraquara, eu sei que quando eu jogava, eu sabia ... eu sei que lá pela região tinha Tanabi, eu achei que era perto de Ribeirão Preto, mas é perto de ...

Dona Margarida: Então, acho que é isso mesmo

Tatiana: É Ribeirão Preto?

Dona Margarida: É perto de Votuporanga também, né?

Tatiana: Votuporanga

Dona Margarida: É

Tatiana: Ah, tá então é como se seguisse a (Eu não entendi) pra frente assim, Ribeirão fica mais aqui

Dona Margarida: Aí ele estudou pra cá, pra Campinas

Tatiana: E depois veio pra São Paulo

Dona Margarida: Aí, aí ele estudou e não tinha profissão lá pra ele, lá no interior, que ele aprendeu aqui no Senai, aí depois ele veio, aí mudaram pra cá pra São Paulo, por isso que eu conheci ele, se ele não tivesse mudado (Risos)

Tatiana: É ...

Dona Margarida: (Eu não entendi)

Tatiana: E a senhora casou novinha, Dona Margarida?

Dona Margarida: 20 anos

Tatiana: E o Seu Geraldo também, né?

Dona Margarida: É ..., não, ele tinha 26

Tatiana: Então era mais velho

Dona Margarida: É, eu tinha 20

Tatiana: A Marina nasceu, a senhora tinha que idade, Dona Margarida?

Dona Margarida: Acho que era uns 24

Tatiana: 24?

Dona Margarida: É porque ela tem 30, eu tenho 55, é 24

Tatiana: 24 certinho, então o seu filho mais velho que nasceu a senhora tinha o que, uns 21 anos mais ou menos?

Dona Margarida: Ele tem 33, é 22, é demorou até um pouco, né?

Tatiana: Demorou mais teve filho novinha, né?

Dona Margarida: E a minha filha já nem casou né, aquela outra que vai fazer 24, mas antigamente as moça casava mais cedo do que agora, né?

Tatiana: Casava

Dona Margarida: A minha quando casou com 13 anos

Tatiana: 13 anos?

Dona Margarida: É, já pensou que nova, e a irmã dela assim, era duas irmãs com dois irmãos, já pensou?

Tatiana: Dona Margarida !!! A minha mãe é casada, é ..., não, como que é, meu tio é casado com uma prima da minha mãe, e aí no casamento deles minha mãe conheceu meu pai, está tudo misturado

Dona Margarida: Tá tudo em família

Tatiana: Todos os tios são os mesmo, tudo do mesmo lado. E Dona Margarida, aí a senhora quando casou veio morar aqui na zona leste mesmo, já morava até, né?

Dona Margarida: Não, eu sempre morei, é

Tatiana: Já morava aqui e aí nasceu o primeiro filho, depois a Marina

Dona Margarida: É, depois de 1 ano e 9 meses nasceu ela, foi bem rápido, bem perto um do outro, aí depois os outros que morou um pouco, porque daí pra mim ter o terceiro demorou sete anos, pra nasce a Priscila

Tatiana: Sete anos?

Dona Margarida: É isso, de diferença, e depois de quatro nasceu o Tiago

Tatiana: E Dona Margarida me conta uma coisa, o que que a senhora acha da escola, Dona Margarida, qual é a importância dela?

Dona Margarida: Da escola?

Tatiana: Oh, eu vou dar um tempinho pra senhora pensar ... (A gravação é interrompida). Voltando (Risos), Dona Margarida pra que que serve a escola na vida de uma pessoa?

Dona Margarida: É, porque se não tiver uma escola como que vai sobreviver, não tem condição, porque igual a Marina, a Marina tudo ... a Marina não sabe ler, então quanto menos tem estudo, eu acho que é mais ignorante, porque não sabe de nada,né, porque os livros na escola que ele vai aprendendo, mesmo que ele não acompanhe numa escola sabendo lê, pega um livro já vai, né, se atualizando com o que tem, né, e por isso que tem a escola, né, porque a escola... vai aprender na escola, vai fazer uma faculdade, vai ter uma vida melhor

Tatiana: Tá, então a senhora acha que a escola leva uma pessoa a ter uma vida melhor

Dona Margarida: É, e dá cultura também, né?, porque também quem não lê, não sabe ... não tem, analfabeto, como que tem cultura assim? Nenhuma, porque nem quem não estudou tanto, você pega um livro você lê, eu penso assim, né?, lê, já vai se atualizando, né, com livro, com jornal, a gente vai sabendo as notícia, mas quem ... que nem ela é só na televisão, quando ela vê uma notícia ela vem contar para mim, quando passa nos lugar assim que a gente lê as coisas, quem sabe lê ...mas quem não sabe..., isso daí que eu acho importante da escola

Tatiana: E por que será que tem pessoas que vão na escola e não aprendem?

Dona Margarida: Aí é difícil, porque eu não sei viu, porque os meus filhos os outros todos aprenderam, mas eu ajudei muito em casa, mesmo sem eu saber, eu só parei de ajudar os meus filhos pra ensinar quando eu não sabia mais, porque eu tive pouco estudo, só até a quarta série, né, mas tudo ... e quando eles começaram na escola eu ficava direto com eles na mesa, pra eles aprender,até com ela, eu cansei de ensinar ela a fazer o "A", depois eu larguei, porque eu vi que não tinha jeito, mas eu acho que ... eu não sei falar da escola, realmente eu acho que a escola tá bem fraca pra, pra ... assim pra ensino, mas também eu acho que depende muito da casa, da mãe, dos alunos, se interessar mais um pouco, porque tem mãe que pega o filho joga na escola e fala: "Se vira professora", sabe, não acompanha em casa, eu acho, que solta na rua as crianças, tem que ter ... porque eu lembro que os meus, eu ficava em cima, eles nunca repetiram, os outros, esses meus outros e eles não foram fazer faculdade por causa de, por causa de dinheiro mesmo, sabe, que não dá pra nós ajudar, pra fazer a faculdade, né,(Eu não entendi), porque

quando tem na Fatec algum curso, todos os cursos que tem gratuito eles fazem, sabe, é que é muita concorrência, eles vieram numa escola pública que já é fraca

Tatiana: Eles estudaram só em ...?

Dona Margarida: Só em escola pública, é, que isso de escola paga, aí tem um pouco de ...eu acho que o estudo é um pouquinho mais forte, e quem pode pagar cursinho também faz cursinho, né, aí tem mais chance de passar num concurso público do que quem vem numa escola pública

Tatiana: Certo, agora e se a gente for pensar tem uma coisa que é contraditória porque as escolas, as universidades, faculdades públicas elas são tidas como melhores do que as particulares.

Dona Margarida: O que as escolas?

Tatiana: As universidades

Dona Margarida: As universidades, mas você pode ver que não tem gente quase ..., pessoas que vem da escola pública na universidade, pode fazer pesquisa lá, é mais escola que é particular, então às vezes, então, e pra quem precisava ter um ...assim uma escola, não tem ou vai ficar sem fazer faculdade ou ter que ... o pai, a mãe, o irmão ajudar, né, aí vai estudar o quê, um por vez

Tatiana: É isso mesmo, mas Dona Margarida a senhora tava falando que a senhora acha que tem algumas pessoas, alguns alunos que na escola acabam não aprendendo, por falta de uma, de uma ... vamos dizer assim, de um acompanhamento maior da família

Dona Margarida: É, eu também acho

Tatiana: Agora, isso daí a gente pode chamar de coisas que acontecem fora da escola, agora dentro da escola assim, no dia-a-dia, a senhora que teve quatro filhos na escola, que acompanhou, o que que a senhora viu, que a senhora lembra, que a senhora acha que assim, que aconteceu dentro da escola, de professor, de diretor, de amigo, aluno também, que acabou não ajudando, que acaba não ajudando esses alunos a aprenderem, a senhora lembra de alguma coisa?

Dona Margarida: Dos outros né, era assim, dos que foram bem na escola, né, e que estudou assim em classe normal, quer dizer, as crianças tavam ruim quando a gente ia assim numa reunião, mas quando as professoras falavam que precisava, de que ia repetir, aí as mães já punha com professora particular, sabe, todo mundo saia correndo, mas (E eu não entendi), agora não tão nem mais repetindo criança, agora empurra sem saber ler, que de primeiro ficava, pegava a lição, lembro do Tiago, né, que ele tem vinte anos, ele não é tão velho assim, né, muito tempo, a professora ... a lição da laranja eu já tava até enjoada de ver, enquanto não aprendeu o "L", sabe, a professora de escola pública, ela

não passava, mas todo dia naquela lição, já tava até me dando ..., sabe, a classe todinha, mas também ele saiu sabendo ler, passou pro segundo ano, meus filhos todos quando foi pro segundo ano todos sabiam ler

Tatiana: Sabiam ler e escrever

Dona Margarida: Já, agora que tá sendo assim ... ainda o Tiago pegou época que era assim, acho que não repetia até a quarta série, depois ia até a sétima, oitava, não sei, ainda tinha um ano ou outro que reprovava, né

Tatiana: Da quarta pra quinta série

Dona Margarida: É, reprovava, aí depois tinha outro mais lá na frente, né

Tatiana: Isso

Dona Margarida: É, mais agora não, né, agora eu não sei se vai direto, se passa direto, eu não sei também, sabe que eu acho que as pessoas também né, não vou falar todas, a gente não pode falar todas, mais a maior parte tudo só é agora por causa de dinheiro, porque quem tem vontade mesmo de fazer as coisas, faz, porque uma professora ..., antigamente não dava, né, pra uma professora ..., que eu lembro as minhas professoras que eu estudei a própria quarta série, mas elas era bem enérgica, dava tempo de fazer tudo (Eu não entendi), hoje em dia eles dominam, as crianças domina professor

Tatiana: E que que é uma professora enérgica?

Dona Margarida: Ah, enérgica que dá ordem e as crianças tem que aceitar as ordem da professora, só que elas fala as crianças não respeita, invés de pegar e levar na diretoria, tem que né? ..., é igual em casa, é igualzinho em casa, uma escola tem em casa, tem mãe que dá moleza pros filhos, os filhos até bate na mãe, não é em casa?, mas se você souber por ordem e respeito dentro de casa, eles têm que respeitar, porque eu acho que quando tem criança que respeita, né, as professoras e tem outros que não, o professor fica até nervoso de ver, tem certas professoras que as criança abuse e eles não fala nada, não precisa bater em criança, né, mas tem que ter a diretora, tem que ser enérgica também, né

Tatiana: Agora Dona Margarida, me conta o que que a senhora acha que é uma boa professora, que características assim, que a senhora acha que uma boa professora tem que ter?

Dona Margarida: Ah, uma boa professora, eu acho que assim que uma boa professora, sabe, tem que ser enérgica, braba, fala assim a professora é braba, tem que ter apelido que é bom apelidar a professora de braba essa daí e também né, braba assim na hora certa, né, também tem que tratar com carinho as crianças, né, na hora que precisa ser braba, enérgica, agora na hora que precisa dar atenção e carinho também tem que dar,

porque criança também gosta, não é só brigando com criança, não é verdade?, porque as vezes eles leva até desaforo, tem essa parte aí, a professora é brava então nós vamos fazer isso, aquilo, né, pra deixar a professora nervosa, né, porque criança também não deixa pra lá as coisas, né, ainda mais quando for maiorzinho, mas enquanto ao ensino também vai da professora, dos alunos, tem que ter uma equipe, o ensino, né, tem que começar na escola, tem que ter o acompanhamento dos pais, porque geralmente também, é que não vai por culpa só nos pais, porque eu sempre fiquei em casa com os meus filhos, agora claro que outras mães trabalham, que não da pra ficar em casa, porque as coisa tá difícil, né, então também não é o tempo de uma mãe ficar em casa, igual eu tava em casa que eu podia levar na escola, que eu sempre levei meus filhos, levava e buscava, né, sabe, eu nunca larguei eles sozinhos por aí, então, mas eu tava em casa, só que eu tenho o preço, eu tava em casa, eu nunca pude dar presentes pro meus filhos, igual as mães que trabalha, principalmente tem mãe que trabalha e que não dá carinho e dá presente pensando que o presente, o carinho sabe, o presente tampa o carinho, não é, eu falei assim "eu nunca dei presente caro pra vocês, mas eu sempre acompanhei meus filhos no que precisou", pra médico, pra escola sabe, numa reunião eu nunca faltei, mas eu não podia dar ... o que às vezes eles falava "ah, fulano tem", eu falei "mas vocês te outros aqui dentro de casa", não é verdade?

Tatiana: Claro

Dona Margarida: Tem mãe que às vezes não tá em casa e fala assim "ah, eu vou dar isso daqui pro meu filho", agradar, mas não é isso que criança precisa, precisa de carinho, né, então e vai muita coisa, depende também muito da criança, porque às vezes as crianças que não aprende, assim que nem a Marina, eu não sei porque que não aprendeu, mas eu acredito que não foi a escola, eu não vou jogar a culpa na escola, sabe porquê? Porque eu acho que ela tentou, porque ela não foi numa escola só, se fosse escola, uma escola era ruim, mas ela foi em escola que o meu primeiro filho estudou, ela foi até em escola particular e não aprendeu, deve ser algum problema que ela tem na mente que não ajudou ela aprender, não é eu que vou falar "a escola não presta", não, não posso falar isso, porque ela foi em várias escolas e em nenhuma ela aprendeu, não vou falar que essa escola "ah, ela não foi boa, então ela não aprendeu", não, não vou falar assim

Tatiana: Tá, agora vamos pensar no contrário Dona Margarida, então assim o que é uma professora que não é boa? Uma professora que a senhora, se fosse lá que nem uma "mosquinha" olhar ela na sala de aula fazendo, lidando com os alunos, lá na sala dos professores, o que a senhora veria e que pensaria " ah, essa professora ó ..., não é boa e eu não gostaria que ela desse aula pros meus filhos"?

Dona Margarida: Esse é o negócio, viu, é que também tem umas professora que também não ajuda as crianças, não tão nem aí, se fez lição fez, se não fez não fez, né, também tem isso daí, mas eu quanto aos meus filhos, os outros, eles pegaram professora boa, só tinha uma lá que eu não gostava dela

Tatiana: Por que?

Dona Margarida: Porque ela só sabia chorar quando as crianças fazia coisa que não ..., aí eu ficava tão nervosa (eu não entendi), a Tiago sabe, ela não ensinava, ela chorava porque eu acho que ela não dava conta da classe, né, por isso que eu te falo que tem que ser enérgica, ela abria um bocão, e como é que eles vão aprender, eu disse, não e depois ela saiu e colocou essa daí, eu acho que foi na primeira série mesmo, criança pequena de primeira série não tem malícia ainda, a criança depois de passar no prezinho, no primeiro ano já tão mais calmos, e depois vão aprendendo, um aprende com o outro mesmo aí é que vão ficando mais levadinhos, mas, geralmente criança pequena né são mais quietinhos e ela não dava conta, chorava, ele só chegava e falava que a professora tava chorando, acha que o meu filho fazia bagunça, né, e pra dominar uma classe não é fácil não, não é não

Tatiana: Não é "bolinho", nem um pouco ...

Dona Margarida: A gente não sabe muito bem, porque eles ficam assim, entra numa classe, numa reunião, já na reunião a gente já vê que não pode entrar criança na reunião, quando ta na reunião de pais, os filhos tudo lá fora querendo escutar, já tem mãe que fala "não pode", não deixa nem ... eu não sei, eu não sei te explicar o que que acontece, se é não ter educação já começa de desde da escola, porque na escola não dá educação pra ninguém, educação vem do berço, aprender a ler e a escrever, né, quem dá educação é os pais, mas eu acho que nem isso não tão fazendo mais, né, a escola não é pra dá educação né, as professoras assim, de ter boas maneiras tudo, isso daí é de casa que leva já pra escola, né

Tatiana: Dona Margarida, a senhora tava falando, o seu primeiro filho, ele estudou numa mesma escola ...

Dona Margarida: Que a Marina foi, mas só que eles não deixaram ela estudar lá porque ela não ficava sentada quieta

Tatiana: E por que a Marina não ficava quieta, isso numa primeira série?

Dona Margarida: Não, porque quando o médico falou pra ela... o médico pegou e falou pra ela que ela tinha que ..., que ela já percebia, sabe, que ela tomava muito remédio assim pra não dar convulsão

Tatiana: Ela tem convulsão desde ...

Dona Margarida: É desde quatro meses

Tatiana: Quatro meses, como que a senhora percebeu a convulsão?

Dona Margarida: Porque quando ela..., foi num domingo, foi acho que em janeiro, ela nasceu em setembro, quando foi em janeiro eu acabei de dar maçã pra ela, né, e deu e eu

não sabia nem que era isso, eu pensei que ela tava morrendo engasgada com a maçã, porque não sabia também o que era convulsão, também era nova nunca tinha visto, né, aí eu fui, aí peguei e chamei meu marido que ele tava tomando banho, aí quando ele pegou e viu, ele já sabia que ele tinha lido um livro na minha mãe, ele tinha visto sabe, um dia eu fui na minha mãe, tá vendo como que lê, quem lê se informa das coisa né, a leitura, quem sabe lê, ele falou "não isso daí ela não ta engasgada não, ta dando convulsão nela", que ele tinha lido num livro, aí eu levei no hospital e deu, quando tava saindo deu outra, no hospital e ele falou que foi convulsão que deu, falou "mãe, se der a senhora volta", eu nem acabei de sair de dentro do hospital da Vila Mariana, na Amico sabe, eu tinha convênio lá, e já deu outra e ele falou "ah, isso aí é convulsão que deu", daí de lá pra cá nossa, deu muita convulsão nela

Tatiana: Mas o que o médico falou na época, que era convulsão porquê?

Dona Margarida: Não, porque quando começou a convulsão nela ela não podia ter trinta e sete, a convulsão dela, a febre, se desse trinta e sete já dava, não podia ter febre de jeito nenhum, a convulsão dela começou com a febre, mas não era febre alta não, não podia chegar no trinta e sete que já dava, eu nunca deixei dar febre alta, e parece que ela tinha febre direto, sabe quando que não pode é que tem, aí era infecção na urina, sabe, sempre tava com um probleminha assim, garganta, até que quando ela tinha um ano, o médico me garantiu, falou "olha, se a senhora operar a garganta dela, as amídalas eu garanto que não vai dar nunca mais convulsão e eu paguei até, aí eu fui no médico particular, eu vou pagar né, porque não dá mais e não foi, não era nada de garganta não, a convulsão dela, mas quando fazia os exames dela, os exames assim neuro, assim da cabeça, se desse ..., se ela virasse os olhos, daí dava algum defeito no exame, mas se não tivesse nenhuma crise, não dava nada, sempre deu normal

Tatiana: Tô entendendo, então vamos lá, os exames ..., na hora do exame se ela ficasse quietinha ...

Dona Margarida: É, quando ela era bebê que ela tomava calmante pra dormir, porque bebê não faz esse exame acordado, né, então, aí eu chegava lá no consultório eles davam remédio pra ela dormir, eu tinha que andar até que ela conseguisse dormir, daí ia fazer o exame, daí sempre deu normal os exames dela, daí quando ela foi ficando maiorzinha que daí ela já foi parando quieta sem dormir, né, aí sem tomar o calmante, aí ela pegava se ela virasse os olhos assim aquela crise de ausência, que eles falam que é ausência, né, aí dava algum probleminha no exame

Tatiana: Mas assim, quando a senhora falou virar os olhos, não é a convulsão?

Dona Margarida: Não, aí ela fica só um pouca parada

Tatiana: Fica parada olhando pro alto, era o único momento que dava, até hoje é assim?

Dona Margarida: É, agora é, a convulsão, eu não sei se demais, demais às vezes mexe com o cérebro, né, às vezes prejudica, porque dava muito nela

Tatiana: Mas Dona Margarida não tinha nenhum remédio assim que ...?

Dona Margarida: Não, ela tomava muito remédio, ela chegou a tomar uns doze comprimidos por dia

Tatiana: E não segurava a convulsão?

Dona Margarida: Não, ela chegava..., um dia, uma vez ela internou com quatro anos, ela ficou tão ruim de convulsão que era direto, ela deitava daqui um pouco eu escutava o berço balançar, tava dando convulsão nela, às vezes dava doze por dia, dava muita, muita, por isso que eu te falo assim que não foi da escola, que eu acho que foi do problema dela mesmo que ela não aprendeu, sabe que escola ..., então aí quando ela parou de dar as convulsão, parou assim, foi melhorando, até que fala que depois de sete anos pára, parou nada,tudo, sabe os antigos assim, falava vai dar até os sete anos, né, depois de sete ano vai parar, eu falei "não parou nada", parou agora depois que ela ficou moça, que parece que eu até larguei um pouco sabe, de levar ela pro médico e aí cada um tem a sua fé, né e quem tem fé Deus faz milagre, né, então foi que eu parei um pouco de dar, porque quando ela tinha quatro anos foi um médico tão bom lá da ... que internou no hospital Santa Catarina lá da Paulista, fui no médico neuropediatra, mais muito bom porque ele diagnosticou duas, três vezes, vê a Marina e ela ficou internada e eu fiquei junto, porque ela não ficava sozinha de jeito nenhum, que ela não parava, aí eu fiquei lá com ele, ele ficou lá vários dias, ele fez exames pra ver se era, que ele achou que ela não enxergava, sabe, conforme que fosse fazendo assim parece que ela não via nem porta, aí ele pensou que ela tava com um tumor na cabeça, aí internou, fez exame, não deu nada, mas só que depois ele era um ótimo médico, mas como o convênio não pagou a consulta dele, tem essa também, né, porque ele achou que ele tava fazendo muita consulta, mas ele não fez nada de errado, porque toda vez que eu assinei aquele papel do convênio é porque ele foi visitar ela, então eles acharam que ..., não pagaram ele, porque achou que ele tava fazendo, sabe, pondo mais do que fez, mas não foi, porque ele tinha um consultório lá na praça Osvaldo Cruz, acho que era perto da ..., tanto é que quando ele tinha um tempinho ele ia lá no hospital vê ela, fazia consulta, né, ele também tinha que ganhar, não é verdade? Então, e pra que ele estudou tanto tempo, gastou tanto, né, pra ter seu dinheirinho, pra ter ..., ele tem de ganhar, às vezes, talvez, cada um, eu acho assim cada um tem a sua opinião, se quer, se é uma pessoa que não tem condição, se a pessoa quer ajudar que não precisa cobrar muito, que cobre menos, mas tem que cobrar, pra valorizar o que estudou, pra ficar saindo pra fazer serviço de graça pros outros, pra todo mundo, não é verdade?, né, ele ia lá e eu assinava, mas depois, aí ele pegou ainda ele falou pra mim ainda quando não quiserem pagar pra ele, o convênio, ele passou tudo ela pro colega dele, ele passou tudo pra ela e deu pra outro neurologista, ele deu tudo marcadinho pra mim levar pro outro, ele não largou pra lá, porque ele não ia atender mais ela, sabe, ele deu pro outro que é lá perto também, mas os outros não, sabe não, tinha outros bons, mas aquele primeiro era melhor.

Tatiana: Era melhor, e assim como que foi explicado pra senhora, Dona Margarida, esse problema da convulsão, era por que a Marina tinha convulsão?

Dona Margarida: Ah, eles não explicavam nada não

Tatiana: E hoje?

Dona Margarida: Nem hoje, então por isso que eu te falei que eu devia até pedir uma tumografia, quem sabe com uma tumografia da pra ver o que é mesmo, será que ...? não sei

Tatiana: Vai dar uma olhada porque às vezes

Dona Margarida: É porque na tumografia de antigamente não tinha, né?

Tatiana: Não

Dona Margarida: Então, porque eles fala convulsão, mas é da febre, mas ninguém fala nada, porque também do problema de cabeça é difícil, né, porque às vezes eles vão querer mexer pra operar, fica pior

Tatiana: E é coisa que tem que tomar cuidado, né Dona Margarida

Dona Margarida: É na cabeça é, porque tem uma amiguinha da mesma idade dela, sabe, conhecida e dava convulsão nela, mas dela dá até dó de ver sabe, e dava bastante convulsão nela e daí ela foi no hospital das Clínicas, ela fez tratamento e eles falaram que operando parava de dar convulsão, agora é que ela ficou pior, porque agora da as convulsão, do nada ela já começa a gritar e toma um monte de remédio e parece que ficou meia boba sabe, eu não sei, porque antes disso eu não conhecia ela, antes da cirurgia, eu não sei se eu conhecia, sabe, que é da igreja onde eu vou, então eu nunca reparei, mas depois que a gente ficou tendo amizade, ela não tem nem ..., se trocar ela não se troca, nada, sabe pra dar banho, a mãe tem que dar banho, sabe, tudo e ela tem a idade da Marina, é forte também, eu acho que uma cirurgia da cabeça tem que pensar bem

Tatiana: Tem que pensar ... mas, daí a senhora falou que com quatro anos ela foi internada com esse monte de convulsão

Dona Margarida: E daí ela ficou com aquele monte de remédio

Tatiana: Muito remédio

Dona Margarida: É, das seis horas da manhã até a meia noite ela tinha que tomar remédio e dava convulsão, não tinha jeito pra parar as convulsão dela, dava assim direto,

às vezes, teve dia, que eu ligando pro Pronto Socorro do Tatuapé que é aqui perto, né, que eu morava em Talarico, levei lá, eles chegaram numa ambulância e levo pro hospital Marco Aurélio, que eu acho que nem tem esse hospital, acho que até fechou, acho, era no hospital Marco Aurélio que tinha que levar ela, então, nossa eles não me deixaram nem entrar de tão ruim que ela tava, puseram ela pra dentro e eu fiquei pra fora da sala

Tatiana: Isso tinha o quê?

Dona Margarida: Era novinha

Tatiana: Um mês, quatro, cinco anos

Dona Margarida: É bem novinha, e o vizinho, nós não tinha casa na época, né, o vizinho já sabia, quando eu morava lá, eu batia na janela do quarto, ele já saia pronto pra mim levar ela pro hospital, sabe que dava demais, demais (eu não entendi), não era uma coisa que dá igual agora, agora de vez em quando dá, mas aí eu nem levo ela no hospital, porque se dá agora é porque ela não toma o remédio direitinho, melhorou muito do que ela era, porque ela tomava remédio ...tomo Misorini, agora eu acho que nem fabrica mais, tomou Zarontini, Rivotril, sabe um monte de remédio que ela tomava, agora só com esses daí já deu

Tatiana: Como que é o nome mesmo do que ela tá tomando?

Dona Margarida: Agora é Depakene e (eu não entendi) que é a mesma coisa, sabe, é a mesma fórmula, só muda o nome

Tatiana: Que eu lembro que a senhora fez o ajuste

Dona Margarida: É, eu dou um de quinhentos pra dormir e um de duzentos e cinqüenta pra ... durante o dia, agora nem virar quase os olhos ela não vira, ela tá bem melhor do que ela era

Tatiana: Que a crise dela ...

Dona Margarida: É, faz tempo mesmo, se dá é uma vez, dava demais, ela fazia xixi quando dava, nossa, mais dava mesmo, mas não voltava tinha que levar pro hospital, porque dava e ela ficava tudo roxa e não voltava sabe, voltava tudo mole daqui um pouco dava de novo, ainda chega lá eles dava aquelas injeção pra dormir, né, aí ela dormia e voltava, mas daqui a pouco dava de novo

Tatiana: Aí, com quantos anos que a Marina foi pra escola?

Dona Margarida: Com quatro anos

Tatiana: Quatro anos

Dona Margarida: Foi que, então, quando ela internou com quatro anos ela passou pelo doutor João, o outro neuropediatra, né

Tatiana: Que a senhora não gostou muito

Dona Margarida: É, aí ele falou assim pra mim ..., é que a gente acostuma com o médico né, aí ele falou assim pra mim que ela tinha que ir na escola pra aprender, porque eles achavam que era problema de casa, sabe, porque a gente não vive falando pra uma pessoa que não tem problema dentro de casa, que não briga com o marido, os outros não acreditam (Risos) acha que a gente tá falando mentira, problema em casa é tudo normal, "como que é o normal?", eles perguntam, o normal que jeito que é, se é normal (eu não entendi), sentar pra conversar é o que nós mais faz, aqui, um conversando com o outro, eu fico até, às vezes, uma hora da manhã esperando meu menino que chega onze horas pra mim conversar com ele, fala vamos deitar que já é uma hora, ele fala não mãe, mas tá tão bom conversar com a senhora, então, às vezes é uma hora quando eu vou deitar, de conversar e Graças à Deus a minha casa é normal mesmo, e falava pra médico eles não acreditavam que era normal, aí eles me mandaram ..., aí eles falaram assim " a senhora tem que pôr ela numa escola, eu falei "ah,eu ponho, né", eu até pus no particular, lá no São José, no Colégio São José, só que ela ficou lá, e eu levava e buscava, mas aí ela ficou lá, mas eles não quiseram ficar com ela lá, porque ela não ficava quieta na classe

Tatiana: Mas como que era o não ficar quieta na classe?

Dona Margarida: Ela andava, ela não ficava parada, ela não ficava assim sentadinha, assistindo uma aula, ela ficava andando, ela queria andar, ia lá pra fora voltava, sabe, eu acho que na mente dela, não era uma escola que tinha que ficar sentada e quieta, aí eles falaram pra mim, aí eu falei "bom, então eu vou tirar", aí eu tirei, né, porque eles não queriam ficar com ela lá, né, aí quando ela tinha seis anos eu pus na escola que tava o meu menino, o mais velho, aí eu coloquei ela na escola, ela ficou lá ...

Tatiana: Esse seria o prezinho?

Dona Margarida: Prezinho, ficou um ano, ela fez o prezinho inteirinho, porque eu fiquei com ela, que eu falei a escola é pública, aberta, se ela não parava quieta num lugar ... eu tinha que ficar pra olhar ela, aí eu fiquei um ano inteirinho

Tatiana: E a professora não olhava?

Dona Margarida: Não, mas não é que não olhava, até que olhava, mas sabe, vai no banheiro ..., é muita criança dentro da classe, pra falar assim, que pra não olhar, sabe, que quando vai no banheiro e volta, né, as criancinhas vão e volta, mas ela, eu tinha medo que ela ia no banheiro e não voltasse e a professora não acompanha mesmo no banheiro,

né, as crianças vão sozinhas, né, aí ficou lá, aí ficou bem porque eu fiquei com ela, eu sentava no chão, fazia a lição junto.

Tatiana: A senhora entrava na sala de aula

Dona Margarida: Entrava, ela deixou a professora, eu falei com a diretora que ela tinha problema, se eu podia ficar, ela falou que podia, eu entrava, eu ficava das sete às onze, o que eles faziam eu também participava, né, e o outro também, o mais velho, ele entrava das onze às três, então ele ia sete horas comigo, ficava junto lá no pré, depois ele ia, eu não sei se era pro primeiro ou pro segundo, nem lembro da série que ele tava e depois, acho que era primeiro, e depois ela ..., aí quando era onze hora eu vinha embora, que aí que eu ia cuidar da casa, vinha embora e ela pegou e ..., aí foi bem né, foi bem assim, porque prezinho também não tem muita coisa, é só pintar, no prezinho não ensina a ler né, aí quando pôs ela aí, pus no primeiro ano aí não deu não, aí eles também não quiseram ficar.

Tatiana: Lá na escola?

Dona Margarida: Na escola pública, é, lá no Dezenove de novembro

Tatiana: E por que que ...?

Dona Margarida: Porque ela também não ficava quieta, sentada

Tatiana: Mesmo com a senhora lá?

Dona Margarida: Não, no primeiro ano eu não fiquei, aí na primeira série não podia ficar, aí eles também não quiseram ficar com ela não, só que aí eles fechava o portão, né, também fechava naquele tempo né, mas quis ficar junto porque eu tinha medo, né, aí fechava o portão, então eu deixava fechar o portão, quando dava na hora de buscar, eu ia bem antes, pra eles não ter perigo de abrir e ..., às vezes também já sabiam que era, né, porque primeira série não espera a me não, já solta, já vai indo, né, aí quando ela(Eu não entendi) não pode mais, não pode mais ficar com ela aqui porque, nem ... sabe nem falou nada dela, nem falaram dela, falaram que os outros davam risada dela, porque o que ela fazia de errado, pra ela tava certo, sabe, no caderno e os outros achavam que não tava certo, então os outros ficavam dando risada, falaram "ah, não vai dar certo se ela ficar na escola, aqui nessa classe, aí a senhora tem que procurar uma classe especial", quem falou foi a professora, né, aí eu fui lá no Carrão

Tatiana: Então espera aí, vamos pensar só nessa escola aí. Que época do ano que era mais ou menos?

Dona Margarida: Ah, logo no comecinho

Tatiana: Bem no comecinho?

Dona Margarida: É, não ficou muito não, eu comprei roupa, uniforme, tudo bonitinho pra ela ir, comprei as coisas, mas ela nem ficou na escola

Tatiana: Bem no comecinho?

Dona Margarida: Foi, não foi muito não

Tatiana: Com material e tudo?

Dona Margarida: É

Tatiana: E eles já tinham começado por exemplo, é, estudar a cartilha, letra A, B, C, D, essas coisas ou aí ...?

Dona Margarida: Eu nem lembro, acho que não, porque foi bem no começo

Marina: Não (Voz ao fundo)

Tatiana: Não, Marina?

Marina: Não, ela escrevia as coisas lá ...

Dona Margarida: Mas pra ela tava certo, né, o rabisco dela no caderno

Tatiana: É, por que assim o que eu tô imaginando, só pra explicar o porquê que eu fiz essa pergunta, porque a criança que vem duma pré-escola que não alfabetiza, ela vai aprender na primeira série, aí por isso que eu perguntei pra senhora em que época que foi que pediram pra encaminhar pra classe especial

Dona Margarida: Foi bem no começo

Tatiana: Se é bem no começo, aí eu faço a pergunta, é, que oportunidades que a Marina teve dentro do ensino regular de aprender de verdade?

Dona Margarida: Ah é, não foi nenhum, porque foi pouco, porque vai ver que eles não queriam também ter aquele trabalho lá de ficar em cima dela, "faz o A ...", que também né, insistindo, porque tem criança que também, tem isso da criança, que tem criança que pega logo, é inteligente até, depende da inteligência da criança, né, tem criança que tem mais dificuldade de aprender, mesmo na escola normal, porque né, ...

Tatiana: É uma vida, né, D Rosa

Dona Margarida: É então, tem criança, tem pessoas que pega as coisas de pressa e outros não, igual a matéria, igual a minha menina, ela vai bem em todas, mas na

matemática ela é ruim, ela é ruim de matemática, então ninguém é perfeito em tudo, mas eles falam que ficou um ano lá tentando com ela, sabe, não foi bem rápido, mas como já na outra escola já também não quiseram ficar e era paga, depois eu levei nessa, fiquei o ano inteiro, mas daí eles não iam me deixar ficar na primeira série que nem eu ficava, mas eles não queriam me deixar ficar lá dentro, na sala de aula, né, porque lá no prezinho era só sentar no chão e brincar, né, aí ...

Tatiana: A senhora falou que as crianças davam risada

Dona Margarida: Davam risada dela, porque ela fazia a lição dela, os rabiscos dela e as crianças faziam bem feitinho, mas não pra ela tava certo

Tatiana: E a professora orientava?

Dona Margarida: Não a professora só falou que não ia dar pra ela acompanhar

Tatiana: Mas por exemplo, a professora ia lá na carteira e falava: "Marina, é assim que tem que fazer"...

Dona Margarida: Ah, não sei, aí eu não sei, porque ... aí eu não sei se ela falava isso, devia de falar, porque ela não fazia as coisa certo, mas ela fazia, ela rabiscava lá e as outras fazia certinha a lição que a professora passava, ela não conseguia fazer o que a professora passava, aí ela falou "vai numa classe especial", daí eu fui lá no Carrão, aí era uma classe, uma escola particular também, eu acho que era assim uma escola de gente, sabe, pessoas que trabalham pra isso, né, como que fala?... professor que tem..., sabe, que monta uma escola, gosta de ajudar os outros, como que fala?

Tatiana: Caridade

Dona Margarida: É assim ...

Tatiana: Filantrópica

Dona Margarida: É assim, essa escola, aí ela falou assim ó: "Eu vou pegar a sua filha só se ela montar esse joguinho", um quebra-cabeça, se não nem aqui ela não vai entrar, a mulher falou pra mim, né, aí tinha que montar ...

Tatiana: Pino, né

Dona Margarida: É, desse jeito mesmo, "se ela não conseguir montar esse, esse quebra-cabeça, ela não vai entra aqui dentro", aí a mulher pegou montou o quebra-cabeça, ela montou

Tatiana: montou direitinho, né Marina

Dona Margarida: Montou direitinho ,né, Marina, ela tava pensando que você era boba ,né, Marina, aí montou direitinho aí ela foi, aí tinha uma conhecida nossa que levava, porque aí era longe da minha casa, aí era bem conhecida nossa e pagava a perua, aí ela levava, porque pra mim eu nunca fui de confiança de deixar (eu não entendi) homem porque eu tinha medo, depois era uma mulher e já era conhecida, aí eu deixei, aí ela foi lá um tempo daí depois foi onde que eu mudei pra cá e essa conhecida saiu dessa escola, daí não tinha quem levasse, daí quando eu mudei pra cá, foi onde que eu procurei escola por aqui

Tatiana: E quanto tempo que a Marina ficou estudando lá no Carrão?

Dona Margarida: Ah, foi bastante tempo lá e nunca aprendeu nada também

Tatiana: Mas assim, como que era essa escola?

Dona Margarida: (Eu não entendi) era criança mais com problema ainda, sabe

Tatiana: Era uma escola de educação especial

Dona Margarida: Era, era, sabe, não era igual classe especial, né, que a classe especial a gente vê as criança escrevendo, parece que não tem nada, mas lá não, lá dava pra vê que tinha problema.

Tatiana: E quem que indicou aquela escola pra senhora?

Dona Margarida: Sabe que eu nem lembro quem que me indicou, acho que foi aquela conhecida mesmo(Eu não entendi) que era minha conhecida que era motorista da escola, deve ter sido ela, que eu nem lembro, porque ela falou que tinha que procurar uma classe especial e eu fiquei procurando, a que eu achei foi lá, aí quando eu mudei pra cá, aqui tinha duas, eu não sei se tem ainda, que é o Fragoso, não sei se ainda tem classe especial, não tem mais, né?

Tatiana: Reformularam toda rede

Dona Margarida: Nenhuma escola por aqui tem?

Tatiana: Tem, tem

Dona Margarida: O Mazieiro tem?

Tatiana: Lá no Fragoso ficou só segundo grau

Dona Margarida: Ah, não tem mais primeiro grau então?

Tatiana: Não tem primeiro grau, eu acho que tem de quinta à oitava, de segundo grau, é certeza que tem mais segundo grau

Dona Margarida: Então agora ... (O senhor Geraldo chegou)

Tatiana: Seu Geraldo, tudo bom com o senhor?

Seu Geraldo: Tudo bem

Dona Margarida: Então, agora o Mazieiro, você conhece o Mazieiro?

Tatiana: Que é do outro lado

Dona Margarida: Lá tem?

Tatiana: Qual que é o Ma..., o Mazieiro é um que você sobe uma rua, ele fica aqui

Dona Margarida: É isso

Tatiana: Bem que eu fui lá em 96, eu fui lá, eles ficaram com classe especial, porque eles receberam os alunos de classe especial de várias escolas da região, então ficaram todos lá, então eles tem de primeira à quarta série e a educação especial lá

Dona Margarida: Então, porque lá que foi a primeira, quando eu mudei aqui né, que faz vinte anos, mais, vinte e um anos que eu moro aqui, então ela tinha uns dez anos

Tatiana: Então a Marina ficou dos sete aos dez anos nessa escola especial?

Dona Margarida: É lá no, no Carrão, aí quando eu vim pra cá, aí eu falei " agora eu preciso por em outra escola, né, porque aí não dava pra mim levar lá, aí eu fui lá no Mazieiro, eu não sabia nem que no Fragoso tinha classe especial, nem sabia que tinha eu não sabia, eu fui no Mazieiro, aí nem tinha metrô naquele tempo, eu tinha que levar, que até ia essa turma, a Shirlei vinha aqui, vinha o... como chama aquele moço? Paulinho, lá de baixo (...) Você achou um naquela rua onde passa ...

Marina: Onde passa os ônibus?

Tatiana: Como que é o nome da rua?

Dona Margarida: Ah, não sei como que chama aquela rua não

Marina: É perto da escola, é ... quando você vai embora é perto da escola, é uma rua assim que tem ...

Dona Margarida: Geraldo, como que chama aquela rua onde passa os ônibus ali

(Seu Geraldo responde)

Dona Margarida: Não de lá perto da EMEI

Marina: Do EMEI, pai?

Tatiana: Aqui em baixo?

Dona Margarida: Não pra lá

Marina: Pra lá

(Seu Geraldo fala alguma coisa)

Dona Margarida: É ... então, também tinha um menino que vinha aqui, a mãe trazia também pra mim levar, então vinha a Shirlei, vinha esse menino, eu até esqueci o nome dele

Marina: Renato

Dona Margarida: Renato? Então,vinha o Renato ...

Tatiana: Não, do Renato eu não procurei

Dona Margarida: Não? Então, aí vinha o Renato, então só que eu tinha bastante amizade era com a mãe da Shirlei e a Shirlei também não aprendeu

Tatiana: A Shirlei tinha convulsão também ou não?

Dona Margarida: Não, não tinha convulsão, mas a Shirlei não andava sozinha, a Marina não deixava ela ir sozinha, sabe, ainda a mãe dela achava ..., porque quando eu ia à pé, eu não sabia nem dirigir, depois eu aprendi só pra levar eles na escola, quando eu vinha à pé, eu vinha pra cá e a Shirlei morava na Colatina e era longe, a mãe dela falava assim "se você só me atravessar a linha e a avenida e deixa que ela sobe vim sozinha", pois então, é isso que eu não entendo ela era bem assim ruim mas pra ir sozinha pra casa dela ela sabia ir

Tatiana: Acertava o caminho

Dona Margarida: Acertava, então

Tatiana: Deixa eu ver aqui , tá ... é bom a gente conferir, mas assim Dona Margarida eu queria que a senhora me ajudasse a lembrar um pouco mais dessa escola especial, ela era uma escola que a senhora falou que era de caridade, assim, filantrópica

Dona Margarida: É, não é igual assim pública, igual essa aí

Tatiana: Sei

Dona Margarida: Não era pública não

Tatiana: E o que a Marina fazia lá na escola?

Dona Margarida: Aí sabe que eu nem lembro, porque faz tanto tempo. (Para Marina) E que que você fazia naquela escola que a Telminha te levava, Marina?

Marina: Nem eu lembro

Dona Margarida: Acho que eles faziam a mesma coisa, porque ..., mas mesmo que ensinasse, né, ela não aprendeu

Marina: Eles dá abecedário

Tatiana: É, tinha muito aluno na classe, Marina?

Marina: Tinha pouco

Dona Margarida: Era pouco.

Tatiana: Era uma escola pequena?

Dona Margarida: É, então era uma escola pequena, que eu até pagava naquela escola, não era assim pública, né, mas daí eu não sei da escola pública se a turma, se foi assim com problema, se todos aprenderam eu não sei, porque a Marina e a Shirlei não aprenderam

Tatiana: Não aprenderam?

Dona Margarida: Não, não aprenderam nada

Tatiana: E a senhora levava eles até o Mazieiro ...?

Dona Margarida: É, aí então deixava o carro, porque naquele tempo não tinha metrô (eu não entendi), então eu tinha que passar a linha do trem

Tatiana: Isso

Dona Margarida: Aí eu deixava o carro desse lado da estação, passava pro lado de lá com eles tudo à pé e levava todos na escola e deixava lá, aí quando era antes de abrir essa escola, que eu também sempre me preocupei dela, abrir o portão e ela sair, querer vir embora, né, aí eu ia buscar, mas aí depois, a mãe da Shirlei, quando eu tive amizade com a mãe da Shirlei, nós começamos no Mazieiro, depois nós duas passamos pro Fragoso, pra

cá pro Fragoso, é viemos nós duas pra cá, mas então, mas eu não sei não viu, porque tem criança que tem dificuldade de aprender

Tatiana: Lá no Mazieiro, tinha muito aluno na classe especial?

Dona Margarida: Também não tinha muito não, acho que era uma classe só que tinha

Tatiana: Uma só?

Dona Margarida: É

Tatiana: E que que aprendia lá Dona Margarida?

Dona Margarida: Ah, eles passava tudo essas liçãozinha mesmo de ..., de lição de uma classe normal mesmo, passava, só que eles não saía daquilo porque não aprendia nada

Tatiana: Então todo ano repetiam o conteúdo?

Dona Margarida: É a mesma coisa e nem saía daquilo, porque não aprendia a ler, não aprendia ler, não aprendia número, nem nada, agora é que ela sabe fazer os números, mas daí ela aprendeu a escrever, mas acho que foi mais em casa

Tatiana: Porque a Marina sempre ficou escrevendo em casa, né

Dona Margarida: Sempre ficou, é, isso daí é ... ela escreve o dia inteirinho, ela pega papel, assim, qualquer papel, né ... escreve, escreve, escreve, o que ela acha que tem que escrever, mas ela não sabe nada do ela tá escrevendo, agora eu não sei porque que ela não aprendeu

Tatiana: Tá, quando vem pro Fragoso, muda a situação ou continua?

Dona Margarida: Continua a mesma coisa, aí que foi que eu tirei ela quando ela tinha uns quinze anos, por causa da meninada lá, né, porque daí, um dia ela chegou e falou pra mim que um menino levantou a saia dela, daí eu falei "ah, então você não vai mais", pra aprender já tá difícil, se não aprendeu até agora, eu que aprender, não vai aprender mais, eu falei "então deixa que analfabeto, tem um monte de gente por aí analfabeto", e se acontecer as coisas, né, aí fica pior, por isso que eu tirei, se não tava levando ainda; ainda a Mônica parece que ela se esforçava mais um pouquinho, depois ela ganhou nenê, ela saiu, daí veio..., como que chamava aquela outra? Cecília?

Marina: Não, era Sueli

Dona Margarida: Eu já nem sei e aí ficou pouco tempo com essa Sueli, vai ver que ela nem dominou a classe, né, por isso que bagunçaram, porque com a Mônica era melhor

Marina: A Mônica era brava pra caramba

Dona Margarida: Olha lá, tá vendo!

Tatiana: Era? E aprendia com a Mônica?

Marina: Aprendia

Dona Margarida: Ela dava lição

Marina: Dava lição

Tatiana: E A Marina sempre foi quietinha?

Marina: Fui, só gostava de andar

Dona Margarida: Ela fugia de primeiro, agora que ela sossegou

(Marina responde algo) Risos

Dona Margarida: Ela fugia, mas não era só na escola, em casa também

Tatiana: Ah, é

Dona Margarida: Porque aqui nós somos trancados, mas quando morava lá, não tinha assim, fechadura no portão era aberto, ah se eu descuidasse dela ela fugia também, ia pra casa dos outros

Marina: (eu não entendi), eu ia pras casa de todo mundo, eu pras casa da ... Lurdes, do Talarico, ia no daqui, ia na Marcinha, eu ia em todas as casa, quando minha mãe ia procurar (eu não entendi) Risos

Tatiana: Já tinha tomado café, comido bolo, tomado água de todo mundo

Dona Margarida: Mas é que a gente, sabe, sozinha pra cuidar de casa, cuidar de filho, quando às vezes eu percebia, onde que eu ia procurar? Precisava sair de casa em casa pra ver ainda bem que ela não ia longe, né, ela ia na casa dos vizinhos

Tatiana: Mas era gente boa?

Dona Margarida: Era, era, porque quando eu me casei, aquela turminha que tava lá, as vizinhas, sabe quando casa na mesma época, que as crianças vai tudo pra escola junto e é tudo quase da mesma idade, então, mas daí eu precisava procurar, porque então, não era uma coisa normal, uma criança normal, porque tinha outros que não era desse jeito, então a gente, o mais velho, né,

Tatiana: Ah, mas é que cada criança, a gente pode achar que cada um tem um jeito, né,
Dona Margarida

Dona Margarida: É, ah, mas o jeito dela a gente via, porque ela não parava quieta de jeito
nenhum mesmo

Tatiana: Mas era de agitação?

Dona Margarida: Era agitada, é,

Tatiana: De movimentar a mão, de andar pra lá e pra cá ou andar...?

Dona Margarida: Andar mesmo, tudo é, desse jeito que ela era, era terrível a Marina,
agora que ela melhorou, né Marina?

Tatiana: (Eu não entendi)

Dona Margarida: Onde que a gente fala que vai deixar, quem que olha os filhos da gente,
né, ainda mais uma criança assim, ninguém vai ficar olhando, tem que ser a mãe mesmo

Tatiana: É a mãe, é a mãe

Marina: Agora não pode ir mais porque tá tudo ..., é tem bandidos em todas as ruas, é
tem bandidos

Tatiana: Tem muito bandido?

Marina: Agora não pode mais sair de carro, tem bastante bandidos, agora de primeiro
não tinha bandido

Tatiana: Você queria sair de casa Marina?

Marina: Eu não

Tatiana: Onde você queria ir, me conta um lugar que você queria conhecer

Marina: (Eu não entendi) da minha tia Márcia lá em baixo, à pé, mas vai sair de casa, da
pra ir à pé até

Tatiana: Da?

Dona Margarida: É minha sogra, mora aqui pertinho mais eu não deixo ela ir sozinha, não

Tatiana: Da quanto mais ou menos?

Dona Margarida: Dois quarteirões daqui, desce ...

Tatiana: E porque Dona Margarida?

Dona Margarida: (eu não entendi) não deixa não

Tatiana: Põe a Marina na frente e vai, que nem de desenho, a senhora vai se escondendo atrás de uma árvore, depois da outra, depois agacha atrás do carro, aí vai ..., ou se não pega um galho do limoeiro ali da vizinha, pega põe assim na frente e vai andando atrás da Marina

Dona Margarida: Sabe o que acontece, porque quando ela ia, eu sabia que ela ia até lá, mas cheio de malandro por aí, do jeito que tá hoje em dia, né, ela não vai saber se defender (Eu não entendi) assim, ela não tá acostumada a andar na rua, se para um carro e fala "vem aqui que eu vou te pedir uma informação", pra começar ela não vai saber dar informação e ainda vai atender

Tatiana: Você vai atender ou vai falar "não, não quero papo não"?

Marina: Não quero papo com você não, pode ir embora

Dona Margarida: Ela não pode nem falar isso, não pode nem olhar, ela tem que ir embora

Tatiana: Fazer assim ó (Risos)

Dona Margarida: Então, eu não sei, eu sei que às vezes tem coisas que a gente nem sabe explicar, né

Tatiana: Mas assim a senhora tava falando, a senhora levou a Marina em médico neurologista

Dona Margarida: Sempre se tratando

Tatiana: Sempre tratando

Dona Margarida: É, só nos últimos ..., agora que ela não ..., que agora segunda-feira ela vai fazer eletro, que aí eu levei de novo agora

Tatiana: Agora vai fazer o eletro

Dona Margarida: Tá marcado

Tatiana: Tá?

Marina: Tá marcado

Dona Margarida: (Eu não entendi)

Tatiana: Deu alguma coisa no exame de sangue, a senhora viu lá?

Dona Margarida: Não, vi, não deu

Tatiana: Nada?

Dona Margarida: Não deu nada

Tatiana: É fortuna essa moça

Dona Margarida: Toma os remédios, que é por causa dos remédios, né, que pode tá dando problema (Eu não entendi), mas ela não tem nada não

Tatiana: Nada de alteração

Dona Margarida: Não, e mesmo das outras vezes ela nunca pega, é difícil ela ficar doente

Tatiana: Gripada

Dona Margarida: É lá uma vez ou outra que ela fica, é muito difícil, ela não deu trabalho a não ser da convulsão

Tatiana: Entendi

Dona Margarida: E agora então, pior que eu também não sei se era devido mesmo algum problema mesmo na cabeça, né, vai saber né

Tatiana: Mas é que depende a senhora tá falando e eu tô lembrando um pouco, que assim a minha mãe conta, eu vou até perguntar pra ela, que quando eu era pequena eu não podia chegar com febre de quarenta graus, que ..., e teve um período, porque entre eu e o meu irmão também tem uma diferença de um ano, então era assim: ele ficava doente quando ele sarava era eu, aquela coisa

Dona Margarida: O vírus, né

Tatiana: O Vírus vai e volta, vai e volta e ela fala que comigo ela tinha que tomar um cuidado danado, porque se batesse quarenta graus eu tinha convulsão, então ficava aquela coisa (eu não entendi), dar banho morno, enrola na toalha ...

Dona Margarida: (Eu não entendi), segurasse com o algodão pra abaixar, porque ela tinha direto, sabe passava o algodão e colocava de baixo do braço, pra febre ir embora

Tatiana: Exatamente, fazia essas coisas e dava remédio, dava remédio pra gente ...

Dona Margarida: Mas ela não podia chegar no trinta e quatro

Tatiana: É, é isso daí que a senhora tava

Dona Margarida: Qualquer dia eu vou no médico, quando eu for levar os exames e eu vou perguntar pra ele

Tatiana: Pergunta pra ele Dona Margarida o porquê que tinha isso

Dona Margarida: Não podia nem chegar nos trinta e sete que dava convulsão, eu vou perguntar

Tatiana: E a senhora tem medido a temperatura? (Para Marina) Tem medido Marina?

Dona Margarida: Não, nesses dias deu febre nela

Tatiana: Deu?

Dona Margarida: Deu porque ela ficou com febre (Eu não entendi) com gripe, e eu falei assim "ela não sai daqui de dentro, só vai pra igreja, ou na casa da minha mãe, ou na minha irmã, né,. Mas ão é de andar em metrô, coisa assim né, e acho que ele veio com gripe e passou pra ela né, acho que foi um vírus, porque ela teve febre, ela falou "mãe tô quente", eu nem sabia que ela tava resfriada, eu comprei aspirina, né e dei, ela falou "mãe tô quente", tava trinta e sete e meio, eu falei "já tá agüentando", então porque ela não agüentava nem os trinta os sete e ela ficou com febre esses dias

Tatiana: É perguntar pro médico isso, né

Dona Margarida: Eu vou falar "doutor ela teve febre e não deu convulsão, porque quando ela era pequena ela não podia nem ter a trinta e sete"

Tatiana: E pergunta pra ele e vê o quê que ele responde, Dona Margarida, porquê esse tanto de convulsão, porque se no eletro não dá nada ...

Dona Margarida: É

Tatiana: E a senhora tava falando, levou a vida inteira

Dona Margarida: Em médico, em escola, tudo que me falava eu levava, assim sabe, pra fazer tratamento

Porque tinha convênio, depois que ele saiu do convênio que eu parei de levar, eu levava ela em Santo André, porque depois que aquele médico, aquele doutor Abrão que saiu do convênio, mandou pro doutor João, doutor João também saiu, porque também acho que ele não recebeu o convênio da Sulamérica

Tatiana: Olha!

Dona Margarida: Porque os dois saíram, aí não tinha mais na lista deles sabe, daquela lista que a gente ...

Tatiana: Recebe

Dona Margarida: Então, não tinha, então só tinha em Santo André, então eu tava grávida do meu menino, eu ia de trem lá em Santo André, porque ele trabalhava, eu pegava o trem aqui na Central e ia lá em Santo André ...

Marina: Ainda grávida do Tiago

Dona Margarida: Grávida do Tiago, eu levava ela lá em Santo André no neurologista

Tatiana: A Marina tinha o quê, uns onze anos

Dona Margarida: É

Tatiana: São onze anos de diferença

Dona Margarida: É, foi quando eu acho que eu mudei pra cá, porque ele nasceu aqui o Tiago, passou um tempo, quando eu mudei pra cá é que eu fiquei grávida dele, então eu já tava morando aqui, eu pegava o trem e levava ela lá em Santo André, tudo que me falou os médicos eu sempre fiz o tratamento direitinho, aí mandaram, que escola que mandou ir lá pro ...?, ah, eu não sei se foi no Frágoso ou Mazieiro que me mandou pro psiquiatra, mas primeiro foi pra psicóloga lá na Penha, que eu falei pra você né, aí a psicóloga, porque aí ..., não mas daí não era aqui não, foi quando eu morava lá no Paraíso, porque quem era a bebezinha era a Priscila, que eu levava ela enrolada e levava ela na psicóloga

Tatiana: Na psicóloga, então ela tava naquela outra ... (Término do lado A)

Dona Margarida: Eu não lembro qual foi a escola que mandou ela ir pra psicóloga, porque foi quando a Priscila era bebê, então a Priscila tem vinte e quatro anos, ela tem trinta e um, tem sete anos, então foi na época da escola normal, com sete anos

Dona Margarida: Mandaram eu ir levar ela na psicóloga, agora que eu tô encaixando que eu tô lembrando

e mandaram eu levar na psicóloga, acho que foi quando ela tinha sete anos, que a Priscila era bebê, que é isso mesmo, aí levei na psicóloga, aí a psicóloga deu alta, falou que não precisava levar mais

Tatiana: E foi o quê, quantas vezes mais ou menos ?

Dona Margarida: Ah, foi bastante, fiz esse cartãozinho aí

Tatiana: Foi bastante, mas porque é assim, ó vou falar uma coisa, porque pra um aluno ser encaminhado pra classe especial ele precisa de um laudo da psicóloga, precisava, né, precisava naquela época, de um laudo da psicóloga dizendo que esse aluno tinha um QI baixo, lembra que era aquela coisa de idade mental e idade cronológica

Dona Margarida: É, mais isso eu nunca fiquei sabendo

Tatiana: Nem quando davam o retorno pra senhora

Dona Margarida: Não, nunca falaram a idade dela com ..., sabe, a idade assim ..., nunca falaram isso aí

Tatiana: Nunca a senhora teve

Dona Margarida: Não

Tatiana: E lá na psicóloga a Marina ia, você lembra dessa época Marina?

Dona Margarida: Lembra (Eu não entendi), ela tinha uns sete anos, aí eu levei ..., aí depois disso me mandaram eu ir levar ela lá na psiquiatra

Tatiana: Quem que falou pra senhora?

Dona Margarida: A escola, mas agora eu não lembro que escola que foi, lá no Belém, me deram um papel pra ir lá no Belém que tem um posto, daí o posto mandou ir lá pro Cambuci, foi aonde que eu comecei a levar ela lá, foi depois que fizeram a entrevista comigo e com o meu marido, aí falou que não precisava levar mais

Tatiana: Aaí

Dona Margarida: (Fala algo e ri ao mesmo tempo), sempre era comigo que eles conversava, né, (Eu não entendi), não mas lá em casa nos não briga, aí já acharam que nós tava falando mentira, não falaram mais eu imaginei, depois que foi nós dois lá que ele viu, assim que ele conversou com nós, aí ele falou que não precisava mais levar ela no psiquiatra, né

Tatiana: E por que, porque assim o que eu fico imaginando quando a senhora conta Dona Margarida, é assim porquê que mandou e porquê que saiu?

Dona Margarida: Sabe que eu não sei quem é que mandou, porque depois que eles conversaram com nós, porque lá tinha gente muito ruim naquele psiquiatra

Tatiana: É?

Dona Margarida: É, era adulto, não era só criança não, era uma clínica lá

Tatiana: E deu remédio nessa época ou não?

Dona Margarida: Não, o remédio que eles dava era só remédio de convulsão, nunca tomou outro remédio

Tatiana: Ah, tá

Dona Margarida: Só pra convulsão, mas daí só o Gardenal, esse aí eu nunca dei, eles dava esse remédio "eu não vou dar pra ela" (Risos), não dei esse remédio, não sei, sabe, porque eu acho também né, que esse problema da Marina pode ser hereditário, porque meu tio tinha convulsão, um ataque, o irmão da minha mãe

Tatiana: Ah ...

Dona Margarida: E a parente dele, do meu esposo, a prima dele mais velha do que ele, que são duas irmãs com dois irmãos que eu te falei que casou né, casaram no mesmo dia, então ela também tem ataque, pode ser que é hereditário, né

Tatiana: Olha, olha, dum lado e de outro e é bem próximo

Dona Margarida: É então, então o que tem ataque, só que meu tio que tem ataque ele era chefe da Klark, lembra que tinha calçados Klark

Tatiana: Sei

Dona Margarida: Ele era chefe, depois que fechou a Klark ele foi pra Jundiaí, ele era chefe lá da Vulcabrás sapatos, então ele tinha uma vida até que boa, mas ele é vivo ainda o irmão da minha mãe, mas ainda ele tinha muita força, mas eu lembro que dava mais não era muito, sabe, não era seguido, né que eu morava junto, né com a minha vó, minha mãe, tudo junto, dava ataque nele também

Tatiana: Era epilepsia?

Dona Margarida: É epilepsia, é, e a prima dele, nossa, a prima dele ficava na clínica com aquele monte de remédio, que ela deve ter a idade do meu marido sessenta e dá direto e até sete anos ela foi bem, não deu e depois quando ela tava no primeiro ano que começou dá, mas ela sabe lê, mas até sete anos nunca tinha dado, depois agora deu direto

Tatiana: Depois dos sete anos

Dona Margarida: Dos sete anos, é ele que conta que ela ia na escola bonitinha e quando ela tava no primeiro ano que deu os ataques

Tatiana: Porque quando a senhora descreve, eu tenho um tio que tem epilepsia e o dele também ..., menino, ele caiu sabe do skate, não é skate, carrinho de rolemã, ele capotou e bateu a cabeça, isso é o que minha vó contava e a partir daí ele começou a ter a crise de ausência e a convulsão

Dona Margarida: Mas ele, foi da batida, não será por causa que ele bateu ou já tinha herdado?

Tatiana: Porque ele tem o quê Dona Margarida, minha mãe tem sessenta e três, meu tio deve ter uns sessenta e sete anos mais ou menos

Dona Margarida: Ainda dá?

Tatiana: Se ele não tomar o remédio dá e quando a senhora falou do Rivotril eu lembrei dele porque ele toma Rivotril até hoje

Dona Margarida: Então, e ela não seguiu com o Rivotril

Tatiana: Não acompanhou

Dona Margarida: Não, porque ela ficou muito mole, ela não sai do sofá, dá muito forte pra ela, só que quando eu via que eu dava o remédio (Eu não entendi), qualquer pessoa que tá tomando remédio e não faz bem, eu já paro depois que eu vou falar com o médico, eu não vou esperar levar no médico pra depois parar, eu paro por minha conta, igual aquela menina que tem ali, ela tomou Misolini

Tatiana: Misolini também é outro nome que eu conheço

Dona Margarida: Então, ela tomou muito Misolini, mas só que quando ela era bebê, que ela tomava tanto remédio, mas não que dava, que eles passavam os médico, né, e um dia eu levei ela no pediatra ele colocou ela de pé assim e ele falou "mas porquê que ela não fica de pé", sabe tudo mole sabe, de tanto ..., do remédio que ..., mas daí eu falei, aí ele falou "mas é muito remédio" o pediatra falou, ele é de São José, também ele era de lá do convento, eu falei "mas eu dou o quê eles pediram pra dar e mesmo assim dá convulsão, porque eles não tinha um remédio que parasse de parar

Tatiana: Mas a Marina foi definida como um quadro de epilepsia ou não?

Dona Margarida: Não, eu não sei não, sempre falaram que era convulsão que dava

Tatiana: Pergunta pro médico Dona Margarida, olha eu tô fazendo a ficha das pergunta (Risos) (O resto da piada eu não entendi ah, ah, ah)

Dona Margarida: Não eu não vou falar que foi você que falou, eu vou perguntar, bom eles nunca falaram assim se é ..., porque o dia que eu fui nas Clínicas eu conversei com o

médico das Clínicas, né , com aquele médico que me atendia da pressão e ele pediu um pedido e ele marcou assim no pedido: convulsão pra ver diagnóstico ou epilepsia, então quer dizer que convulsão é uma coisa e epilepsia é outra, né?

Tatiana: Aí é que eu não sei

Dona Margarida: Deve ser

Tatiana: Eu acho que pode ser convulsão sem ter um quadro de epilepsia, mas quem tem epilepsia tem convulsão

Dona Margarida: É, mas mesmo assim uma convulsão, eu acho que é junto com a epilepsia mesmo, porque fica muito rente

Tatiana: Eu não sei porque quando a senhora vai contando, eu lembrei, sabe quando vem na cabeça flashes assim, da crise de ausência do meu tio, uma das vezes ..., que ele é marceneiro, ele tava descendo pro barracão e eu encontrei ele no meio do caminho, eu tinha uns oito anos, eu falava "oi, tio", "oi, tio" e ele ficava no lugar, olhando pra cima e rodando, e rodando e o quê acontecia com ele é que tinha assim poucas pessoas que nessa hora ele escutava, e um deles era o vizinho que é padrinho do meu irmão e aí assim o Seu Mário, Seu Mário ia lá e falava "vem aqui vamos sentar, calma precisa deitar, precisa descansar", pra ele não entrar na convulsão e aí quando ele melhorava era exatamente isso que a senhora falou, ele tava exausto, não era nem cansado, ele tava exausto, dormia, tomava o remédio e dormia, ele dormia assim onde ...

Dona Margarida: (Eu não entendi), então mas ela, eu não sabia porque que deu tanta convulsão nela

Tatiana: Mas dá uma bisbilhotada no médico pra ver como que ele diferencia essa história de convulsão e da epilepsia

Dona Margarida: Na hora que eu levar o exame pra ele, né que eu vou levar, eu vou falar assim: " o que que a minha filha tem, ela tem convulsão ou epilepsia?, porque ela também chegava a dar ..., espumar a boca, seu tio espumava?

Tatiana: Ah, se a gente não ..., que não pode por a mão

Dona Margarida: Ele morde

Tatiana: Porque morde e chega a cortar o dedo, porque a força, não é a força da cabeça, é a força dum corpo

Dona Margarida: É também, um dia eu até também machuquei meu dedo, porque falaram que não podia enrolar a língua

Marina: Abri a boca assim e a minha mãe enfiou a mão na minha boca e eu mordi a mão da minha mãe (Risos)

Dona Margarida: (Eu não entendi)

Tatiana: Mas é que nessa hora Marina não sabe o que tá acontecendo, não sabe, não sabe, esse meu tio ele não escutava nem a esposa dele, nem a minha mãe, nem a vó, minha vó que era mãe dele, era só o Seu Mário que chegava e aí com o Seu Mário ele saía, ia andando, sentava,. aí ele se acalmava, aí tomava os remédios e foi melhorando, tanto é que assim, isso daí eu tinha uns oito anos, faz uns vinte e poucos anos que ele não tem crise

Dona Margarida: E ele toma os remédios direitinho?

Tatiana: Toma o remédio direitinho, não tem nenhuma crise, nenhuma, aí depois que passaram as crises começou a dirigir, começou a fazer coisas que antes ele não fazia

Dona Margarida: Mas sabe o que eu acho que quando tem muitas crises quando é bebê, cada crise que dá, atrapalha o desenvolvimento do cérebro, eu penso que é desse jeito

Tatiana: Pergunta pro médico também ... (A Marina ri)

Dona Margarida: É porque eu acho que quanto mais crise tem, alguma coisa que encosta lá dentro, algum fiozinho, alguma coisa né, que não deve tá funcionando normal, tá entrando em crise e ela tinha muito por isso que eu acho que tem crianças que tem problema assim de convulsão, tudo que sabe ler e escrever igual a prima dele, ela aprendeu porque ela tinha sete anos, ela tava na primeira série, mas ela sabe ler e escrever, quantas pessoas que tem, igual meu tio, ele é epilepsia, que dava uma vez ou outra, mas ele era chefe lá na fábrica de sapatos, mas a minha vó falou que deu de moço a primeira que deu nele, talvez por isso que ele já tinha passado a fase de escola de aprender, né, e ela foi com quatro meses

Tatiana: Começou aos quatro?

Dona Margarida: É, quatro meses

Tatiana: Assim porque, sabe Dona Margarida do que eu venho estudando aí já faz tempo, o que explica é que é assim, a criança quando ela tem algum tipo de problema físico que não é necessariamente a convulsão, não é que ela deixa de ser capaz de aprender, ela vai aprender num ritmo mais devagar, no ritmo dela, o quê eu tenho na minha cabeça como uma hipótese, como um (Eu não entendi), que toda essa história da Marina, eu acho que é o que ..., isso daí é a minha opinião pelo o quê a Marina me contou, o que a senhora me contou e pelo pouco que eu tenho de documento lá da escola, que depois da próxima vez nós vamos ver esses documentos juntos, que na verdade o que faltou foi oportunidade mesmo de aprender pra Marina, porque a senhora conta que mal começou o ano

Dona Margarida: É já ...

Tatiana: Já "olha que ela não vai aprender"

Dona Margarida: Na primeira já, lá na Patria, já pagando, porque quatro anos não tinha que aprender nada, eles tinham que conviver com a criança lá, já não fizeram nem a ...

Tatiana: Exatamente, porque a Marina não é ..., e a senhora me ajuda a confirmar, pra mim olhando a Marina, conversando com a Marina, a Marina não tem jeito de ter sido uma criança mal educada

Dona Margarida: Não tem

Tatiana: De ter sido uma criança dessas bagunceiras

Dona Margarida: Não, não saiu não de casa, não era assim ..., ela gostava de andar, sabe, de fugir, por eu não era, mas não, eu nunca me dei o trabalho assim de ..., nem os outros Graças à Deus, meus filhos não dão trabalho não

Tatiana: Mas isso dá pra perceber, o Tiago quando ele tava aqui ele passou, cumprimentou, a Priscila sempre cumprimenta, tem uma coisa de boa educação na casa

Dona Margarida: Então, não tem assim de ...

Tatiana: E quando a senhora conta não encaixa no modelo da aluna indisciplinada, da mal educada

Dona Margarida: Não, ah não, eu nunca tive reclamação dela não, a única reclamação que eu tive foi quando ela me pegou o meu dinheiro (Eu não entendi), pegou meu dinheiro e eu nem tinha visto, levou lá e comeu tudo que ela queria de doce, lá na cantina e ainda teve troco, aí eles me chamaram pra me devolver o dinheiro, foi só dessa vez

Tatiana: E quantos anos tinha a Marina?

Dona Margarida: Ela tava no Fragoso dessa vez

Tatiana: Então tinha mais ou menos uns dez anos?

D.Rosa: Pra mais, é, porque ela ficou lá no Fragoso, então eu não sei o quê aconteceu

Tatiana: Ela faz exame nessa segunda agora?

Dona Margarida: É, mas nessa segunda ela vai fazer elétronômetro, aí eu vou pegar, depois vou quando me der pra levar no outro dia que daí eu vou lá na Penha marcar o retorno

Tatiana: Tá, porque eu tô pensando Dona Margarida e Marina em voltar na sexta-feira que vem daqui uma semana e aí eu vou trazer esses documentos da escola e a gente vai ver, porque lá tem o laudo da psicóloga, tem umas coisas que a psicóloga escreveu pra gente tá conversando

Dona Margarida: Ah, porque lá na classe especial então tem psicólogo?

Tatiana: Pra entrar na classe especial tem que passar pela avaliação do psicólogo

Dona Margarida: Ah, pra mim era ó: o Tiago, o Marcelo era o meu mais novo com o meu mais velho, tinha ela e a Priscila e eu sozinha pra levar ela pra médico, pra fazer comida, pra buscar o outro na escola (Eu não entendi), sabe, era corrido até que eu fiz muita coisa sozinha

Marina: Até os meninos queria bater no Tiago, aí eu peguei fiquei escondida no muro, se ele batesse no meu irmão eu ia bater nele também

Tatiana: Ah é

Dona Margarida: Mas eu ia buscar eu nunca larguei as crianças sabe, sabe quando eu deixei assim de correr muito quando ele aposentou, sabe aí eu sosseguei um pouco, eu dividi, né, que tudo pra mim ...

Tatiana: Quanto tempo faz que o Seu Geraldo é aposentado?

Dona Margarida: Acho que uns sete anos, oito, já faz tempinho, então aí é que eu deixei, sabe assim, mas eu daqueles dias e até hoje, acho que é costume que a gente tem né, que enquanto eles não tiver tudo aqui dentro de casa eu não vou dormir não

Tatiana: Não tem paz

Dona Margarida: Não, eu fico esperando eles chegar, ontem eu tava olhando da janela eu falei "era onze e dez já"

Marina: E o Tiago tava aqui

Dona Margarida: Eu falei "aí não aparece nem uma perua, né, que a perua que passa pára ali, eu falei aí não tem nem ..., acho que ele não chegou por causa da perua, fiquei esperando ele e ele já tava aqui dentro (Risos)

Tatiana: Já tinha entrado

Dona Margarida: Eu olhei assim e falei você já chegou (Eu não entendi)

Dona Margarida: A gente se preocupa com os filhos, né

Tatiana: Claro, é claro

Dona Margarida: A gente tem que cuidar também, né ...

Entrevistada: Dona Margarida

Data: 18/03/03

Tatiana: No elétrico que a Beatriz fez tem alteração. Qual página que é dona ..

Dona Margarida: Aqui ó, eu não sei ...

Tatiana: 4H. O que é 4H? Vamos ver o que tá escrito no outro ..., 3H, 3H, um é TE, 4, 3, 2, 1

Dona Margarida: Ah, quando começou, não é?

Tatiana: Ah, deve ter sido isso

Dona Margarida: É, olha aqui, aqui tá o ...

Tatiana: O resultado. Resultado em repouso sem ...

Dona Margarida: Anormalidade, não é?

Tatiana: É "anormalidade" isso daí?

Dona Margarida: É, acho que é

Tatiana: Atividade ... não

Dona Margarida: Não era isso daí? Não sei ...

Tatiana: Não!

Dona Margarida: Não é?

Tatiana: É alguma coisa "guinosidade", "guinosinidade", o que tá escrito aqui? "Atirado"... Atirado pelo Hiperventilação ... A senhora entende essa letra? (Risos) Ninguém entende essa letra

Beatriz: Só o médico

Dona Margarida: Eu deveria ter sugerido, porque uma mulher ela tava lendo também e eu fui ver o que tava ..., ainda falei "Vixi, eu não tô entendendo nada", eu nem continuei

Tatiana: É aí olha, "Constituídas ..." espera aí ... "evidencia cinco nosmolidades epiletiformes, constituídas por um complexo runtunóide 4H2 TE ...", alguma coisa assim "bilaterais e oli ..." deve ser "olifrontal em ambos hemisférios cerebrais", que letrinha, hein?

Dona Margarida: É, então, porque esse daqui deu, mas se não desse aquele problema lá, se não tivesse dado a crise na hora, ela não ia dar ..., ia dar normal

Tatiana: Que tem aqui ó "Hiperventilação"

Dona Margarida: É

Tatiana: É isso daqui, que tem uma Hiperventilação, e na hora que você teve a crise, você percebeu, Beatriz?

Dona Margarida: Percebeu

Tatiana: Como que foi?

Beatriz: Fica tudo escuro

Tatiana: Mesmo você deitada assim?

Beatriz: É, mesmo deitada fica tudo escuro, apaga, fica tudo escuro

Tatiana: E quanto tempo dura

Dona Margarida: É pouquinho

Beatriz: É pouquinho tempo

Tatiana: Mas pra você parece muito ou parece pouco

Beatriz: Pra mim parece bastante

Dona Margarida: Acho que ela não ..., né?

Tatiana: Mas percebe

Beatriz: É, porque ela sabia, porque eu não tinha visto, que ela tava deitada e eu tava sentada do lado e não vi ela virar o olho, eu falei "agora não vai dar nada no exame"

Beatriz: Mas a minha mãe falou assim "você virou os olhos?" e eu falei "virei"

Dona Margarida: Eu falei "ah, Beatriz, bem que podia virar" eu pensei, já que tá fazendo exame pro médico ver, né?

Tatiana: É claro

D. Rosa: Porque no lugar que atendeu ela ..., mas ela falou "mãe eu virei", eu falei "ah, virou nada, porque eu não ...", mas virou sim

Tatiana: Virou

Dona Margarida: Deu crise ó, e quando dá ó ..., você vê que não é muito tempo

Tatiana: Mas olha, demora um tempo pra recuperar a normalidade, ó ... daí depois, tá vendo ó, cáí toda a alteração ó, aí vai recuperar lá pra frente

Dona Margarida: É, então daí eu perguntei pra ele né, que eu esqueci de levar o papel que você me deu

Tatiana: Que a gente montou as perguntas

Dona Margarida: É, então eu esqueci eu não levei nada, daí eu lembrei de perguntar o que ela tem, né, aí eu lembro que você me perguntou, aí ele falou que era epilepsia

Tatiana: É epilepsia?

Dona Margarida: É

Tatiana: Lembra que nós ficamos na dúvida se era ou não era, então é epilepsia

Dona Margarida: É epilepsia, aí eu falei assim pra ele ... o que mais que eu perguntei? ... ah, porquê que ela não gritava quando dava crise nela

Tatiana: Dava crise

Dona Margarida: É, porque tem gente ..., quase todas as pessoas grita, faz aquele escândalo né quando dá ataque

Tatiana: Aí ele falou que ela era uma moça fina e educada

Dona Margarida: Eu sei que ... não, que tem vários tipos de epilepsia, então o dela a ausência já é

Tatiana: Uma crise

Dona Margarida: É, essa ausência já é da epilepsia, só que então eu acho que não é aquela crise de ataque né, tá controlado pelo remédio, daí eu perguntei pra ele porquê que ela

não aprendeu, porque eu falei pra ele, eu vejo criança, quando eu levava ela na escola, muito pior do que ela e aprendia, sabe o jeitinho assim ... de pior assim, no jeito, né, e aprendeu, com dificuldade mas aprendeu, daí ele falou assim pra mim "é porque ela tinha muita crise quando ela tava na escola", eu falei que dava

Tatiana: Mas ela teve, eu lembro que a primeira crise da Beatriz foi com quatro meses e aí teve bastante crise e teve um período que parou

Dona Margarida: Parou assim, mas essa de ausência não

Tatiana: Ah tá

Dona Margarida: De virar os olhos ela nunca parou, sempre teve

Tatiana: A crise de ausência

Dona Margarida: É, aí ele falou que foi por causa disso, aí eu falei assim " ah, por isso que ela não aprendeu" ele falou "é atrapalhou, mas se atrapalhou não foi da hora que ela entrou na escola, foi quando ela era bebê que deu" que deu muito de bebê

Tatiana: Mas olha Dona Margarida, eu sou desconfiada ainda viu, eu sou desconfiada, porque eu tinha uma professora, uma professora muito boa que durante a aula ela tinha crise ausência, ela tava lá falando e ela tinha um quadro de epilepsia, uma professora de faculdade, uma das melhores professoras, lá explicando pananá, pananná, pananá, aí ela parava e ficava assim olhando pra gente, aí ela fechava o olho, a gente ia colocava ela sentada e deixava ela quieta, dava o quê? Uns dez minutos ela voltava e voltava exatamente da onde ela tinha parado, Dona Margarida

Dona Margarida: Ela tinha esquecido, não tinha?

Tatiana: Não esquecia, e ela tinha o quê? Na época ela tinha uns sessenta anos já, não era mocinha

Dona Margarida: Aí ele pegou e falou assim pra mim, aí eu falei "é por isso então?" ele falou "é, porque ela tem problema mental também", ele falou isso daí, mas só pelo elétronômetro para saber?

Tatiana: Não, aí eu discordo dele

Dona Margarida: É, porque pelo elétronômetro ...

Tatiana: Eu discordo, eu discordo, a Beatriz é uma menina que teve uma história de vida marcada, sim, pela epilepsia, que lembra a história que eu contei do meu tio que ele tinha, dessa professora que tem, tem essa presença, mas a Beatriz não deixou de crescer, não

deixou de perceber o mundo, não deixou de ver as coisas boas e ruins desse mundo por causa disso

Dona Margarida: Então, ela sabe responder muito bem

Tatiana: A Beatriz é muito esperta

Dona Margarida: Ela sabe muito bem responder quando os outros pergunta pra ela

Tatiana: Lembra quando eu falei: A Beatriz é uma boa observadora, ela sabe olhar, ela sabe perceber o que tá acontecendo

Dona Margarida: Então agora ele mandou daqui três meses, voltar lá

Tatiana: E o que ela quer daqui ...?

Dona Margarida: Ele falou assim ..., não ele falou daqui três meses a senhora volta, e ele mandou a dose do remédio aumentar, aquela que eu dava duzentos e cinquenta e quinhentos, até eu falei "bom, não custa também aumentar um pouquinho, né, porque ele falou", ele falou que era pra dar duas vezes de quinhentos

Tatiana: Duas vezes de Quinhentos?

Dona Margarida: É agora ontem, eu esperei terminar aquele que eu tinha aí né, aí ontem eu dei e hoje também

Tatiana: E você sentiu diferença Beatriz?

Beatriz: Não

Tatiana: Nada assim? Nem sono, nem nada?

Beatriz: O sono dá mais ...

Dona Margarida: Não, mas o sono não é do remédio, não, o sono dá normal, que ela vai dormir meia-noite, uma hora, depois acha que tem sono, se deixar a televisão ligada ela vara a noite

Tatiana: Ah, é Beatriz?

Beatriz: Agora tá dando sono em mim

Tatiana: Agora né, na conversa, é lógico

Beatriz: Dá sono

Dona Margarida: Daí ele falou "você volta daqui a três meses", eu não sei porquê que ele mandou voltar lá

Tatiana: Mas ele deve fazer o controle, né? Deve fazer o controle de ver qual que foi a reação ao remédio, como que a Beatriz sentiu esse remédio

Dona Margarida: Porque ela já tomava três comprimidos

Beatriz: Olha Tatiana!

Dona Margarida: Ela mexeu no dente

Tatiana: No dente? Tadinha ..., eu vou ter que mexer num dente meu aqui também, eu só tô querendo ver (Risos) mas não é canal, o meu caiu uma parte da obturação, eu tenho que ir lá colocar

Dona Margarida: Então, o dela eu também pensei que tivesse caído, né, mas como nem vi, mas aí a dentista falou que já tava (Eu não entendi)

Tatiana: Já?

Dona Margarida: Já tava estragado e eu não descuido do dente dela, de jeito nenhum, porque eu falei assim "já pensou se precisa por uma prótese aí", como que ela vai controlar né, muito ruim eu acho, já chega a mãe dela que tem, aí eu falei "então, você vai tratar, né", mas toda vez que eu levo ela só tem um, às vezes nem tem e da minha filha ela foi hoje e não tinha nenhum, porque eles cuida bem, eu falo "escova os dentes direito, né", ela foi e faz dois anos que ela não ...

Tatiana: Quem que é?

Dona Margarida: A Priscila

Tatiana: A Priscila

Dona Margarida: A Priscila não teve nenhum dente pra tratar

Tatiana: Mas dente é assim tem hora que prega umas surpresas na gente, parece que não tem nada, né Beatriz?

Beatriz: Tirou até Raio-X dos dentes

Tatiana: Tirou? Veio aqui com aquela máquina ...

Dona Margarida: É, ela falou que pôs, eu não fui sabe

Beatriz: Aquele negócinho de ferrinho assim, põe no dente assim ó e tinha um secador igual o da Priscila pra fazer Raio-X, o filho dela saiu pra fora pra não pegar

Tatiana: A radiação. E ficou só você lá e ela ?

Beatriz: Não, só eu sozinho

Dona Margarida: É pelo controle remoto que ele tinha?

Beatriz: Tinha na mão, é

Tatiana: Aí foi, "click"

Dona Margarida: Mas ele pôs uma roupa nela, ele pôs uma roupa de chumbo

Tatiana: E, você vestiu um vestido de chumbo? (Risos) D. Beatriz de vestido de chumbo

Beatriz: Não, é aquele negócio que põe aqui pra não pegar radiação

Tatiana: É o colete

Beatriz: É

Dona Margarida: E daí o meu filho falou que não podia mesmo, igual, eu tomei muito (Eu não entendi) com a minha cunhadinha

Beatriz: Ele até fechou a porta pra não pegar nele

Tatiana: Não pegar nele

Dona Margarida: Eu fui com a minha cunhada fazer a mamografia e ela como ela é deficiente não dava pra ela ficar e eu fiquei atrás segurando, meu filho falou pra mim não ficar, ele falou "mãe a senhora tomou tanta radiação" (Eu não entendi) ele falou "mãe a senhora vai ficar indo atrás dos outros pra pegar radiação", ele falou "a senhora não pode ficar não", acho que não pode ninguém né

Tatiana: Ninguém

Dona Margarida: Porque depois dá outro tipo de câncer, ele falou, depois a senhora não sabe da onde que veio. Não sei que câncer é que dá

Tatiana: Dá leucemia, geralmente, que é aquela que dá no sangue, é, é leucemia

Dona Margarida: Esse da radiação?

Tatiana: É

Dona Margarida: Já pensou, eu não vou mais entrar com ninguém não

Tatiana: Você tá mais é certa

Dona Margarida: Porque eu nem sabia, porque eu fiz de quando eu operei pra cá, quarenta e quatro mamografia, tem aí

Tatiana: Quarenta e quatro?

Dona Margarida: Quarenta e quatro, até contei que eles me deram né, fora aquelas da medicina nuclear, sabe aquelas que tem que tomar contraste pra fazer exame, né, e lá que é pior ainda, e ainda vou ..., é não pode abusar, eu não sabia que dava ..., eu nem sabia e ele falou "não mãe, não pode entrar quando a pessoa tá tirando"

Tatiana: Não pode mesmo. Oh Beatriz, e que você achou de voltar lá no médico? Você gostou dele?

Beatriz: Ele é amoroso com a gente

Tatiana: Como que é o amoroso dele?

Beatriz: Conversa com a minha mãe, conversa comigo

Tatiana: Ele te explicou?

Beatriz: Explicou pra minha mãe, né e quando ele chega ele dá sempre ... a minha mãe quando é hora de ir embora, ela fala assim "dá a mão pro médico pra ir embora"

Tatiana: E aí você deu? E ele respondeu? "Até mais D. Beatriz!", é?

Beatriz: Não, foi "Até logo!"

Tatiana: Até logo?

Beatriz: Ele me respondeu isso

Tatiana: E você volta daqui a três meses?

Beatriz: Ah, não sei (Eu não entendi)

Dona Margarida: E eu vou lá falar com ele, porque ele deu a receita pra mim, e no posto não tem essa de quinhentos, só de duzentos e cinquenta, mas é pelo Depakene, não é (Eu não entendi) de sódio, sei lá eu, que é o Valpakene, mas não é tem que ser pela receita do Depakene, aquela fórmula do Depakene, porque eu ligava pro posto e falava que não tinha né, aí eu falava "mas, como que não tem?", ela falou "tem de duzentos e cinquenta", eu falei "então, eu vou aí e vocês me dá dois, me dá o dobro e eu dou dois comprimidos pra

ela né", porque pode né, pode o meu, o meu é forte, aí eles falaram "mas não pode assim, tem que ir no médico pra ele dar a receita certa"

Tatiana: Dá a receita certinha

Dona Margarida: Então, eu vou ter que ver o que que é, porque eu joguei fora aquele vidro de Depakene, a fórmula do Depakene que eu olhei na hora que ela falou e eu vou falar com ele lá, pra ele saber né, porque eu não preciso ir na farmácia eu converso com ele, aí eu vou trocar a receita eu vou falar com ele amanhã

Tatiana: Já vai. E lá o consultório é bonito, Beatriz?

Beatriz: É simples também

Tatiana: Não tem nada ... (O senhor Geraldo chega) Tudo bom, Seu Geraldo?

Dona Margarida: É no posto de saúde da Penha

Tatiana: Ah, é lá no posto mesmo

Dona Margarida: É

Beatriz: É sim

Tatiana: O que é um consultório simples, Beatriz?

Beatriz: Não tem quase nada

Tatiana: Nem um quadrinho na parede?

Beatriz: Nada (Risos)

Tatiana: Olha, entendi. E a senhora tem escrito muito D. Beatriz?

Beatriz: Que?

Tatiana: Tem escrito muito?

Beatriz: Não, não dá tempo, só ficava fazendo crochê

Tatiana: Só crochê, só crochê, bom, do jeito que faz bem e bonito, olha dá gosto

Dona Margarida: Eu fico bordando e ela fazendo crochê, né Beatriz?

Beatriz: É, o maior tempo

Dona Margarida: Exame de sangue não deu nada

Tatiana: O exame de sangue da Beatriz?

Dona Margarida: Deu normal é, por causa desses remédio que toma, né

Tatiana: Tudo normal?

Dona Margarida: É

Tatiana: É uma moça fortuna

Beatriz: (Eu não entendi)

Dona Margarida: (Eu não entendi) mas deu normal

Tatiana: Não deu nenhuma alteração né

Dona Margarida: Não, ainda bem né, porque se não ... vai ter que tomar o remédio de qualquer jeito, tinha que levar ela no oculista também, que não deu nem tempo ainda

Tatiana: Mas também a senhora leva bastante gente no médico, né?

Dona Margarida: Levo. Minha cunhada também tá me esperando pra levar ela ...

Beatriz: É essa daqui mãe, ó?

Tatiana: É no outro saquinho

Dona Margarida: (eu não entendi) tava limpinho, esse é amarelo ... mas, não deu nada não

Beatriz: Olha ele ali!

Tatiana: Olha, a D. Beatriz sabe de primeira qual é o exame!

Dona Margarida: Sabe, ela sabe, tá mais esperta do que eu

Tatiana: É

Beatriz: Nas coisa ..., minhas coisas fica tudo guardado aqui

Tatiana: Nessa bolsa?

Dona Margarida: Eu tirei o cep dela, o cep não ..., o ...

Tatiana: O CIC. Tirou?

Dona Margarida: Tirei, mas eu acho que tem que declarar todo ano, quem isenta, se não perde, né?

Tatiana: Tem que declarar pra falar que ..., quando declara diz que a pessoa existe e se não declara, é como se a pessoa não existisse

Dona Margarida: Então, deu normal aqui

Tatiana: Tudo normal, né, de sangue

Dona Margarida: É

Tatiana: Então, o remédio tá tomando e tá fazendo bem, né?

Dona Margarida: É, não tá fazendo mal não, porque tá tudo dentro, né, do ...da...

Tatiana: É, dentro do normal. Que beleza, hein, D. Beatriz tem uma saúde boa!

Dona Margarida: Tem!

Tatiana: Agora, o Beatriz pega lá o livro e os cadernos pra eu ver como que eles tão

Dona Margarida: Onde que tá, Beatriz? (Eu não entendi)

Beatriz: Tá ...

Dona Margarida: Fala, da outra vez que você vim aqui, fala "eu vou fazer lição com a minha mãe"

Tatiana: Não, não precisa, eu só quero ver como é que tá pra gente dar uma olhada, olha o biquinho que ela faz (Risos)

Dona Margarida: E Beatriz viu!

Tatiana: D. Beatriz, D. Beatriz! ... O Dona Margarida, porque que o médico acha que a Beatriz tem alguma defasagem ...

Dona Margarida: Então, isso que ele falou, quando eu falei "porque ela ...", acho que ele ..., vai ver que ele não queria explicar muita coisa, não sabia também né, vai saber ...

Tatiana: Por que não tem como explicar assim não. E eu quero saber se lá na igreja não apareceu ninguém pra dar aula pra Beatriz?

Beatriz: Não, ninguém

Tatiana: Ah, Beatriz, eu não acredito! Nem uminha?

Beatriz: Não ..., olha o que eu pus aqui no caderno

Tatiana: Ai, que bonitinho!

Dona Margarida: Ela tá até cansada

Tatiana: Foi voando e voltou voando?

Beatriz: Pus números

Tatiana: Eu vi, tá bonito

Beatriz: Pus hoje

Tatiana: A Priscila não trabalha numa escola?

Beatriz: Trabalha

Dona Margarida: Trabalha numa EMEI

Tatiana: Ah, EMEI

Dona Margarida: É

Tatiana: Nós precisamos arrumar uma professora pra Beatriz, essa é a missão

Beatriz: Você não quer ser minha professora?

Tatiana: Olha, querer eu queria, se a gente morasse mais perto, ó ..., eu ia seqüestrar você, ia ficar lá em casa à tarde e eu aqui ó ...

Dona Margarida: É que mora longe, né Beatriz

Tatiana: É que mora longe se não ...

Dona Margarida: Só se você for alugar uma casa perto da casa dela, só se a gente alugar lá

Tatiana: Vamos, vamos lá pra Mogi! Olha que capricho com os números, Beatriz ..., porque assim, não tem nenhuma prima que esteja desempregada, aí? E uma prima Dona Margarida?

Dona Margarida: Não tem aqui não vem nenhuma prima, né Beatriz?

Beatriz: Não

Tatiana: Com dezoito anos, dezenove anos assim?

Dona Margarida: Ah, tem uma, mas ela mora em Guarulhos também

Beatriz: Chama Tatiana também

Tatiana: Ah, é verdade, também gosta de morar longe

Beatriz: (Risos) Não é nem mãe e ela tá trabalhando agora

Dona Margarida: Não, não tá não, vai começar

Tatiana: Vai começar a trabalhar do que?

Dona Margarida e Beatriz: No mercado

Beatriz: Chama Tatiana também

Tatiana: Nós precisamos arranjar uma professora pra D. Beatriz, Dona Margarida eu aposto com a senhora, Dona Margarida, uma feijoada, eu venho buscar vocês e vamos lá ó ...

Dona Margarida: E eu faço

Tatiana: Não, eu que vou fazer lá ó

Dona Margarida: Eu faço

Tatiana: (Risos) Eu faço lá, ó, com muito orgulho

Dona Margarida: Eu faço aqui uma feijoada deliciosa, né Beatriz?

Tatiana: Não, eu aposto que a D. Beatriz vai assim, ela tendo alguém pra ir sentar e ensinar, a Beatriz deslancha

Dona Margarida: Mas pra começar tem que ser do A, E, I, O, U, não é?

Tatiana: Mas a Beatriz, outro dia, ela escreveu "ovo" sozinha ..., a Beatriz tem o domínio das letras, eu tava pensando aqui que tem a alfabetização solidária por essa região aqui

Dona Margarida: É

Tatiana: Precisava descobrir onde que tá o núcleo daqui, ...o núcleo dessa região, porque ...

Dona Margarida: Mas o que que é, começar assim na primeira série?

Tatiana: Ou pra adultos que não tiveram a oportunidade de escolarização, começa do zero, mas a Beatriz já sabe mais um pouco do que o zero, aí é, trabalha com documento, trabalha com um monte de coisa, eu vou fazer uma coisa, eu vou entrar no site da alfabetização solidária, eu vou tentar descobrir, porque a universidade de lá de Mogi das Cruzes, ela tem uns núcleos, mas é mais núcleo pra ó, tem um núcleo em Alagoas pra ter uma idéia, os professores lá da alfabetização vão pra Alagoas trabalhar com os outros professores de lá

Dona Margarida: Na faculdade daqui?

Tatiana: Na faculdade daqui, e eu sei que por aqui tem também, mas eu não sei dizer onde que tá, então assim ..., ou senão na igreja podia abrir né Dona Margarida?

Dona Margarida: É

Tatiana: Um núcleo de alfabetização solidária, porque aí, o que que tem ? Tem um professor que dá aula recebe todo material do governo e esse professor ele vai ..., ele vai fazer capacitação, vai fazer um monte de coisa e é responsável ali pela região

Dona Margarida: Então por aqui eu não sei não

Tatiana: Eu vou tentar descobrir, hein D. Beatriz. Reza! Reza ...

Dona Margarida: Porque acho que você vai pra escola pra você aprender a ler, é ler ...

Tatiana: A Beatriz, a Beatriz assim, ela vai ser uma grande surpresa

Beatriz: Eu posso ser até uma professora também (Risos)

Tatiana: Eu não duvido nada, eu não duvido nada

Dona Margarida: Queria ser professora Beatriz?

Tatiana: Porque nesses núcleos, o que acaba acontecendo, os alunos que aprendem, eles acabam ficando e auxiliando os professores, eu vou tentar lá pela universidade em Mogi, fazer uma, um mapeamento aqui da região, porque eu sei que eles sobem aqui, uma região da zona leste de São Paulo, mas eu não sei até aonde que vai Dona Margarida, mas eu me comprometo a ver isso Beatriz e aí, e por exemplo, não são todos os dias da semana, é uma escola em que, é pra aluno que trabalha, é pra gente que tá assim, que tem um monte de responsabilidade, mas que quer voltar a aprender a ler e a escrever

Dona Margarida: Que vira uma coisa que, que isso daí te puxa demais né, não é, porque assim o adulto já tem o que fazer

Tatiana: Já, um adulto que nem a Beatriz, ela acorda, apesar dela ficar em casa, não trabalhar fora, a Beatriz tem todo uma rotina de serviço, tem por mais, por menos que a senhora, que ela possa fazer, limpar a cozinha às duas da tarde ou às quatro da tarde, a Beatriz tem uma rotina de serviço

Dona Margarida: Tem porque ela não fica à toa o dia inteiro não, ela arruma a cama aí ela ..., hoje ela ..., assim quando eu vou limpar em casa, se eu pego pra limpar a casa, eu não limpo sozinha

Tatiana: É a Beatriz que ajuda

Dona Margarida: Ela ajuda, é

Tatiana: Eu lembro da máquina de lavar a roupa, do tanquinho

Dona Margarida: Ah então, eu tô lavando roupa, ela tá pondo no varal, ela tá junto comigo, se eu tô torcendo assim, ela já enfiando assim naquela secadora, então eu vou lavando, ela vai lavando, eu vou enxaguando, eu enxugo, ela limpa o fogão, sabe pra ir rápido

Tatiana: É, e a Beatriz ela faz bastante coisa

Dona Margarida: Faz, faz ... (Dona Margarida fala com seu marido) Oh "veio", e aquela torrada lá no forno?

Seu Geraldo: Desliguei o fogo

Dona Margarida: (Risos) Pode tirar "veio" se não ...

Seu Geraldo: Tirei

Dona Margarida: Eu tinha uns pão lá amanhecido, eu falei "eu vou fazer umas torradinhas" e eu esqueci já faz ó ...

Tatiana: Ah, mas acontece

Dona Margarida: Se fosse deixar de um dia pro outro ia ...

Tatiana: Ia sair tudo carvãozinho

Dona Margarida: É

Tatiana: Aí nem o cachorro ia agüentar comer, ia engasgar, outro dia eu fiz isso

Dona Margarida: Você tem cachorro na tua casa?

Tatiana: Não

Beatriz: Não?

Tatiana: A minha mãe tem duas, é mãe e filha também, é Pastor Alemão desse tamanho inteirinha preta

Beatriz: Igual esse?

Tatiana: Mas esse daí é Hot Vayller

Dona Margarida: É

Tatiana: O dela é Pastor Alemão, e a filha que é a pequena tá com três anos, vai criar e talvez a gente pegue um cachorro da cria dela

Dona Margarida: Mas tem quintal na sua casa?

Tatiana: Não é muito grande, mas tem um quintal sim

Dona Margarida: Tem né, porque senão ... mas dá, mas dá um trabalho viu

Tatiana: Nem me fala

Dona Margarida: Dá trabalho viu

Beatriz: Tem que dar vacina

Dona Margarida: Ainda fora isso, não mas toda hora ...

Beatriz: Dá remédio de verme

Dona Margarida: É então, tem que ... dá trabalho, nossa, a criação dá muito trabalho

Tatiana: Dá é, e aí tem que limpar todo dia

Dona Margarida: É então, que faz xixi, a minha nora já tá, sabe, ela falou "ah, eu não agüento mais esse cachorro"

Tatiana: Que é o que foi criado no leite Ninho

Dona Margarida: É, aí ela acaba de limpar, aí ele vai e faz xixi, porque eles gosta parece que de ver o sujo mesmo, sabe

Tatiana: E o cachorro, o macho ele faz xixi ó, na parede ele ergue a perninha e ...

Dona Margarida: E quando solta ele, às vezes, à noite que a gente tem medo, na roda dos carro, dos pneus, ele vai só nos carro ali, tem que pôr madeira assim pra não ... senão vai enferrujar tudo

Tatiana: Não e daí vai ficar conhecido na vizinhança como carro que sai e todo mundo já sabe que é

Beatriz: Por isso que tem placa, você viu quando você entrou?

Tatiana: Vi

Beatriz: Tem placa porque meu pai pôs placa

Dona Margarida: Porque viu a

Beatriz: Os moleque fica subindo no muro, se os moleque cai aqui, daí pode comer ele até vivo

Tatiana: Come, porque esse cachorro é muito forte. O cachorro do seu irmão que é filho desse?

Dona Margarida: É, tá maior que esse

Beatriz: Tá maior que esse

Tatiana: E é bravo?

Dona Margarida: A gente quase não vai, eu não vou quase lá na casa dele, não, só quando ele chama pra almoçar

Tatiana: Ele que vem mais aqui?

Dona Margarida: Ele veio ó no sábado, veio domingo, veio ontem, jantou e depois foi pra casa dele. Ele vem mais pra cá do que eu vou lá

Tatiana: Ah, porque eles moram aqui perto também?

Dona Margarida: É uns vinte minutos, não, uns quinze minutos de carro

Tatiana: Que é pra lá?

Dona Margarida: É

Tatiana: Mais pra frente

Dona Margarida: É lá na Vila Ré, Jardim Universo

Tatiana: Ah tá, sobe pra cá ..., é Vila Ré

Dona Margarida: Então, e aí ele trabalha, eu também não tenho tempo de ficar muito indo lá né, e outra eu sou sogra, já viu né, tem que ficar é bem na dela

Tatiana: Na sua casa, é a melhor coisa pra não dar briga, sogra e cunhada, né Beatriz?

Dona Margarida: Não, tem que se dedicar mas não é toda hora não né

Tatiana: Tem que ficar em casa porque senão dá confusão

Dona Margarida: Tem que ser as data especial, né

Tatiana: Isso

Dona Margarida: Porque eu acho que onde que tem mãe e pai que se entromete muito, o casamento não dá certo

Tatiana: Não

Dona Margarida: A gente tem que deixar eles viver, brigou se vira

Tatiana: Cada um resolve o seu problema do seu jeito

Dona Margarida: Eu também penso desse jeito

Tatiana: E tem que ser, senão ...

Dona Margarida: Eu não quero nem saber, porque eu nunca levei problema pra minha mãe sabe, nunca a minha mãe soube de nada que acontecesse na minha casa

Beatriz: Mãe, põe aí o negócio aí!

Dona Margarida: Toma, guarda! Aí, nunca aconteceu assim, de eu ir na casa da minha mãe e reclamar, nunca reclamei nada

Tatiana: E não pode, né

Dona Margarida: E nem pra minha sogra, e eu também sou desse jeito com eles, né, casou, se vira

Tatiana: É claro!

Dona Margarida: Se precisar de mim, se um dia ficar doente, aí eu vou né, mas ...

Beatriz: Eu acho que sua mãe vai gostar disso daqui, se você mostrar pra ela

Tatiana: Eu tenho certeza, ela vai falar "Onde você comprou?", eu vou falar assim "Eu ganhei"

Dona Margarida: Aí você faz outro, quando, se ela vim aqui, ela leva pra mãe dela

Tatiana: Esse daí é bom porque dá pra eu levar livro na faculdade

Dona Margarida: Viu, você faz outro, aí outra vez que você vem, daqui ..., quando tiver pronto, eu falo pra você, você vem de carro, você não passa aqui, não é caminho a Radial?

Tatiana: É, é

Dona Margarida: Porque é um caminho que você vem todo dia pra cá?

Tatiana: Não, só venho uma vez por semana

Dona Margarida: Ah, pensei que você vinha todo dia pra cá

Tatiana: Não, uma vez por semana, de terça-feira agora

Dona Margarida: Ah então, uma vez que você passa pra cá

Beatriz: Eu sei fazer isso e meia de crochê

Tatiana: A meia também? E meia é bem quentinha né, no inverno. Eu devo uma visita aqui com o Juliano

Dona Margarida: Então, vem sim

Tatiana: Venho trazer ...

Dona Margarida: Traz seu esposo também, vem um dia, um fim de semana

Beatriz: Traz seu filho pequenininho

Tatiana: Pode ..., mas olha Beatriz, se os cabelo arrepiar eu não quero nem ver (Risos)

Dona Margarida: (Eu não entendi) não arrepia não

Beatriz: Não arre pia não

Dona Margarida: Não arre pia nada

Tatiana: Eu nem vou falar nada, eu nem vou falar nada

Dona Margarida: Nós estamos acostumados com criança, aqui vem bastante criança

Tatiana: Vem?

Beatriz: Vem

Tatiana: Então, ele é danado, ele obedece bem, ele é bonzinho, mas ele é danado, ele vai ficar assim, ele vai pegar a sua mão e vai ficar "auau, auau, auau", aí ele vai pegar a mão da Dona Margarida "auau, auau, auau" pra ficar vendo o cachorro daqui

Dona Margarida: Mas daqui dá pra ver ó

Tatiana: Aí ele vai ficar "gandi, gandi"

Dona Margarida: Pode vim

Tatiana: Vocês vão ver

Dona Margarida: Pode trazer

Tatiana: Escreve o que eu tô falando

Dona Margarida: Vem um fim de semana

Tatiana: Agora, eu vou fazer o seguinte, eu vou ver esse endereço da alfabetização solidária, vou fazer o levantamento aqui da região, lá por Mogi e aí eu ligo, falando pra senhora ... Não, aí a Beatriz entra na sala de aula ...

Dona Margarida: E eu fico esperando do lado de fora

Tatiana: E a senhora pode esperar lá fora, porque, às vezes, se o lugar for mais longe ou mais perto, a senhora vai e fica lá esperando

Dona Margarida: É, esperando, eu tenho um sobrinho que ..., esse a minha cunhada não tirou, sabe, da escola, também ele é Síndrome de Down

Tatiana: Down

Dona Margarida: E tem uns que, ele também ...

Beatriz: E ele é doente também

Dona Margarida: E ele nem fala, nem fala

Beatriz: Não fala direito

Tatiana: Não fala

Dona Margarida: Mas ele entende tudo se você conversa com ele, mas ele não ...só fala "papai, papai", sabe, ele só chama o pai, a mãe, então ...

Beatriz: Ele chama Paulo, ele é doente também

Dona Margarida: E ela levava longe, ela levava ele longe pra ir na escolinha e ela ficava, porque até que voltava também, vai e voltar (Eu não entendi) pra ir duas vezes, então ela ficava por lá mesmo, mas depois ela tirou ele e eu nem sei porquê, porque essas crianças também aprende, né e ele também não aprendeu

Tatiana: Aprende, a filha do meu padrinho, ela foi até a segundo colegial, até o segundo colegial, ela escreve carta pra gente, ontem foi aniversário dela, ela escreve cartas pra gente

Dona Margarida: Que idade que ela tem?

Tatiana: Ela tá com vinte e oito

Dona Margarida: Ah então, ele tinha eu acho que dezoito, por aí, mas ele tinha aquele problema no coração e ele tinha que tá ..., essa desinteria que você falou, toda vez ele pega

Tatiana: Essa, a virose

Dona Margarida: A virose, vem desinteria e vômito e dele fica que nem pode fecha a boca, que ele é ..., são criança assim fraca, né, que ele é fraquinho

Tatiana: Mas olha, a Letícia, ela é filha do meu padrinho, ela é forte que nem um touro

Dona Margarida: É, e ele então, ele é meio fraquinho, esses dias ela ..., eles não tem nem condução né e eles precisa pedir sabe e ...porque é um mau cheiro tão grande que, da a desinteria e não segura, precisa por pano pra fora o carro, já pensou, o carro dos outros assim, às vezes não quer levar, né

Tatiana: Claro

Dona Margarida: Aí eu falei, aí eu peguei e falei pra eles assim "ah, vocês tem que ... nem que for um carrinho bem simples, tem que da um jeito, porque já pensou a criança passando mal, ainda ir procurar carro", mas eles pode também chamar o resgate

Tatiana: Pode, aí eles tem alternativa

Dona Margarida: É, e o resgate também não demora não, uns dez minutos, eu vou falar pra ela ...Olha que música bonita Beatriz!

Beatriz: É

Dona Margarida: Aí, eles pode também chamar o resgate

Tatiana: Pode, pode

Dona Margarida: É tão duro quando, assim, não tem condição, né, e a criança com problema assim, agora minha cunhada foi trabalhar na Frente de Trabalho

Tatiana: Na Frente de Trabalho?

Dona Margarida: É

Tatiana: Aí fica um tempo ...?

Dona Margarida: É, ela ficou nove meses e saiu, daí ela arrumou um serviço, não sei onde é que ela foi e ela foi com ele, falou "a senhora precisa trabalhar?", "É claro que eu preciso", aí ela falou que tinha trabalhado (Eu não entendi) lá num lugar longe, ligaram e falou "a senhora quer trabalhar mesmo?" ela falou "Eu quero", eles ligaram pra escola onde que ela trabalha, trabalhou, aí falaram "aí pode deixar", aí eles falaram "Nossa, você é muito querida lá, né", porque ela é bem trabalhadeira também, aí ela trabalha lá, tá trabalhando de novo, já ajuda, né?

Tatiana: Oh, oh e como

Dona Margarida: Ela fazia faxina, ela passava roupa, mas sabe como que é faxina, né

Tatiana: Ora tem ,ora não tem, não é fácil. Agora eu queria saber D. Beatriz, o que a senhora achou dessa ida ao médico aí, você gostou das coisas que ele falou, você já sabia?

Beatriz: Ah, eu já sabia que ele ia falar

Tatiana: Já, porque que você já sabia?

Beatriz: ... aí eu não sei te falar

Dona Margarida: A gente já tava escutando, que ele tava só marcando o que tava na, no papel

Tatiana: Ah, naquele papel do elétron

Dona Margarida: É

Tatiana: E você concorda com as coisas que ele fala Beatriz? Que ele falou?

Beatriz: Ah, tenho que concordar, né, num ...

Tatiana: "Num" o quê?

Beatriz: Aí ele, aí ele ... ah, esqueci (Risos)

Dona Margarida: Também, sabe quando ela nem prestou atenção no que ele tava falando

Tatiana: Você prestou atenção ou não Beatriz?

Beatriz: Ele tava falando do remédio, se eu tomo direito o remédio, se eu tomo os dois pra dormir, pra levantar

Dona Margarida: Amanhã eu vou lá falar com ele de novo

Tatiana: Vai ver sim, porque assim, você sabia que você tinha esse negócio que se chama epilepsia?

Beatriz: Não

Dona Margarida: Nem eu não sabia, porque eles falava convulsão, convulsão

Tatiana: Convulsão

Beatriz: Eu só sabia que era convulsão, mas epilepsia, não

Tatiana: Entendi, e essa explicação que ele deu de que o teu problema de epilepsia atrapalhou você no estudo, o que você acha disso?

Beatriz: Eu acho que foi a epilepsia que atrapalhou, que eu queria até aprender mais

Tatiana: Aprender mais, mas nós vamos dar um jeito nisso, isso daí eu posso te ajudar, bem que eu queria morar do lado, Beatriz, que você ia ver, bem que eu queria

Dona Margarida: Então tem que construir uma casa aqui pra ela

Tatiana: Ah, eu tô querendo, não, vocês tem que ir pra lá porque eu tenho que trabalhar lá, ó a senhora não tá trabalhando aqui, nem a seu Geraldo, deixa essa casa pra Priscila, vende o apartamento lá e muda pra Mogi, lá perto, aí a Beatriz vai lá comigo, aí tem um monte de aluna que também vai me ajudar

Dona Margarida: Aí sim

Tatiana: Beatriz ..., mas eu vou ver, o que dá pra gente ver é da alfabetização solidária, aí vamos ver porque aqui na região tem e é só localizar o mais próximo

Beatriz: Olha aqueles cadernos que você me deu

Tatiana: Que é a ... deixa eu ver, esse daí você não escreveu nada

Beatriz: Não, nadinha

Tatiana: Ah, Beatriz!

Dona Margarida: Ela nem mexeu

Beatriz: Eu nem mexi

Tatiana: Esse daqui precisa mexer, remexer. Ó ... você tem que ver aqui "recorte as letras e monte a palavra AMOR", você tem que recortar no jornal e montar ou na revista e escrever aqui a letra AMOR, aí aqui você tem que contar quantas vezes tem escrito AMOR, olha, uma ... cadê? Com as letras diferentes você vai juntando as letras grandes, letra pequena, letra inclinada, letra não-inclinada, você sabe fazer tudo isso daqui ó ..., aqui tem que ver, achar a letra que é diferente, aí tem que copiar o bilhete (Eu não entendi) você sabe fazer tudo isso daqui ó, quais são as letras diferentes aqui? É tudo igualzinho, tá tudo escrito do mesmo jeito?

Beatriz: Não, diferente

Tatiana: Qual que tá diferente? Essa, essa ou essa?

Beatriz: Essa

Tatiana: Essa? Essa tá grandona? Sim ou Não?

Beatriz: Tá

Tatiana: Essa tá pequena? E essa daqui tá o quê?

Dona Margarida: Esse daqui que é pé direito, né? E dá certinho aqui né?

Tatiana: Isso ..., e essa daqui é grande?

Beatriz: É, esse aqui é o nome do meu irmão

Tatiana: O "O"?

Beatriz: Marcelo

Tatiana: Então, dá aqui teu dedo, ó, é uma letra grande, uma pequena, uma grande, qual que é diferente? A pequena

Beatriz: Essa aqui ó

Tatiana: Essa do meio

Beatriz: Do "O" do "ovo"

Tatiana: O "O" do "ovo", essa daqui é pequena, grande, grande, qual que é diferente? Essa porque ela é o quê?

Beatriz: Pequena

Tatiana: E essa que letra que é, você lembra?

Beatriz: "O"

Tatiana: Olha, é prima do "O", só que tem um puxado pra cima

Beatriz: Pauzinho

Tatiana: É "D" de ...?

Beatriz: Rosa

Tatiana: De disco

Beatriz: "D" de disco

Tatiana: De disco, e aí aqui você sabe fazer tudo isso Beatriz, ó, aqui você tem que ver quantas vezes a palavra AMOR aparece aqui, aí você tem que ficar contando e depois você tem que recortar essas letras e colocar aqui, é muito fácil Dona Margarida, D. Beatriz faz isso daqui brincando

Beatriz: Aí depois tem que colocar tudo aqui

Tatiana: É...aí aqui é uma brincadeira, aí tem a loja de disco, aí você tem que descobrir quais são os discos que tão vendendo, e aqui é o da Xuxa

Beatriz: É, da Xuxa

Tatiana: Esse daqui é o quê? Leandro e Leonardo, Trem da Alegria e Angélica, é bem tranqüilo, viu, aqui são os nomes de rua, avenida, avenida, aqui é o computador

Tatiana: Parece um computador ...

Dona Margarida: Você sabe que é começar mesmo, né, porque a gente não sabe, às vezes da até certo mesmo, porque ela sabe, né, as coisa (Eu não sei), ela sabe

Tatiana: Tem, eu acho que não pode perder a esperança Dona Margarida, esperança do quê? De que essa cabeça aqui ó, é uma cabeça boa

Dona Margarida: Eu também não concordei muito não, porque ... imagina falar isso daí, ela sabe fazer de tudo, ela não tem mais informação porque ela não soube ler, porque você passa num lugar, você olha nome de rua, você sabe onde você tá, porquê? Que nem passa de carro, olha a plaquinha, se alguém te pergunta "você sabe onde fica essa rua?", ah, lendo né, lendo ela vai saber, porque ela não sabe lê

Tatiana: Mas daí ela, a Beatriz arranja outras estratégias, "Qual a rua?" "A rua que tem a padaria, a rua que tem a casa da minha vó, do meu avô, a rua ..."

Beatriz: Do Talarico

Tatiana: Isso

Dona Margarida: De que? Do Talarico?

Tatiana: É. Vai arranjando outras estratégias de identificação

Beatriz: É

Dona Margarida: E tem bastante gente também que é analfabeto, tem gente que não sabe lê, é por falta assim, às vezes, não nem porque tem problema, é porque é falta de oportunidade

Tatiana: Oh, Oh, falta de oportunidade e o que ... é aquilo que eu falei pra senhora, a Beatriz é assim, é não perder a esperança, esperança no quê? De que essa cabeça é uma cabeça boa, é uma cabeça duma menina inteligente, duma menina capaz, Dona Margarida. O que eu posso ajudar, eu vou mexer lá em Mogi, eu vou ver onde que tem núcleo de alfabetização solidária, que aí a Beatriz tem condições de trabalhar

Dona Margarida: Entra na primeira série

Beatriz: A que tem que escrever a letra

Tatiana: É. Lá não é bem primeira série que tem, eles tem níveis, então assim, o aluno entra num determinado nível, depois no outro, depois no outro

Dona Margarida: Aí não tem pressa de passar se não sabe

Tatiana: Não tem pressa, a Beatriz vai passar mais rápido do que a gente pode imaginar

Dona Margarida: A gente não sabia que ela (Eu não entendi) a bíblia, o hinário, né Beatriz?

Tatiana: Uh ...

Beatriz: Olha o Cebolinha!

Tatiana: E quem que é esse que não gosta de tomar banho?

Beatriz: Cascão

Tatiana: É o fedido

Beatriz: (Eu não entendi) (Risos)

Tatiana: E essa daqui?

Beatriz: Magali. Essa daí dá coelhada no Cascão

Tatiana: É a Magali ou a Mônica que é a brava? A Magali é aquela que tem a boca desse tamanho ó e come tudo em volta, a que gosta de comer melancia, a Magali

Dona Margarida: Vixi, então a Beatriz também é Magali (Risos)

Tatiana: É Magali, Beatriz? (Risos)

Dona Margarida: Porque ela gosta de comer muito

Tatiana: Ai, eu adoro melancia também ... aí tem um monte de estórinhas

Beatriz: É

Tatiana: O que é legal Dona Margarida, é comprar gibi também

Dona Margarida: Eu sei que na chácara (Eu não entendi) nós nem vamos pra lá, porque meu filho sabe esse daí, o mais velho, agora ele casou, mas é almanaque, né, ele comprava bastante

Tatiana: Mas tem agora esse ..., tem o da Mônica, que eles são mais fininhos e eles são baratinhos, tem da Mônica, tem do Chico Bento, tem uns assim que são muito legais

Dona Margarida: Que é fininho

Tatiana: Bem fininho, que aí assim, da pra lê a estória inteirinha em dois minutos

Dona Margarida: Dá?

Tatiana: Oh ...

Dona Margarida: (Eu não entendi) gibi lá, não tem Beatriz? Lá na chacinha?

Beatriz: Gibi tem

Tatiana: Ó faz assim, divide seu dinheiro, compra um pouco de CD e um pouco de gibi, porque gibi tem na banca de tudo quanto é canto, tem que nem Mônica, Cebolinha, esses daí eles são muito legais, porque são os diálogos fáceis

Beatriz: Olha o ônibus!

Tatiana: Exatamente, só que tá escrito tudo errado aí, aí você vai ter que arrumar depois, pede pra arrumar

Beatriz: Dedo

Tatiana: Isso. Oh D. Beatriz, posso levar esse caderno do jeito que tá, depois eu te devolvo

Dona Margarida: Pode

Beatriz: Pode

Tatiana: Posso?

Dona Margarida: Pode. Sabe quando nós vamos ter mais um tempo pra mim cuidar dela, depois que a Priscila casar

Tatiana: A Priscila casa quando?

Dona Margarida: Em junho, dia seis

Tatiana: Em junho agora?

Dona Margarida: É

Tatiana: Outra roupa chique você vai ter que usar é?

Dona Margarida: O sutiã, já falei pra minha colega, que ela vai mandar fazer

Tatiana: D. Beatriz?

Dona Margarida: Não, minha colega

Tatiana: Ah, tá

Dona Margarida: Porque eu costuro, mas aquele bordado lá tem (Eu não entendi) agora eu tô bordando na toalha, mas é que é corrido, né...

Beatriz: Você vai dar nota?

Dona Margarida: Ela quer nota, ela quer nota

Tatiana: Nota, nota eu só vou dar 'parabéns', 'você é maravilhosa', 'eu gosto muito de você', só essas notas, eu escrevo em todos e te devolvo, tá? Porque olha, é muito caprichado, olha o capricho da Beatriz

Beatriz: É, eu faço bem no caprichinho

Tatiana: Eu sei, mas eu te mando de volta, é só pra eu poder pegar a cópia, tá? E aí fica com você

Beatriz: Aí você vai trazer outros caderno?

Dona Margarida: Não esse daí da, ela tem bastante caderno

Tatiana: Tem esse ... aí que lindo Dona Margarida!

Dona Margarida: Eu preciso tirar dela que eu vou pôr lese, pro dia

Tatiana: Põe a lese aqui

Dona Margarida: É, e passo a fita

Tatiana: É muito bonito

Dona Margarida: Então, faz uma coisa, faz outra, né, e o tempo é pouco

Tatiana: É tirar uma hora por semana

Beatriz: Meu anel é diferente do seu

Tatiana: Esse é, parece que são três, mas não é

Beatriz: É

Tatiana: Esse daqui foi meu pai que me deu, ó ... põe no seu dedo

Beatriz: Não, não vou pôr não

Tatiana: Pode pôr não quebra

Dona Margarida: Não quebra não

Tatiana: Nem morde ele (Risos)

Beatriz: Não, meu dedo é grosso

Tatiana: Nesse é, mas nesse daqui não é, ó

Dona Margarida: Ela tem medo de pôr e não sair, ela já ficou bem escaldada, sabe

Tatiana: Por que?

Dona Margarida: Porque, esses dias sabe o que ela fez ...

Beatriz: Meu dedo é grosso também

Tatiana: Qual? É igual o meu, esse ó

Dona Margarida: ...Viu umas bijouterias por aí, né, que a Priscila comprou pra ela, quer dizer, ela sempre comprou ...

Beatriz: Eu não ponho mais o dedo

Dona Margarida: Aí ela pegou, ela colocou o anel né e não conseguia tirar e ela ..., nós ainda chegamos da igreja ...

Beatriz: Meu dedo ficou roxo

Dona Margarida: Nós fomos jantar e ela punha a mão que ela não queria

Beatriz: Escondia

Dona Margarida: (Eu não entendi) que eu não ia prestar atenção, aí acho que foi seu pai ou foi o Tiago

Beatriz: Foi o meu pai que percebeu

Dona Margarida: 'Olha o dedo dela do jeito que tava', ele falou 'olha o dedo dela', se ela dormisse o dedo dela ia ter que amputar

Tatiana: Ia cair o dedo fora

Dona Margarida: Ia ter, o Geraldo precisou serrar com a serra

Tatiana: O anel?

Dona Margarida: O anel, ele precisou arrancar o negócinho aqui, pegar a serrinha e serrar

Tatiana: É, ou senão tesoura de frango, é a melhor que tem, oh, aquilo lá é forte até não poder mais

Dona Margarida: Eu sei que ela pegou ... agora tem medo de pôr anel ... aí eu fiquei tão nervosa, já pensou se ela dorme (Eu não entendi) tava quebrando o dedo

Tatiana: É?

Beatriz: Tava até (Eu não entendi)

Tatiana: (Eu não entendi) D. Beatriz

Beatriz: É aqueles é aberto aqui, né, se pôr fica assim ó, aí eu não quero pôr mais anel no dedo

Tatiana: Não chegar nem perto, né ... não, mas quando for assim Beatriz não pode deixar tem que cortar, nada que aperta muito pode deixar, nem que você vá lá e corte escondida e depois entrega pra tua mãe o anel cortado, mas não pode deixar senão o dedo ó ... cai, agora a certo 'colocou, não saiu, vai lá e pede ajuda pro pai e pra mãe'

Dona Margarida: Acho que ela se desesperou e aí inchou, porque ela forçou, forçou tanto, não é assim né, tem que passar o ... você passou o detergente?

Beatriz: Passei sabão

Dona Margarida: Não tinha jeito?

Beatriz: Não tinha jeito

Tatiana: É que dependendo do anel, eu tinha um assim, que eu pus , ele entrou, na hora de sair, não saía e ele era bem fininho, aí precisou catar ... foi a tesoura de frango e enfiou, abriu e aí tirou, eu consegui tirar só com tesoura de frango, eu hein?

Dona Margarida: Ah não, agora ela tá esperta

Beatriz: Agora eu tenho esse daqui

Tatiana: Aí que bonito esse, deixa eu ver, ganhou de quem esse?

Beatriz: Esse daqui é dois junto, é dois anel junto

Dona Margarida: Ela tá cheia de anel

Beatriz: Mas eu não ponho

Dona Margarida: Só tenho de ouro

Beatriz: É esse daqui eu posso andar na rua que ninguém me rouba

Tatiana: Ninguém vai querer roubar ... agora eu gosto do seu brinco com essa pedrinha azul

Dona Margarida: Esse daí foi a Priscila que deu

Beatriz: Esse aqui foi a Priscila que colocou na minha orelha, é bem mais prático de colocar, não precisa ...

Tatiana: Põe e tira

Dona Margarida: É, é porque minha menina trabalhava numa loja de jóia, aí era fácil porque só pintava, né, era tudo daqui que saía, agora parou, acabou, né

Beatriz: Acabou

Tatiana: Acabou a vida boa

Beatriz: Agora só tenho pulseira, duas pulseiras que a Priscila comprou, tá lá em cima guardado

Tatiana: E aonde você vai?

Beatriz: Vou pra igreja

Tatiana: Pra ir pra igreja?

Dona Margarida: Chega lá cheia de jóia

Beatriz: Ponho um aqui

Tatiana: Vai toda poderosa

Beatriz: Ponho aqui

Tatiana: E D. Beatriz, mas e aí ...

Beatriz: Só não ponho no pé porque não dá (Risos)

Tatiana: Porque não dá, né, mas você sabia que tem anel de dedo do pé? Sabia? Repara na Adriane Galisteu, ela tem

Dona Margarida: É?

Tatiana: Um anel de dedo do pé, é, eu não acho bonito não, mas ...

Beatriz: Nem eu

Tatiana: É que nem um anel comum, só que no dedinho do pé, fica lá

Dona Margarida: ... Só pra pôr com sandália

Tatiana: Só sandália, sapato não e sandália que os dedos fiquem abertos, que se apertar muito, o que acontece, machuca, fica assim o seu dedo ó, fica fazendo assim ó, não dói?, não dói?, então ... não pode ser ... D. Beatriz, eu mando pelo correio pra senhora ...

Dona Margarida: Não, não precisa mandar pelo correio não, uma hora que você passar aqui

Tatiana: Mas e se eu demorar?

Dona Margarida: Não faz mal

Tatiana: Eu acho que eu venho a semana que eu venho aqui na outra menina, na mãe da Beatriz, porque a D. Regina sofreu um acidente e machucou a perna

Dona Margarida: A mãe da menina?

Tatiana: A mãe da menina e ela me ligou falando que a mãe tava melhor, então eu vou passar lá hoje e dar uma olhada, falar um 'oi' e aí eu vou até lá fazer a entrevista, aí se eu vier eu deixo aqui ou senão eu te mando pelo correio

Dona Margarida: Será que ela lembra da Beatriz?

Tatiana: Ela não é da mesma turma da Beatriz

Dona Margarida: Ah ...

Tatiana: Porque eu lembro que eu tava vendo, uma ia de manhã e a outra ia à tarde, não se cruzavam

Dona Margarida: E as outras ...são só essas duas daqui ou tinha mais?

Tatiana: Achei mais, mas aí nós decidimos eu e minha orientadora, que a gente só ia pesquisar duas

Dona Margarida: Porque senão fica muita coisa, né ...

Tatiana: Fica, fica. E Dona Margarida dessas, das entrevistas, cada entrevista dessa, pra transcrever uma fita leva dois dias e dá em torno de umas sessenta páginas

Dona Margarida: E pra gente parece que é tão pouco, já pensou?

Tatiana: Mas não é não Dona Margarida, é muita coisa

Entrevista Dona Regina
05 de setembro de 2003

Tatiana: Eu tô com a D.Regina, mãe da Marina, no dia 5 de setembro de 2003 depois quase de sete meses, né D.Regina? Tá aqui sentada, firmona, andando com a bengala, mas muito diferente do eu a vi a última vez em janeiro, então eu queria perguntar primeiro pra senhora D.Regina: Quantos anos a senhora têm? Quantos filhos? Quanto tempo é casada?

D. Regina: Eu tenho 74 anos.

Tatiana: Eu queria dizer que não parece 74 anos.

D. Regina: Que?

Tatiana: Quantos filhos a senhora têm?

D.Regina: Eu tenho cinco, é, cinco filhos.

Tatiana: Eles tão com que idade, D. Regina?

D. Regina: Tem o Julio 41, William 40, Laércio 39, né?, Renato 29 né?

Tatiana: 39 é o terceiro, Laércio.

D. Regina: Renato passou eu acho que 2 anos.

Tatiana: Ah, então tem 37.

D. Regina: 37?

Tatiana: E aí a Marina.

D. Regina: É, tem a Marina.

Tatiana: Que ta com quanto?

D. Regina: É ... Marina, ta com quantos anos? É trinta e ...

Tatiana: É trinta e cinco, não é?

D. Regina: É trinta e cinco. Então a Marina ta com 35 anos.

Tatiana: A senhora tem quantos netos D. Regina?

D. Regina: É Laís, Lucas... Aí meu Deus... Anderson, André, Aline... Como que é o nome do pequenininho, Oh Eliane...Eliane?

Tatiana: Acho que ela ta lá na Kátia.

D. Regina: Eliane?

Tatiana: Bom, tem cinco por enquanto, ó?

D. Regina: Não, é, tem mais.

Tatiana: É Laís, Lucas, Anderson, André, Aline.

D. Regina: Tem outro aí do Lucio, não to lembrando o nome dele.

Tatiana: O Lucio tem quantos, dois ou três?

D.Regina: Três.

Tatiana: O Lucio têm três?

D. Regina: Três.

Tatiana: Mas esse menor é novinho?

D. Regina: Hã?

Tatiana: É pequenininho?

D. Regina: É.

Tatiana: Tem quanto tempo?

D. Regina: Um ano e pouco.

Tatiana: Olha, é mais novo então que a Carol?

D. Regina: Ah é, é mais novo que a Carol, a Carol tem quanto? Ah, lembrando Carol também, tem a Carol, e esse menino meu Deus do Céu... Leo

Tatiana: Como?

D. Regina: Leo.

Tatiana: Leo.

D. Regina: É, a Marina eu já falei, né?

Tatiana: Foram até agora sete netos.

D. Regina: É (Eu não entendi) agora o neto, neto que nem aparece.

Tatiana: E quantos anos tem o mais velho D.Regina? O neto mais velho.

D. Regina: É a Laís, não é a Aline, 15

Tatiana: Quinze anos?

D. Regina: É, quinze anos.

Tatiana: E o mais novo tem um ano?

D. Regina: É tem um ano e me ... Quantos anos tem o Leo, hein, Marina? O Leo, quantos... Um ano e meio, né?

Marina: Hã?

D. Regina: O Leo tem um ano e meio, né? Um ano e meio.

Tatiana: Um ano e meio. Eu achei que o Lucio tivesse só dois, os dois grandes.

D. Regina: Não, tem três, um com um ano e meio.

Tatiana: A senhora casou tinha quantos anos, D.Regina?

D. Regina: Eu?

Tatiana: É uma menina ali, espera aí que vou lá, espera aí (Um pouco depois) Que beleza D. Regina, quantos anos a senhora tinha aqui?

D. Regina: 29.

Tatiana: 29 anos D.Regina?

D. Regina: É, 29.

Tatiana: Não parece. E o seu marido, tinha quantos anos?

D. Regina: Ele é mais velho quer eu 2 anos.

Tatiana: Ele tava com 31?

D.Regina: Isso.

Tatiana: Ai, que beleza D. Regina, a senhora tá muito bonita!

D. Regina: Obrigada.

Tatiana: A senhora casou e logo em seguida começou a ter filhos?

D. Regina: É, não, logo em seguida não, porque o Lucio falhou, é porque eu tive ele, eu trabalhei demais, aí eu tive um aborto.

Tatiana: Que foi o que a senhora perdeu?

D. Regina: Não, não o segundo.

Tatiana: O de quatro meses?

D. Regina: Não, o de quatro meses já é atrás do Renato, atrás do Renato, esse é o primeiro de... depois é o Lucio.

Tatiana: E a senhora trabalhava do que D.Regina?

D. Regina: Eu trabalhava em tecelagem, é, eu trabalhava em tecelagem.

Tatiana: E trabalhou até quando lá?

D. Regina: Até quando eu trabalhei? Trabalhei até... Na Quarta Parada, trabalhei no Rio de Janeiro.

Tatiana: No Rio, Rio de Janeiro?

D.Regina: É.

Tatiana: A senhora é carioca?

D. Regina: Não, eu trabalhei lá 10 anos, na Bangu.

Tatiana: Mas aí a família toda foi ou foi antes de casar?

D. Regina: Não, foi antes de casar, antes de casar, aí depois que eu vim pra cá eu me casei aqui.

Tatiana: Que aí conheceu seu marido aqui?

D. Regina: Que aí conheci, aí eu comecei a luta.

Tatiana: Aí começou a namorar.

D. Regina: É, nós não namoramos muito não, nós só namoramos seis meses.

Tatiana: Seis meses e logo casaram?

D. Regina: Logo casamos

Tatiana: Mas D. Regina, aí quando a senhora casou, a senhora tava trabalhando ainda?

D. Regina: Ah tava, já tava trabalhando aqui em São Paulo.

Tatiana: Aqui em São Paulo? Na tecelagem aqui?

D. Regina: É, na tecelagem.

Tatiana: E a senhora começou a trabalhar muito novinha? Pequena assim?

D. Regina: Não, comecei a trabalhar no Rio de Janeiro, no Rio de Janeiro, eu comecei a trabalhar com 17 anos.

Tatiana: E antes disso que que a senhora fazia?

D. Regina: Ah, procurava na casa dos outros na casa dos outros.

Tatiana: Lá no Rio também?

D. Regina: É, cozinhava, lavava, é naquele jeito, sem muito a pedir à Deus, aí fiquei, até casar, casei aqui, agora depois disso aí eu mudei, aí eu aposentei, né? Eu aposentei nova.

Tatiana: Novinha?

D. Regina: Eles dava aquele negócio de repouso e tudo, né. Que naquele tempo a gente aposentava cedo, mas agora... se fosse caso de doença, de nervoso, aí eu machuquei a espinha, ainda tava inchado e incha até hoje, eu machuquei a espinha, aí eu fiquei pelo INPS, pelo INPS, aí eles pegaram e me deram um papelzinho que era pelo INPS, ficar ganhando pelo INPS, depois quando chegou o tempo de ...o INPS dá tudo o dinheiro

depois, né? Aí eu fui pra Caixa, aí eu to na Caixa renovando, renovando, renovando, renovando, renovando, fiquei três anos na Caixa.

Tatiana: Três anos?

D. Regina: Três anos.

Tatiana: Mas esse machucado das costas aconteceu no trabalho?

D. Regina: No trabalho.

Tatiana: E a senhora tava trabalhando na tecelagem.

D. Regina: É, na tecelagem, aqui na Quarta Parada.

Tatiana: A senhora sempre trabalhou então em tecelagem, D. Regina?

D. Regina: É.

Tatiana: Então, a senhora acabou aposentando não tanto por tempo de serviço ...?

D. Regina: Não, não, pelo...

Tatiana: Pelo machucado.

D. Regina: É, é.

Tatiana: Porque tem um nome, é invalidez, aposentadoria por invalidez.

D. Regina: É, é por invalidez, é.

Tatiana: E a senhora tinha quantos anos na época, mais ou menos?

D. Regina: Quando eu machuquei, eu machuquei aqui, eu já tava, eu já era casada, né?

Tatiana: Já, e já tinha os cinco filhos?

D. Regina: Primeiro, o Lucio.

Tatiana: Só um?

D. Regina: Só o Lucio.

Tatiana: A senhora aposentou só como Lucio?

D. Regina: É, porque o Lucio tem 49, ele tava com... ele tava novinho, quando eu me aposentei, me aposentei não fiquei...

Tatiana: Afastada.

D. Regina: Afastada, só recebendo pelo INPS, que eu ia lá, junta médica, junta médica e nisso eu fiquei, o Lucio tava novinho, o Jair tava, ele trabalhava na... hospital não, no mercado, no mercado, ele trabalhava pra lá, ambulante né? Eu fiquei em casa até o dia que eu fui, que eu aposentei, aposentei em Março, quer dizer eu não ia, a minha irmã que ia fazer a perícia (Eu não entendi), eu só fiquei três anos no INPS, aí foi quando fez a junta médica, a junta médica, aí lá no Tatuapé, eu peguei e dei o acesso, o moço tinha me dado alta, o médico, ele tinha me dado alta, mas eu tava assim com aquela dor plantada aqui, minha irmã então lidava comigo lá, lidava pra mim né? Porque ela que mexia o papel, aí quando minha irmã vinha falar comigo que eu tive alta, ela não chegou a falar, quando ela vinha, aí eu... deu o acesso, aí eu esperei a junta médica até cinco horas, que depois a junta médica é assim, né? Até cinco horas eles tão pondo todos médicos pra trabalho de ..., quando o INPS termina, né?

Tatiana: Esvaziou.

D. Regina: Aí, eles foram fazer junta médica comigo, eu tava deitada na cama, na...

Tatiana: Na maca lá.

D. Regina: Na maca, esperando e minha irmã também tava esperando, não tava dizendo nada, aí quando veio o médico, o médico que me deu alta, ele teve que assinar.

Tatiana: Que não ia dar alta mais?

D. Regina: Não, é teve que assinar, aí a assistente do Tatuapé me levou lá pra ..., aí como que é o nome dele meu Deus do Céu...

Tatiana: É no hospital?

D. Regina: É hospital, sabe de que?

Tatiana: Hã, ambulância.

D. Regina: Hospital de gente...(D. Regina faz gestos para imitar pessoas com problemas mentais).

Tatiana: Gente maluca.

D. Regina: É (Eu não entendi) tem muitos anos isso daí, é Pompéia.

Tatiana: Na Pompéia, levou a senhora num hospital, na Pompéia.

D. Regina: Sabe aonde?

Tatiana: Não é o das Clínicas lá não.

D. Regina: É na Pompéia, eu sei que é hospital da Pompéia, eu nunca mais ...

Tatiana: Ah, eu sei qual que é, acho que é ..., tinha um lá perto do São Camilo.

D. Regina: É Pompéia, eu sei que é Pompéia.

Tatiana: É lá por aqueles lados.

D. Regina: Me levaram pra lá, eu acho que fiquei pra lá uns três meses, não sai antes de três meses, eu ia ficar três meses, aí o me... já vinha me visitar todo domingo, aí eu falei: "Me tira daqui Jair, eu não quero ficar aqui não, aqui só tem doido, aqui de noite é um barulho que ninguém "güenta", então quando ele ficava brigando eu não brigava, eu ficava assim, só me dava aqueles nervoso, né? Aí o Jair falou: fica quieta, você não pode sair, aí ele falou com o médico se eu podia, "Ah, não pode, daqui a três meses ela pode sair", aí tinha uma outra o nome dela era Isabel, daí ela falou: pede oração, oração, faz oração, aí você sai logo, aí o médico falou assim pra mim..., o Jair falou se podia tirar né?, "Não, só se ela ficar boa assim, não pode de jeito nenhum", aí ela pegou e falou, o Jair falou: e se eu tirar ela com minha responsabilidade, "Você só pode tirar com a sua responsabilidade, mas todo tempo que acontecer que ela ficar ruim, você que é culpado", ela falou: mas não tem problema, eu assumo, aí ele assumiu.

Tatiana: Aí Seu Jair assinou.

D. Regina: Até hoje assinou, até hoje tá assinado, entendeu?

Tatiana: O D. Regina, o que que a senhora teve lá no INSS, lá no Tatuapé, que eles acharam que era ...?

D. Regina: Nervoso, que era muita papelada, aquele nervoso, então a minha irmã vinha vindo aqui, elas ficam perto de mim, quando ela vinha vindo fala assim que eu tinha recebido alta, eu sai sem ela falar nada.

Tatiana: Mas chegou a desmaiar ou a senhora ficava...?

D. Regina: Não eu desmaiei.

Tatiana: E não escutava as coisas que tava em volta?

D. Regina: Não, não via nada. De noite o médico foi lá, à noite o médico foi lá e disse assim: você vai fazer (Eu não entendi) a moça que tava do meu lado me contou tudo, tudo (Eu não entendi) que eu falei besteira, mas besteira, isso que eu falei que até hoje, que eu falei que eu pesava cem quilos (Risos).

Tatiana: E a senhora aqui da foto é miudinha, hoje é miudinha ainda, cem quilos...

D. Regina: Bem que ela ta doida mesmo (Risos), aí fiquei, aí sai de lá, como foi feito eu sai de lá, o Jair falava: "Ocê calma, ocê não fica nervosa, que olha a responsabilidade que eu tenho com você" e aí foi indo, foi indo, até hoje.

Tatiana: Aí a senhora não teve mais a crise?

D. Regina: Não, graças aquele lá.

Tatiana: No hospital a senhora tomou muito remédio, a senhora lembra D. Regina?

D. Regina: Eles davam uns comprimidos.

Tatiana: E nem falavam pra que que era pra senhora?

D. Regina: Não (Eu não entendi)

Tatiana: E tinha que tomar?

D. Regina: Tinha que tomar, eu tomava, agora as dois não ... um dia uma tava comendo a trança da outra (Risos) Vocês são loucas eu falava pra Isabel, a Isabel tava mais ou menos também, né?

Tatiana: E a Isabel saiu ou ficou?

D. Regina: Aí eu não sei, porque eu sai.

Tatiana: Aí a senhora saiu, depois foi ela. D. Regina, a senhora tinha quantos filhos nessa época?

D. Regina: Ah, só o Lucio.

Tatiana: Só o Lucio. E quem cuidou do Lucio nessa época?

D. Regina: Minha irmã.

Tatiana: Ah, aquela que vinha aqui.

D. Regina: Ele quase morreu coitado, com a minha saída, porque ele tava mamando, aí a minha irmã levou ele no hospital, um pouco comigo, e em eu sair e ir lá pro hospital e diz que eu falava assim: "Eu não vou entrar aí não, meu filho tem que entrar", aí diz que então fizeram assim, a minha irmã entrou com o Julinho, aí então eu fiquei sossegada, mas não é, tem dia que entrava, tem dia que não entrava.

Tatiana: Pra senhora poder entrar, porque lá no INSS do Tatuapé a senhora tava com Lucio junto.

D. Regina: É ele foi comigo, que ele mamava (ENE)

Tatiana: Tava mamando ainda?

D. Regina: E quase morreu, porque deu desidratação, o Jair ganhou não sei quantas latas de leite pra ele, um moço que encontrou com ele e ele tava chorando demais, aí ele contou o caso que aconteceu, o moço foi na farmácia e comprou uma porção de leite pra ele pro Lucio, mas ele não se deu com leite, com nenhum leite, aí tinha uma dona aqui, D. Geralda ainda é viva, a D. Geralda tava dando mama ao filho dela, aí ele começou a mamar no peito dela, aí continuamo a vida.

Tatiana: D. Regina de Deus, esse marido tirou a senhora duma, hein?

D. Regina: Ele tirou, tirou, ainda assinou.

Tatiana: Assinou. E a senhora nunca mais teve crise, nada?

D. Regina: Tive nada de crise.

Tatiana: E continua tomando remédio depois que saiu?

D. Regina pede licença e retira-se da sala por alguns momentos).

Tatiana: A senhora continuou tomando que era o Gardenal.

D. Regina: O Gardenal.

Tatiana: E pra que era o Gardenal?

D. Regina: O Gardenal é pra nervoso.

Tatiana: Pra deixar calmo?

D. Regina: Pra deixar calmo, aí eu cismeique eu vou é tomar esse remédio nada, e não tomei até hoje.

Tatiana: E largou ...?

D. Regina: Larguei.

Tatiana: Mas quando a senhora engravidou do segundo filho a senhora já tinha parado de tomar?

D. Regina: Já tinha parado, que eu falei: "Eu não tomar nada não", então a Marina quando ela era pequena, dando essas coisas, mandaram eu levar no psicólogo, né? Levava, então um médico de lá do sindicato, receitou o Gardenal pra ela.

Tatiana: O Gardenal, e porquê?

D. Regina: Não sei, antes era lá do sindicato.

Tatiana: E ela tinha quantos anos mais ou menos época D. Regina?

D. Regina: O sindicato era feito até 14 anos, ela tinha 9 anos.

Tatiana: 9 anos?

D. Regina: (Eu não entendi)

Tatiana: E a senhora não deu?

D. Regina: Eu dei, depois parei, isso é forte, é forte esses negócios de Gardenal, "Eu não vou dar não" e parei.

Tatiana: Nem mãe, nem filha toma Gardenal nessa casa.

D. Regina: Mas a Eliane ela é ahhh, lembrando da Marina, ela com seis meses, ela deu a crise.

Tatiana: Crise do que?

D. Regina: Deu uma crise, ela ficou assim (Eu não entendi)

Tatiana: Parada, olhando aqui em cima.

D. Regina: Só parada.

Tatiana: E não mexia nada, D. Regina?

D. Regina: E eu fiquei doida "pelo Amor de Deus vamos levar ela no Pronto-Socorro" e minha irmã: "Não", "Vamos levar pelo Amor de Deus", seis meses ela tinha, aí por fim, não sei quem veio, uma moça veio ver, não sei.

Tatiana: E benzeu?

D. Regina: Benzeu, aí deu uns banho nela, ah ficou umas duas horas, duas horas ela ficou, aí ... O que eu tava falando?

Tatiana: Que veio a moça que benzeu...

D. Regina: Benzeu (Eu não entendi) e aí passou.

Tatiana: Nunca mais teve.

D. Regina: Não vi, quando ela fez 15 anos, eu com aquele bolo bonito aqui em casa, aquele bolo bonito, né Marina? Aí ela ta "Oh, mãe eu to com uma dor no braço", aí eu "Oh, minha filha, trabalha pega uma vassoura e varre" (Risos) e ela "Mãe, mas ta doendo o meu braço", "Marina, sai daqui" eu falei né "Sai daqui, começa a varrer que acaba tudo".

Tatiana: Movimenta, movimenta.

D. Regina: Daí ela falou assim "Mãe, aí mãe", "O que?", aqui no sofá, aí eu fui embora.

Tatiana: Quando a senhora olhou tava desmaiada?

D. Regina: Quinze ano completo, o bolo dela, eu tava mexendo na casa, arrumando a casa, o Lucio trabalhava lá no hospital, lá no Hospital das Clínicas, ele tava dormindo, ele trabalhava de noite, ele tava dormindo, ele saiu " Lucio, a sua irmã ta, deu um negócio nela aí", juntou a vizinhança tudo, o Lucio até tava de cueca, quis levar ela de cueca no carro, aí eu " Lucio, vá vestir a calça meu filho, vá vestir" aí o vizinho "Não Lucio você não vai levar a sua irmã, você não tem condições, eu levo sua irmã", aí levou lá no Santa Marcelina e eu aqui doida "Eu quero ver minha filha, eu quero ver minha filha, eu quero ver minha filha", aí eu falei: "Não eu quero ir" aí depois pegou um carro e me levou lá, aí o médico me chamou, conversou "Como é que é essa menina e tal ...", ela deu uma convulsão, sei lá.

Tatiana: Convulsão.

D. Regina: É, aí eu falei: "E como é que vai ficar?", aí ficou umas três horas lá e deu uma injeção nela lá, ela voltou, agora até hoje não deu mais.

Tatiana: Então, ela teve duas vezes: uma com seis meses ...

D. Regina: Com seis meses e outra com quinze anos completo.

Tatiana: No dia do aniversário dela.

D. Regina: No dia do aniversário, essa história aí vai ficar na história.

Tatiana: E aí teve a festa?

D. Regina: Não teve não, ah que festa não, porque acabou tudo pra mim, eu sentei lá "Vocês fazem o que vocês quiserem, vocês partem o bolo e come que eu não quero fazer mais nada, eu quero é ver minha filha".

Tatiana: Claro, mas ela ficou hospitalizada ou ela voltou pra casa depois?

D. Regina: Voltou pra casa.

Tatiana: Voltou?

D. Regina: Voltou, voltou Graças à Deus e peço que seja até o fim, acabou.

Tatiana: D. Regina... E quando ela foi dos seis meses aos quinze anos, ela chegou a ir em médico tudo, que a senhora contou.

D. Regina: É eu tratava ela no médico, eu levava ela lá no sindicato, que a gente tem direito, agora não tem não, mas eu tenho, e é assim não sei o que é isso.

Tatiana: Mas deu alguma alteração ou não deu?

D. Regina: Não, só isso aí.

Tatiana: Quando vem o exame ...

D. Regina: A dor que tinha, o médico falou que era arriscado uma paralisia, paralisia?

Tatiana: É paralisia.

D. Regina: É, ele falou pra mim mais Graças à Deus não deu nada, aí eu comecei a levar no médico, falava na escola o que ela tinha tudo, que que passava com ela, talvez né? Será isso da pessoa, se a pessoa é agitada né? Então, mas nunca operaram não, mas nunca operaram mesmo.

Tatiana: Não, né?

D. Regina: Não, nunca operaram não.

Tatiana: D. Regina, então vamos pensar assim, aí assim: dos meninos nenhum teve convulsão, nenhum teve nada disso.

D. Regina: Não, não, só ela, o nascimento dela também... eu tive ela como os antigos assim sabe.

Tatiana: Com quantos anos a senhora teve?

D. Regina: Quarenta e pouco.

Tatiana: A senhora tem setenta e quatro. Marina, você tá com trinta e cinco? Trinta e cinco anos você? Quantos anos você tem?

D. Regina: Acho que é trinta e cinco.

Marina: Trinta e cinco.

D. Regina: Faz quarenta anos, quarenta e cinco anos.

Tatiana: Quarenta anos.

D. Regina: Isso mesmo e na hora do nascimento dela, ela não ia viver.

Tatiana: Porque D. Regina?

D. Regina: Porque o médico foi ver minha pressão, foi a 30', escorria ... eu fiquei quieta, não me deu nada, agora o médico vai pra lá, me dá injeção na veia, eu to olhando, "você não tá sentindo nada não?" E a enfermeira corria, corria, corria, aí quando veio... aí veio, aí ele falou assim pro Jair "Eu vou salvar sua mulher, mas a sua filha nós não damos conta dela", aí depois... ela nasceu pretinha.

Tatiana: D. Marina é uma mulher teimosa na vida.

D. Regina: Ela nasceu pretinha, eu ainda pensei, falei "aí que gracinha, igual ao Lucio, não era igual ao Lucio, era... ela tava pretinha".

Tatiana: Devia ser que quando falta o oxigênio né? Vai ficando escuro, escuro, escuro.

D. Regina: Eu até pensei que ela ia nascer (Eu não entendi), ia ficar bonitinha igual o Lucio, aí o médico falou pra mim, chegou na cama falou: ó, a senhora vai ter alta, mas a sua filha não vai, ficou três meses no hospital.

Tatiana: Três meses?

D. Regina: É, ali na Nossa Senhora da Penha.

Tatiana: Mas ela nasceu de nove meses?

D. Regina: Não ficou faltando.

Tatiana: Faltou muito ou pouquinho?

D. Regina: Só um pouquinho, ela até tava sem unha, sem cabelo, o médico que ficou com ela falou: "Vamos deixar ela aí pra ver se... né? O que acontece com ela", aí quando eu fui buscar ela, eu não ia visitar ela de jeito nenhum.

Tatiana: Não D. Regina, porquê?

D. Regina: Ah, eu falei: "Ela não vai ser minha mesmo", o Jair todo dia do serviço ia lá, todo dia, todo dia, lá no hospital da Penha, ia visitar, eu não... aí no dia de buscar... que seria pra mim ir buscar ela eu não tive coragem de ir buscar (Eu não entendi) numa caixinha de sapato.

Tatiana: E aí bravamente, teimosa, tá que ta uma moça deste tamanho, hein D. Regina?

D. Regina: É graças à Deus.

Tatiana: Saúde boa.

D. Regina: Saúde ela tem, é meio nervosa, mas...

Tatiana: Muito nervosa, D. Regina?

D. Regina: Hum?

Tatiana: Muito nervosa?

D. Regina: Nervosa.

Tatiana: Mas porque que ela fica nervosa?

D. Regina: Não sei ela é nervosa.

Tatiana: Mas com tudo ou...?

D. Regina: Não, ela não é nervosa, é agitada, ela é agitada (Término do lado A da fita)

D. Regina: (Risos)

Tatiana: É?

D. Regina: É uma coisa que eu lembro.

Tatiana: A senhora ta lembrando de bastante coisa, essa cabeça é muito boa, viu D. Regina? Tem bastante informação aí, porque assim, os meninos todos eles nasceram sem problemas.

D. Regina: Sem problemas.

Tatiana: E foi parto normal, da Marina foi parto normal ou teve que fazer cesária?

D. Regina: Foi parto normal, naquele tempo não precisava fazer cesária não, era difícil, o médico falou pra mim assim..., toda hora as irmã ia lá, eu to gemendo, eu to gritando, gritando não, gemendo, vira daqui, vira dali: "Pelo amor de Deus vem me olhar, pelo amor de Deus", "Você não tem nada não, você não tem agora, vai demorar um pouco", elas foram embora, eu peguei e fiz assim... eu lembro como se fosse hoje: "Oh, minha Nossa Senhora, todo mundo vem e tem seu filho e eu to aqui pensando desse jeito, minha Nossa Senhora, o Preta Velha vem me ajudar, vem eu tô aqui sozinha, me ajuda pelo amor de Deus", aí fez um barulho, aí eu fiz assim: " Segura um pouco, segura um pouco", aí ela pegou... fez um barulho lá no quarto, eu tava sozinha no quarto, eu levei aquele susto, aí de repente a dor, a dor, a dor, aí eu bati a campainha ali perto, chamei a moça: "Ai moça olha pelo amor de Deus", aí ela olhou, correu buscou a máquina, os médico veio correndo, me levou lá na mesa, né? Aí chegou lá a Marina já tava nascendo, aí o médico pegou e falou assim: "Ah, já vai sair com a santinha daqui", eu lembro que ele me falou, aí eu falei: "Ah, é uma menina?", aí ele falou: "É", aí ele mostrou assim, aí eu falei: "Ai (Eu não entendi) incubadora.

Tatiana: Aí o Seu Jair que trouxe ela três meses depois.

D. Regina: Ele foi buscar, eu não busquei não.

Tatiana: E qual foi a reação da senhora quando ela chegou?

D. Regina: Nossa Senhora, (Eu não entendi) todo mundo esperando Marina, "Ah, que esse quarto é dela".

Tatiana: Toda acesa, D. Regina?

D. Regina: (Eu não entendi) aí, e o medo de dar banho nela.

Tatiana: Porque era pequenininha.

D. Regina: Era Abril, agora não ta fazendo frio não, naquele tempo era um frio horrível, e eu falei: "Nossa Senhora, como é que eu vou dar banho nessa menina, meu Deus do céu?",

aí eu pegava e limpava ela com óleo, limpava com talco tudinho, não dava banho não, e o medo?

Tatiana: Muito frio, né? E a senhora já morava nessa casa aqui?

D. Regina: Morava aqui.

Tatiana: Quando a senhora casou já veio morar aqui?

D. Regina: Não, lá em Artur Alvim.

Tatiana: Morava em Artur Alvim e depois que veio pra cá?

D. Regina: Vim pra cá, que lá era alugado, né?

Tatiana: E aqui vocês compraram.

D. Regina: Compramos.

Tatiana: Beleza, hein D. Regina? De luta em luta foi conquistando, hein D. Regina?

D. Regina: Foi luta, luta, aqui eu comprei com... barato, barato como diz, mas era caríssimo.

Tatiana: O preço tava bom, mas o dinheiro tava curto.

D. Regina: Tem vinte anos.

Tatiana: Vinte anos?

D. Regina: Vinte anos.

Tatiana: Ta aqui nessa casa.

D. Regina: Não, vinte anos nós custou pra pagar.

Tatiana: Vinte anos pra pagar, D.Regina? Mas foi só o lote ou foi a casa também?

D. Regina: Não, só o lote, a casa foi nós que fizemos.

Tatiana: Aos pouquinhos foram fazendo.

D. Regina: Aos pouquinhos, consegui levantar um pouquinho (Risos) Deus sabe como que foi essa casa, meu Deus do céu.

Tatiana: O Seu Jair trabalhava onde, D. Regina?

D. Regina: No mercado.

Tatiana: No mercado, como ambulante?

D. Regina: No ambulante.

Tatiana: A senhora que trabalhava na fábrica e que tinha direito ao sindicato?

D. Regina: É, não, ele, o sindicato dele foi depois que ele (Eu não entendi) Trinco Forte, negócio de fazer trinco.

Tatiana: Ah, de fazer trinco de porta?

D. Regina: É.

Tatiana: Aí ele foi... ele trabalhou um tempo de ambulante...

D. Regina: É de ambulante e depois pra... e eu falei: "Não você vai lá pagava o sindicato", aí ele disse "Não você que vai pagar", "Não você não vai" e fiz uma força pra ele ficar, né? Pra ele ficar pagando o sindicato, aí ele pegou e falou pro moço e ganhou um cartãozinho que todo mês ia lá pagar e ta servindo até hoje.

Tatiana: Ta ajudando? Porque tem o sindicato até hoje?

D. Regina: Tem, agora eu tenho, agora as crianças não tem, né?

Tatiana: Ficou pra senhora?

D. Regina: Ficou pra mim, agora ele faleceu.

Tatiana: Ele faleceu quando?

D. Regina: Ele faleceu fez dois meses ontem.

Tatiana: D.Regina, porque eu conversei com o Lucio, começo de julho.

D. Regina: Então, dia onze fez dois meses que ele faleceu.

Tatiana: Porque eu conversei com o Lucio, então foi em julho que ele faleceu, foi um pouquinho antes dele falecer que ele me contou que ele tinha passado uma temporada no hospital, tinha voltado pra casa e que tava com a senhora, com a Marina, que vocês tavam cuidando dele aqui em casa.

D. Regina: Eu não tava cuidando porque eu tava engessada, quem cuidou foi Marina, ela cuidava de mim e dele.

Tatiana: Porque a senhora ainda tava sem andar aquela época?

D. Regina: É, tava sem andar, fiquei quatro meses com a perna engessada e ela cuidava dele, cuidava de mim e ele ainda veio com "sombra", quando eu ouvi ele falando "sombra", aí meu Deus...

Tatiana: Deu um aperto?

D. Regina: Eu falei: "Agora tchau!" (Eu não entendi)

Tatiana: Ah, é verdade!

D. Regina: Eu sei que foi uma luta, uma luta (ENE)

Tatiana: E dia quatro de julho que ele faleceu?

D. Regina: Dia quatro?

Tatiana: É?

D. Regina: Dia trinta, trinta ou trinta e um.

Tatiana: De julho? Então foi bem no finalzinho do mês?

D. Regina: Foi.

Tatiana: D. Regina, (Eu não entendi), não D.Regina?

D. Regina: Como dói, nem foi luta não, nem sei o que que foi de luta nisso.

Tatiana: Ah, D. Regina, vocês batalharam muito juntos, D. Regina.

D. Regina: Depois, porque o dinheiro do INPS meu é..., eu comecei a ganhar do INPS, sabe quanto que é? Doze e pouco cruzeiro (Risos).

Tatiana: Hoje a senhora ganha quanto? Uns duzentos e quarenta?

D. Regina: Duzentos e quarenta.

Tatiana: E do Seu Jair, ficou alguma coisa?

D. Regina: Nós pegamos agora, mas ficou, duzentos e pouco.

Tatiana: Ficou também duzentos e quarenta.

D. Regina: É.

Tatiana: Então de aposentadoria tem: uma aposentadoria sua e a pensão do Seu Jair?

D. Regina: É, e a pensão dele.

Tatiana: Quatrocentos e oitenta reais.

D. Regina: E aí, esse dinheiro foi ganhado com muita luta, filha.

Tatiana: Oh!

D. Regina: O Lucio, ele fez o colégio, pra estudar enfermagem, né? Um dia eu cheguei aqui, eu trabalhava sabe aonde?... , deixei aqui e falei: " Ah, não dá nada", eu pegava um caixote de doce, enchia de doce e dava pra ele vender.

Tatiana: Lá no Parque D. Pedro? Pra pagar as despesas do mês?

D. Regina: Pra inteirar o dinheiro (Eu não entendi) aquele colégio lá que ele estudou, fez o grau, ele formou em enfermagem.

Tatiana: Lá no Brás?

D. Regina: No Brás, e no outro dia eu cheguei aqui, tava tudo revirado, eu falei: "O que é isso meu Deus do céu?". Mas não, ele caçando o registro dele, pra fazer a matrícula dele.

Tatiana: Olha!

D. Regina: Eles não acredita que ele saiu do ginásio, né? Aí ele fez a matrícula dele pra fazer a enfermagem, estudou enfermagem. No dia que ele se formou, eles foram e arrumou lá o serviço pra trabalhar no Hospital das Clínicas.

Tatiana: Ele foi direto, então. Se formou direto pro Hospital das Clínicas, D. Regina.

D. Regina: Acho que enjôou agora, foi estudar pra ser professor (Risos), de enfermagem, passou a professor.

Tatiana: Aí depois ele fez Letras?

D. Regina: Fez Letras, fez Letras.

Tatiana: Trabalhando e estudando.

D. Regina: E acho que ele fez duas faculdade.

Tatiana: E depois ele fez a Pós-Graduação.

D. Regina: É, ele fez uma outra lá, não sei qual que é.

Tatiana: Que é lá na PUC, que é o Mestrado, que ele fez.

D. Regina: Mestrado, na PUC, né?

Tatiana: É, que é assim, tem o Mestrado e o Doutorado, isso que eu to fazendo, da entrevista com a senhora, com a Marina, com a outra senhora, D. Rosa, é essa mesma formação do Lucio, é pra continuar estudando, então o Lucio, ele tem o Mestrado, que ele é professor agora de Universidade, ele ajuda a formar as pessoas que querem ser professores agora.

D. Regina: Eu falei : "Meu filho você morre estudando" (Risos)

Tatiana: Vai, pior que é!

D. Regina: Entrou na escola com seis anos.

Tatiana: Com seis anos? E aqui perto também?

D. Regina: Abrão.

Tatiana: Abrão, depois vem o Laércio?

D. Regina: Vem o William.

Tatiana: O William. O William estudou até que série?

D.Regina: Estudou até a quarta, fez o colégio, fez só o colegial.

Tatiana: E ele trabalha do que, o William?

D. Regina: Também em negócio de carro.

Tatiana: Oficina?

D. Regina: Acho que é sócio, como é que é?

Tatiana: Hum, sei. Aí depois vem o terceiro filho que é o Laércio?

D. Regina: É o terceiro, agora o Laércio ta sem sorte, não arruma serviço até hoje.

Tatiana: Ele foi até que série estudando?

D. Regina: Ele fez (Eu não entendi), fez colegial.

Tatiana: Fez, mas não ta conseguindo emprego?

D. Regina: Não ta conseguindo emprego.

Tatiana: Ele tem filhos, o Laércio?

D. Regina: Ele tem três filhos, quatro, né? Porque tem uma menina.

Tatiana: D. Carol chegou.

D. Regina: (Eu não entendi)

Tatiana: Toda bonita e saltitante. E aí tem três filhos e ta sem conseguir emprego?

D. Regina: Laércio, só o Laércio, que o Renato arrumou agora, que também ficou bastante tempo sem...

Tatiana: Parado.

D. Regina: Parado. Agora a Rita, que é mulher do Lucio, né? Arrumou pra ele no hospital.

Tatiana: Porque a mulher do Lucio também trabalha no hospital?

D. Regina: É, trabalha (Eu não entendi) ta dando aula, sei lá.

Tatiana: Quem, a Rita?

D. Regina: A Rita.

Tatiana: Também da aula.

D. Regina: Não, mas... como é que chama... lá no hospital.

Tatiana: Ah!

D. Regina: Não sei pra que que é, que ela trabalhava no hospital, agora ela mudou.

Tatiana: Olha! A mulher do William trabalha, também?

D. Regina: O William é solteiro ainda.

Tatiana: Sei, então espera aí, qual que é a do Laércio?

D. Regina: A do Laércio, ela não trabalha, agora essa moça que ta trabalhando, arrumou serviço, esse serviço de nove meses, né?

Tatiana: Que é temporário.

D. Regina: Temporário.

Tatiana: Do Programa do Trabalhador, aí do Estado.

D. Regina: É, do Estado. Agora vai terminar o mês que vem.

Tatiana: E como que eles vão se virando, D.Regina?

D. Regina: Agora isso que eu quero saber.

Tatiana: Porque tem os filhos, os três, mas eles não estão em idade de trabalhar, os filhos.

D. Regina: Não tão tudo pequenininho.

Tatiana: Pequenininho?

D. Regina: Só a menina é que é grande. A menina, ele registrou e tudo, como filha, né? Então é minha neta.(Risos).

Tatiana: Mas não é filha dele?

D. Regina: Não é filha dele (Eu não entendi)

Tatiana: Ah, ta. E aí o Renato tem filho também ou não?

D. Regina: O Renato tem filho por aí (Risos).

Tatiana: É, pra não ta casado?

D. Regina: Ele tem dois filhos.

Tatiana: Dois filhos?

D. Regina: Tem uma moça e tem um menino, o Rafael, ele chama.

Tatiana: Rafael?

D. Regina: Rafael.

Tatiana: Dois, mas não casou o Renato.

D. Regina: Não casou, não. Ele nem sabe onde tá o menino, coitado do menino, nem o menino, nem a menina.

Tatiana: Nenhum dos dois, e porquê? Porque foi de namorada, essas coisas e...?

D. Regina: É, arrumaram por aí.

Tatiana: E tem a D. Marina, que tá com a senhora aqui.

D. Regina: É, mal de mim se não fosse ela, coitada.

Tatiana: Oi?

D. Regina: Mal de mim se não fosse ela.

Tatiana: Porque?

D. Regina: Eu fiquei doente, o marido ficou doente, que tratava do Jair até...cinco anos tratando dele.

Tatiana: Sei, e ele teve o derrame e aí ficou (Eu não entendi)

D. Regina: É, ficou, mas ele não ficou ruim, ele ficou ruim quando teve, depois mudou, ele sentava na cadeira.

Tatiana: Que eu lembro que a primeira vez que eu vim ele tava aqui, sentado na cadeira, na garagem.

D. Regina: Pois é, tava sentado na cadeira e tudo aí...mas agora, o último agora deu...

Tatiana: Foi muito forte.

D. Regina: Perdeu a fala, perdeu a fala "Ah, esse daí não vai não coitado".

Tatiana: E a D.Marina que segurou...

D. Regina: Segurou as pontas.

Tatiana: As pontas, ela é a D. Carol. A D. Carol cresceu, ela tá quase com cara de moça, essa menina.

D.Regina: Teve ruim essa semana de gripe.

Tatiana: Também?

D. Regina: Ixiii...

Tatiana: Todo mundo nessa casa, D. Regina?

D. Regina: Eu não gripei, não.

Tatiana: A senhora ficou fortona. D. Regina, mas vamos pensar o seguinte, agora eu queria perguntar: A senhora estudou até que série?

D. Regina: Eu fiz até a quarta série, mas não vale nada, que eu esqueci tudo.

Tatiana: Esqueceu tudo?

D. Regina: Eu esqueci quando eu tive derrame.

Tatiana: A senhora já teve derrame, D. Regina? D. Regina, com quantos anos a senhora teve derrame?

D. Regina: Olha, eu não lembro, foi aqui mesmo.

Tatiana: Foi assim: Foi antes do seu marido ou depois?

D. Regina: Ah, tem um bom tempo isso, o Jair era vivo, eu tava lavando a roupa, tava um tanque de roupa lavando, umim, umim, lavando aí começou a pingar sangue do nariz (Eu não entendi) aí parou um pouco, aí continuei lavando, tava lavando cobertor

Tatiana: Ave Maria!

D. Regina: Aí tornou pingar, aí chamei a Carmem, falei: "O, Carmem to..., aí o Antônio Augusto tava ali, me pôs correndo no carro, eu fui para o Hospital da Vila Matilde, aí eu fui lá, levei uns tanto de lençol, sangue, sangue,sangue, aí minha pressão foi também a trinta.

Tatiana: Alta, alta, alta.

D. Regina: Aí eles me deram injeção, aplicaram soro, aí lá pararam o sangue, eu vim embora,. Aí o doutor "A senhora toma cuidado, a senhora não faz exercício não", eu cheguei aqui e comecei a trabalhar (Risos).

Tatiana: Foi lavar a roupa de novo.

D. Regina: Não tinha mais, eles lavaram a minha roupa, deixa a gente muito fraca...

Tatiana: E aí depois não teve mais?

D. Regina: Não, e desse derrame eu recuperei (Caroline interrompe) mas,(Eu não entendi) da mente (eu não entendi)

Tatiana: Eu dou o maior apoio, D.Regina.

D. Regina: Hum?

Tatiana: Eu dou o maior apoio, que na igreja tem alfabetização.

D. Regina: Eu ia, eu ia, só que eu fui atropelada, eu ia na igreja, mas a D. ... da terceira idade, né?A professora, falou: "D. Regina, você vai entrar na escola", eu falei: "Eu vou sim, vou sim", aí eu fui lá e fiquei em casa, porque quando eu escrevo meu nome, treinando né?

Tatiana: Treinando.

D. Regina: (Eu não entendi)

Tatiana: Tem que ficar pensando, mas a escola que a senhora fez foi aqui em São Paulo?

D. Regina: Não foi em Belo Horizonte.

Tatiana: A senhora é mineira, D. Regina?

D. Regina: Belo Horizonte.

Tatiana: A senhora nasceu lá...

Elza: (Eu não entendi) com sete mês.

Tatiana: Sete meses (Eu não entendi) data boa! A senhora morava na cidade de Belo Horizonte?

D. Regina: Eu sou da capital mesmo.

Tatiana: Nasceu lá, morou lá até com que idade?

D. Regina: Meu pai morreu... deixa eu ver... (Eu não entendi) meu pai era um cara danado, um cara que tinha de tudo

Tatiana: Hum, hum.

D. Regina: De tudo em casa tinha e (ENE) aí calhou que meu pai morreu... minha mãe...tinha uma casa assim de lado, na frente (ENE), eu tava cons uns dez anos

Tatiana: Dez anos?

D. Regina: Dez anos, aí minha mãe começou a trabalhar e minha mãe tinha um relógio deste tamanho.

Tatiana: Grandão?

D. Regina: Grandão, ficava "Tóin, tóin, tóin", aí meu pai... meu pai morreu por causa da barriga.

Tatiana: Por que?

D. Regina: Eu tinha oito, nove, eu tinha dez anos, eu fui trabalhar... a minha mãe foi trabalhar lá no Causprat.

Tatiana: Rua?

D. Regina: Causprat, foi trabalhar no Causprat, uma pensão.

Tatiana: Hum.

D. Regina: E ela não deixava eu trabalhar, eu tomava conta da casa, aí a moça tinha um barraco lá, um barraco e ela conversou com a moça pra nós morar lá, que minha mãe tava (ENE) ficou as coisas esquisitas, né? (ENE) e minha mãe tava na outra casa e eu ia cozinhar nessa pensão, sabe que pensão que era? Você não vai acreditar.

Tatiana: Que pensão?

D. Regina: Tuberculados.

Tatiana: Haaaaa...

D. Regina: Eu tinha dez anos, não era uma moça, era menina mesmo, aí eu ficava na cozinha, numa cozinha tão grande, aqueles painelão de fazer comida.

Tatiana: Sozinha ou tinha ajudante?

D. Regina: Não, não, eu fazia sozinha, agora a outra lavava os pratos deles, eu não lavava, eu ficava separada e não tava nem aí, eu dava risada (Risos) A gente quando é menina não pensa nada, aí trabalhei pra pagar o quarto.

Tatiana: E a senhora é filha única?

D. Regina: Era só eu, só eu e minha mãe, que nem, eu tinha uma irmã que, legítima,(ENE) minha mãe e minha madrinha me criou (ENE) a gente ficou lá não sei quantos anos e meu pai tava fazendo a casa quando ele morreu.

Tatiana: Hum, hum.

D. Regina: Era um chalé, um chalezinho, um bangalô, ele deixou sem porta, sem janela, aí minha mãe um dia falou assim: "Eu vou embora daqui pra minha casa", tava sem janela, aí pregou as folhas de zinco, eu mesmo, pregou o zinco na janela, pregou tudo, e de lá dessa pensão minha mãe mudou pra lá.

Tatiana: E a senhora foi junto?

D. Regina: Ah, fui junto, minha mãe trabalhava até dez horas, eu lembro, eu ficava sentada assim com um cachorro na mão, eu ficava sentada com o cachorro na mão assim, no meio-fio, esperando minha mãe chegar do serviço, ela chegava, a água tava quente, a comidinha tava lá pronta, aí ela tomava banho, aí nós ia jantar, eu ia com ela (ENE) eu nem sei porquê que eu to contando isso tudo (RISOS)

Tatiana: Que a senhora contou que estudou em Belo Horizonte.

D. Regina: Estudei em Belo Horizonte no "Artur Alvim".

Tatiana: No "Artur Alvim", olha que coincidência!

D. Regina: (ENE) tinha o "Delegado Maciel" era em baixo e o "Artur Alvim" era em cima.

Tatiana: Olha, e a senhora foi até a quarta série lá?

D. Regina: Até a quarta série, eu queria estudar... a minha madrinha, não a que me criou, a outra, eu ia lá na filha dela, a filha dela estudava no "Getúlio Vargas", no "Getúlio Vargas" e ela pedia se eu podia levar ela, levar as meninas, levava e trazia, aí eu ajudava, antigamente não era, como era, como é que chama?

Tatiana: O ginásio.

D. Regina: Não, tem um outro nome, tinha que fazer esse pra depois ir pro ginásio.

Tatiana: Ah, não é madureza, é...

D. Regina: Eu sei que tinha um outro nome

Tatiana: É como se fosse um cursinho, né?

D. Regina: É, aí ela estudava, eu levava lá, ela ficava estudando inglês lá, ficava estudando francês e eu ficava sentada na sala esperando elas, né? O Lucio ainda ri de mim, deixa de falar francês (Risos), eu só não aprendi o inglês que é difícil.

Tatiana: O inglês é difícil, mas o francês...

D. Regina: Assim eu olho, se eu pegar eu não falo tudo, é (D. Regina diz algumas frases em francês) (Risos) ah, eu não esqueço não meu filho, lembrei e lembro.

Tatiana: Oh, memória boa, D. Regina!

D. Regina: (ENE) eu falo: "É meu filho, a sua mãe tem passado, altos e baixos".

Tatiana: É, mas é a vida, né D. Regina? A vida é isso, né? Não tem muito jeito.

D. Regina: A vida, tem que passar coisas boas e coisas ruins, passei ruim, passei regular, passei mais ou menos, e to aí com setenta e quatro anos!

Tatiana: Firmona, recuperando dum acidente desses D. Regina, não é qualquer uma, não!

D. Regina: (ENE) aí eu tava doente comecei a arrumar tudo (ENE) vou lá ver os cachorrinho(ENE), sinto muito dor na perna quando eu ando.

Tatiana: Dói muito D.Regina?

D. Regina: Dói.

Tatiana: Mas é que ta recuperando ainda, né?

D. Regina: O médico falou que é um ano e meio, eu falei: "Ah, pelo amor de Deus".

Tatiana: Pior que é, D. Regina.

D. Regina: Tem que esperar um ano e meio, ah, pelo amor de Deus.

Tatiana: D. Regina, eu fiz cesária pra nascer o meu filho, ta com dois anos, foi parar de doer o corte (Tatiana gesticula) de doer o corte, porque ele era bebezinho, eu segurava ele, então ele apoiava aqui, aí D. Regina, me dava uma aflição e uma dor chata.

D. Regina: Um osso da perna, um ano e meio, o que que é isso? Eu to com sete mês só, até que a senhora ta se recuperando bem, eu posso dizer pra senhora que a senhora ta de parabéns, porque a senhora ta até andando.

Tatiana: É pensar que já foi metade, D. Regina. Tem metade, falta só metade, olha lá! E a senhora é de Belo Horizonte e veio pra São Paulo.

D. Regina: Não, de Belo Horizonte eu fui para o Rio de Janeiro.

Tatiana: A senhora só morou em cidade bonita, hein D. Regina?

D. Regina: Lá do Rio de Janeiro passou as amargura, a minha mãe ela tava doente, minha mãe ficou doente, adoeceu em Belo Horizonte e eu sem saber como é que eu fazia com a minha mãe, ela queria ver o (ENE), o filho dela criou igual eu, afilhado também, nós tava sozinho lá em Belo Horizonte, e eu pensava, sentava e pensava (ENE) e minha madrinha morava em Belo Horizonte e veio para o Rio de Janeiro.

Tatiana: Quem, o ...?

D. Regina: Não, a minha madrinha e o meu padrinho, os dois e sumiu do mapa, de endereço e tudo, e eu naquelas coisas e minha mãe enchia as latas d'água, tudo cheia, olhava as costas dela assim, tudo molhadinho e eu só pensando o que que eu ia fazer, aí... (Término do lado B da fita).

Caderno de Beatriz

[illegible]

Caderno de Beatriz

Dente.
 Gestava muito de ter uma
 oportunidade na vida e dar um
 futuro melhor para minha filha.
 ~~~~
 Bem mais
 [redacted]
 04 de janeiro de 2003
~~04 de janeiro de 2003~~

Pesquisa
Que não gestava de ser
qual a sua profissão?
 No momento não trabalho e não tenho
 profissão definida. Fato é que pinto no
 momento de necessidade pego qualquer
 coisa.
 Bem! gestava de dar aos estudos
 ter, mais interesse e força de vontade e
 fazer de tudo para. Gestar mais atempado
 mas lidar, nas explicações e ter capaci-
 dade de pensar de ano como sempre quis.
 Fazer faculdade e me tornar em en-
 jurista, ou quando civil humana.
 Fazer fazer o que nunca fez, quando
 eu tinha oportunidade.
 Antes de eu alcançar todos os
 meus objetivos, queria ser esposa de
 alguém. Com uma profissão muito valorizada.

Pesquisa

Esta é minha história, iniciei minha vida escolar com 7 anos, no 1º ano primário e pude estudar ali até 6º ano. Pensei por várias dificuldades, por não entender as explicações dos professores, pensei por vezes ir até a me adaptar com a escola e os ensinamentos. Ao 8º ano me sentia mais desamparada porque tinha dificuldade em algumas matérias e não tinha a atenção que precisava.

Em 29 anos fiquei grávida, logo me casei, e devido algumas dificuldades familiares, foi que trabalhei, com cubança pequena, casa, fazendo alguns trabalhos e dispondo para que continuasse meus estudos, hoje me arrependo por ter parado. Estou desempregada no momento e devido a falta de estudo, tenho que me submeter a serviços inferiores para não passar por dificuldades.

Hoje sei que a falta que faz os estudos, não aconselho ninguém abandonar os estudos por nada. Temos que nos esforçar para conseguirmos, algo na vida.

Também acho que hoje em dia os ensino escolar está muito precário, devido o pouco salário dos professores a falta de interesse dos alunos, o vandalismo nas escolas, drogas etc. Isso dificulta até mesmo o interesse de alguns professores pelo aluno e pela escola.

Se não mudarmos este país com escolas adequadas e professores capazes, não teremos um futuro de crianças analfabetas e marginalizadas.

Se nós alunos não lutarmos pelo nosso ideal, ninguém vai se importar, porque para os nossos governantes quando mais pobres e analfabetos menos riscos eles correm por serem corruptos sabendo que não vai ter ninguém capaz de tirar de seus poderes. Nós estudantes brasileiros temos que lutar a cada dia para as ruas e dar um basta.

Nesta situação, e clamamos por justiça e oportunidade para que um dia podemos ter as mesmas condições para estar talvez um dia no poder. Lutando pelo nosso ideal e por um Brasil melhor, digno e capaz.

Com mais:

16 de dezembro de 2012.

~ ~ ~

APÊNDICE 5
QUADROS ANALÍTICOS

CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR

	Pai Nível escolar	Pai Ocupação	Mãe Nível escolar	Mãe Ocupação	Irmãos Nível escolar	Irmãos Ocupação
Marina	Formação técnica	Operário aposentado	Ensino fundamental incompleto	Operária aposentada	1.Pós-graduação (Letras) 2. Ensino médio 3. Ensino médio	1.Prof Universitário 2.Trabalha c/ carro 3. Desempregado 4. Emprego que cunhada conseguiu
Beatriz	Formação técnica	Operário aposentado	Ensino fundamental incompleto	Ex- empregada do comércio Dona de casa	1. Superior (Farmácia) 2. Superior incompleto 3. Ensino médio - técnico	1. Farmacêutico de indústria de cosmético 2. Funcionária da prefeitura 3. Ferramenteiro da ind. metalúrgica
	Tempo de casamento	Posição de nascimento				
Marina	Mais de 40 anos	5ª filha de 5				
Beatriz	35 anos	2ª filha de 4				

	Disposição corporal	Idade	Ocupação	Nível de escolarização	Estado civil	Renda da casa	Bens
Marina	Mulher pouco cuidada. Cabelo preso, roupas justas e femininas e chinelo. Sempre com a impressão que tem muita coisa para fazer e não deu tempo de se arrumar. Filha sempre arrumada.	34 anos	Organizar e cuidar das casas, de seus pais e filha.	6ª série	Separada 1 filha de 4 anos	Aposentadoria mãe e pai Dois salários mínimos.	Casa Própria
Beatriz	Menina em corpo de mulher. Roupas largas sem muita feminilidade. Transformação - cabelos soltos, perfumada, arrumada. Sempre de olhos vivos.	31 anos	Cuidar da casa com a orientação da mãe.	Classe Especial	Solteira	Aposentadoria pai	Casa Própria Carro dos pais Sítio Casa do filho casado Casa da filha noiva.

TRAJETÓRIA ESCOLAR

	Idade - início escolarização	Séries ensino comum - tempo de permanência	Escola Especial - tempo de permanência	Idade de encaminhamento para CE	CE - tempo de permanência	Idade - saída da classe especial
Marina	6 anos	1ª série - 5 anos 2ª série - 3 anos	Não freqüentou	Encaminhamento - 9 anos Ida - 15 anos "O que estou fazendo nesta classe de loucos?"	3 anos	17 anos
Beatriz	4 anos	1ª série - menos de um semestre	3 anos	Encaminhamento - 1978 Ida - 1978 Escola Especial 1981 - Classe Especial	6 anos	15 anos

	Motivo da saída	Retomada da escolarização - ensino comum Idade/série	Término da escolarização Série/Idade	Tempo de escolarização total	Mudanças de escola até classe especial	Compreensão da saída da escola na CE
Marina	Surpreendida com revista erótica junto com outros alunos. Encaminhamento para oficinas de profissionalização LBA	1ª série - "Mobral" 18 anos	6ª série 29 anos	Total - 23 anos Até Classe Especial - 12 anos	4 vezes 2 Escolas Públicas - 1ª e 2ª série 1 Escola Particular 1 Escola Pública com Classe Especial	Injustiça Promessa da mãe e filha à professora "Ela vai ver quem não tem jeito".
Beatriz	Menino levantou sua saia. Mãe tirou por medo que engravidasse por ser muito ingênua.	Não aconteceu	Classe Especial 15anos	Total - 11 anos Até Classe Especial - 11 anos	5 escolas 1 Escola Particular 1 Escola Pública - Pré e 1ª série Escola Especial 2 Escolas Públicas com Classe Especial	Dentro do esperado em virtude de seus problemas e do processo de não aprendizagem.

ESCOLARIZAÇÃO E APRENDIZAGEM

	Domínio da escrita	Domínio das operações Matemáticas	Conhecimento horas	Matérias com maior dificuldade	Lembranças dos professores	Indisciplina Bagunça
Marina	Escreve, articula idéias, estrutura textos...	Básica - simples	Somente em relógio digital	Português e Matemática.	"Não me escutavam" Não lembra o nome de nenhum prof. Lembra das situações boas em que foi instigada a aprender e outras em que não era escutada.	Fama de bagunceira, repetente e muito risonha.
Beatriz	Não escreve Copia	Não	Não	Não identifica. Resumido como ler e escrever.	Difusa. Lembra do nome de uma professora que em aula fez um presente para sua mãe.	Não. Muito quieta e "certinha". Nunca deu trabalho ao professor.

	Notas na classe especial - Português	Notas na classe especial - Matemática	Resultado Final
Marina	1983 - C - C - D - D - D 1984 - C - D - D - D - D 1985 - D - C - D - D - D	1983 - D - C - D - D - D 1984 - D - C - D - D - D 1985 - D - C - D - C - C	1983 - Reprovada 1984 - Reprovada 1985 - Reprovada
Beatriz	1984 - D - D - C - D - D 1985 - D - C - C - C - C	1984 - D - D - D - D - D 1985 - C - D - D - C - C	1984 - Reprovada 1985 - Reprovada

	Relação professora e aluna	Avaliação de conteúdo - Provas	Repetência	Documentos do Prontuário
Marina	Desgastada. Esforço pessoal sem recompensa. Para aprender tem um preço. "Não era das piores".	Muitas dificuldades. Tentativas de cola.	22 anos de escolarização - sem pré-escola. 6 séries 3 anos e 6 meses por série.	* Ficha Individual - 1983, 1984 e 1985 * Carta de encaminhamento para CE - 1982 da Diretoria de Ensino * Parecer Psicológico - 1981 * Síntese da Avaliação Psicológica - sem data * Encaminhamento para LBA * Livro erótico apreendido.
Beatriz	"Eu era um enfeite". Entrava e sai professora e não aprendia.	Não se recorda.	9 anos de escolarização na condição de especial. Não "entrou na escola".	* Ficha cadastral com dados de 1984, 1985 e 1986. * Histórico Escolar - 1983 * Ficha Individual - 1984 e 1985 * Relatório sintético Psicológico - 1984

NÃO APRENDIZAGEM E CONDIÇÃO DE ESPECIAL - CONFIGURAÇÃO DA DML

	Idade do diagnóstico	Número de laudos	Expectativa dos laudos	Medicação	Profissionais da saúde	Motivos
Marina	9 anos	1	Desenvolvimento abaixo do esperado para a idade.	Gardenal - não tomou	Médicos diferentes especialidades Psicólogos Vários	Rendimento escolar
Beatriz	4 meses	1 (?)	Desenvolvimento abaixo do esperado para a idade.	Gardenal - não tomou Vários remédios para convulsão. Atualmente: Valpakene e Depakene	Médicos neurologistas - vários Médico Psiquiatra Psicólogos	Convulsões e crises de ausência
	Configuração da condição de especial					
Marina	Após entrada na escola - não aprende					
Beatriz	Crise convulsivas que exigiam internações regulares Não controle dos sintomas.					

EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA NA CLASSE ESPECIAL

	Ao entrar na escola	Ao longo do processo	Ao sair da escola	No Presente
Marina	Aprender como seus irmãos	Aprender Estratégias - mudanças de escola e não entrada na classe especial após o encaminhamento. Resiste.	Mostrar que Marina é capaz Sua saída foi injusta.	Organizar e cuidar da mãe e filha, das casas....
Beatriz	Aprender o possível (pouco) - sempre tutelada	Aprender o possível	As possíveis- ajudar em casa.	Tornar-se inválida para garantir o cuidados.

EXPECTATIVAS DAS EGRESSAS

	Projetos pessoais Desejo	Trabalho possível	Trabalho desejado
Marina	Trabalhar e ter seu dinheiro Voltar a estudar	Casa das outras pessoas	Inspetora de escola Marinheira Enfermeira
Beatriz	Aprender a ler e escrever.	Cuidar da casa com a mãe	Cuidar de bebê na casa dos outros Ser professora e ensinar os outros.

	Compreensão da condição de DML	Vida afetiva	Autonomia de deslocamento na cidade	Vida social (amigos)
Marina	Não se acha DML Pessoa velha com cabeça de criança	Namoricos na escola Namoro de 11 anos Casamento que fracassou Filha de 4 anos	Trabalhou com carteira assinada em outro bairro. Leva sobrinha no balé Usa - ônibus, van e metrô	Tem muitas amigas. Saia com amigas de noite. Amigas de escola e de rua
Beatriz	É uma condição de vida.	Não desenvolveu para além do âmbito familiar.	Sempre acompanhada por um familiar	Família e Igreja. Nunca teve amigas.

	Aparência da casa	Condições das entrevistas	Rotina
Marina	Arrumada, porém com as marcas da circulação das pessoas e de criança. Durante um período, estruturada em torno da condição de doença da mãe e do pai.	Na sala da casa da mãe com a TV ligada. Na copa-cozinha de sua casa. No quarto do irmão.	Serviço de casa. Cuidar da mãe, do pai e da filha. Assistir TV Conversas no portão.
Beatriz	Sempre arrumada	Na sala	Ajudar a mãe no serviço de casa. Assistir TV Escrever