

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

LÍGIA FERREIRA GALVÃO

Que(m) nomeia a deficiência?

SÃO PAULO

2011

LÍGIA FERREIRA GALVÃO

Que(m) nomeia a deficiência?

(Versão corrigida)

Tese apresentada ao Instituto de  
Psicologia da Universidade de São  
Paulo para obtenção do título de Doutor  
em Psicologia

Área de Concentração: Psicologia  
Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Marlene  
Guirado

SÃO PAULO

2011

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.**

Catálogo na publicação  
Biblioteca Dante Moreira Leite  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Galvão, Lígia Ferreira.

Que(m) nomeia a deficiência? / Lígia Ferreira Galvão; orientadora Marlene Guirado. -- São Paulo, 2011.

193 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Deficientes 2. Análise do discurso 3. Educação especial 4. Educação inclusiva 5. Desenvolvimento humano I. Título.

BF727.H3

GALVÃO, L. F. **Que(m) nomeia a deficiência?** Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia. (Versão corrigida)

Aprovada em: 29.08.2011

Banca Examinadora

Profa. Dra. Marlene Guirado

IPUSP - PSA

Julgamento: Aprovada

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Luciana A. Valore

Universidade Federal do Paraná

Julgamento: Aprovada

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Maria Luiza S. Schmidt

IPUSP - PSA

Julgamento: Aprovada

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Marie Claire Sekkel

IPUSP - PSA

Julgamento: Aprovada

Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Marta Cristina M. Ortiz

Universidade Federal de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Assinatura: \_\_\_\_\_

*À minha irmã Márcia.*

*À minha irmã Cláudia.*

*Aos meus pais, Arlete e Firmino, sempre.*

*E a todos os que vieram depois deles.*

*E delas.*

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho como este é sempre o fruto da disposição e do empenho coletivos. Muitas são as pessoas às quais quero agradecer, com a minha mais profunda gratidão e com todo o meu amor.

À minha orientadora, Marlene Guirado, por sua aposta em uma produção que, apesar dos percalços, tornou-se possível por sua disponibilidade em me acolher novamente como sua orientanda.

Aos professores e professoras integrantes das Bancas Examinadoras da Seleção, do Exame de Qualificação e da Defesa Pública: Henriette Tognetti Morato, José Leon Crochik, Luciana Albanese Valore, Maria Luisa Sandoval Schmidt, Marie Claire Sekkel, Marta Cristina Meirelles Ortiz, pela acolhida, pelas observações, pelo interesse e incentivo ao projeto inicial, seu desenvolvimento e sua concretização nesta tese.

À Profa. Belinda Mandelbaum e ao Prof. José Leon Crochik, que se mostraram atentos e sensíveis à minha condição de cadeirante, na época em que frequentei suas aulas, de maneira que jamais encontrei qualquer barreira para a minha participação nas disciplinas por eles ministradas.

Aos amigos e companheiros de jornada – dos mais antigos aos mais recentes – pelo apoio, presença, participação, torcida.

A algumas pessoas de modo especial, porque fizeram a diferença.

À Yara Malki, que soube ouvir e agir quando a dor física e emocional parecia que não iria mais ter fim e ao Mauro de Oliveira, pelo carinho e o apoio na hora mais necessária, em que a solidão parecia ser capaz de devorar qualquer possibilidade de continuar tentando.

À Roseli da Silva, porque não há barreiras nem lonjuras quando se quer estar perto.

À Simone Ramalho, porque amizade e irmandade são para a vida inteira.

À Alejandra Hidalgo, porque o desvelo, o carinho, o amor e a proteção são alimentos indispensáveis, que revigoram a gente e trazem de volta a alegria de viver, a esperança na vida.

À Professora Cláudia Gardel Câmara, querida colega e coordenadora na Universidade Paulista – UNIP, porque é bom demais produzir conhecimento com quem dele tem sede.

À Professora Antonia Maria Nakayama, amiga de tantas horas e aventuras e a todos os colegas e amigos queridos, vindos desde o tempo em que trabalhamos e militamos juntos na educação especial e inclusiva, porque é bom estar junto. À Professora Valéria Campinas Braunstein, pela imensa generosidade.

Ao Professor Edvaldo Félix Gonçalves – o Vado – porque pude aprender o quanto é prazeroso e frutífero trabalhar junto e descobrir maneiras criativas e democráticas de lidar com diferenças e divergências.

Aos amigos e companheiros de jornada na Vara da Infância e Juventude do Foro Regional Lapa, porque a gente nem sempre vê as flores, mas insiste no seu plantio. À Mônica de Barros Rezende, pela insistência em me incentivar e apoiar, mesmo diante de todas as agruras.

Aos meus alunos da graduação em Psicologia, porque não tem preço ver brilhar seus olhos, durante as nossas aulas.

Ceci, Deborah, Sthéfani, Thiago, porque sem sua presença, auxílio, afeto e paciência não existiriam essas páginas.

A todas as pessoas que aceitaram participar como sujeitos nessa pesquisa, pela abertura, disponibilidade e coragem. Em especial a vocês, Dafne, Irene, Renato e Rui e às suas famílias, pela confiança em me acolher em suas casas e compartilhar suas experiências.

A todos os homens, mulheres, moços e moças, meninas e meninos ~~com deficiência~~, com quem tive a oportunidade de compartilhar histórias de vida – as nossas vidas – e com quem tive e tenho o imenso privilégio de compartilhar o prazer de estarmos vivos. E de sermos humanos, com todas as suas dores e delícias.

**MUITO OBRIGADA!**

*Quem gostaria de existir menos? Quem não deseja melhorar, elevar-se, crescer? Que é necessário se aceitar, é evidente. Mas não nos resignemos depressa demais à nossa baixeza, à nossa fraqueza, à nossa mediocridade! A vida é uma aventura, pode ser, deve ser. Aceitar-se, sim, mas não se ajoelhar diante de si, nem se deitar. Trata-se de viver: trata-se de avançar, de progredir tanto quanto podemos. No entanto, não nos deixemos enganar muito por esse “trabalho”, nem por esse “aperfeiçoamento”. A vida continua, eis tudo, e nós também, e cada qual se vira como pode.*

*André Comte-Sponville – O amor a solidão*



GALVÃO, L. F. **Que(m) nomeia a deficiência?** 2011. 193f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

## RESUMO

Este trabalho estuda os modos de produção discursiva do que se denomina, na atualidade, deficiência. Vale-se da análise institucional do discurso, proposta por Marlene Guirado, como referência teórico-metodológica em todas as etapas da pesquisa, em especial para a análise das entrevistas realizadas. Estas trazem à cena o discurso de quatro pessoas (re)conhecidas como “pessoas com deficiência” e de seus familiares; todas as quatro matriculadas na rede municipal de ensino de uma cidade próxima à cidade de São Paulo. O período de realização das entrevistas (2008-2010) coincide com o momento em que as práticas vinculadas ao modelo tradicional de ensino ofertado àqueles alunos (educação especial) passam a ser substituídas por práticas enunciadas como visando outro modelo de ensino, denominado educação inclusiva. Também é analisado o discurso de seis educadores e seis profissionais de outras áreas, todos eles ligados direta ou indiretamente às quatro pessoas com deficiência e em contato direto ou indireto entre si, no cotidiano profissional. Analisadas uma a uma, as entrevistas são agrupadas primeiramente pela sua origem, a saber: *pessoas e familiares; educadores e terapeutas*. São analisadas as singularidades que se destacam em cada entrevista e as regularidades que se desenham pela repetição de termos e expressões no entrecruzamento desses discursos. Obtêm-se, dessa forma, categorias que não só constituem o campo discursivo específico do conjunto de entrevistas como indicam os gêneros discursivos e os modos particulares de dizer e colocar em circulação um *discurso da deficiência*. Assim efetivada, a análise permite afirmar que a deficiência, dita como falta, limitação, dificuldade; mostrada como imperfeição, doença, bloqueio, também é associada, pela negação, à capacidade/incapacidade dos sujeitos. A transitividade dos termos enunciados não é complementada senão com termos vagos e gerais, como artigos e pronomes indefinidos. Contrastada, no discurso, com as narrativas de experiências e histórias concretas de vida, em especial na fala das “pessoas com deficiência” e de seus familiares, a dimensão conceitual e abstrata da categoria *deficiência* parece não ter destaque na enunciação, dando lugar ao inefável da experiência humana.

Palavras-chave: Deficiência, Análise Institucional do Discurso, Educação Especial, Educação Inclusiva, Desenvolvimento Humano.

GALVÃO, L. F. **Who/what, does denominate disability?** 2011. 193 f. Doctoral thesis (in Psychology) – Institute of Psychology, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

#### ABSTRACT

This is a study of modes of discourse production of the currently so-called disability. The institutional analysis of discourse as proposed by Marlene Guirado was used as a theoretical and methodological reference of the research study in all phases of this study, particularly in the analysis of the interviews. The interviews conveyed the discourses of four individuals known as ‘people with disabilities’ and their families. The individuals were public school students from a town near the city of São Paulo, southeastern Brazil. The study was conducted during a transition period when the traditional model of special education was replaced with inclusive education. All interviews were carried out between 2008 and 2010. The discourses of six educators and six providers from other areas were also analyzed. They worked directly or indirectly with the individuals in study and maintained direct or indirect relationships between themselves during their daily work. The interviews were analyzed one by one and then grouped by their origin: individuals and their families; educators and therapists. Notable distinctive features and common characteristics of discourses evidenced by word repetition and use of similar expressions were examined. This analysis produced categories that not only marked specific discursive areas but also identified discourse genres and particular ways of expressing and conveying a discourse of disability. This analysis showed that disability – articulated as lack, limitation, difficulty, and shown as imperfection, disease, and restraint – is associated by denial with the subjects’ ability/inability. The transitivity of the terms used is complemented only with vague, general words such as articles and indefinite pronouns. The abstract conceptual dimension of the disability category contrasting with narratives of experiences and stories of real life, especially in the discourse of those “with disabilities” and their families, seems to have no highlight in the enunciation, giving rise to the inexpressible human experience.

Keywords: Disability; Institutional Analysis of Discourse; Special Education; Inclusive Education; Human Development.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1      Produção IPUSP – Teses e dissertações  
(1965-2010).....p. 26
- Figura 2      Diagrama de entrecruzamentos com os principais termos de  
busca.....p. 33

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Breve cronologia dos marcos político-normativos na educação especial e inclusiva.....	p. 28
Tabela 2	Distribuição da produção por tipo e área de concentração.....	p. 31
Tabela 3	Número de registros encontrados por termos de busca.....	p. 32

## Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1	DEFICIÊNCIA COMO TEMA: UM RECORTE .....	13
1.2	NOMES, NOMENCLATURAS, DEFICIÊNCIAS, DEFICIENTES .....	17
<b>2</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>23</b>
2.1	A PRODUÇÃO ACADÊMICA .....	23
2.1.1	<i>No Instituto de Psicologia - USP (1965-2010): diversos recortes.....</i>	<i>25</i>
2.2	TRÊS AUTORES DE DESTAQUE NA PSICOLOGIA.....	34
2.2.1	<i>Amaral.....</i>	<i>35</i>
2.2.2	<i>Mannoni.....</i>	<i>38</i>
2.2.3	<i>Vygotsky .....</i>	<i>40</i>
<b>3</b>	<b>O MÉTODO .....</b>	<b>44</b>
3.1	FUNDAMENTOS TEÓRICOS: MINIMALISMO CONCEITUAL .....	44
3.2	PROCEDIMENTOS .....	52
3.2.1	<i>Do material e sua organização.....</i>	<i>52</i>
3.2.2	<i>Da dinâmica das entrevistas.....</i>	<i>54</i>
3.2.3	<i>Dos sujeitos entrevistados .....</i>	<i>56</i>
3.2.4	<i>Do contexto institucional.....</i>	<i>57</i>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE.....</b>	<b>59</b>
4.1	PRA VOCÊ, O QUE É DEFICIÊNCIA? .....	60
4.1.1	<i>Educadores.....</i>	<i>61</i>
4.1.2	<i>Terapeutas.....</i>	<i>80</i>
4.1.3	<i>Pessoas e Familiares .....</i>	<i>95</i>
4.1.4	<i>Regularidades.....</i>	<i>105</i>
4.2	FALE-ME DE SEU TRABALHO .....	107
4.2.1	<i>“Naquela época...” .....</i>	<i>108</i>
4.2.2	<i>A inclusão.....</i>	<i>115</i>
4.2.3	<i>A mãe.....</i>	<i>121</i>
4.2.4	<i>... e a família.....</i>	<i>124</i>
4.2.5	<i>Um professor (de educação) especial.....</i>	<i>127</i>
4.2.6	<i>Embates e frustrações .....</i>	<i>130</i>
4.2.7	<i>O discurso da falta.....</i>	<i>134</i>
4.3	FALE-ME DELE/DELA.....	137
4.3.1	<i>DAFNE.....</i>	<i>137</i>
4.3.2	<i>IRENE.....</i>	<i>141</i>
4.3.3	<i>RENATO.....</i>	<i>148</i>
4.3.4	<i>RUI.....</i>	<i>154</i>
4.3.5	<i>Regularidades.....</i>	<i>161</i>

<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO .....</b>	<b>163</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>170</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>172</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>177</b>
	<b>APÊNDICE A – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NO IPUSP – MAPA COMPLETO...178</b>	
	<b>APÊNDICE B - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UTILIZADO NA PESQUISA .....</b>	<b>191</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 *Deficiência como tema: um recorte*

Este estudo tem como foco os modos de produção discursiva do que se denomina, na atualidade, deficiência.

As interrogações que o motivaram originaram-se da imbricação de ao menos três aspectos delineados ao longo do tempo em que desenvolvemos trabalhos, estudos e reflexões sobre o tema. O primeiro aspecto – a formação em psicologia e o mestrado na área escolar e do desenvolvimento humano – conduziu-nos, também, ao trabalho na área pública; o segundo, o cotidiano de convivência com pessoas surdas em fase de escolarização (a maioria crianças) e, posteriormente, com várias pessoas (de bebês a adultos), nomeadas, atualmente, como pessoas com deficiência, suas famílias, seus terapeutas e educadores; e o terceiro, a influência de um modo de pensar e fazer psicologia comprometido e identificado com o pensamento de Marlene Guirado. Sua proposta, desenvolvida ao longo de seus trabalhos como analista, docente e pesquisadora, vem se confirmando, na prática cotidiana, bem mais que um referencial teórico-metodológico de trabalhos acadêmicos sérios e de qualidade; configura, em nosso entender, um potente e produtivo instrumento de reflexão e intervenção concreta nas relações institucionais sobre as quais pode incidir o trabalho de um profissional da psicologia.

Nessa medida, ter adotado os pressupostos teóricos fundamentais de tal instrumento de intervenção levou-nos a considerar mais detidamente algumas das questões oriundas de nosso trabalho cotidiano e a decorrente inquietação que, desde o início, ele nos provocava. Tínhamos, diante de nós, um mosaico de situações que, diariamente, nos levava a pensar que, a partir da experiência com um corpo que parecia frustrar o que se espera dele, ali, onde a percepção estética acusaria um furo, o sujeito que se constituía com esse corpo passava facilmente a ser identificado justamente com o que era frustrado, como um *sujeito-menos* (sujeito) que os outros – expressão que, à época, utilizávamos, para tentar nomear aquilo que testemunhávamos.

Perguntávamo-nos como se daria, se ocorria, a compreensão disso por parte da própria pessoa, de sua família, seus educadores, seus terapeutas – tomados, todos esses, como

representantes das mediações sociais. Quais seriam os parâmetros das inúmeras terapias propostas, em geral interessadas em reabilitação; que sujeitos elas diagnosticariam? Nossa leitura via a deficiência sempre como deficiência de uma ou mais funções orgânicas, e não do sujeito – mesmo que fosse difícil fazer caber, aí, o entendimento da deficiência mental (atualmente denominada de deficiência intelectual), já que seria muito mais complexo, no caso, definir que funções mentais seriam as deficientes.

Essas eram algumas das interrogações que nos fazíamos, às quais se juntava a inquietação de imaginarmos que, a depender das relações interdiscursivas/interinstitucionais em jogo, poder-se-ia promover uma (re)inclusão social da deficiência no lugar mesmo de onde se dizia querer tirá-la. Passamos a considerar, então, que por mais que diferenças biológicas, congênitas ou adquiridas, sempre tenham estado presentes na história, e é possível que sempre estejam, as formas sociais de percebê-las/lidar com elas – discursá-las, enfim – mudam, certamente, ao longo do tempo e em determinados contextos. Naquele período, nosso cotidiano nos requeria, a todo o momento, um maior conhecimento da produção da psicologia nesse campo específico de estudos, o que se traduziu na intensificação de nosso interesse em investigar tal produção.

Todos esses fatos contribuíram para que o desejo de realizarmos um estudo mais aprofundado logo se convertesse no desejo de realizar um projeto de pesquisa acadêmica. Desejávamos apontar aquilo que testemunhávamos e que entendíamos como sendo o fato de haver, aquém e além das conceituações, uma circulação discursiva dinâmica, diária e bastante efetiva, em torno do que hoje denominamos deficiência. E que sua nomeação, como tal, parecia demarcar territórios de conhecimento – especializado, por certo – o que sugeria a exclusão de saberes oriundos de outros campos ou, no mínimo, disputas acirradas pelo monopólio de conhecimento do fenômeno.

Pensávamos relevante trazer à discussão e à análise o dizer daqueles que vivem/convivem com o que outros, quase nunca eles próprios, chamam de sua deficiência. Deficiência esta que, por sua vez, já teve muitos outros nomes: anormalidade, desvio, invalidez, excepcionalidade, defeito... Dizer, esse, de pessoas que, nessa condição particular, já foram, e são, tomadas como idiotas, imbecis ou débeis; já foram, e são, denominadas socialmente por traços fisiológicos/psicológicos específicos que apresentam, como surdez, cegueira, paralisias, ausência de membros...

Desse modo, surgia nossa intenção de analisar o discurso das pessoas ditas com deficiência e seus círculos sociais. Propusemo-nos, assim, a investigar o que identificamos como o espaço interdiscursivo no qual entendemos que a deficiência, se não é forjada, parece



encontrar sua reprodução assegurada. Esse espaço não prescinde, ao nosso ver, do discurso e da relação entre três grandes e importantes instituições humanas que são a família, a escola e as terapias. O jogo interdiscursivo entre essas instituições, que dividimos em grupos identificados como *pessoas e familiares, educadores e terapeutas*, foi investigado, na busca de respondermos às questões que antes já formuláramos, mesmo de forma incipiente, e que agora surgiam como as interrogações que desejávamos responder: considerando essas três instituições, o que as aproximaria ou as diferenciaria, ao falarem a deficiência? Como se constitui uma deficiência, no jogo interdiscursivo dessas instituições; que discursos/práticas institucionais daí emergem e em que outras práticas se desdobram? De que sujeito se fala, quando se fala a deficiência, no interior de uma dessas instituições, ou dos campos de intersecção entre elas? Que materialidade assume(m) esse(s) discurso(s), quando se tomam as instituições concretas que sujeitos concretos repetem e legitimam, e cujo âmbito institucional seria atravessado pela deficiência – ela mesma uma instituição, deste ponto de vista? Como se dá a compreensão disso por parte dos atores de tais instituições?

Assumimos, então, como objetivo geral desta pesquisa:

- a) estudar o discurso de sujeitos nomeados, por si ou por outros, como pessoas com deficiência, no contexto das instituições concretas de suas famílias, escola e terapias;
- b) estudar o discurso dessas instituições nas quais tais sujeitos figuram como atores e
- c) buscar identificar, por meio dos modos de produção, circulação e interpenetração, que e quais construções discursivas interagem na produção/legitimação da deficiência a que são associados. Em outras palavras, que discursos incidem, se o fazem, na produção de um *sujeito da deficiência*.

Por conseguinte, nossos objetivos específicos foram:

- Identificar, no material analisado, os possíveis nomes e atributos do que se compreende por deficiência, de modo a apontar, quando cabível, sistemas explicativos, categorias, classificações, etc..., em circulação no discurso/práticas institucionais de comunidades discursivas concretas;
- Verificar, pela análise do discurso, que estatuto(s) assume a condição de deficiência para aquele que a fala ou é nela falado, e em que termos isso ocorre: seus modos próprios de dizer-se/dizê-la e a relação discursiva com outros modos/gêneros de discurso;
- Contribuir com o avanço do conhecimento na área, pela leitura institucional e a análise de alguns elementos discursivos que, recorrentes, tanto podem indicar o contexto institucional propício a práticas de segregação quanto podem sugerir alternativas de lidar com tais impasses.

Tendo esses objetivos em mente, realizamos as entrevistas – dezesseis, ao todo – quatro delas com pessoas com deficiência e seus familiares, seis com educadores e outras seis com terapeutas, em busca de, por meio da análise, lançar luzes aos ditos e mostrados nos discursos desses grupos institucionais.

Boa parte do que obtivemos e organizamos, a partir de então, será apresentado nas próximas páginas. Vale sublinhar que algumas das inquietações/interrogações iniciais encontraram eco e desdobramentos, ao longo da pesquisa, enquanto outras tantas simplesmente perderam sua razão de ser, à luz dos estudos realizados e algumas permanecem instigantes e inquietantes – argumento para outros projetos, esperamos. Ainda nesse capítulo introdutório, a próxima seção tratará da discussão da nomenclatura com que se vem dizendo a deficiência, bem como de alguns autores que defendem a necessidade de conceituá-la e uniformizar a terminologia. A discussão que fazemos, organizada no diálogo com essas posições, foi destacada do capítulo seguinte, destinado à revisão da literatura, justamente por representar o pensamento que norteou as escolhas que fizemos para realizar nossa pesquisa.

O segundo capítulo apresenta nossa organização e elaboração do farto material que encontramos, na revisão. De início, apresentamos o levantamento, feito junto à Biblioteca do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP, da produção de dissertações e teses relacionadas diretamente ao tema, por meio de termos de busca que explanaremos em detalhes no interior do capítulo. Em seguida é apresentada uma pequena cronologia de movimentos e legislações referidos ao tema e à sua abordagem, no campo político-social. Os estudos de Lígia Assumpção Amaral (1941-2002); Lev S. Vygotsky (1896-1934) e Maud Mannoni (1923-1998) são apresentados como importantes referências teóricas da literatura especializada, no campo da psicologia.

No terceiro capítulo, O Método, apresentamos a análise institucional do discurso proposta por Guirado e a forma como buscamos articular essa estratégia de pensamento e o nosso trabalho.

O quarto capítulo é dedicado à análise das entrevistas, já recortadas segundo o método e apresentadas por meio de extratos discursivos que, articulados, inscrevem os temas por nós organizados, também em função da análise feita.

No quinto capítulo apresentamos a discussão do campo temático produzido pela análise, em diálogo com alguns dos trabalhos selecionados a partir da revisão da literatura.

No sexto e último capítulo, apresentamos, à guisa de conclusão, algumas questões e considerações em torno de aspectos que consideramos sensíveis e inquietantes; quiçá provocativos.

## 1.2 *Nomes, nomenclaturas, deficiências, deficientes*

Tema de uma literatura acadêmica ampla, variada e dispersa por vários campos de estudo, como se verá adiante; atravessada por controvérsias conceituais e outras produções menos formais, a ideia de deficiência e suas diversas categorias tem constituído objeto de estudo relativamente frequente no campo da Psicologia, em especial nas últimas duas décadas. Nesse período, a temática passou a integrar também o campo de estudos dedicado à chamada educação inclusiva e aos processos de inclusão/exclusão social, de forma mais explícita. Entretanto, um dos maiores desafios encontrados, desde o início da pesquisa, foi compreender a partir de que marco histórico o termo deficiência adquiriu o estatuto que hoje parece pouco questionado, carreando, consigo, concepções várias do que seja algo ou alguém deficiente.

Pessotti (1984), logo nas primeiras linhas do capítulo introdutório de seu livro “Deficiência Mental: da superstição à ciência”, ao assinalar que “A história da ideia de deficiência mental acompanha de perto a evolução da conquista e formulação dos ‘direitos humanos’ que se insere, por sua vez, na trajetória da filosofia humanística” (p.1), destaca também que “Não se pode explicar a evolução daquela ideia sem referir seus momentos marcantes à determinação de origem teológica ou econômica, política, jurídica ou outras.” (idem). Vale citar as palavras do autor, neste sentido, firmadas na sequência:

Neste trabalho [...] Apenas se oferece uma descrição, balizada pela cronologia, das principais ideias e personagens que têm gerado teorias e interpretações sociais da deficiência mental, seja através de escritos, seja em iniciativas didáticas ou assistenciais.

Embora em essência seja descritivo, o texto procura apontar a relevância das diversas obras e ideias para a evolução histórica ulterior do conceito de deficiência mental, entendendo-as como raízes, por vezes seculares, de cuja seiva se nutrem os preconceitos e os conceitos de hoje, nesse campo (p. 1). Assinale-se como as indicações do autor a respeito da deficiência mental podem ser estendidas a outras manifestações também nomeadas como deficiência.

Temos observado, entretanto – seja na literatura ou na atuação militante dos diversos organismos sociais que lidam com o tema – lacunas inquietantes quanto à compreensão das

formas de (re)produção de concepções sobre a deficiência que circulam socialmente. Essa insuficiência menos se refere à descrição – exaustiva, até – das diferenças de concepções, ao longo do tempo (GODOY, 2002; MARCHESI, 2002), e mais à análise dos modos de produção desses discursos. Parece-nos significativo que a experiência singular de (con)viver com limitações pessoais, de ordem física ou não; congênicas ou adquiridas; que incapacitam temporária ou permanentemente a realização de determinadas tarefas ou modalidades de convívio social; seja convertida em fenômeno social de amplitude, enquanto a própria dinâmica que a inscreve como tal compareça vinculada a uma origem que parece se perder no tempo e que seria determinada, única e exclusivamente, pela natureza.

É de se problematizar, portanto, a concepção de uma deficiência tomada pela pressuposição de que estejamos falando a mesma coisa, sempre que a enunciarmos. Ainda mais se estamos “do lado de fora” dessa vivência. Talvez não seja fortuito que uma parcela considerável de autores e pesquisadores dessa área de estudos seja de pessoas que vivem a condição de pessoas com deficiência.

Vash (1988), psicóloga americana, estudiosa do tema e também ela deficiente, já apontava, há quase três décadas<sup>1</sup>:

Ser deficiente é uma coisa. Ser incapacitado é bem outra. Agora que as pessoas deficientes estão saindo da sombra e proclamando “existio, logo, penso”, uma das coisas com que elas se preocupam [sic] é o efeito da linguagem no modo como são percebidas por outras pessoas e como se percebem a si próprias. Um grupo rejeita o termo “deficiente” (disabled). Dizem que esse termo lhes lembra um carro estragado abandonado, sem nenhuma utilidade, num acostamento da estrada. Insistem em ser chamados de “incapacitados” (handicapped). Outro grupo rejeita a palavra handicapped ou “incapacitado”. Dizem que essa palavra lhes lembra posters de crianças pobres fitando com gratidão as moedas que benfeitores estão jogando na latinha. Insistem em ser chamados de deficientes. Ainda um outro grupo rejeita ambos os termos. A palavra que eles desejam é “desconfortáveis” (inconvenienced). Um outro grupo ainda prefere a palavra “prejudicados” (impaired).

[...]

As palavras têm o poder de moldar imagens dos objetos de referência e a sua escolha é importante na construção ou na destruição de estereótipos. (p. 25 e 26)

E logo adiante:

A Autora pertence a um quinto grupo que usa os termos disability e handicap com dois significados diferentes. Isso pode se tornar mais claro através da definição de um terceiro termo: “doença”. A doença se refere a um processo

---

<sup>1</sup> O trabalho original, *The Psychology of Disability*, publicado por Springer Publishing Company, Inc., é de 1981.

de enfermidade ativo. A deficiência (disability) se refere a qualquer debilidade residual do funcionamento fisiológico, anatômico ou psicológico, que resulte de uma doença, de uma lesão, ou de um defeito congênito. Ela é definida em termos do funcionamento individual e, supondo-se que não existe mais nenhum processo ativo de doença, a deficiência é relativamente estável para uma determinada pessoa. Assim, faz sentido falar de uma “pessoa deficiente”. A incapacidade (handicap) se refere à interferência que uma deficiência provoca no desempenho de uma pessoa numa determinada área da vida. É definida em termos das conseqüências sociais e pode variar bastante, dependendo daquilo que a pessoa esteja tentando fazer. Assim não faz sentido falar de uma “pessoa incapacitada”, de forma global. (p.26)

É certo que a adoção de novas terminologias sugere mudança na posição de quem enuncia. Por outro lado, esses deslocamentos não são, necessariamente, indicadores de mudanças na compreensão/abordagem do fenômeno que se deseja estudar. É de se perguntar, então, de que forma poderíamos demarcar o campo constituído por esse movimento na ordem do discurso que, concomitantemente, incide seus contornos, em diversos contextos discursivos, com diversos matizes: histórico, linguístico, social, psicológico, jurídico, etc... Em nosso entendimento, as tentativas de conceituar um fenômeno de tal ordem serão estéreis, se não tomarmos como nosso principal ponto de inflexão o dizer das próprias pessoas que vivem ou convivem com o que, nos dias atuais, é tido e nomeado pelo termo deficiência.

A conceituação de deficiência e sua estratificação em categorias descritivas atenderiam a necessidades de ordem prática, derivadas de uma ordem interinstitucional e que, segundo alguns autores – Sasaki (2003, 2005), por exemplo – constitui um movimento mundial, na tentativa de uniformizar termos e procedimentos. Não é nosso interesse, neste trabalho, procurar argumentos que afirmem possível ou não conceituar o que seja, afinal, deficiência. A própria Organização Mundial de Saúde – OMS já o fez, como nos mostram Amiralian et al. (2000), que discutem, em artigo bastante citado em outros trabalhos, as vantagens e inconveniências de se adotar a definição proposta pela Classificação Internacional de deficiências, incapacidades e desvantagens: um manual de classificação das conseqüências das doenças – CIDID (OMS, 1989), em que se definem, a título de conceituação, os termos *deficiência*, *incapacidade* e *desvantagem*:

Deficiência: perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Incapacidade: restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.

Desvantagem: prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência. (p. 98)

Quanto a nós, acreditamos não ser necessário inventarmos novos termos ou nos esquivarmos do compromisso com a defesa dos direitos e a inclusão social de pessoas que, por sua condição, se encontram em situação de exclusão e se convertem em vítimas de toda sorte de preconceito. Em concordância com Medeiros e Diniz (s/d), quando se posicionam quanto às questões terminológicas em relação ao tema e afirmam que: “... parece que a disputa pela terminologia correta dispersa energia que deveria ser aplicada em questões mais substantivas” (p.1-2), entendemos suficiente apenas indicar o uso que faremos de um substantivo simples – deficiência – para denominar um fenômeno que entendemos bem mais complexo.

Talvez seja lícito supor ser este um conceito tão flexível e moldável que pode sempre ser modulado pelas formas de dizer mais características da instituição que busca capturá-lo como objeto. A instituição escolar tradicional, na sua legislação específica, por exemplo, trocará a expressão *pessoas com deficiência* por *alunos com necessidades especiais*. Assim, mesmo que a definição dessa população específica possa comportar outros sujeitos – ser especial não seria prerrogativa de quem tem uma deficiência – todo aluno identificado como portador de deficiência pela legislação geral (Constituição Federal, 1988), aqui se torna um aluno com necessidades especiais. A experiência empírica nos levou a observar, como decorrência não prevista da adoção de uma perspectiva dita inclusiva<sup>2</sup>, tais alunos sendo identificados, no discurso de educadores, como “*alunos de inclusão*”.

Assim, como bem aponta Davis (2002):

Mesmo no próprio movimento pelos direitos dos deficientes, as noções sobre quem se encaixa na categoria de “deficiente” não são claras. Por exemplo,

---

<sup>2</sup> Fato que vem ocorrendo, aliás, em todo o País, por força de orientação do Ministério da Educação – MEC, no documento conhecido como “A política” (BRASIL, Ministério da Educação, 2009).

muitos ativistas surdos não se consideram deficientes. Ao contrário, eles se consideram integrantes de uma minoria lingüística, como os latinos ou asiáticos, definidos pelo uso de uma linguagem que não é dominante nos Estados Unidos. (A tirania da “normalidade”, Lennard J. Davis)<sup>3</sup>

É interessante notar que, desde o nome, desde essa dificuldade de conceituação, deparamos com um tipo de deficiência que está aquém e além do fenômeno que se tem chamado, atualmente, de deficiência. E o interessante reside exatamente no fato de parecer ser uma grande deficiência nossa a dificuldade de conceituarmos com precisão, com clareza, aquilo de que estamos falando. Por fim, talvez estejamos tentando nomear, ou talvez capturar, *a* deficiência.

Desse modo, nosso interesse não será o estabelecimento ou a discussão de novas categorias de deficiências que venham a constituir alguma outra tipologia dentre as já existentes. Tampouco nos interessará discutir as diferenças entre os diversos “tipos” de deficiência ou, mesmo, estabelecer comparações entre eles. Coloquemos em cena não a discussão sobre qual termo usar ou que políticas públicas desenvolver, ou quais diagnósticos seriam mais ou menos precisos, mas, sim, o princípio, já mencionado, de que o sujeito psíquico tem a instituição por matriz, lembrando que a instituição aqui pensada não é estrutura abstrata, mas ação humana, de pessoas em relação. Assim, por mais que as limitações impostas à vida de uma pessoa com deficiência possam impedir que ela circule livremente, ela estará, certamente, ligada a pelo menos duas, de três grandes instituições que, sabemos, figuram nesse contexto específico: a instituição familiar, a instituição terapêutico-assistencial e a instituição pedagógico-educacional. E todos os atores aí envolvidos têm, certamente, o que dizer. Sendo assim, por que não trazer à cena justamente estes ditos?

Pretendemos enfatizar, à luz da abordagem proposta, a relevância das noções de instituição, discurso, sujeito e singularidade, tomadas em uma intrincada e dinâmica relação, para analisar o discurso de sujeitos que, matriciados em uma teia discursiva em que saberes e poderes se entrecruzam, certamente têm o que dizer sobre si. E o têm, talvez, a partir de um lugar distinto do que, por ora, podemos imaginar.

Como nos diz Foucault (1997):

---

<sup>3</sup> Texto adaptado de *Bending Over Backwards: Disability, Dismodernism and Other Difficult Positions* (Fazer o possível: deficiência, desmodernismo e outras posições difíceis), de Lennard J. Davis, 2002. Obtido em: [http://www.daisakuikeda.com.br/publicacoes\\_quarterly\\_jul05\\_destaque\\_02.htm](http://www.daisakuikeda.com.br/publicacoes_quarterly_jul05_destaque_02.htm)

Sabemos – e, talvez, desde que os homens falam – que as coisas, muitas vezes, são ditas umas pelas outras; que uma mesma frase pode ter, simultaneamente, duas significações diferentes; que um sentido manifesto, aceito sem dificuldade por todos, pode encobrir um segundo, esotérico ou profético, que uma decifração mais sutil ou apenas a erosão do tempo acabarão por descobrir; que sob uma formulação visível pode reinar uma outra que a comande, desordene, perturbe, lhe imponha uma articulação que só a ela pertence; enfim que, de um modo ou de outro, as coisas ditas dizem bem mais que elas mesmas. (p. 126-7)



## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 *A Produção Acadêmica*

A circunscrição de um tema de estudo conduz também à tarefa de delinear os termos e conceitos de que nos valem. Assinale-se, entretanto, que o referencial adotado não se restringe à condição de método de análise dos dados obtidos, mas conduz a uma abordagem que, desde o primeiro momento, requer a (re)leitura dos termos atinentes à temática eleita.

Esses termos configuram gêneros discursivos característicos de uma dada ordem de relações humanas, sociais e – por isso, e ao mesmo tempo – institucionais. Assim, entendemos que, ao falar *deficiência*, estaremos falando de uma multiplicidade de sentidos e de um conjunto significativo de opções a que esse termo pode se referir.

Tomemos de empréstimo, para que se esclareça nossa posição, a definição de polissemia e polifonia, como ensinada por Maingueneau (1997)<sup>4</sup>: a palavra é polissêmica, o discurso, polifônico. Polissemia, aqui, entendida como múltiplos sentidos e polifonia como múltiplas vozes, nos remetem a uma reflexão sobre o efeito discursivo da escolha do tema deficiência que, como palavra, ultrapassa a condição de classe gramatical e adquire o estatuto de um discurso – polifônico, inequivocamente – constituído, formalmente, por uma só palavra. Mas um discurso.

Assim, o *discurso deficiência*, analisado a partir do contexto enunciativo onde ocorre, conduziu-nos à hipótese de que a palavra deficiência, dita por vozes distintas, pode dizer coisas muito distintas. O que não implica, por outro lado, que essas vozes digam menos do que os seus distintos timbres podem dizer como interdiscursividade – a suposição de uma imbricação de falas que constroem concepções e conferem maior ou menor força a determinados termos, em relação a outros. E isso, pensamos, a análise nos possibilitou apontar.

Tomamos as teses e dissertações produzidas no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP, desde sua criação, como um referencial inicial para a revisão da literatura, do qual viemos a destacar diversos aspectos de interesse. A mais rápida leitura já indicava uma grande diversidade de linhas de pesquisa e orientadores, nas

---

<sup>4</sup> Comunicado em palestra proferida em julho de 1997, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP.

produções. O que nos permitiu entrever que o tema é amplo o suficiente para não ser foco de interesse de uma área exclusiva, no campo da Psicologia. Por outro lado, na medida em que permite ser abordado por recortes e teorias tão distintas e distantes entre si, o tema também nos permite supor que é o objeto de uma infinidade de olhares, análises e propostas de intervenções cujos efeitos, se não se podem aquilatar facilmente, não podem ser desconsiderados. Vejamos mais de perto os dados que o levantamento realizado nos permitiu organizar.

### ***2.1.1 No Instituto de Psicologia - USP (1965-2010): diversos recortes***

Em sua fase inicial, a revisão da literatura compreendeu, dentre outras buscas, a realização de uma pesquisa bibliográfica na internet, baseada em termos-chave, na qual observamos serem raros os artigos em que há preocupação explícita em se discutirem as razões da adoção de determinada terminologia para se referir às pessoas hoje nomeadas como pessoas com deficiência e ser profícua a produção referente à área temática – encontramos muito material, muitos textos; artigos inclusive assinados por docentes e pesquisadores de nível universitário – mas não verificamos muitas regularidades nas referências bibliográficas utilizadas, o que sugere tanto ser este um campo conceitual bastante aberto a abordagens diversas quanto a possibilidade de que a mídia utilizada ainda esteja longe de contemplar a formalidade e o rigor que a pesquisa acadêmica demanda. Nessa primeira etapa, as maiores recorrências, no material revisado, de citações e referências bibliográficas a autores brasileiros, foram os trabalhos de Amaral (1994, 1995, 1997, 2004), Amiralian (2000) e Pessoti (1984).

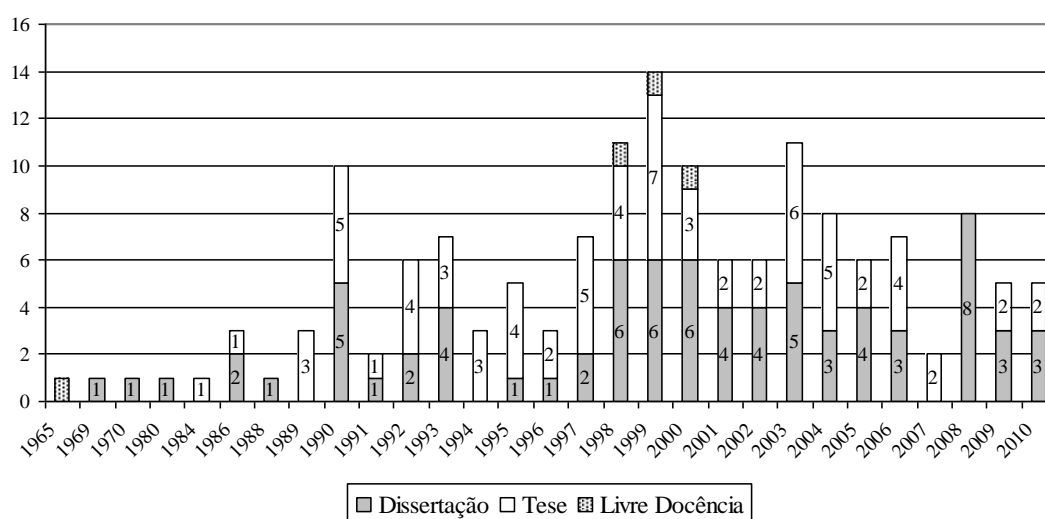
Tendo em mente esses aspectos e diante da grande quantidade de material encontrado, algumas opções foram sendo feitas, como sói acontecer. A primeira tendência seria a de egermos a produção de um dado momento no tempo, a partir de um recorte que seguisse uma cronologia. Mas uma das considerações de peso, considerando a estratégia de pensamento do método adotado, logo nos alertava para o fato de que o sequenciamento cronológico não garantiria nem a relevância nem a diversidade de abordagens que encontramos na pesquisa. Havia que se estabelecer um corte, uma vez que seria impossível retratar, em uma só tese, a diversidade de vozes e leituras possíveis sobre a deficiência. Como já mencionado, realizamos o levantamento de todas as Teses e Dissertações defendidas no Instituto de Psicologia da USP, desde sua fundação, bem como da produção intelectual do corpo docente, e tomamos esse material como um primeiro referencial, um ponto a partir do qual realizar nossa revisão.

A base de dados utilizada foi o DEDALUS ([www.sibi.usp.br/sibi](http://www.sibi.usp.br/sibi)) e os termos e expressões utilizados para a busca foram, em ordem alfabética: alunos com necessidades especiais, crianças especiais, deficiência, deficiente, deficientes, educação especial, educação inclusiva, pessoas com deficiência, pessoas portadoras de deficiência/portadores de deficiência e portadores de necessidades especiais. Destaque-se que, na Tabela 1, que apresenta os dados sistematizados, os registros encontrados a partir de termos ou expressões

distintos muitas vezes eram coincidentes. Consultamos o Catálogo Online local da Biblioteca do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP, sem restrição de data para o retorno de registros. Na página do site o tipo de material foi selecionado como “Todos” e a base de dado foi especificada como “Teses”<sup>5</sup>, sem palavras adjacentes. Entendemos que a lista de termos de busca gerada não é exaustiva; porém, acreditamos que ofereceu uma amostra representativa da produção em Psicologia, a partir de uma instituição que constitui um centro de referência nacional, no âmbito acadêmico.

A busca resultou em um total de 154 trabalhos, entre dissertações, teses de doutorado e de livre-docência, entre os anos de 1965 a 2010. Não houve produção em todos os anos do período, tendo sido o ano de maior concentração o de 1999, com seis dissertações, sete teses e uma livre-docência. A Figura 1 mostra o desenvolvimento da produção ao longo do tempo.

**Figura 1: Produção IPUSP – Teses e dissertações (1965-2010)**



Fonte: Elaboração própria.

Um importante elemento a ser comentado refere-se à distribuição da produção de teses e dissertações no IPUSP, ao longo do tempo, em correlação com a evolução, cronológica, do que chamaremos, aqui, de marcos político-normativos – leis, decretos, acordos e declarações – não apenas do Brasil, mas também em termos mundiais, especialmente das convenções e declarações das quais o país é signatário. Nosso interesse gravitou em torno da educação

<sup>5</sup> Também consultamos a base de dados “Produção intelectual”. Porém, dadas as delimitações desse trabalho, optamos por trabalhar apenas com as teses e dissertações produzidas ao longo de mais de quatro décadas, período e quantidade de material que consideramos adequados e suficientes para o escopo de nosso estudo.

inclusiva, de modo particular, por ser o campo da educação o cenário onde desenvolvemos a pesquisa.<sup>6</sup> Entretanto, estabelecemos um recorte temporal (tomando a Constituição de 1988 como ponto de referência), com a intenção de evidenciar alguns dos principais marcos relativos à educação especial e inclusiva e indicar a possibilidade de haver paralelo entre alguns desses momentos e a produção acadêmica que encontramos em nosso levantamento. Observe-se, porém que, não sendo esse o foco central de nosso trabalho, nossa abordagem limitou-se àqueles aspectos que consideramos de importância para discussões posteriores. Considere-se ainda que, como bem observa Sekkel (2003), as bases para o desenvolvimento das leis e convenções indicadas na Tabela ... podem ser encontradas já ao término da II Guerra Mundial, momento esse que, segundo a autora, “marca um momento de preocupação com a retomada dos valores humanos, que teve como resultado a **“Declaração Universal dos Direitos Humanos”**, de 1948” (SEKKEL, 2003, p. 32, grifos no original). Além disso,

Em 12 de dezembro de 1975 a Assembléia geral da ONU aprovou a **“Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”**, dando visibilidade, pela primeira vez, às necessidades dessas pessoas, e reconhecendo os seus direitos e deveres de cidadãos. [...] Em 20 de dezembro de 1993, ou seja, 18 anos após a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, a Assembléia Geral das Nações Unidas, em sua 48ª. reunião, aprovou as **“Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência”**, as quais inspiraram, especialmente, a **“Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais”**, na Conferência de Salamanca em 1994. (SEKKEL, 2003, p. 32, grifos no original).

Tomamos, assim, como referência temporal, a promulgação da Constituição Federal de 1988, em 05 de outubro daquele ano. Entendemos ser ela um marco fundamental para a regulação da sociedade brasileira como um todo e disparador de inúmeras outras iniciativas e leis que implicaram em democratização e mudanças significativas em relação aos direitos humanos no Brasil.<sup>7</sup> Nela, já se estabelece, como dever do Estado, a garantia de “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988, art. 208, inciso III).

---

<sup>6</sup> Baseado em material apresentado no Seminário Internacional de Educação Inclusiva do Fórum Oeste de Educação Inclusiva, 2009, gentilmente cedido pela autora Marta Gil.

<sup>7</sup> Exemplo disso é a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, dois anos depois (Lei 8.069/90), que, pautado pela doutrina da proteção integral, estabelece modificações radicais na forma de abordagem e de estabelecimento de políticas públicas voltadas a crianças e adolescentes, declarados, a partir de então, como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e alvo de ações do conjunto da sociedade, no sentido de garantir-lhes tais direitos com prioridade absoluta. (BRASIL, 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, artigos 1 a 6).

A Tabela 1 ajuda-nos a visualizar os principais pontos no tempo desses marcos político-normativos, representativos de mudanças ou solidificação de tendências, no campo dos direitos das pessoas com deficiência e sua relação com o campo educacional.

**Tabela 1: Breve cronologia dos marcos político-normativos na educação especial e inclusiva**

<i>Ano</i>	<i>Evento</i>
<b>1988</b>	Constituição Federal
<b>1990</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Declaração Mundial da Educação para Todos
<b>1994</b>	Declaração de Salamanca Política Nacional de Educação Especial Nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB
<b>1999</b>	Política Nacional para a Integração da Pessoa portadora de Deficiência Convenção de Guatemala
<b>2001</b>	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
<b>2003</b>	Programa Educação Inclusiva
<b>2006</b>	ONU - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos Reformulação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB
<b>2008</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Fonte: Elaboração própria, com base em Gil (2009)

Em julho de 1990 foi promulgada a Lei no. 8.069/90 – o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) – que reafirma, em seu artigo 54, inciso III, ser “dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, a mesma na qual “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos”, conforme estabelece, logo em seguida, o artigo 55. É de se considerar se tais disposições não concorreram para que se pudesse, anos mais tarde implantar um modelo de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, Ministério da Educação, 2009).

Também em 1990, divulgou-se a Declaração Mundial da Educação para Todos, firmada na reunião de membros da UNESCO, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Essa Declaração afirmava, em seu artigo terceiro, o compromisso de atender as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências, para o que se reconhecia a necessidade de atenção especial, com medidas que garantissem a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. Ocorre, nesse mesmo ano, a defesa/publicação de cinco dissertações de mestrado e de cinco teses de doutorado no IPUSP (vide Figura 1), índice jamais alcançado até então, o que parece refletir já os primeiros desdobramentos das mudanças levadas a efeito nos anos anteriores.

Em 1994, a Declaração de Salamanca constituiria o que podemos chamar de essência da proposta de educação inclusiva, por sublinhar aspectos como o dever do Estado de garantir que a educação de pessoas com deficiência fosse parte integrante do sistema educacional, provendo acesso à escola regular, que deveria acolhê-las a partir de uma pedagogia centrada na criança. Concomitantemente, em nível nacional, instituiu-se a Política Nacional de Educação Especial, que passou a orientar o processo de ‘integração instrucional’, permitindo o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (BRASIL, 2008). Pode-se conjecturar que a importância desse marco institucional também se fez sentir na produção acadêmica do IPUSP, contribuindo para que, só entre os anos de 1998 e 1999, fossem gestadas e defendidas 25 teses ou dissertações, sendo que em 1999, foram defendidas 14 teses e dissertações – ápice desse tipo de produção, em todo o período estudado.

Ainda como fator de compreensão da possível correlação entre o desenvolvimento da pesquisa acadêmica e os principais eventos sociais e legislativos, observamos aqueles ocorridos no ano de 1999, quando a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora

de Deficiência (Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89) definiu a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial no ensino regular. Na mesma perspectiva, a Convenção da Guatemala (Decreto nº 3.956/2001, Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência), de 28 de maio de 1999, afirmava que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e as liberdades fundamentais que as demais pessoas, o que exige uma reinterpretação da educação especial e uma diferenciação, adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Esses dois marcos podem ser considerados elementos que motivaram algumas das pesquisas defendidas, como teses ou dissertações, entre 2003 e 2004. Considere-se que 2003 é o ano em que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria o Programa Educação Inclusiva, estabelecendo o direito à diversidade e um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios, para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, com a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

A partir de então, uma série de eventos e de ações internacionais e nacionais de reafirmação desses princípios têm sido efetivas, dos quais destacamos, em 2006, a Convenção das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que estabelece que os Estados-Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena; e, em nível nacional, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cujo objetivo é fomentar as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas no currículo da educação básica. É ainda nesse ano que ocorre a promulgação, no Brasil, de alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996 (Lei no. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006), ampliando o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelecendo o prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

O ano de 2008 traz consigo um novo marco, que consideramos decisivo para o rumo que a educação especial/inclusiva passa a assumir em território nacional, uma vez que surge, proposta pelo Ministério da Educação, uma política nacional que incide diretamente sobre o modelo de educação especial vigente até então de modo a orientá-lo para uma perspectiva de educação inclusiva, o que insere mudanças significativas no cotidiano das escolas públicas pelo país. Um dos elementos de destaque é que, a partir dessa diretriz, alunos com deficiência



matriculados na rede pública de ensino têm uma outra matrícula, no contraturno, que visa garantir seu direito ao atendimento educacional especializado, o mesmo atendimento já previsto e estabelecido em lei 20 anos antes, na Constituição Federal (art. 208) e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 54). Estimamos que eventuais desdobramentos das alterações implementadas, sobretudo quanto ao modo de condução do ensino obrigatório ofertado aos alunos com deficiência deverão se fazer notar na produção acadêmica a partir do ano de 2011.

Avaliemos, agora, a distribuição da mesma produção por tipos e áreas de concentração/departamentos, resumidos na Tabela 2:

**Tabela 2 – Distribuição da produção por tipo e área de concentração/departamentos**

Área de concentração/ Departamento <sup>8</sup>	TIPO DE PRODUÇÃO			Total
	Dissertações	Teses de Doutorado	Teses de Livre Docência	
PSA	32	34	2	68
PSC	12	8	-	20
PSE	19	15	1	35
PST	8	7	-	15
N/I *	6	9	1	16
Total	77	73	4	154

\* Departamento não identificado.

Fonte: Elaboração própria

Observamos que a distribuição dos trabalhos entre dissertações e teses é bastante equitativa, sendo a primeira correspondente a 50% e a segunda, a 47% do total da produção pesquisada. O departamento de maior concentração é o PSA, responsável por 44% dessa produção no IPUSP, nesse período. Tal dado reflete, possivelmente, o fato de que os

<sup>8</sup> As siglas aqui apresentadas referem-se aos departamentos/áreas de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PSA); Psicologia Clínica (PSC); Psicologia Experimental e Neurociências (PSE) e Psicologia Social e do Trabalho (PST). Observe-se que, no extenso período cronológico pesquisado, houve modificações na relação entre os departamentos e as respectivas áreas de concentração/programas de pós-graduação. Optamos, assim, por utilizar as siglas dos departamentos, tais como ainda são identificados e aos quais se vinculam os respectivos programas de pós-graduação no IPUSP.

orientadores com maior número de orientações são, também, dessa mesma área de concentração: Maria Lucia Toledo Moraes Amiralian, com dez orientações concentradas entre 1995 e 2008, e Lígia Assumpção Amaral, falecida em 2002, com nove orientações entre 1996 e 2001.

Cada trabalho apareceu na busca por diferentes termos, em uma média de 2,17 termos de busca por trabalho. Obtivemos, assim, um total de 334 ocorrências das palavras pesquisadas. A Tabela 3 sintetiza esses resultados.:

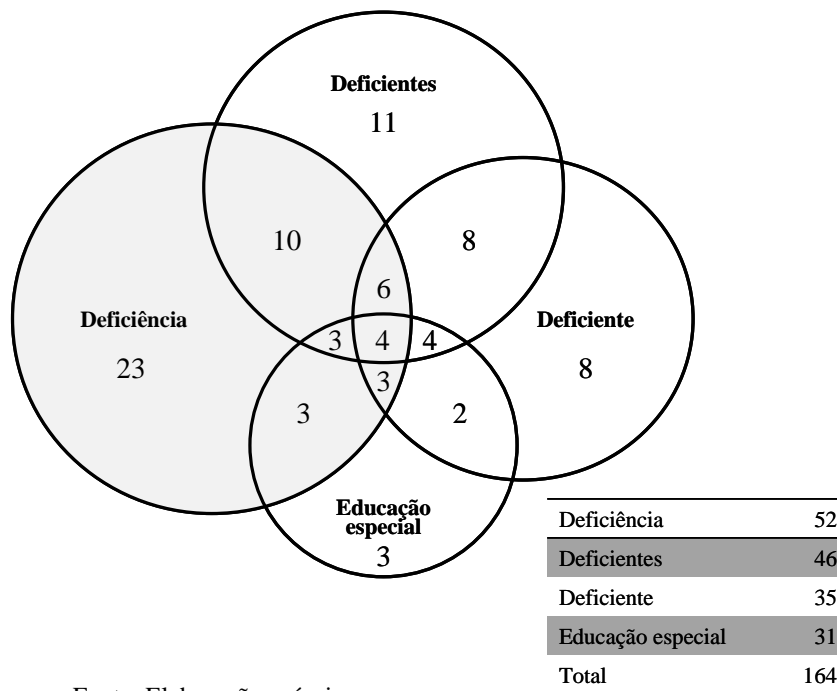
**TABELA 3 – Número de registros encontrados por termos de busca**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Contagem bruta</b>	<b>Percentual sobre o total de ocorrências</b>
Deficiência	97	63%
Deficientes	68	44%
Deficiente	64	42%
Educação especial	46	30%
Educação inclusiva	8	5%
Pessoas com deficiência	25	16%
Crianças especiais	9	6%
Pessoas portadoras/portadores de deficiência	7	5%
Portadores de necessidades especiais	0	0%
Crianças com necessidades especiais	5	3%
Alunos com necessidades especiais	5	3%
<b>Total</b>	<b>334</b>	<b>217%</b>

Fonte: Elaboração própria

Ainda considerando a repetição dos termos de busca, observamos que as de maior ocorrência são as quatro primeiras, que aparecem em conjunto em 7 dos trabalhos publicados. Em um deles, o quinto termo é “educação inclusiva”; em dois outros combinam-se com “crianças especiais” e, por fim, a combinação daqueles quatro termos de busca se dá com “crianças com necessidades especiais”. Para propiciar uma visualização gráfica dos entrecruzamentos com os principais termos de busca, elaboramos um diagrama, destacando conforme a Figura 2, constante da próxima página.

**Figura 2: Diagrama de entrecruzamentos com os principais termos de busca**



Desse diagrama, podemos ler inúmeras informações interessantes: isoladamente em relação aos outros três termos, “deficiência” figura em 23 trabalhos; em conjunto com “educação especial”, marcou o conjunto de palavras-chave de 13 trabalhos pesquisados.

Ainda com relação a esse mapeamento, tivemos acesso aos resumos de cada produção indicada. As teses e dissertações disponíveis em versão digital foram baixadas da Biblioteca Digital de Teses da USP ([www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)). Todas as outras foram consultadas e selecionadas, para leitura detalhada, de acordo com critérios que priorizavam aquelas que não se referissem a um tipo específico de deficiência ou que se dedicassem a propostas de intervenção já delineadas e recortadas. Enfatizaram-se, assim, aqueles trabalhos que propunham uma leitura crítica do fenômeno ou traziam a discussão epistemológica do tema articulada com o âmbito específico da psicologia.

Foi interessante observar como autores consagrados no campo da Psicologia, como Freud, Jung, Klein, Lacan, Mannoni, Vygotsky, Winnicott, figuram como as referências teóricas centrais de vários dos trabalhos. É notória, por outro lado, a participação de Lígia A. Amaral na condição de autora citada, o que nos parece confirmar a relevância de sua obra no campo dos estudos sobre a deficiência levados a efeito no Brasil.

A lista contendo todos os títulos da produção pesquisada, com os registros organizados em ordem alfabética por autor, figura na Seção Anexos deste trabalho.

## ***2.2 Três autores de destaque na Psicologia***

Vimos, já, como o tema de nosso estudo configura uma possibilidade aberta a ser lida de muitas maneiras. Referida por muitos dos autores como questão, conceito ou área, os estudos sobre a deficiência, quando tratados com o rigor científico da academia, acarretam – obrigatoriamente, a nosso ver – outra exigência: a de se investigar o que pessoas concretas, em situações concretas, dizem de sua experiência com a deficiência – tomada como sua ou como de pessoas com quem se relacionam. Vash (1988) já destacava a experiência da deficiência como importante fator na discussão científica e modos de abordá-la, clínica e socialmente, assim como Amaral (1994) e Sekkel (2003) o fazem.

A mesma Amaral (1997) sugere, inclusive, a distinção de tipos de conceituação da deficiência: o conceito social: "[...] refere-se aos fenômenos-satélites à própria deficiência: atitudes, preconceitos, estereótipos e estigma."; o conceito pedagógico [...] "entende que a deficiência é aquela condição que, presente em dado aluno, exige técnicas, recursos e programas especiais." e o conceito psicológico:

... embora sendo ainda bastante discutível e discutido [...] tem como estrutura central a ênfase na pessoa e não na deficiência, abstendo-se, portanto, de certa forma, de conceituar o fenômeno, voltando-se com intensidade para as vicissitudes no processo de desenvolvimento, para as reações afetivo-emocionais da pessoa, família e sociedade, as reverberações na esfera da personalidade etc.(p.140).

Destaque-se, dessa autora, que ela se tornou referência importante para os estudos sobre a deficiência no Brasil e é hoje considerada pioneira na abordagem da questão.

Já mencionamos ter encontrado, em nossa revisão da literatura, uma produção extensa e diversificada, o que nos levou a traçar uma estratégia que, recorte dessa revisão, contemplasse os elementos de maior relevância no campo da psicologia. Reportamo-nos, assim, a dois autores que, além de Amaral, também têm sido considerados pioneiros nos estudos e no modo de pensar a deficiência, e cujas pesquisas e desenvolvimentos teóricos contemplaram a deficiência vista pelo enfoque (por certo também extenso e diversificado) da psicologia. São eles Maud Mannonni e Lev S. Vygotsky.

### **2.2.1 Amaral**

Ao longo de mais de duas décadas, a psicóloga brasileira Lígia Assumpção Amaral (1941-2002) dedicou-se aos estudos da deficiência – ou das diferenças significativas, expressão por ela adotada – período em que igualmente produziu, orientou e inspirou inúmeros trabalhos de pesquisa e intervenção. Esse fato motivou-nos a buscar entender suas principais propostas, bem como a procurar a articulação das ideias por ela desenvolvidas com nossa própria análise – tarefa essa que consideramos, por ora, apenas iniciada.

A produção científica e as principais obras dessa autora, publicadas em livro, cobrem o período que vai de 1988 a 2001. Dentre seus escritos, destaca-se, à nossa leitura, o trabalho intitulado “Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules” (Amaral, 1995), que nos serviu como base para a apresentação, de forma bastante sucinta, de algumas de suas ideias.

Amaral (1995), que no livro em questão aborda a aproximação conceitual e reflexiva sobre a deficiência a partir da utilização do mito grego sobre Os Doze Trabalhos de Hércules, aponta haver um fenômeno básico que subjaz à temática da deficiência, qual seja, o desvio e sua complementar condição de desviante, conforme anuncia, desde o início do texto. Ao delinear, no plano histórico, as diferentes conceituações da deficiência, a partir de seus marcos histórico-temporais, Amaral sublinha o caráter fragmentário dos conceitos desenvolvidos nessa perspectiva. A partir disso, seu foco de interesse se desloca para o conjunto de ideias que formam a base multidimensional da atual conceituação de deficiência e que engloba aspectos biológicos, funcionais e sociais. Passando pela discussão do impacto da deficiência como acontecimento no contexto familiar, Amaral também mapeia “as discussões e formulações atuais sobre as formas possíveis e usuais de apropriação da deficiência por seus portadores”. (p. XVIII).

Também são alvo de sua discussão os aspectos psicológicos envolvidos na questão, em especial os mecanismos de defesa e as representações sociais diante da deficiência por meio de atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmas. Por fim, seu olhar se dirige a questões de caráter interventivo e preventivo, pensando estratégias e desenvolvendo propostas.

Para a autora, o desvio/condição desviante é estabelecido em função de três critérios: a moda estatística; o aspecto anatômico-funcional e o tipo ideal. O primeiro se refere à frequência de ocorrência de um fenômeno, medida em números e demais instrumentos de medida. O segundo, à “vocação das formas e funções” de objetos ou pessoas. As modalidades do desvio são definidas pelo critério de integridade da forma e o de competência para a

função. Como exemplos, ela cita um automóvel sem portas, uma banqueta de duas pernas ou um homem com apenas uma. O terceiro critério baseia-se em um protótipo, a partir do qual se processa, por semelhança ou distinção, o afastamento ou a aproximação do que se analisa e o protótipo. Mas pode-se questionar o desvio, como faz a autora, de forma a pensá-lo como a expressão da diversidade, tanto da natureza quanto da condição humana, e não mais e exclusivamente como uma patologia. E isso pode ser feito mesmo por meio de qualquer um dos critérios já mencionados.

Para Amaral (1995), a deficiência não passa sem registro, dada sua capacidade de desorganizar, ameaçar, mobilizar. É o que foge ao que se espera, em termos de simetria, beleza, eficiência, perfeição. Tende a provocar, por isso, reações emocionais como o medo, a cólera, a repugnância. E é de sentimentos como esses que se podem ativar mecanismos de defesa que serão traduzidos em comportamentos de superproteção ou de abandono, por exemplo.

A autora, falando sobre o desvio, aponta como um enunciado que afirma sermos todos deficientes – como a dizer que somos todos imperfeitos e diferentes, uns dos outros – pode, embora sem má intenção de quem o enuncia, evidenciar como a noção de desvio é marcante. Mas, diz ela, usar óculos é diferente de ser cego; ter “pés chatos” não é o mesmo que ser paraplégico. Há, segundo ela, necessidade de se conhecer o divisor de águas entre o normal e o anormal, entre o desvio e o não desvio. Diante de uma situação de ameaça, pode-se sentir medo e necessidade de defesa, o que possibilita duas formas de reação: o ataque e /ou a fuga. Nesse último caso, são várias as formas, em termos psicológicos, com que se pode fugir da deficiência, tornada problema. Dentre essas, o abandono, a superproteção e a negação.

Amaral, ao discutir os aspectos psicológicos presentes nas discussões sobre a deficiência, destaca a importância que os mecanismos de defesa e representações sociais que identifica (*atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmas*) assumem nesse contexto, situando-os, uns em relação aos outros.

Sobre a atitude, ela nos diz:

Atitude refere-se [...] a uma disposição psíquica ou afetiva em relação a determinado alvo: pessoa, grupo ou fenômeno. Sendo anterior ao comportamento ela é apenas inferível. Pode-se então dizer que as atitudes estão para os comportamentos assim como os preconceitos estão para os estereótipos. (AMARAL, 1995, p.119)

Adiante, (p. 122), Amaral ainda retoma o conceito de atitude, para afirmar que parte do pressuposto que “atitude e ambivalência são fenômenos ligados, basicamente, ao emocional”.

Quanto ao *preconceito*, ele “representa uma atitude favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, anterior a qualquer conhecimento.” (p.120) enquanto o estereótipo é “um julgamento qualitativo baseado no preconceito e, portanto, anterior a uma experiência pessoal” (idem). A autora também considera que, uma vez “lastreado na aversão ao diferente, ao mutilado, ao deficiente” o preconceito poderá fornecer a base para estereótipos como “o deficiente é mau, é vilão, é asqueroso...”. Por outro lado, se “baseado em atitude de caráter comiserativo, de pena”, disso adviriam estereótipos tais como: “o deficiente é vítima, é sofredor, é prisioneiro...” (p.120).

Ainda quanto ao estereótipo, quando ele é “negativo”, vem a construir estigmas e estabelecer-se nas relações sociais de modo a permitir generalizações indevidas sobre a deficiência/o deficiente. Ela cita o exemplo do tratamento de uma pessoa cega como se fosse surda ou deficiente mental, concluindo que “O estigma estabelece-se, portanto, nas relações interpessoais”. (p.122)

Entre atitude e opinião há diferenças que a autora destaca: a primeira se inscreve na esfera da racionalidade enquanto a segunda se encontra na esfera afetivo-emocional. Segundo ela, a compreensão da percepção interpessoal como uma relação entre percebido e percebedor e do processo de interação entre o homem e a natureza como a base para a criação e o desenvolvimento das representações de si e do mundo é patrimônio da Psicologia.

Amaral ainda destaca a historicidade da percepção e das representações, de modo que, segundo ela, estão atreladas à ideologia e ressalta a importância dos meios de comunicação como fatores influentes, de modo positivo ou não, na visão sobre a diferença.

### 2.2.2 Mannonni

Ao escrever o livro *A criança Retardada e a Mãe*, na França da década de 1960, a psicanalista Maud Mannonni abria caminho para uma leitura ímpar das questões que envolvem a relação entre os pais e um filho com comprometimento ou deficiência mental (o que ela vai denominar de debilidade mental). Tal relação implicará, segundo ela, no estabelecimento de uma dinâmica própria, complexa, e bastante próxima ao que ocorreria na dinâmica psíquica da psicose.

Inspirada pela leitura lacaniana da teoria psicanalítica, especialmente quanto ao conceito de sujeito<sup>9</sup>, Mannonni já questionava o campo educacional, psiquiátrico, de serviços de saúde mental – instituições e dispositivos esses que, criados para receber o sujeito, não pareciam ter lugar para ele:

Fui levada a tomar uma direção completamente diferente, a procurar primeiro o sentido que pode ter um débil mental para a família, sobretudo para a mãe, e a compreender que a própria criança dava inconscientemente à debilidade um sentido comandado por aquele que lhe davam os pais. [p. XVII]

Suas ideias, subvertendo o pensamento corrente da época, tiveram grande repercussão, revolucionando tanto o conceito de deficiência mental como o sistema de atendimento clínico/educacional que era ofertado aos deficientes e suas famílias, na França. Ela é considerada não só pioneira como referência, no campo da psicanálise, quanto a ter estudado a deficiência mental.

A maior novidade introduzida por suas ideias diz respeito ao fato de que ela passa a estender o conceito de sujeito a qualquer criança, não só àquelas que seriam consideradas treináveis, ou educáveis, como se dizia, à época. Essa leitura feita por Mannonni entende que se deve apostar que as mesmas condições de surgimento do sujeito e sua antecipação, por parte de um outro desejante, estão presentes no caso de uma criança deficiente. Diz ela:

---

<sup>9</sup> O sujeito, em Lacan, é entendido como sujeito do inconsciente, lugar a partir do qual um ser humano se posicionaria no mundo de modo singular: falante, desejante, participante de uma história familiar. Para que não nos alonguemos na discussão sobre as diferentes conceituações de sujeito, o que não é o foco desse estudo, citemos aqui o trabalho de Cabas (2009), que trata justamente de situar o conceito na obra lacaniana: “Nesse sentido, pode-se dizer que toda a obra de Lacan é um debate em torno da noção de sujeito. Um debate que envolve um trabalho de crítica permanente e, ao mesmo tempo, um esforço de formalização. [...] Desde os primeiros escritos, relativos ao manejo da transferência, a partir de 1951, quando introduz a expressão retificação subjetiva para sublinhar uma modificação necessária à entrada no trabalho de análise, até os últimos seminários, desenvolvidos por volta de 1979, e nos quais inquire sobre as posições do ser na assunção do seu sintoma, o sujeito é um dos pontos centrais do debate de Lacan. E tanto é assim que, no fim, podemos dizer que, para ele, o sujeito compõe, juntamente com o sintoma, o saber e o objeto, [...] os quatro pontos de apoio, os quatro términos que sustentam a noção de estrutura. Os quatro suportes materiais que permitem defini-la.” (p. 14).



“mesmo nos casos em que está em jogo um fator orgânico, a criança não tem só que fazer face a uma dificuldade inata, mas ainda à maneira como a mãe traduz este defeito num mundo fantasmático que acaba por ser comum aos dois” (1999, p. 19).

Para nós, interessará apontar, ainda, o que Mannonni fala da relação entre a criança com deficiência e sua família:

[...] a realidade da doença não é em nenhum momento subestimada em uma psicanálise mas o que se procura evidenciar é como a situação real é vivida pela criança e por sua família. O que adquire então um sentido é o valor simbólico que o sujeito atribui a essa situação como ressonância a certa história familiar” (1999, p. 65).

Reencontraremos, no decorrer da análise, alguns aspectos apontados inicialmente por Mannonni, que parecem adquirir relevância e significado diante das dificuldades enunciadas e/ou mostradas pelas mães de pessoas com deficiência que entrevistamos.

### 2.2.3 Vygotsky

Nascido em Orsha, antiga União Soviética, hoje Bielorrússia, Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) viveu em uma época marcada por conflitos sociais, intensa produção intelectual e forte demanda por mudanças. No campo da psicologia, as atenções todas voltadas à experimentação, Vygotsky é o responsável pela criação de uma corrente psicológica conhecida como histórico-cultural, que se atém às origens do comportamento do homem, ao meio cultural em que vive e às possibilidades de modificá-lo no processo de seu desenvolvimento.

Moll (2002) nos diz que quando ingressou na cena psicológica, em 1924, Vygotsky tinha em mente duas questões: identificar os problemas que a pesquisa psicológica deveria enfrentar e abordar essa pesquisa de forma radicalmente diferente e nova. Ele acreditava que o objeto da psicologia era a consciência e que a forma de abordar seu estudo era a pesquisa dos processos psicológicos superiores, a partir da filosofia marxista.

Suas pesquisas e escritos relativos à deficiência são encontrados principalmente no quinto volume de suas Obras Escogidas, ainda não traduzidas para o português. (Vygotsky, 1997). Nesses estudos, denominados, à época, de Defectologia (estudo dos defeitos), Vygotsky já apontava como as deficiências eram determinadas por índices quantitativos, o modelo de escola segregada para alunos deficientes já era uma realidade, bem como a redução dos conteúdos educacionais e extensão do período de permanência na escola.

Vygotsky afirmava que a biologia humana constitui amplo potencial para a formação da personalidade, bem como da percepção, da expressão do sentimento, do uso de instrumentos, da comunicação social e da interação. Esse potencial, porém, não se concretiza naturalmente, seja porque o número de atividades humanas sob controle biológico é bastante reduzido, seja porque as poucas funções psicobiológicas endógenas humanas possuem caráter geral – cabendo à experiência proporcionar o específico. (Ratner, 1995). Em consequência, as necessidades psicobiológicas infantis compõem-se da regularidade de experiências, da oportunidade para a prática de habilidades, da exposição à linguagem e, ainda, do estímulo social para que se construa um sentimento de autoconfiança.

Essas características do desenvolvimento infantil são importantes para a compreensão da maneira como Vygotsky entende o desenvolvimento de crianças com deficiências. Segundo ele, os métodos psicológicos mais importantes e difundidos de investigação da criança com deficiência baseiam-se em uma concepção puramente quantitativa do

desenvolvimento infantil, determinando-se o grau de insuficiência ocasionado pela deficiência e não a estrutura interna da personalidade que ele mesmo cria.

Justamente em oposição a esse pensamento é que se desenvolvem os estudos de Vygotsky, que entende que uma criança cujo desenvolvimento está afetado por uma deficiência não é menos desenvolvida que seus colegas que não tenham deficiência; ela é somente desenvolvida de outro modo.

A criança, de acordo com a etapa do desenvolvimento, apresenta uma peculiaridade qualitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade. Assim também, a personalidade de uma criança com deficiência intelectual é qualitativamente distinta da simples soma das funções e propriedades pouco desenvolvidas, apresentando desenvolvimento característico.

Vygotsky (1997) evidencia que a insuficiência orgânica desempenha duplo papel no desenvolvimento e na formação da personalidade da criança. De um lado, a deficiência é o menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento. De outro, precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado. Por isso, o estudo dinâmico da criança deficiente não pode se limitar a determinar o nível e a gravidade da insuficiência, devendo incluir obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, quer dizer, substitutivos, sobreestruturados e niveladores do desenvolvimento e da sua conduta. “Assim, a reação do organismo e da personalidade da criança à deficiência é o fato central e básico, a única realidade com que opera a defectologia” (Vygotsky, 1997, p. 14).

As funções da personalidade não estão, para Vygotsky (1997), monopolizadas de tal modo que o desenvolvimento deficiente de alguma qualidade, forçosa e inevitavelmente, prejudique a tarefa que ela cumpre, pois graças à unidade orgânica da personalidade outra capacidade assume sua realização. Utilizando-se da descrição do que ocorreria em um cego, cuja diferenciação pelo tato ocorreria pelo aumento da excitabilidade nervosa provocada pelo exercício de observação, avaliação e reflexão das diferenças, Vygotsky afirma que, do mesmo modo, no campo das funções psíquicas a diminuição de uma capacidade é compensada, por completo ou em parte, pelo desenvolvimento de outra.

Citando Adler, Vygotsky defende haver um quadro complexo de influências positivas, como reação da personalidade à deficiência, que permitem o desenvolvimento. O mais importante, é que, junto com a deficiência orgânica, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações. São precisamente elas que outorgam peculiaridades ao desenvolvimento da criança deficiente e criam formas de desenvolvimento criativas, infinitamente diversas, às vezes profundamente raras, iguais ou semelhantes às que se observam no desenvolvimento

típico de uma criança sem deficiência. A deficiência se converte, por conseguinte, no ponto de partida e principal força motriz do desenvolvimento psíquico da personalidade.

Não se deve acreditar, entretanto, que o processo de desenvolvimento termina sempre em êxito, conduzindo a criança a um talento, a partir do defeito. Como qualquer processo de superação e de luta, também a compensação pode ter dois desenlaces extremos: a vitória e a derrota, entre os quais se situam todos os graus possíveis de transição de um pólo a outro. Esse desenlace depende de muitas coisas, porém o fundamental é a correlação entre o grau da deficiência e a riqueza do processo compensatório. Seja qual for o desenlace, porém, é importante verificar que a deficiência constitui um processo orgânico e psicológico de criação e recriação da personalidade, sobre a base da reorganização das funções de adaptação, da formação de novos processos sobreestruturados, substitutos, niveladores, que são gerados pela deficiência, e da abertura de novos caminhos alternativos do desenvolvimento.

Para o autor, as causas orgânicas, inatas, não atuam por si mesmas, pois as crianças não sentem diretamente sua deficiência, mas de forma indireta pela redução da participação social que ela provoca. Através desta posição, e só através dela, a deficiência influi no desenvolvimento da criança.

Considera-se, portanto que, a criança com surdez, cegueira ou outra deficiência não é uma criança incapaz. O grau de sua deficiência é resultado da compensação social, quer dizer, da formação final de toda sua personalidade. A substituição e a compensação de funções não só se produzem, não só alcançam em algumas ocasiões enorme envergadura, criando talentos a partir da deficiência, como também surgem na forma de aspirações e tendências, ali onde está a deficiência.

Podemos assim compreender que os processos de desenvolvimento, em seu conjunto, dependem não só do caráter e da gravidade da deficiência, como também da realidade social, isto é, das dificuldades de inserção social dos deficientes. Nas crianças com deficiência, a compensação segue direções totalmente diferentes segundo a situação que foi criada; em que meios são educadas, quais dificuldades lhes são apresentadas por conta de sua deficiência. A compensação se fará então, a partir da vida coletiva da criança, da sociabilidade de sua conduta, nas quais encontra o material para construir as funções internas que se originam no processo de desenvolvimento compensatório.

Assim também, diz ele, não é somente importante saber qual enfermidade tem uma pessoa, mas qual pessoa tem a enfermidade; conhecer como se desenvolve, não o déficit, mas a reação que nasce na personalidade durante o desenvolvimento, em resposta à dificuldade com que tropeça e que deriva dessa deficiência.

Biazetto e Barroco (2007) comentam que o estudo do livro Fundamentos de Defectología, em que se encontra reunida a maior parte dos escritos de Vygotsky sobre deficiência, permite perceber que um de seus pontos principais está centrado no entendimento do autor de haver plena possibilidade de educação das pessoas comprometidas pela deficiência, não com o foco somente na reabilitação ou na educação profissional, mas promovendo-se compensações ou supercompensações das áreas ou funções afetadas, partindo do que se tinha de íntegro. Para essas autoras, é preciso que os professores de hoje vejam, em si mesmos, pessoas capazes de ensinar alunos com deficiências, e que estes sejam compreendidos como plenamente capazes de aprender.

\* \* \*

A obra dos três autores apresentados continua, ao nosso ver, a inspirar e influenciar muitos dos trabalhos que se desenvolvem no campo dos estudos sobre a deficiência, com a contribuição da psicologia. Mas há um autor, ainda, a quem devemos fazer menção. Sua obra, que não se atém especificamente ao campo de conhecimento da Psicologia, tem-na influenciado de maneira tão produtiva quanto capaz de desacomodar nossos saberes tradicionais e constitui uma referência importante em nosso modo de pensar a produção do conhecimento. Trata-se de Michel Foucault (1926-1984), cujo pensamento figura nos trabalhos de Guirado de modo destacado e compõe um dos pontos de articulação teórico-conceitual da sua original formulação de um método de análise, pesquisa e intervenção no campo da psicologia. Se, por um lado, é possível afirmar que Foucault, no desenvolvimento de seus estudos sobre a subjetividade, não a toma como subjetividade psíquica, por outro, entendemos que a demarcação dessa diferença será feita de modo muito preciso e esclarecedor pela autora. (GUIRADO, 2010). Nesse sentido, cabe também apontar como a clássica e sempre atual obra de Sigmund Freud pode ser lida por um ângulo de incidência capaz de movimentar conceitos dados por definitivos, como a transferência. (GUIRADO, 2000; GUIRADO & LERNER, 2007). Veremos como, em seus escritos, Guirado confere o merecido e esperado crédito a esses pensadores, mas segue sua própria trilha. Trataremos disso, a seguir, em detalhes.

### 3 O MÉTODO

#### 3.1 *Fundamentos teóricos: minimalismo conceitual*

No campo teórico em que se explicitam embates e afinidades quanto ao entendimento do fenômeno deficiência, parece-nos haver pressupostos e subentendidos em demasia. Se há possibilidade de se confirmar uma percepção como essa, apenas pela análise é que podemos identificar como se produzem tais efeitos de reconhecimento/desconhecimento dessa verdadeira supra – ou sobre – naturalização que se faz de funções fisiológicas como o ouvir, o ver, o falar, engolir, etc. E é aí que devemos nos lembrar – ou devemos não nos esquecer – que é só socialmente, no e com o discurso, que se ativam os circuitos nos quais tais funções alcançam seu valor (representarão potência, saúde, vigor, etc...) e serão significadas.

Dessa maneira, assumimos, em consonância com o método de pesquisa adotado, que as experiências em torno de tais questões estão ditas ou mostradas no discurso – o que evidencia, por sua vez, nosso entendimento de que experiência e discurso não são duas situações distintas. O discurso *de* e *sobre* algo é, também, a experiência desse algo. Aqui, a concepção de discurso como ato (GUIRADO, 2000) permite-nos pensá-lo, também, como experiência.

A análise institucional do discurso, adotada como nosso referencial, tem sua origem no trabalho da psicanalista, professora e analista institucional Marlene Guirado, que a vem desenvolvendo desde sua tese de doutorado, depois convertida em livro (GUIRADO, 2004). E ela o faz a partir de uma inovadora elaboração de aspectos fundamentais presentes na obra de Sigmund Freud, no pensamento de Michel Foucault, nos trabalhos sociológicos de Guilhon de Albuquerque e do linguista e analista do discurso Dominique Maingueneau. (Guirado, 2010)

10

Gozando já de reconhecimento nos círculos acadêmicos em que se desenvolveu, o método de análise a ser empregado traz na sua própria essência o que certamente podemos considerar uma novidade, em relação a outros aportes teórico-metodológicos do campo de conhecimento em que pretendemos transitar: ele só se constitui, e ao seu objeto, na medida

---

<sup>10</sup> A Tese de Livre Docência que posteriormente foi publicada como livro, “A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade”, pode ser consultada em versão digital, no endereço: <http://www.teses.usp.br>. Para outras informações, consultar a Seção de Referências Bibliográficas.

mesma em que é utilizado. Até porque seu exercício consiste em efetivar uma leitura da(s) instituição(ões) concreta(s) e de seu discurso que poderíamos afirmar ser a própria instituição em movimento, na voz de seus agentes concretos. Voz esta que traz em seu timbre, também, as inevitáveis marcas da singularidade dos sujeitos ali em relação.

Dessa forma, o que pode ser apontado como identidade e regularidade da metodologia escolhida, consiste em sua forma verdadeiramente minimalista de configurar um objeto de estudo: este só pode aparecer como tal na medida em que já tenha sido submetido à sua desmontagem e reconstrução – assim como se entende, aqui, o que seja uma análise. Dito de outra forma, um objeto de estudo/pesquisa só se produz, efetivamente, quando de sua pesquisa. Não há, portanto, como supormos uma anterioridade do objeto de pesquisa em relação à análise a que se procederá.

Por outro lado, se é econômica em seus princípios, a metodologia escolhida permite-nos grande diversidade nos modos de abordagem e tratamento do material, uma vez conhecidas, reconhecidas e respeitadas as regras que ditam o (e são ditadas pelo) ordenamento do discurso. O mesmo ocorre com o ordenamento discursivo específico do material que se analisa. Neste sentido, a eleição de determinado *corpus* para análise não será, jamais, fortuita: sua própria escolha já aponta os critérios adotados para o recorte efetuado. Estes, por sua vez, podem e devem ser enunciados desde logo, e com clareza.

Passemos, portanto, à indicação dos pontos básicos que apoiam essa estratégia de pensamento, esperando que já se tenham feito notar alguns de seus matizes, ao longo do texto desenvolvido até agora. Já em nossa Dissertação de Mestrado (Galvão, 2000), apontávamos que:

... a análise de discurso, tal como proposta por Guirado:

- vale-se de elementos importantes da Análise das Instituições Concretas, de Albuquerque, compartilhando de conceitos forjados a partir desta concepção (instituição; agentes - ou atores - institucionais; objeto institucional; contexto institucional; âmbito de ação; planos de análise);

- entende instituição como um conjunto de práticas que são repetidas e legitimadas, enquanto se repetem. Estas são, com isso, naturalizadas, vistas por seus agentes como tendo sido 'sempre assim';

- considera, além disso, que as práticas que se repetem só se repetem pelos atos de seus praticantes: entre estes atos, o principal é o discurso. Disso se pode inferir que o discurso de uma instituição é o discurso de seus agentes, e vice-versa;

- vale-se do instrumental analítico sustentado pela Análise do Discurso, na forma como a entende Maingueneau, compartilhando e operando com conceitos como o de discurso (na vertente foucaultiana), enunciação, gêneros de discurso, cenografia, heterogeneidade, polifonia;

- constitui um exercício particular do pensamento analítico que, sem se confundir com uma análise “interpretativa”, ou qualquer ciência hermenêutica, toma do campo constituído pela Psicanálise (e pela Psicologia) seu referencial último, quando considera a singularidade do sujeito psíquico;

- considera que este sujeito psíquico é, sempre, matriciado nas instituições: não há como pensar um sujeito fora da instituição, da mesma forma como não há como pensar vida social fora das instituições. (p.105)

Já afirmamos em páginas anteriores que, se o objeto de uma pesquisa determina a escolha do método, o que se obterá é aquilo mesmo que já se delineava, antes de a pesquisa ser levada a termo. Assim, quando intentamos analisar o discurso das pessoas de quem se diz com deficiência e seu círculo social – o que não era dado *a priori* – assumimos também que não seria possível antecipar o que encontraríamos na fala das pessoas que entrevistamos.

Consideramos, pois, que tanto aquilo enunciado como necessidade e/ou dificuldade para se conceituar deficiência, quanto à sua relativização pelas especificidades do campo e do olhar de quem a aborda, serão elementos passíveis de serem problematizados, questionados, a partir do obtido pela análise. Tarefa, essa, cujo foco – o dizer de atores sociais concretos, em situações de vida concretas – pode propiciar entendimentos outros, distintos e distantes do que, incautos, daríamos por certo e inquestionável, antecipadamente, em nossas teorias. Especialmente porque, como bem aponta Guirado (2005),

O mais desconhecido em nossas práticas, ainda que bem intencionadas, é o como se faz a naturalização do instituído.

As teorias são o locus preferente para a reprodução de pontos cegos. Elas recebem normalmente os créditos de verdade e confiança daqueles que com elas operam. Porto seguro nas tempestades de nossos habituais (des)entendimentos, como num passe de mágica, transformam-se em depositários de nossa vontade de verdade. Costumamos pensar que nós podemos errar, mas a teoria que abraçamos é o que há de mais certo. Mas, em realidade, são elas que, ao fim e ao cabo, confrontamos como produto do conhecimento. Trata-se, aqui, de negá-las, rechaçá-las, produzir sem elas? Não. Até porque isto seria impossível. (p. 15)



Outro aspecto a considerar é que, em nosso entendimento, a tensão gerada pelas tentativas de conceituar/capturar a deficiência talvez só encontre sua razão de ser se pudermos retomar a questão relativa aos gêneros discursivos<sup>11</sup>, que já está posta desde o início.

Na análise, levamos em consideração as duas dimensões fundamentais do discurso: a dimensão do dito (o que se enuncia) e do mostrado, no momento mesmo em que se discursa algo. Ou, a dimensão explícita e a dimensão implícita dos enunciados. Desta última, diz-nos Maingueneau (1998) que, “Podemos tirar de um enunciado conteúdos que não constituem, em princípio, o objeto verdadeiro da enunciação, mas que aparecem através dos conteúdos explícitos. É o domínio do *implícito*” (p.81). As duas grandes formas de implícito são os pressupostos e os subentendidos (Maingueneau, 1996):

Pressupostos e subentendidos permitem que os locutores digam sem dizer, adiantem um conteúdo sem assumir completamente sua responsabilidade. No caso do pressuposto, existe um recuamento desse conteúdo; no do subentendido, trata-se antes de uma espécie de adivinhação colocada ao co-enunciador. (p.105)

Essas formulações nos ajudam a evidenciar que enunciar *deficiência* e buscar conceituá-la pode dizer a necessidade e, no mesmo ato, mostrar a provisoriedade do discurso técnico-científico diante de um modo de experiência humana que reescreve e redimensiona, a todo o momento, a singularidade inalienável do que concebemos por sujeito. O mesmo sujeito que, singular, bebe da fonte comum – embora nada impessoal – das instituições onde encontra suas raízes.

Esse é um dos aspectos que torna recorrente nossa interrogação sobre que relação discursiva se constrói entre o dizer de pessoas que fazem a experiência da deficiência, que vivem com ela, que trazem suas marcas – por vezes, verdadeiros estigmas sociais – e o dizer de quem as cuida, trata, assiste. O sujeito pode permanecer, como noção e como agente concreto, alijado do processo de apropriação de sua deficiência como um discurso sobre si. O referencial teórico-metodológico utilizado não só permite que se tome a família, a escola e as práticas médico/clínico/terapêuticas como instituições. Demonstra, também, a propriedade de serem elas abordadas dessa forma, uma vez que é do jogo discursivo produzido por sua relação entre si – cujos gêneros discursivos se interpenetram e influenciam – que parece

---

<sup>11</sup> Formulada primeiramente por Bakhtin, a noção de gênero de discurso ou gênero discursivo, embora modificada (Maingueneau, citado por Guirado, 2000) presta papel relevante na análise de discurso, em especial quando a tomamos como tradução para o modo de dizer específico de uma instituição concreta em particular.

emergir o discurso social que sustentará e manterá a deficiência, nos diversos e eficientes modos de dizê-la.

Ponto de fundamental importância é destacar o viés que o trabalho com uma temática dessas pode introduzir e ao qual se pode ceder se não o tomarmos em consideração: além de contemporâneo e foco de inúmeras e acaloradas discussões, o tema em estudo pode gerar uma forte inclinação do pesquisador a assumir posturas mais ou menos favoráveis a tal ou qual abordagem. Esta não é, entretanto, a melhor posição para quem deseja produzir uma pesquisa nesse contexto. Por outro lado, a própria área do saber em que nos situamos já nos permite considerar, como parte integrante do trabalho, a dupla condição em que se encontra qualquer pesquisador: sujeito e objeto de estudo (GUIRADO, 1995). O que não nos torna imunes, portanto, ao viés de trabalharmos a partir de nosso próprio repertório de concepções, crenças e credos.

Quando sugerimos que o método adotado por nós é minimalista, estamos considerando o fato de que, rigorosamente falando, ele não introduz nenhum conceito desconhecido do profissional de psicologia, apenas os rearranja, segundo uma lógica que nos leva, invariavelmente, a pensar. A cada nova análise, ainda que com os mesmos elementos conceituais, simples e muito bem articulados entre si, somos levados a pensar. A cada momento de composição do próprio texto de análise. A cada elemento escolhido para compô-lo, decompondo e reorganizando discursos.

E é nessa direção que prosseguiremos, agora, apresentando excertos da própria autora falando de seu método. A opção por assim proceder deveu-se especialmente ao fato de que, em continuidade ao desenvolvimento de sua atividade como pesquisadora, docente e analista e contando, nos dias atuais, com um número crescente de dissertações e teses orientadas por ela, Guirado publicou, em forma de livro, a sua tese de livre docência. (GUIRADO, 2010). Ali, rerepresenta sua proposta, de forma irretocável; em termos tais que valem ser reproduzidos literalmente, em vez de meramente rearranjados com nossas palavras, correndo o risco de perderem a precisão. Vejamos.

Da *psicologia como instituição*, ela sublinha o fato de que:

Parece infundável a tarefa a que me propus: demonstrar a viabilidade de pensar a psicologia como instituição e daí derivar a idéia de que onde e como quer que se a exerça, estaremos de algum modo reafirmando esse seu caráter; estaremos produzindo e/ou reproduzindo uma prática, um conjunto de relações, que reconhecemos legítima e naturalmente ser... psicologia. (GUIRADO, 2010, p. 25)

Sobre o conceito de *instituição*:

A base diferencial de nossa proposta é o conceito de instituição com que trabalhamos: conjunto de relações sociais que se repetem e, nessa repetição, legitimam-se (ALBUQUERQUE, 1978). Essa legitimação se dá, em ato, pelos efeitos de reconhecimento de que essas relações são óbvias e que naturalmente sempre foram assim. Dá-se, ao mesmo tempo e complementarmente, pelos efeitos de desconhecimento de sua relatividade. [...] O mais importante nessa compreensão de instituição é que ela nos coloca, na qualidade de agentes ou de clientela, como atores em cena. É a nossa ação que faz a instituição. Que a reproduz e legitima. Inclusive, no que diz respeito aos efeitos de reconhecimento e desconhecimento. (GUIRADO, 2010, p. 36) [grifo nosso]

#### Do discurso:

Com Michel Foucault, tomamos o discurso como ato, dispositivo, instituição, que define, para um determinado momento histórico e para uma região geográfica, as regras da enunciação. Nele e por ele, como dissemos acima, o jogo de forças poder/resistência se exerce e a produção de um saber ou verdade se faz concreta. [...]

O que importa, porém, é considerar, com Foucault, que os discursos são dispositivos-ato, (por)que supõem, para seu exercício, uma posição, um lugar, que é um lugar na enunciação; isto é, um lugar prenhe de palavras para ouvir e para falar; com os efeitos que isto pode ter sobre a ação de um e outro em relação, num determinado contexto. (GUIRADO, 2010, p. 37-38)

#### Do sujeito:

Daí a importância conceitual de uma metáfora como a do sujeito-dobradiça. Com o movimento que as metáforas nos permitem, podemos dizer que o sujeito das práticas psicológicas é esse singularmente constituído nas relações que faz, nos diferentes contextos que, por sua vez fazem sua história desde o berço das (e nas) relações com as figuras que se lhe apresentam como significativas, até estas que, nas diferentes situações exemplares aqui retratadas, procuramos configurar. (GUIRADO, 2010, p.46) [grifo nosso]

#### Do poder como exercício:

Foucault reverte esse entendimento, quando afirma que poder é exercício, é ação sobre ação; é verbo, portanto, e não, substantivo. Isto é caminho para considerar que seja constitutivo de todas as relações sociais e, não, uma relação diferente e à parte das demais que fazemos, tais como as amorosas, as de conhecimento ou as econômicas. Amamos, conhecemos, trabalhamos, somos cidadãos, profissionais, ensinamos ou aprendemos, sempre por (ou em meio a) jogos de afrontamentos, mais ou menos tensos, correlações múltiplas de força, móveis e instáveis, sem que se oponham de modo binário, dominadores/dominados. Quando esta oposição se torna visível, quando ganha destaque e caracteriza uma relação, é porque houve clivagem nas correlações de força e esta clivagem passa a atravessar, como que numa linha de força geral, o tecido social em questão. (GUIRADO, 2010, p. 74)

#### Das fontes teórico-conceituais (ou de seu rearranjo):

E diante da diversidade de formas em que a psicologia acontece, fizemos um recorte e a aproximamos da psicanálise para a configuração de seu objeto institucional (GUIRADO, 1987/2004): as relações, tal como imaginadas, reconhecidas e desconhecidas pelos que as fazem, no e pelo discurso. Importa, aqui, considerar o lugar que se ocupa nessas práticas; um lugar que não está fora do discurso, mas sim, um lugar que o discurso enuncia e que faz repetir. Tal configuração de objeto à psicologia, portanto, partiu de um recorte conceitual que a aproximou da psicanálise, uma vez que se fala de relações que se representam por aqueles que as fazem; com isso, toma de empréstimo a idéia de fato psíquico, distinto de fato real; toma, ainda a possibilidade de tratar de uma dimensão especial da relação, a da repetição por transferência (para Freud, transferência de vínculos construídos com figuras significativas do passado, atualizados no presente, com outras pessoas). (GUIRADO, 2010, p. 151)

Entram, então, outros termos de discursos outros: (a) de Foucault, discurso em sua materialidade, como ato, como dispositivo institucional, bem como um sujeito construído historicamente por e nesse discurso; (b) de Maingueneau, comunidade e gênero discursivo, heterogeneidade do discurso, teoria da enunciação, cenas enunciativas; (c) de Guilhon Albuquerque, instituição como o fazer dos atores e seus efeitos de reconhecimento e desconhecimento. (GUIRADO, 2010, p. 152)

Finalmente, da análise de discurso como analítica da subjetividade:

Daí que, o campo conceitual, configurado pela e para a análise institucional do discurso, estaria na origem também do sujeito (este, dobradiça), e conduziria à possibilidade de falar em uma analítica da subjetividade. Isto porque essa análise, com o sujeito-dobradiça como seu operador, remeteria aos modos de subjetivação do sujeito institucional, sujeito da e na relação instituída/instituinte. E a subjetividade figuraria, então, como efeito de uma ordem discursiva, de um discurso-ato-dispositivo (GUIRADO, 2006). A subjetividade passaria a implicar práticas institucionais e sua análise, bem como o acionamento do sujeito-dobradiça permitiria entrever as condições de produção do discurso e os efeitos de subjetivação. (GUIRADO, 2010, p. 156)

Ao fechar esse capítulo, gostaríamos de destacar um aspecto que entendemos vinculado às noções de singularidade, subjetividade e subjetivação. Cabe sublinhar que, neste método, será Guirado quem enfatizará a noção de singularidade, apontando-a como a possibilidade de identificar, de um só golpe, sujeitos falantes como sujeitos psíquicos – e psíquicos porque matriciados institucionalmente. Pensamos, assim, que os modos de subjetivação propostos e sustentados pela leitura guiradiana de Foucault também podem ser lidos como modos de produção de sujeitos psíquicos que, tal como falados, tal como representados, atuam nas cenas a partir dos discursos que lhes atravessam. Dessa maneira, tanto quanto vivem as limitações impostas por uma condição física e/ou cognitiva, sensorial,

etc..., assim também as pessoas com deficiência participantes de nossa pesquisa, pareceram-nos ser continuamente reinscritas em uma ordem discursiva que, para além do que produzem os estigmas sociais e o preconceito, figuram, no discurso, em um lugar de exclusão.

## 3.2 *Procedimentos*

Passemos, agora, uma vez explicitados os princípios metodológicos, bem como alguns critérios básicos a partir do qual vimos trabalhando, aos procedimentos que adotamos para a constituição do *corpus* da análise.

### 3.2.1 *Do material e sua organização*

Foram realizadas ao todo 16 entrevistas semidirigidas, no período de 2008 a 2010, envolvendo 25 sujeitos. Utilizou-se um roteiro de entrevista mínimo, pré-definido, que permitia a interação por parte da entrevistadora, necessária, por vezes, dadas as características do objeto de estudo. Vale observar que o período em que se realizaram as entrevistas coincidiu com o momento em que as práticas vinculadas ao modelo de ensino ofertado pelo poder público local (Educação Especial) passam a ser substituídas por práticas conhecidas como Educação Inclusiva.

As pessoas com deficiência – duas do sexo masculino e duas do sexo feminino – entrevistadas nesta pesquisa são alunos matriculados na rede municipal de ensino de uma cidade do Estado de São Paulo. As entrevistas foram agendadas por contato pessoal ou telefônico e contemplaram a disponibilidade tanto das famílias quanto da pesquisadora, o que demandou tempo e, em algumas vezes, um árduo processo de negociação para serem realizadas, o que nem sempre resultou em êxito. O local de realização foi a própria residência daquelas pessoas, contando com a participação de familiares e pessoas próximas – parentes e vizinhos.

Foram realizadas quatro entrevistas, com média de duração de 1h30min, gravadas em áudio e transcritas integralmente. As pessoas com deficiência, no momento da entrevista, estavam na faixa etária de 10 a 35 anos, e tiveram participação mais ou menos ativa nas entrevistas, a depender das peculiaridades de cada um. Em geral, a mãe fazia o papel de interlocutora. As mães das quatro pessoas com deficiência estavam presentes às entrevistas, o que não ocorreu na mesma medida com os pais.

O grupo de profissionais entrevistados foi composto por seis profissionais da educação e por seis profissionais de outras áreas; todos ligados direta ou indiretamente aos quatro sujeitos com deficiência e em contato direto ou indireto entre si, no cotidiano profissional. A formação profissional do grupo dos educadores era na área de pedagogia e magistério

superior. Havia duas especialistas em deficiência auditiva, que trabalhavam, à época da entrevista, na escola de crianças surdas e outras duas, professoras de salas de educação especial de deficientes mentais. No grupo dos terapeutas, a formação profissional estava ligada às áreas de fonoaudiologia, psicologia, serviço social e terapia ocupacional.

O roteiro da entrevista variou conforme o grupo a que pertencia o sujeito entrevistado. No caso das pessoas com deficiência e seus familiares, propunha-se, primeiramente que a pessoa falasse sobre si, na medida de suas possibilidades. Pedia-se, também, aos familiares, que falassem dessa pessoa. (“Fale-me sobre ele”, ou “Fale-me sobre ela”).

No caso dos profissionais, era solicitado que falassem sobre seu trabalho com pessoas com deficiência. (“Fale-me sobre seu trabalho com pessoas com deficiência”), excetuando-se as três primeiras entrevistas realizadas. A outra solicitação era de que falassem sobre um ou mais dos quatro sujeitos entrevistados, com quem tivessem mantido ou ainda mantivessem contato direto em sua atividade.

O planejamento da coleta foi feito a partir da composição de uma rede de relações, baseada nas referências feitas pelos entrevistados a seus pares. Assim, não houve plena coincidência entre o grupo de profissionais e o dos sujeitos entrevistados, a não ser no caso de Irene. Ao fim de cada entrevista, propunha-se a pergunta: “*Para você, o que é deficiência?*”, excetuando-se as pessoas com deficiência.

Visando a garantir a confidencialidade dos dados, utilizaram-se codinomes para as instituições, lugares e pessoas mencionados<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Destaque-se que, em conformidade ao disposto pelas Diretrizes e Normas de Pesquisa em Seres Humanos, constantes da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 196/96, todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com o modelo constante no Apêndice B. No caso de crianças e adolescentes, foram colhidas as assinaturas de seus pais ou responsáveis legais.

### 3.2.2 *Da dinâmica das entrevistas*

A solicitação feita aos profissionais (*educadores e terapeutas*), no início das entrevistas, era a de que falassem sobre seu trabalho com pessoas com deficiência. Nas primeiras entrevistas realizadas, contudo, a solicitação era de que o profissional contasse seu percurso profissional e relatasse como veio a trabalhar no campo da educação especial e inclusiva. Tal solicitação suscitou entrevistas bastante longas, a sugerir que o foco da pesquisa deslocava-se do contexto específico a ser por nós estudado e passava à biografia do profissional entrevistado. Optamos, então, por introduzir a condição *com deficiência*, cientes do viés que, entretanto, se fazia necessário. Observe-se, contudo, que as entrevistas mantiveram-se relativamente longas, o que entendemos dever-se a outros fatores, os quais abordaremos oportunamente, no capítulo destinado à discussão dos dados advindos da análise.

Conforme vimos, três questões/solicitações eram apresentadas aos entrevistados, como disparadores do discurso. Entretanto, nem todas as questões eram apresentadas aos três grupos. Esse aspecto, sensível ao fato de não termos obtido correspondência total entre as entrevistas do grupo *pessoas e familiares* e os grupos *educadores e terapeutas* com quem tiveram interação direta em algum momento, não nos pareceu prejudicado, uma vez que o material obtido a partir das entrevistas forneceu numerosas narrativas de situações vividas, ainda que por outros protagonistas. Esses também se fizeram presentes nas cenas enunciativas, por meio do recurso frequente ao discurso direto, da parte de praticamente todos os profissionais.

Na transcrição das entrevistas, procuramos manter a informalidade do registro coloquial, por meio, sobretudo, da manutenção da organização gramatical peculiar de cada entrevistado. Evitamos, entretanto, indicadores linguísticos de uso frequente entre integrantes de grupos regionais ou sociais (“*nóis*” por exemplo), que não produziriam alterações nem do sentido nem da organização gramatical e suscitariam mais preconceito linguístico do que um melhor entendimento dos enunciados.

Sublinhem-se, porém, as dificuldades encontradas para o processamento dos registros de imagem e som realizados, de modo que ficaram prejudicadas a transcrição e a análise da entrevista de Irene – que se comunica pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Dafne, cuja comunicação é mediada pela interpretação da mãe, de forma bastante peculiar, como se verificará ao longo da apresentação dos extratos correspondentes, pareceu-nos não oferecer



condições, no momento da entrevista, nem de interagir conosco nem de se expressar de forma a não requisitar a presença da mãe.

### **3.2.3 *Dos sujeitos entrevistados***

A escolha dos participantes foi definida a partir do contexto em que nos vimos, ao longo da pesquisa. Contou, neste sentido, o fato de se tratar de uma comunidade discursiva, determinada por sua vinculação à rede municipal de ensino. Trata-se de educadores, profissionais de outras áreas, famílias e pessoas (crianças, adolescentes e adultos) com deficiência, sendo que estas últimas mantêm ou mantiveram vínculo educacional na rede de ensino, tenha sido na modalidade de educação especial, ensino infantil, ensino fundamental ou EJA (educação de jovens e adultos).

A abordagem dos sujeitos da pesquisa era feita por meio do contato direto, pessoal ou por telefone, e nem sempre foi bem sucedida em obter a concordância dos mesmos para a realização da entrevista. Deparávamos com situações de extrema disponibilidade até casos em que a relutância na concessão da entrevista era um claro sinal de que não deveríamos insistir. Sempre que abordados, os sujeitos eram esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa, à garantia de confidencialidade quando aos dados e à sua identidade.

Quanto à interação havida entre entrevistadora e entrevistados, embora o roteiro inicial a previsse, dado ser uma entrevista semidirigida, em que o direcionamento e as perguntas feitas procuravam seguir o fluxo dos acontecimentos e respeitar os temas que iam surgindo nas falas, levávamos em consideração também os efeitos subjetivos da interação pessoal observados no posicionamento da entrevistadora em relação aos seus entrevistados e à forma como, em função disso, conduziu a entrevista.

### ***3.2.4 Do contexto institucional***

O contexto institucional de nosso estudo reporta-se ao âmbito de uma Secretaria Municipal de Educação que, ao longo de duas décadas, criou e manteve uma estrutura bem montada para contemplar as demandas por uma educação de crianças e jovens supostos com deficiência; estrutura esta baseada no modelo bastante disseminado da Educação Especial, em que se constroem escolas, disponibilizam-se classes específicas, bem como professores especialistas em categorias definidas por “tipo de deficiência”, para este público-alvo. Há especialistas em deficiência mental – atualmente denominada deficiência intelectual – (deficiência auditiva e deficiência visual). Da mesma forma, adaptam-se currículos e modos de progressão, tudo sob a égide de parâmetros curriculares de abrangência nacional.

Será só a partir das mudanças introduzidas na reformulação de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em consonância com a conhecida Declaração de Salamanca, que começam a haver alterações significativas daquele modelo. Data do ano de 2008, entretanto, o texto final de um documento apresentado pelo Ministério da Educação – MEC, ao qual já nos referimos anteriormente,<sup>13</sup> que propõe uma nova política de ação, no sentido de que se equalizem as iniciativas educacionais que, Brasil afora, vêm promovendo a substituição do modelo da educação especial para a proposta conhecida como Educação Inclusiva. Assim, sob a égide do que se denomina, hoje, inclusão social, inúmeros governos municipais têm buscado desenvolver recursos e estratégias para tal inclusão no âmbito específico de sua atuação.

Outro aspecto de destaque é que, nos anos anteriores a 2005, as sucessivas gestões à frente da Secretaria de Educação assumiram, para si, a incumbência de promover a integração e a socialização de pessoas gravemente prejudicadas por acometimentos diversos, de modo a integrá-las em um trabalho fortemente matizado por um caráter terapêutico-assistencial e bem pouco educacional – não houve, por um bom período, a preocupação de promover o acesso à escola, regular ou especial, de dezenas desses usuários. Montou-se, assim, uma grande equipe de profissionais de diversas áreas – todas ligadas, basicamente, à saúde: médicos, dentistas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e assistentes sociais – para que desenvolvessem projetos específicos para tais usuários e suas famílias.

A partir de 2005, com a mudança do governo municipal, cujo discurso introduziria concepções políticas distintas, em alguns pontos, daquelas sustentadas até então, começaram a

---

<sup>13</sup> Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

se promover mudanças na abordagem e na forma de se encarar o trabalho que poderia ser desenvolvido com tais *pacientes* – forma pela qual eram referidas as crianças, adolescentes e adultos inscritos no programa – no contexto específico da educação pública.

Tais modificações sofreram a inflexão e o concurso de várias intervenções, das modificações promovidas nas propostas de trabalho e na constituição das equipes profissionais – os chamados técnicos, concursados e, portanto, integrantes do quadro funcional estável da instituição – à contratação de organizações não-governamentais na função de assessoria, para que se adaptassem discursos e práticas na Rede Municipal de Educação visando à sensibilização e capacitação dos profissionais da educação, nos vários níveis (Creches, EMEI, EMEF e EJA) para acolher crianças e adolescentes supostos com deficiência, na perspectiva de se implantar um programa regional de inclusão escolar.

#### 4 ANÁLISE

Um *corpus* de análise composto por várias entrevistas, como é o nosso caso, oferece-nos várias possibilidades de tratá-lo. Tendo por princípio a mesma lógica que configura a base teórico-metodológica adotada, aponte-se que o recorte realizado, dispondo-se os trechos de entrevistas da forma como apresentados a seguir, resulta ele próprio, de fases de análise anteriores.

Primeiramente, realizou-se a análise das entrevistas, uma a uma, destacando-se os aspectos de maior eloquência, do ponto de vista de sua singularidade, ou do que se repetia no movimento discursivo na mesma entrevista. Fez-se o mesmo em relação àqueles aspectos que se repetiam em outras entrevistas. Também promovemos o cruzamento das regularidades surgidas por grupos – *pessoas e familiares, educadores e terapeutas* – marcando-as, tanto no discurso daquele grupo em específico, como entre os distintos grupos. Com isso, cremos ter conseguido apontar alguns aspectos do jogo interdiscursivo entre essas três instituições concretas – e concretizadas, aqui, pelo enunciado de seus agentes privilegiados em relação.

Vejamos, a seguir, o que nos foi possível recolher, a partir do *corpus* constituído e da análise que elaboramos.

#### 4.1 *Pra você, o que é deficiência?*

Conforme vimos, a questão acima era proposta aos familiares e profissionais no final da entrevista. Considerando que os modos de dizer nossas práticas não somente as contam, mas as constituem (e se constituem nelas), supomos que a deficiência dita e mostrada no discurso em análise corresponde à deficiência tal como vivida, compreendida e instituída pelos sujeitos que a dizem. Assim, a pergunta mostrou-se um importante disparador, trazendo à cena a fala dos entrevistados que em seu cotidiano lidam com a deficiência de outro, seja na condição de educador, terapeuta ou familiar. Por isso, consideramos oportuno apresentar, antes de outros temas, os principais trechos a ela relativos e a análise que deles fizemos, tanto de aspectos singulares de cada um como das regularidades que identificamos entre eles.

Ressalte-se que os fragmentos discursivos correspondentes foram dispostos considerando-se cada um dos três grupos em que foram organizados, começando pelo grupo Educadores, depois Terapeutas e, por fim, o grupo Pessoas e Familiares. Optamos, também, por identificar, no início de cada fragmento, a que entrevista ele se refere.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> As entrevistas foram identificadas pelo nome ou do profissional que a concedeu, ou pelo nome da pessoa com deficiência cuja família foi entrevistada. Nesse último caso, a entrevista recebeu o nome da pessoa em questão, ainda que não tenha sido ela o interlocutor, quando da apresentação da pergunta.

### 4.1.1 Educadores

#### BERENICE

*E – Pra você, o que é deficiência?*

*Berenice – [em silêncio por alguns segundos] Pergunta difícil, essa, hein?[ri] O que é deficiência...?[nova pausa] Deficiência! [ri] Essa é boa, né? [ri] Ah! Deficiência fala de algo que falta... Né? Agora, falta em comparação a quê? Falta em comparação a quem? Né? Por isso que eu falo: —“Deficiência é deficiência”, né? [ri] É... falando da palavra em si, né: deficiência... Tá falando que tá saindo de um padrão normal ou tá falando que falta algo, dentro do esperado, para, né, o que seria considerado... normalidade, né. Mas, aí, ahn, precisa pegar, né, em relação a quê? A que parâmetro, se as pessoas são diferentes? Né? Em relação a que... a que condição? Então, é uma coisa... interessante... [ri] Difícil de falar, não é verdade? Difícil de falar, interessante... e, ao mesmo tempo, é...a gente sabe que tem um padrão do que é o normal, do que é o esperado, né? E há, ahn... talvez limitações, né, que todos nós temos... e que fogem a esse padrão esperado, que aí é tido como: —“Tá faltando algo, tá deficiente nisso”, né? Então, tem os deficientes-padrões aí, [faz sinal de aspas com os dedos]né, mas não se fala de deficiência de... de ética, de respeito... mas isso também às vezes falta, não é?*

*E – Ô!*

*Então... é...o que é a deficiência?*

*E – E quando a gente fala assim, como se usa hoje em dia – já se usou mais o termo “portador de deficiência”... ahn... hoje se fala muito de “pessoas com deficiência”. No seu entendimento, o que isso está dizendo?*

*Berenice – Pessoas com deficiência?*

*E – É. Ou portadora de deficiência, ou tipos de deficiência... Seja como for: no seu entendimento, o que que isso está querendo dizer?*

*Berenice – “Portador” eu acho pesado, né... Portando algo e... não sei nem explicar, talvez, viu? Portador de deficiência, né... Reporta a alguma limitação, uma incapacidade, em relação a algo, a alguma coisa, a alguém, a uma situação... É uma coisa pesada, né? Fala da falta do outro, é... em comparação a mim, que pressuponho ter, então? Agora, é fato que é... existem algumas limitações e algumas incapacidades, por exemplo: visual ou auditiva, né? E que aí, realmente, eu preciso de, é... como que eu poderia dizer? Eu preciso de adaptações, ou eu preciso de oportunidade de comunicar aquela minha difícil, ahn, aquele meu jeito diferente, em relação à maioria das pessoas, pra poder, também, estar sujeito, é... pra ser um sujeito participante, né, se eu considerar então a deficiência no sentido da... das categorias, né? Até pra... equiparar as oportunidades de convivência, de acesso, de participação, de conhecimento. Então, acho que é isso, assim, de pronto... falar de deficiência...*

A entrevistada começa comentando a questão proposta, à qual atribui a qualidade de difícil. Seu silêncio inicial, seu comentário sobre a pergunta (“*Pergunta difícil, essa, hein?*”), sua exclamação – “*Essa é boa, né?*” – sugerem ter sido surpreendida por uma pergunta sobre

a qual mostra desejar pensar, antes de responder. Passa, entretanto, a fazê-lo: “*Deficiência fala de algo que falta...*”, sem detalhar a natureza desse “*algo*” que, como pronome indefinido, nomeia uma substância, mas sem especificá-la. Nesse mesmo movimento, Berenice busca discriminar a “*falta*”, ou o ato de faltar e pergunta: “*falta em comparação a quê?*” “*Falta em comparação a quem?*”, transferindo a possível especificação do “*algo que falta*” para as coisas (“*quê?*”) e pessoas (“*quem?*”) que lhe serviriam de referência comparativa. Dessa maneira, o que falta necessita de que se especifique(m) o(s) elemento(s) com que estabelece uma relação de comparação. Ela parece, então, se justificar: “*Por isso que eu falo: — ‘Deficiência é deficiência’, né?*” O termo discriminado e sobre o qual o discurso inicial de Berenice se desdobra é a falta. Se há uma transitividade em jogo, trazida pela falta, do verbo faltar, ela é aqui respondida e posta em cena pela comparação a um que e a um quem. Destes, faz-se subentender serem a referência para aquilo ou aquele em que/m a falta produz seus efeitos. Assim, ao enunciar que “*deficiência é deficiência*”, ainda que (se) pergunte o que é e afirme ser difícil dizê-lo, Berenice (re)afirma sua existência, reconhece-a como fato (e falta)... enquanto parece desconhecer que a deficiência, explicando-se por si própria, por termos idênticos, sem sinônimo, nenhum outro termo que a defina fora de si mesma, recai na circularidade de ser o que é. E que, para a entrevistada, é difícil de explicar.

Pelo seu modo de dizer, com perguntas que se derivam e elementos dispostos de maneira a serem descritos, um a um, ela realiza um esquadramento dos sentidos possíveis para deficiência, já enunciada como um dos elementos de uma relação de comparação entre ao menos dois elementos – de um lado, o elemento que contém aquilo que falta ao outro, que estaria do outro lado. Há, entretanto, de saída, a atribuição de um valor de referência ao elemento com o qual se faz comparar o que falta. Mais: “*...a palavra em si, [deficiência], tá falando que tá saindo de um padrão normal ou tá falando que falta algo, dentro do esperado, para, né, o que seria considerado... normalidade, né.*” Berenice não nomeia, mas ao dizer de algo que está “*saindo de um padrão considerado normal*”, faz subentender a ideia de algo que se desvia do padrão – o desvio – ainda que este seja estabelecido em torno do que se pode questionar. Além disso, ela está a dizer que há o que se espera como padrão de normalidade – e a deficiência seria algo que não acontece em relação ao que se espera. Novamente, ela não o afirma. Mostra-o, entretanto, inclusive quando coloca a normalidade de que fala em suspenso, pelo verbo no futuro do pretérito: – “*Seria considerada normalidade.*” Ela questiona “*o que seria considerado normalidade*” e responde, relativizando: “*precisa pegar em relação a que*”. É necessário “*pegar*” – entender ou saber – o âmbito em que tal relação se estabelece. Este parece ser o *parâmetro* enunciado por ela e também posto em questão: *a que parâmetro*,



*se as pessoas são diferentes?*. Aqui, é possível tanto indicar que Berenice está questionando o uso de parâmetros como medida, quanto que ela faz subentender que o fato de as pessoas serem diferentes pode implicar haver menos parâmetros do que diferença.

Às perguntas que apresenta, responde com um comentário: *“é uma coisa interessante”*... Rindo, afirma novamente a dificuldade e parece buscar a concordância da interlocutora: *“Difícil de falar, não é verdade?”* (grifo nosso). Assim, enquanto fala da deficiência que esta é a falta de algo, uma falta relativa, no sentido de depender de outros fatores, Berenice indica, como elementos de uma mesma categoria, outros dois atributos para a deficiência: difícil de falar e interessante.

Ao enunciar a existência, por ela suposta, de deficientes-padrões (*“tem os deficientes padrões”*), a entrevistada mostra conceber a deficiência como algo reconhecível, padronizável. Assim como se reporta à deficiência como algo que foge ao padrão, ela também estabelece um padrão para os deficientes. Entretanto, não o identifica claramente, a não ser quando, depois de perguntada sobre o que seria, então uma pessoa portadora de deficiência.

Afirmando achar tal termo *“pesado”*, ela enuncia que o termo *“Reporta a alguma limitação, uma incapacidade, em relação a algo, alguma coisa, a alguém, a uma situação...”*. Aqui, introduz-se a noção de limitação associada à deficiência, bem como a de incapacidade. Sequenciadas, limitação e incapacidade parecem figurar, no discurso de Berenice, na mesma série, no mesmo nível; entretanto, *“algo”*, *“alguma coisa”* e *“alguém”* sugerem uma amplitude inespecífica, indiscriminada – o que se contrapõe aos termos usados anteriormente: padrão, parâmetro.

Chama a atenção que, no discurso de Berenice, por um possível efeito de reconhecimento e desconhecimento, os deficientes-padrão que ela nomeia são aqueles mesmos que, por serem deficientes, também fogem ao padrão, uma vez que a deficiência, para ela, fala de algo nesse sentido, do que foge ao padrão. Evidencia-se, assim, uma ambivalência no emprego do termo de que talvez Berenice não se tenha apercebido. Por outro lado, há uma especificação mais clara do que seriam os deficientes-padrão, quando ela, por aproximar a deficiência das limitações e incapacidades, enuncia haver *“algumas limitações e incapacidades”* como a visual ou a auditiva. Para essas, *“Eu preciso de adaptações”*.

Ao assumir, contudo, uma suposta fala do limitado/incapacitado visual ou auditivo pelo uso da primeira pessoa, ela se põe no lugar da locutora de um discurso supostamente enunciado por uma pessoa com deficiência. E é desse lugar que ela indica o que seria necessário à pessoa: *“Eu preciso de adaptações, ou eu preciso de oportunidade de comunicar aquela minha difícil, ahn, aquele meu jeito diferente, em relação à maioria das pessoas, pra*

*poder, também, estar sujeito, é... pra ser um sujeito participante, né, se eu considerar então a deficiência no sentido da... das categorias, né? Até pra... equiparar as oportunidades de convivência, de acesso, de participação, de conhecimento.”*. Parece-nos claro que, assim dizendo, Berenice estabelece uma relação de comparação entre o portador de deficiência com a maioria, e ela faz subentender a ideia de que há elementos precisos (“*adaptações*” e “*oportunidades*”), que são necessários para que possa haver equiparação. O que, por sua vez, indica a pressuposição de haver, de saída, uma relação de desvantagem das pessoas com deficiência em relação àquelas que estão dentro do “*padrão considerado normal*”, ainda que este seja questionado por ela.

Quando se refere ao fato de que “*não se fala de deficiência de ética, de respeito... mas isso também às vezes falta*”; Berenice mostra possuir um referencial próprio com relação à ética e ao respeito, uma vez que é capaz de acusar sua falta. Há, aqui, um retorno à ideia de deficiência como falta, mas agora uma falta no campo dos valores morais. Da mesma forma como retorna à entrevistadora a pergunta “*o que é deficiência?*”, parecendo enfatizar a dificuldade de se ter uma resposta e/ou as diversas possibilidades de dizê-lo, a entrevistada destaca, ao final, ter falado “*de pronto*”, deixando em aberto a possibilidade de que, não fosse de pronto, outra poderia ser sua resposta.

BIBIANA

*E – A pergunta é: pra você [...] o que é deficiência?*

*Bibiana – Deficiência é falta de alg... vamos dizer assim, é uma falta de alg, alguma coisa que a pessoa não tem. Né, ela não precisa ser deficiente física, mental ou auditiva, visual, né. Acho que todas as pessoas têm uma deficiência. Ou nessa... uma dessas quatro áreas, né, normais, ou pode ser uma deficiência na área emocional, ou ela pode ter uma deficiência na área sentimental, ou ela pode ter uma deficiência na área é... do trabalho, profissional dela. Então, eu acho que cada pessoa tem a sua deficiência. E que aí você tem que tentar sanar essa deficiência pra você poder trabalhar, ter uma vida normal, porque se você deixar uma área da sua vida é... com aquela deficiência, você não consegue produzir em outro lugar. Ou você produz em uma coisa e você não produz em outra, então você tem que fazer com que essa deficiência seja sanada com... ou com a ajuda de alguém, ou com você mesmo, é... lutando... Mas eu acho que a deficiência... deficiência em si, pra mim, todo mundo tem.*

Se tomamos o primeiro enunciado de Bibiana, em que ela fala da deficiência como “alguma coisa que a pessoa não tem” e observamos o verbo utilizado – ter – podemos considerar que estamos diante de um enunciado aberto a múltiplos sentidos, a depender de nossa própria leitura. Ter é um verbo que carrega, dentre muitos outros, sentidos como possuir, portar, trazer consigo ou em si. Na sequência, entretanto, o verbo se altera. A pessoa que não tem passa a ser, ou não ser, deficiente (“ela não precisa ser deficiente”) e passa a “ser” classificada em uma de “quatro áreas”, “normais”. Atente-se, aqui, à utilização do termo “normais” dentro do contexto enunciativo, de forma que a deficiência, tal como enunciada por Bibiana, desdobrada em “áreas” (física, mental, auditiva, visual) produz categorias comuns, em conformidade com a norma.

Efeito interessante, já que tomar a deficiência subdividida em áreas enunciadas como normais diz, de imediato, que ao menos no contexto discursivo em que Bibiana se encontra, é suposto que tal divisão seja (re)conhecida e, portanto, aceita. Assim, é de se supor também que à entrevistadora Bibiana reserva o lugar de uma interlocutora privilegiada, já que supostamente capaz de reconhecer tal divisão. É necessário apontar que, para ela, “todas as pessoas têm uma deficiência”. Mas, se todas as pessoas têm deficiência, essa não é, por certo, de mesma natureza. Assim, produz-se nova subdivisão da deficiência, agora entre o grupo das deficiências das quatro áreas, “normais” e aquelas de áreas como a área emocional, sentimental e profissional.

Dessa forma, enunciar que “todas as pessoas têm uma deficiência” e “cada pessoa tem a sua” produz uma equivalência entre pessoas com deficiência física, mental, auditiva, visual e pessoas com deficiência emocional, sentimental, profissional. Essa equivalência, segundo o

dizer de Bibiana, ocorre no contexto daquilo que não se tem. E o verbo que será empregado para dizer das possíveis respostas à deficiência de algo que, eventualmente, pode prejudicar a capacidade produtiva (*“E que aí você tem que tentar sanar essa deficiência pra você poder trabalhar, ter uma vida normal, porque se você deixar uma área da sua vida é... com aquela deficiência, você não consegue produzir em outro lugar.”*) é o verbo sanar – uma ação que pressupõe a existência de uma doença, um erro, um engano, um problema ou dificuldade. Mais do que algo que falta, a deficiência, para Bibiana, é algo a ser sanado. O que a coloca, por sua vez, no rol do que precisa ser curado, reparado, consertado, esclarecido.

Para que isso aconteça, é necessário obter ajuda. Ou lutar. (*“então você tem que fazer com que essa deficiência seja sanada com... ou com a ajuda de alguém, ou com você mesmo, é... lutando ”*). Se a ajuda provém de outrem, a luta parece ser a ajuda que provém de uma escolha e um investimento pessoal. O que leva a considerar que, na hipótese de não se obter ajuda, e não se poder lutar, a deficiência pode permanecer como aquilo a que falta ser sanado.

## CASSANDRA

*E – Pra você, Cassandra, o que é deficiência?*

*Cassandra – [silêncio, por alguns instantes] Difícil essa pergunta, hein? Ahn... Profissionalmente, a gente trabalha, ahn, trata as deficiências como alguma dificuldade física, motora, intelectual. Mas deficiência, pra mim, é falta de algo em todos os sentidos, independente de ser física, né. Em se tratando de def... ahn... em se trat.... Acho que a deficiência é uma pessoa que é, que é... .. uma, uma pessoa pobre de espírito, eu acho; que a deficiência maior é essa daí, uma pessoa que é cabeça fechada, [inaudível], pra mim em todos os sentidos. Porque as limitações, a gente tem provas de que as limitações físicas num, num, não têm barreiras. Então não, num... por isso que, assim, que surdo não gosta de ser chamado de deficiente, né? Porque não é uma limitação. Eles podem tudo. O deficiente físico, o deficiente visual também pode tudo. A limitação maior acho que é o deficiente intelectual, porque ele tem uma rotina, ele te... depende, né?, de cada caso. Eu acho que a deficiência maior é... a do ser humano mesmo, pobre... de espírito.*

*[...]*

*Cassandra – [...] é isso que eu vejo... Deficiente é essa pessoa pobre... de espírito.*

Cassandra, como Berenice, diz que a pergunta é difícil. Dizer de uma pergunta que ela é difícil, sem ter manifestado explicitamente ou demonstrado dificuldade em respondê-la sugere a possibilidade de antecipar alguma dificuldade, seja em relação ao tema, seja em função da elaboração da própria resposta. Destaque-se, aqui, que o tema de toda a entrevista, até aquele momento, era justamente o trabalho de Cassandra com pessoas com deficiência.

“*Profissionalmente*”, ela diz, “*a gente [...] trata as deficiências como alguma dificuldade física, motora, intelectual.*”. Assim, no contexto – profissional – em que situa a deficiência, objeto de intervenção (“*a gente trabalha [...] trata as deficiências como*”), Cassandra introduz tipos diferentes de deficiência (“*física, motora, intelectual*”) e as associa a “*alguma dificuldade*”.

Entretanto, logo em seguida, quando diz: – “*deficiência, pra mim...*”, ela indica outro lugar a partir do qual pode falar a deficiência: o campo da opinião pessoal. Nesse momento, a deficiência deixa de ser “*alguma dificuldade*” e passa a ser “*falta de algo*”. Há, assim, as deficiências físicas e/ou localizadas no corpo, que seriam da ordem da dificuldade, e há a deficiência de coisas não físicas nem localizáveis no corpo – e que seriam da ordem do espírito: – “[...] *deficiência, pra mim, é falta de algo em todos os sentidos, independente de ser física, né.*”

Observe-se como, na sequência, Cassandra parece que vai começar um enunciado, gagueja, faz pausas maiores no discurso, parecendo buscar palavras: – “*Em se tratando de def... ahn... em se trat.... Acho que a deficiência é uma pessoa que é, que é... .. [...]*” e, por

fim, enuncia sua opinião: – “... *uma, uma pessoa pobre de espírito, eu acho; que a deficiência maior é essa daí, uma pessoa que é cabeça fechada [...], pra mim em todos os sentidos*, o que produz, na dimensão mesma do dito, o efeito de reconhecimento da deficiência (“*falta de algo em todos os sentidos*”), e seu correspondente efeito de desconhecimento como falta de espírito. Vejamos.

Além de ser possível que as deficiências ditas por Cassandra variem também em grau, havendo algumas maiores do que outras (“... *a deficiência maior é essa daí, uma pessoa que é cabeça fechada*”), ainda é possível relacionar, como elementos no mínimo análogos, a *pessoa pobre de espírito* e a *pessoa cabeça fechada*. Isso está pressuposto no enunciado: “*Acho que a deficiência é uma pessoa que é [...] uma pessoa pobre de espírito, eu acho; que a deficiência maior é essa daí, uma pessoa que é cabeça fechada, [...], pra mim em todos os sentidos.*” Há, dessa forma, a sugestão de que a deficiência, deslocada, no discurso, daquela localizada no físico para a localizada no espírito e/ou na cabeça fechada, estará relacionada com uma atitude, uma postura da pessoa, um modo específico de pensar. E há, na sequência, uma diferenciação entre o que são as limitações – antes já enunciadas como dificuldades – e o que seria a falta de algo, menos perceptível, já que relacionada com o espírito ou com um modo de pensar: “*Porque as limitações, a gente tem provas de que as limitações físicas num, num, não têm barreiras.*” [grifo nosso]

Destaque-se o curioso movimento discursivo de Cassandra, ao falar de limitações e dizer que elas não têm barreiras. A deficiência, como limitação, categorizável (“*física, motora, intelectual*”), objeto de intervenção, não tem barreiras. Assim, não há barreiras para o surdo, o deficiente físico, o deficiente visual: “*Porque não é uma limitação. Eles podem tudo.*” Ser surdo, ser deficiente físico, ser cego não figura, no discurso de Cassandra, como uma limitação e, sim, como uma dificuldade – tal como enunciado no começo de sua entrevista. Dificuldade essa que não impede que pessoas nessas condições possam tudo. Poder tudo, aqui, parece indicar haver limitações que, a exemplo das deficiências, variam em grau e podem ser maiores ou menores. Assim, “*A limitação maior acho que é o deficiente intelectual, porque ele tem uma rotina, ele tem... depende, né?, de cada caso.*”. Nessa deficiência especificada pela entrevistada, a maior limitação parece ser aquela que se associa à noção de dependência. Destaque-se, entretanto, a polissemia do verbo “*depende*”, no discurso de Cassandra, quando ela se refere ao deficiente intelectual, cuja limitação tanto pode ser lida como vinculada ao fato de ele ter uma rotina, dependente da intervenção – subentendida – de outrem, como pode ser lida como dependente da particularidade de cada situação.

Destaque-se, ainda, o efeito de desconhecimento/reconhecimento que introduz um paralelo entre a maior das deficiências – a pessoa cabeça fechada e pobre de espírito e a maior das limitações – a deficiência intelectual. Essa, se localizável no corpo, sê-lo-ia também na cabeça, onde se pressupõe localizar-se o intelecto.

Quando diz: – *“Eu acho que a deficiência maior é... a do ser humano mesmo, pobre... de espírito.”*, Cassandra recoloca a deficiência no campo do espírito, além de generalizá-la como sendo atributo do ser humano (*“a do ser humano”*). Dizer que a maior deficiência é *“a do ser humano”* é fazer subentender que todos os seres humanos, se não são, podem ser deficientes. A não ser que não sejam pobres de espírito.

## GLÁUCIA

*E - Muito bem, pra você o que é deficiência?*

*Gláucia – Eu acho que deficiência é o fato das pessoas, é... não aceitam as outras da maneira que elas são. É... das pessoas enxergarem, é... as pessoas com deficiência como seres extraterrestres. Eu acho que a deficiência, ela tá mais na pessoa, é... que se sente normal do que no próprio deficiente. Acho que essa é a maior deficiência. E eu acho que deficiência também é parte das dificuldades de alguns, né? Em algumas, algumas questões, né, ou pedagógicas ou motoras, né, mas que a gente pode suprir com um, um tipo de trabalho assim [aponta para o material que mostrou, anteriormente, para a pesquisadora]. Você adaptando o trabalho, você supre essa deficiência, você transforma essa deficiência. Eu acho que ela deixa de existir de um lado pra superar e mostrar o outro lado – porque eu acho que eficiência não é sinônimo de deficiência, né – mas pra mostrar um outro lado, é... de capacidade, né. Todo ser humano é capaz. E eu acho que é isso o que a gente tenta fazer, a todo o momento. É... mostrar, é, é... aquilo que eles têm de melhor e que eles podem fazer de melhor, né? E que o que eles podem fazer de melhor... não é deficiência.*

Gláucia enuncia a deficiência como fato. Um fato que se subdivide no fato de que n pessoas não aceitam outras pessoas “*da maneira que elas são*” e no fato de que “*as pessoas*” – que não se explicita se seriam as mesmas que não aceitam as outras como são, mas que constitui uma categoria genérica – enxergam “*as pessoas com deficiência como seres extraterrestres.*” Há uma sobreposição de sentidos em relação às pessoas de quem fala a entrevistada, de modo que é possível lermos, em seu discurso, que as pessoas não aceitam as pessoas e que as pessoas enxergam as pessoas como seres extraterrestres. Forma-se, assim, uma espécie de circuito, em que há que se apontar com cuidado o que faz a diferença entre o primeiro grupo de “*as pessoas*” que não aceitam e/ou que enxergam as outras “*as pessoas*” como bastante diferentes de si (“*extraterrestres*”) e aquelas que não são aceitas e/ou são enxergadas como seres extraterrestres. É preciso sublinhar que, na primeira parte do enunciado, Gláucia diz que a deficiência “*é o fato das pessoas [...] não aceitam as outras da maneira que elas são*”, enquanto na segunda parte, a deficiência é o fato *das pessoas enxergarem [...] as pessoas com deficiência como seres extraterrestres.*”

Assim, se na primeira parte deficiência é não aceitar as particularidades de cada um (“*as pessoas da maneira como elas são*”), na segunda, deficiência é enxergar as pessoas com deficiência como oriundas de outro planeta (“*extraterrestres*”). Nessa segunda parte do enunciado, é possível identificar que o grupo das pessoas vistas como extraterrestres é o grupo das pessoas com deficiência. Mas a categoria genérica “*as pessoas*”, que engloba ao menos dois tipos: as que não aceitam as outras e as que enxergam as outras como extraterrestres, torna-se específica quando se refere às pessoas que são vistas como extraterrestres. Destaque-



se, ainda, o efeito de reconhecimento/desconhecimento da entrevistada quanto ao seu enunciado, já que é ela própria quem introduz o dito de que as pessoas com deficiência são vistas como seres extraterrestres.

Essas, as pessoas com deficiência, formam um subgrupo dentro do grupo “*as pessoas*” e mais: também podem ser incluídas no grupo das pessoas cuja deficiência é enxergá-las como extraterrestres, já que são “*pessoas*”, ainda que “*com deficiência*”. Desse modo, o mesmo termo genérico, “*as pessoas*”, descreve pessoas bastante distintas entre si. Inclusive as pessoas com deficiência, que se encontram em uma posição de passividade em relação a quem não as aceita ou as enxerga de tal ou tal forma.

Na sequência, Gláucia diz achar que “[...] *a deficiência, ela tá mais na pessoa, [...] que se sente normal do que no próprio deficiente*” e que “[...] *essa é a maior deficiência.*” E, ao assim dizer, ela mostra que faz uma comparação entre “*a pessoa [...] que se sente normal*” e o “*próprio deficiente*”; introduzindo o subentendido de que o atributo normal, além de ser elemento distinto do atributo deficiente, vincula-se a uma percepção de si, a um sentimento, o de ser normal. Mas é Gláucia, no entanto, quem estabelece o grau de deficiência – maior ou menor – da pessoa “*que se sente normal*” e da pessoa deficiente. A primeira parece tornar-se mais deficiente quando se sente normal. É de se perguntar, aqui, se o “*próprio deficiente*” se sentiria, eventualmente, “*normal*” e se sentir-se normal seria uma escolha ou uma contingência.

Quando diz achar que “[...] *deficiência também é parte das dificuldades de alguns [...] Em algumas, algumas questões, né, ou pedagógicas ou motoras, né...*”, Gláucia destaca um outro aspecto, qual seja, o da deficiência como “*parte*”. E, novamente, a deficiência figura como dificuldade, as “*dificuldades de alguns*”; alguns que também são parte; que não são todos. Por outro lado, essa parte das dificuldades de alguns que a deficiência também é “[...] *a gente pode suprir com um, um tipo de trabalho assim [...]. Você adaptando o trabalho, você supre essa deficiência, você transforma essa deficiência.*” Assim, a deficiência, vista como parte das dificuldades de alguns, com questões “*pedagógicas ou motoras*”, se pode suprir. Considerem-se os sentidos correntes desse verbo e o contexto em que ele foi enunciado, de modo que se pode pensar que a entrevistada dele se valeu para indicar a possibilidade de substituir, remediar, prover ou preencher algo ou alguém de alguma coisa faltante. Esse modo de dizer parece-nos não apenas configurar uma concepção de deficiência aproximada à noção de falta, como também um entendimento da maneira com que se deve lidar com tal falta: suprimindo-a e/ou transformando-a. Isso é feito, por sua vez, pela adaptação do trabalho. Esse

trabalho, adaptado, permite que se supra a deficiência, vista portanto como algo que pode ser completado.

A deficiência, para Gláucia, pode deixar de existir e, com isso, pode “*superar e mostrar o outro lado*”, o lado da capacidade. Com a adaptação do trabalho, torna-se possível que a deficiência seja superada. Ao ser superada, mostra-se outro lado, que não fica explícito, no discurso, se seria o outro lado da deficiência ou da pessoa com deficiência. Mas isso só ocorrerá pela transformação que o trabalho do educador, trabalho adaptado, é capaz de propiciar. Essa transformação, entretanto, é dita de um modo tal que não é claro em que a deficiência se transforma, ou mesmo se é a deficiência que se transforma. Afinal, se é a deficiência que se transforma, em que ela se transformaria? Assim, parece ser a deficiência que tem dois lados. Um deles só aparece depois que se trabalha, que se fazem adaptações.

Pode-se supor que o lado que deixou de existir era o lado da incapacidade, já que Gláucia enuncia que o outro lado, o que é mostrado, passa a ser o lado “*de capacidade*”. Dizendo logo em seguida, que “*Todo ser humano é capaz*”, Gláucia mostra que, embora sejamos todos capazes, nem todos somos capazes de mostrar isso, já que, para ser mostrado o lado de capacidade das pessoas com deficiência, houve, antes, um trabalho de suprir e/ou transformar essa deficiência. O que sugere ser necessário haver pessoas capazes de desenvolver um trabalho que mostre a capacidade das pessoas com deficiência. Nesse caso, é de se supor que tais pessoas aceitem as pessoas (com ou sem deficiência) como elas são e não enxerguem as pessoas com deficiência como seres extraterrestres.

Desse modo, os seres humanos capazes, cuja capacidade não é vista, precisarão mostrá-la ou encontrar alguém que a mostre. É de se perguntar, então, o que mais pode ser mostrado, e visto, senão a incapacidade, quando se faz necessário o trabalho de outrém para se enxergar a capacidade de alguém. Dito de outra forma, é de se pensar se uma pessoa que não é capaz de mostrar a própria capacidade, não será vista senão como incapaz e se não precisará, novamente, de outro alguém para promover e mostrar sua incapacidade, agora transformada em capacidade. Aqui, está pressuposto que a pessoa com deficiência ou não é capaz de mostrar, por si, as suas capacidades ou ninguém é capaz de vê-las. Observa-se, mais uma vez, a circularidade desse modo de dizer a deficiência.

Anote-se, por fim, como a entrevistada enuncia sua concepção do próprio trabalho com pessoas com deficiência: “*E eu acho que é isso o que a gente tenta fazer, a todo o momento. É... mostrar, é, é... aquilo que eles têm de melhor e que eles podem fazer de melhor, né? E que o que eles podem fazer de melhor... não é deficiência.*”

Dizer que aquilo que se tem ou que se pode “*fazer de melhor*” não é deficiência requer também pressupor que, na deficiência, não se mostra o que se tem ou o que se faz “*de melhor*”. Também vale destacar que, para se identificar o que se tem e o que se pode fazer “*de melhor*”, é necessário algum tipo de crivo, de critério de avaliação. E essa, certamente, só pode ser desenvolvida por quem olha as pessoas com deficiência de um ângulo qualquer. Ainda que seja para não aceitá-las como são, ou enxergá-las como seres extraterrestres.

MELISSA

*E – Eu queria que você me respondesse livremente. [...] Pra você, o que é deficiência?*

*Melissa – Deficiência, pra mim é um... é... é uma limitação... que a... que eles têm... que a criança tem... que a gente tem que respeitar, tá..., mas que eles são capazes, eles têm condições, só que no ritmo deles. Eles têm o ritmo deles, só isso. Acho que até mais assim... ele tem um ritmo mais lento, né, pras coisas. Então... se uma criança normal... [faz mímica, indicando uma criança em atividade dinâmica] né, vai acontecendo, mas mais lento. Por isso que eu acredito, eu acho, que às vezes fala: – “Ah, mas se ele tem 20 anos, imagina... já passou a fase de, de aprender isso, de fazer... ele tá há tantos anos!”; – “Tá, tudo bem! Mas, e se agora que ele tem aquele insight, que ele conseguiu a...” Né? A descobrir que ele, se ele tá nessa fase... Porque, às vezes, ele passou 20 anos numa fase que agora que ele conseguiu sair dessa fase. Principalmente a parte pedagógica, né? A... isso daí também foi um dos motivos que eu procurei, que eu queria estudar, né? Pra fazer o curso. Porque você tava numa sala... na associação de educação especial, por exemplo, foi minha primeira experiência. Eu tinha nove, dez alunos. Teve um que deslanchou... aprendeu ler, a escrever, tava lendo, tava le... e os outros não iam, né? Mas... por quê? Mas por quê? Se você tá dando a mesma chance, trabalhando, respeitando as, né, as dificuldades, mas você tá trabalhando e não consegue. É claro que não consegue. Não tá naquela fase alfabética, não tá na fase de tá... lendo, né? De tá montando as palavrinhas, e ele tá... numa fase a menos... se você não puxá-lo pra fase que você viu, ele não vai conseguir... Então vamos respeitar as fases, né? Que ele... está. Está no estado pré-silábico, não adianta eu ir... que ele tá no pré-silábico, e querer o alfabético... ele não vai... Se ele não for silábico, puxar pro silábico e depois pro alfabético, ele não consegue...*

*E – Então você tá dizendo que existem fases... é... necessárias?*

*Melissa – Sim, sim... Porque muitos... é claro que tem alguns que ficam a vida toda no pré-silábico e não sai dessa primeira fase. O que que é pré-silábico? Usa todo tipo de letras, escrever, símbolos, tal... ele não consegue ainda perceber a diferença. O que que é o silábico? O silábico já consegue é... perceber que, pra cada sílaba, você precisa de let, de uma letra, né... tipo “bola”. B e l... Ou pode estar com valor sonoro ou não... né? Pode, posso por bola... que é silábico... porque pra cada som ele sabe que precisa né, da letra... O f e o p. Aí o alfabético, ele já sabe que precisa de duas letras pra escrever cada som, né... bo, você precisa do b e do o... La... Aí, quando ele entra nessa, você pode utilizar qualquer método que ele vai embora. Mas se ele estiver no pré-silábico, ficar com ba, be, bi, bo, bu... ele nunca vai aprender, se você não respeitar. Assim, isso foi com a minha experiência, né... aí eu fui trabalhando por que esse aluno que não aprendia né...e eu também tive um desafio muito legal na minha, na minha profissão, também, com um aluno, né... Por exemplo, uma vez tinha um que foi expulso de todas as escolas, em cada uma... que foi o Wilsinho... O pai psiquiatra, médico psiquiatra. Aí, não tinha mais como, foi pra associação de educação especial. Aí, como ele tinha esse lado agressivo... Tomava banho de... de cuspe, com ele... ele falava assim: —“Eu te odeio!” E cuspi, cuspi. Aí, ele... e ele tinha... aos quatro anos, ele perdeu a mãe. A mãe foi ter o bebê, o filho, o irmãozinho e... não voltou, né? Faleceu no parto. E o irmão veio pra casa. Então na cabecinha dele o que que é? Se o irmão voltasse pro hospital, a mãe voltaria, né? E aí não mostraram pra ele que a mãe foi enterrada e ele procurava essa mãe em casa, em tudo que era lugar. Então, sabe... tem toda uma história.*

Aquela que seria a última pergunta, na entrevista, acaba por configurar nova ocasião para Melissa dar prosseguimento ao relato de sua história profissional, não sem antes apontar, ainda que muito brevemente, o que ela concebe como deficiência: “*uma limitação*” – que ela associa, invariavelmente, a uma criança, independente da idade cronológica dos alunos – que deve ser respeitada. É uma limitação que interfere no ritmo, inespecífico, de modo a torná-lo mais lento que o de “*uma criança normal*”, que também não é especificado. Há fases de desenvolvimento que, no caso da deficiência, não parecem ser atingidas do modo esperado. Interessa-nos, aqui, apontar o enunciado em que ela diz ter sido essa a razão de ter procurado estudar a respeito. Na sequência, para exemplificar, a entrevistada assume um tom mais formal, e passa a se valer de um gênero discursivo bastante próximo ao de uma aula, como explicando à entrevistadora do que se tratavam as fases. Note-se haver um pressuposto ligado à possibilidade de que o tema fosse assunto desconhecido da entrevistadora ou que essa devesse tomar conhecimento do conhecimento da entrevistada sobre o assunto. É assim que Melissa deixa de responder à pergunta que lhe foi dirigida, ao passo em que volta a falar de suas experiências. Na sequência, ela introduz o relato de um aluno, filho de um médico psiquiatra, cujo comportamento se pauta por uma situação que ela própria interpreta, relacionando-o ao suposto impacto emocional ocasionado pela morte da mãe.

O que nos parece ser posto em jogo, aqui, é o lugar atribuído ao conhecimento advindo da área *psi*, em confronto com a experiência conquistada no contato cotidiano com alunos com deficiência e sérias alterações de comportamento. O garoto, cujo pai era psiquiatra, “*foi expulso de todas as escolas*” até que “*não tinha mais como, foi pra associação de educação especial*” parece ter finalmente encontrado acolhida na educação especial. E parece ter cabido a Melissa o papel de acolhê-lo, ainda que “*como ele tinha esse lado agressivo*”, tenha sido o alvo do cuspe e do ódio que a criança lhe dizia ter. No extrato discursivo em tela, a possibilidade de trabalhar com a criança parece ter sido viabilizada pelo conhecimento da história familiar da mesma.

Há várias menções ao trabalho do profissional de psicologia ao longo de toda a entrevista; menções essas, que, em que pese o possível endereçamento à própria entrevistadora – como um efeito discursivo de desconhecimento e reconhecimento dos lugares ocupados por uma e outra, nesse âmbito institucional – nos permitem considerar que Melissa estabelece uma comparação constante, em sua atividade profissional, entre o trabalho pedagógico e o psicológico, por vezes até confundindo um com o outro.

Se tomarmos como referência o enunciado de Melissa quanto à deficiência como uma limitação a ser respeitada, é de se pensar se tal respeito não se estenderia ao “*lado agressivo*” da criança mencionada como exemplo do trabalho – “*desafio*” – que ela desenvolvia. Melissa parece assim ocupar, ao mesmo tempo, o lugar de professora e de terapeuta, que assume desafios e acolhe alunos de que outros já parecem ter desistido, por não acreditar. (“ – ‘*Ah, mas se ele tem 20 anos, imagina... já passou a fase de, de aprender isso, de fazer... ele tá há tantos anos!*’; – ‘*Tá, tudo bem! Mas, e se agora que ele tem aquele insight, que ele conseguiu a...*’ Né?).

ZOÉ

*E – [...] pra você, o que é deficiência?*

*Zoé – Olha... eu acho que, assim – isso eu vou falar do, do jeito que eu entendi. Deficiência, pra mim, é... fazer de um jeito diferente do outro, é não conseguir fazer do mesmo jeito que o outro. Mas, assim, eu acho que todo mundo é deficiente. Porque ninguém é igual! Não é? Eu faço uma coisa de um jeito, você faz do outro... Eu acho que a deficiência que as pessoas, é... padronizaram – você entendeu: – “Esse é deficiente” – eu acho que, talvez... não sei por que que usaram. Podia ser “a diferença”, né? Porque, exi... eu, eu vejo assim: – o que eu consegui compreender, a leitura que eu faço – existe um modelo, que foi lançado, né, que esse é o... normal, né? Quem foge disso, prá s pessoas, é deficiente. Mas eles, dentro dessa deficiência, eles pod..., eles têm uma vida; e eles contribuem, eles podem fazer coisas... e... eles têm sentimentos, eles podem e, é... Eu tenho muitas deficiências, só que a minha deficiência não aparece, talvez, assim, não seja tão nítida, prá s pessoas, você entendeu? Mas eu tenho a minha deficiência, eu tenho os meus medos. Então, eu fico olhando pra eles... eles são diferentes da maioria, são diferentes de mim... Mas alguma coisa neles tem em mim e alguma coisa minha tem neles. Então, eu, eu acho, assim, que talvez a deficiência seja a maneira diferente de ser. Que as pessoas julgam. Mas que, pra mim, não seria deficiência, se eu tivesse... porque quem que é perfeito? O que que é ser perfeito, também, não é? Não tem, acho que não tem ninguém perfeito, não tem essa perfeição. Tem pessoas diferentes, que fazem as coisas diferentes. E que talvez a... um acidente, sei lá... né, acidente, digamos assim, na hora de nascer, que deixou p.c., isso e aquilo, mas ele cresceu com aquilo e ele aprendeu a ser uma pessoa daquele jeito. Então ele é daquele jeito. Ele não sabe ser como eu sou, porque ele nunca foi igual a mim. Não é? Eu nunca vou saber como ele é e ele nunca vai saber como eu sou, ele nunca foi igual a mim! Ele é aquela pessoa, ele é daquele jeito e ele tem a vida dele daquele jeito. Então, eu acho que eu tenho que conviver com ele e ele tem que conviver comigo, a vida é uma troca! Foi isso o que eu aprendi [...]*

Zoé começa anunciando que vai apresentar o seu próprio entendimento sobre a deficiência; enunciado cujo contexto mais amplo permite supor haver uma preocupação, dela, em afirmar a possível relatividade de sua resposta (“*vou falar do, do jeito que eu entendi*”).

Deficiência é, então, enunciada como uma ação, um “*fazer de um jeito diferente do outro*”. É também enunciada como “*não conseguir fazer*” do mesmo jeito que os outros. E, uma vez que, para Zoé, “*ninguém é igual*”, resta que “*todo mundo é deficiente*”. Ora, ser deficiente em um grupo em que todos o são implicaria apenas em fazer diferente, cada um do seu jeito. Assim, se deficiência é ser diferente, dizer que todo mundo é deficiente é também dizer que todo mundo é diferente. Deficiência e diferença, então, se equivaleriam, as duas sendo um atributo de “*todo mundo*”. A própria Zoé considera que, no lugar de deficiência, “*podia ser ‘a diferença’, né?*”, de modo a nos fazer supor que deficiência e diferença

poderiam neutralizar-se, uma à outra, já que atributos universais e, decerto, partilhando do mesmo grau de relevância.

Há, no entanto, “*um modelo, que foi lançado, né, que esse é o... normal, né? Quem foge disso, prá s pessoas, é deficiente*”, de modo que o fato de se fazer de um jeito diferente, ou de não se conseguir fazer, não é mais característica de todos. Há quem fuja do modelo normal. E, assim como “*prá s pessoas*” quem foge é o “*deficiente*”, no enunciado subsequente, discurso de Zoé, o deficiente passa a ser nomeado no plural e identificado pelo pronome pessoal *eles*. Chama a atenção o uso do pronome para identificar as pessoas que fogem do modelo normal, os deficientes que, agora, já não são todo mundo. É preciso que sejam recolocados, na fala da entrevistada, no lugar de pessoas que – de dentro da deficiência – podem ter uma vida, contribuir, fazer coisas, ter sentimentos. O que sugere que, para ela, como pressuposto, encontra-se o fato de que outras pessoas talvez não vejam tais possibilidades. (*Mas eles, dentro dessa deficiência, eles pod..., eles têm uma vida; e eles contribuem, eles podem fazer coisas... e... eles têm sentimentos*). O uso da terceira pessoa também sugere um afastamento: *eles* não é o mesmo que nós. Nem é o mesmo que ela, Zoé. Vejamos como.

A entrevistada, falando de si, diz ter muitas deficiências, mas as inscreve no conjunto das deficiências que não aparecem. Pode-se considerar que são deficiências que não se veem ou às quais não se atribui importância. Entretanto, se ela é capaz de reconhecê-las em si, só não será capaz de vê-las se elas não só não aparecerem como, também, não forem visíveis. Zoé produz, como efeito de reconhecimento e desconhecimento, em seu discurso, uma diferenciação entre as deficiências que aparecem e as que não aparecem e que, por extensão, podemos pensar em deficiências que são vistas e deficiências que não são vistas.<sup>15</sup> Enquanto reconhece a distinção que introduziu, a educadora desconhece já se ter colocado em lugar distinto das pessoas cujas deficiências aparecem, ou são visíveis antes mesmo de enunciar: “*Então, eu fico olhando pra eles... eles são diferentes da maioria, são diferentes de mim... Mas alguma coisa neles tem em mim e alguma coisa minha tem neles.*”.

A despeito dos pontos de contato e semelhança, entre ela e *eles*, será a distinção entre as duas situações que marcará a diferença até então não dita: “*Então, eu, eu acho, assim, que talvez a deficiência seja a maneira diferente de ser. Que as pessoas julgam. Mas que, pra mim, não seria deficiência, se eu tivesse... porque quem que é perfeito?*” (grifo nosso). Não há alguém perfeito, diz ela. Que também diz não ter deficiência, ao enunciar “*se eu tivesse*”. O

<sup>15</sup> Em outro momento da análise incluímos um extrato dessa entrevista em que a entrevistada se refere à diferença entre as deficiências visíveis e as que nem sempre aparecem. (Vide subseção “Fale-me de seu trabalho”)



que poderia contradizer o que Zoé já disse antes, sobre todos serem deficientes/diferentes, ressurge agora com uma clara distinção entre as deficiências que aparecem e aquelas que não.

Entretanto, é possível pensarmos que, não havendo alguém perfeito, todos somos imperfeitos, tanto quanto somos deficientes. Assim, a noção de perfeição/imperfeição introduzida por ela parece encontrar sua razão de ser no fato de existir uma distinção, conforme já apontamos, quanto à visibilidade das deficiências. De um lado, as deficiências que se veem e que seriam deficiências que evidenciariam o que não é perfeito. De outro, deficiências que não aparecem e, portanto, não evidenciariam, ao olhar, aquilo que não é perfeito.

Há uma irredutibilidade própria ao fato de alguém ser de uma maneira ou de outra, já enunciada antes, que é retomada, ao final desse extrato: *“Ele não sabe ser como eu sou, porque ele nunca foi igual a mim. [...] Eu nunca vou saber como ele é e ele nunca vai saber como eu sou, ele nunca foi igual a mim!”* A diferença afirmada de início é aqui reafirmada como um elemento singular, propiciado pela ausência de igualdade. Assim, é de se supor que essa não igualdade também impossibilita (“*nunca*”) que se saiba, do outro, como ele é, assim como impossibilita que ele saiba como somos. Entretanto, quando Zoé diz que há que se conviver, pois *“a vida é uma troca!”*, é de supor que o que se pode trocar necessita ser viabilizado por outros elementos que não o conhecimento daquilo que se é. E esse elemento parece estar ligado com o olhar que reconhece diferenças: *“eu fico olhando pra eles... eles são diferentes da maioria, são diferentes de mim... Mas alguma coisa neles tem em mim e alguma coisa minha tem neles.”* Alguma coisa que, no caso, não foi explicitada.

#### 4.1.2 Terapeutas

##### ALCIONE

*E – Pra você, o que é deficiência?*

*Alcione – Eu, eu tenho visto nos pacientes... uma dificuldade, né? Que a criança tem, ou que a pessoa tem, uma dificuldade. Tem uma limitação, às vezes uma limitação visual ou uma limitação, né. É... eu acho que tem uma limitação, uma dificuldade, uma... que eu posso sanar com óculos, que eu posso sanar com aparelhos, ou que num... que eu vou sanar na funcionalidade; na comunicação, na... nas adaptações da, da rotina, da vida diária. Mas, eu, eu... eu não acho que... que não existe deficiente que... é... eu acho que tem limitações da vida, eu acho que as pessoas não, não... as pessoas não, é... as pessoas não foram criadas... eu acho que a vida foi criada pra ser... pra ser perfeita, assim, pra ter ordem. O, o, o... a engrenagem funcionando muito bem. Né? a engrena... Eu acho que quando alguma coisa nessa engrenagem não tá funcionando muito bem, é uma deficiência. Ela pode ser uma limitação orgânica – uma criança que não tem perninha, por exemplo, não tem as duas perninhas. Então, a engrenagem, ela pode é... ela pode superar isso. Ela pode viver uma vida funcional, mas... eu olho, não poderia... é, assim: eu fico pensando sempre que era uma engrenagem que tinha que estar funcionando bonitinho, com, com fluidez, com... com fluidez, com tranquilidade. Né? E aí alguma coisa não acontece. Aí eu acho que é reabilitação é isso. Ajudar a criança, a criança – no meu caso, né – a criança e o adolescente, que tem alguma... um é... algum... empecilho e tentar fazer com que essa engrenagem funcione o melhor possível pra aquela pessoa. Né? E de forma mais, é... que dê mais independência, que dê mais... ahn... é... condição de, de qualidade de vida para aquela pessoa. Uma deficiência... uma deficiência cultural, pode ser uma deficiência, pode ser uma deficiência física, uma ausência de membro, pode ser uma ausência de... uma deficiência profunda de, de audição... né... [...]*

*Quando as crianças estão comigo, ou quando as mães estão comigo, elas estão ali porque elas estão tendo uma dificuldade. [...] Independente se é surdez, autismo, síndrome de Down, síndrome de não sei quê... ela tem uma dificuldade. Ela tá ali porque ela tem uma dificuldade. Não... interessa, mas me interessa num segundo nível, a causa daquela dificuldade. [...] na minha terapia, hoje, eu quero saber qual é a dificuldade dela, o que a gente faz pra melhorar essa... a condição de vida dela, a estrutura de vida, o social e... vai ser feliz. Né? Agora, que existe a deficiência... quando a coisa não deveria ter sido assim. Né? Não, não... a pessoa não foi... não, não... não foi gerada pra ter uma deficiência. Não era pra ser assim. Mas, por uma série de razões, é assim. Né? Algumas pessoas têm deficiências e não têm dificuldade. Essas eu nem vejo. Algumas pessoas não têm deficiências, mas têm dificuldade. Não têm um, um diagnóstico, lá, mas têm uma dificuldade.*

Ao responder, Alcione introduz a dificuldade que tem visto nos pacientes. Dificuldade essa que, logo em seguida, figura como limitação. Se há a possibilidade de que haja limitação de tipos distintos, Alcione limita-se a mencionar apenas a visual. Usa, como Bibiana, o verbo

sanar, para indicar as formas possíveis de responder às limitações, dificuldades, apresentadas por alguém. E explicita haver formas distintas para fazê-lo: pelo uso de órteses (óculos), próteses (aparelhos) ou de recursos adaptativos. Assim, embora não negue a existência de deficientes, ela destaca, em sua fala, as limitações da vida que podem afetar as pessoas. Mas, se como ela diz, *“a vida foi criada pra ser... pra ser perfeita, assim, pra ter ordem. O, o, o... a engrenagem funcionando muito bem.”*, ao ocorrer alguma falha no funcionamento da *“engrenagem”* ou um funcionamento insatisfatório, então isso é a deficiência. Alcione explicita, porém, um discurso sobre limitações e dificuldades que incidem sobre um corpo, um organismo, ainda que mencione haver deficiência cultural. As outras deficiências que especifica são a visual (como já apontamos), a física e a auditiva: *“Uma deficiência... uma deficiência cultural, pode ser uma deficiência, pode ser uma deficiência física, uma ausência de membro, pode ser uma ausência de... uma deficiência profunda de, de audição... né...”*

Parece-nos plausível considerar que, já situada no organismo, em um corpo assemelhado a uma *“engrenagem”* que *“tinha que estar funcionando bonitinho, com, com fluidez, com... com fluidez, com tranquilidade”*, a deficiência, que impede o bom funcionamento da engrenagem, como *“alguma coisa não acontece”*, pode ser pensada como uma disfunção. Assim, se para Alcione não importa, em um primeiro nível, de que deficiência se trata e, sim, se ela é a causa de alguma dificuldade/limitação, não seria a não funcionalidade da deficiência que deveria ser sanada e, sim, as limitações produzidas por essa disfunção da engrenagem. Seu foco de interesse, já enunciado no início, são os pacientes com dificuldade com quem ela trabalha. Há, entre esses, os que *“não têm deficiências, mas têm dificuldade”*.

Seja como for, a deficiência dita por Alcione tanto pode ser aproximada quanto distanciada das dificuldades e limitações dos pacientes objeto de sua intervenção profissional. Pode estar no plano físico ou cultural. Será mais ou menos disfuncional, a depender de como estará funcionando a engrenagem. Mas, na mesma medida em que ela é reconhecida como sendo a causa de alguma limitação a atingir um paciente seu, Alcione parece desconhecer que é ela que figura como o fator que porá em movimento o seu trabalho de *“Ajudar [...] a criança e o adolescente [...] e tentar fazer com que essa engrenagem funcione o melhor possível pra aquela pessoa. [...]”*, de forma a dar *“mais independência, que dê mais... ahn... é... condição de, de qualidade de vida para aquela pessoa.”*

## CIBELE

*E – [...] pra você, o que é deficiência?*

*Cibele – Ó, Lígia, eu vejo a deficiência, eu vejo assim, eu acho que é uma coisa super comum na vida de todo mundo. Eu acho que todo mundo é deficiente, né? No sentido de ter as deficiências, e de ter “n” tipo de deficiências, e todo mundo tem, cada um a sua, de uma... maneiras diferentes, com aspectos diferentes, e a gente tem, eu acho que a gente tá num tempo aí de saber, aprender a conviver com as diferenças. Com as deficiências de cada um, com as diferenças de cada um, com as coisas legais que cada um tem. É vamos dizer, diferenças; eu falo de deficiências de coisas que a gente não sabe fazer, tá? Né? Porque tem um monte de coisa que a gente pode, tem muita deficiência que a gente pode, que às vezes a gente pode acabar superando, coisas que a gente não sabe fazer e pode acabar superando. Eu acho que a gente vai ter que aprender a conviver com isso e a respeitar, eu acho que é o momento né? Não tem outro. Ou a gente acredita que as coisas podem acontecer e que a gente pode fazer dar certo, ou a gente para e fica lá, “não, não vou receber porque é deficiente, e não sei o que fazer, não vou aprender”, eu acho que a gente tá na hora de ou vai, ou não vai, ou fica, fica do jeito que tá, e do jeito que tá não dá pra ficar né.*

Comum como é, “a” deficiência, especificada já de início, é de todos. E não se trata de uma deficiência, mas de muitas: “‘n’ deficiências”. E quando “Cada um tem a sua”, ela se torna particular, individual. Assim, ao dizer: “*acho que a gente tá num tempo aí de saber, aprender a conviver com as diferenças*”, é possível supor que Cibele estaria apontando a possibilidade de se conviver com pessoas muito diferentes entre si.

No entanto, a transitividade do verbo reiteradamente empregado, “*superar*”, requer objetos que se associam ao que é capaz de impedir, atrasar, bloquear, como é o caso de obstáculos e barreiras. Mas, no caso do que é enunciado por Cibele, o objeto a ser superado são as deficiências, quando tomadas como aquilo que não se sabe fazer: “*eu falo de deficiências de coisas que a gente não sabe fazer, tá?*”. Nesse caso, “*tem um monte de coisa que a gente pode, tem muita deficiência que a gente pode, que às vezes a gente pode acabar superando, coisas que a gente não sabe fazer e pode acabar superando.*” Do modo como é dito por Cibele, o enunciado faz subentender haver deficiências que não se superam; entretanto, elas não são explicitadas nesse extrato. Ainda assim, parecem ser evocadas, quando Cibele aponta a necessidade de se conviver com as diferenças: “*eu acho que a gente tá num tempo aí de saber, aprender a conviver com as diferenças. Com as deficiências de cada um, com as diferenças de cada um, com as coisas legais que cada um tem.*”.

“Deficiências”, “diferenças” e “coisas legais”, particularizadas, parecem demandar que se aprenda a conviver com elas de modo que, ainda que a deficiência seja “*super comum na vida de todo mundo*”, ela parece ser bastante individualizada, ao ponto de dificultar a

convivência entre iguais (porque têm a deficiência como elemento em comum) e diferentes (uma vez que cada um tem as suas). Assim, ao dizer “*a gente vai ter que aprender a conviver com isso e a respeitar*”, Cibele indica a possibilidade de não se respeitarem nem deficiências, nem diferenças, nem coisas legais, como um pressuposto ao seu dito. Assim também, sem que explicita qualquer duração referente ao momento a que se refere, Cibele introduz uma perspectiva temporal para que se saiba e/ou aprenda a conviver com as diferenças, enunciada como o tempo presente: “*eu acho que a gente tá num tempo aí de saber, aprender a conviver com as diferenças*” e “*eu acho que é o momento né? Não tem outro.*” Isso introduz novos pressupostos e subentendidos, tanto quanto ao passado – não se aprendeu a convivência com e o respeito às diferenças – e quanto ao futuro – não haverá essa possibilidade (“*Não tem outro*”).

CLOTILDE

*E – Pra você, Clotilde, o que é deficiência?*

*Clotilde – É, olha, eu não vejo... eu vou falar o que não é [ri]. Eu, quando olho uma criança, como é que... quando eu olho uma criança com deficiência, seja física, seja auditiva, seja visual, seja intelectual, eu não vejo essa criança como incapaz. Eu vejo essa criança como capaz de alguma coisa. Em alguma coisa, e de alguma forma. Assim, é... uma deficiência, pra mim – posso mudar de ideia depois, né – [inaudível] é uma limitação específica de algo. Uma deficiência auditiva é uma limitação na audição, porém ela tem todo outro conjunto, um outro contexto que não difere de nada, assim... é uma criança com potencialidades que merece um lugar e que merece trabalhar. Deficiente físico, ele pode ter uma deficiência, ele pode não ter um braço, ele pode não ter uma perna, ele tem “n” potencialidades, o deficiente intelectual, até mesmo ele eu vejo potencialidades. Então a deficiência pra mim, eu nem entendo muito bem quando se coloca assim: – “Ah é alguém diferente”. Eu não consigo entrar um pouquinho nessa ideia que no popular às vezes se coloca né. É, às vezes eu mesma me questiono. “É diferente no quê? É diferente o quê?”, né, “Não tem uma perna? Isso faz dele diferente do quê?” Ele não tem uma perna, mas eu também sou diferente de muita gente, né. Eu fico me questionando um pouquinho, assim... assim, que todo mundo é diferente, né. Assim, eu não... agora eu não teria uma linha de raciocínio pra te falar, assim, pra mim, o que é uma deficiência, te diria o que não é uma deficiência. O fato de você ter alguma limitação não te torna uma pessoa incapaz, não te torna uma pessoa deficiente; deficiente com ausência de... é difícil explicar, assim... Acho que todo mundo tem potencialidades, acho que todo mundo merece ter, ser visto, não naquela apologia de igual, não é isso. Não é uma questão de apologia [...] Então, nessa linha de raciocínio é que eu não sei te dizer o que é uma deficiência pra mim, entendeu? É nessa linha de raciocínio.*

Clotilde introduz sua fala anunciando que vai falar o que não é deficiência. E os verbos em que se apoia, inicialmente, são dois verbos ligados à visão: olhar e ver, embora não empregados com sentidos apenas vinculados à função visual. Ainda assim, é de se assinalar a forma como ela o diz: *“quando eu olho uma criança com deficiência, seja física, seja auditiva, seja visual, seja intelectual, eu não vejo essa criança como incapaz. Eu vejo essa criança como capaz de alguma coisa”*.

Clotilde diz olhar uma criança com deficiência e não vê-la como incapaz. Assim como anunciou que iria falar o que não é deficiência, ela diz não o que vê, ao olhar uma criança com deficiência, mas aquilo que não vê. Entretanto, não podemos deixar notar que, aqui, os sentidos mais prováveis para ver vinculam-se a uma avaliação, uma percepção e não ao que se pode enxergar, como efeito da função visual. Assim, considerando o alvo de seu olhar – a

criança com deficiência, que ela não vê como incapaz – aquilo que ela vê é que incapacidade não é deficiência.

Ainda quanto à forma como introduz sua fala e a partir da criança com deficiência trazida em seu discurso, é de nos perguntarmos se ela estaria fazendo uma opção de não dizer o que pensa ser a deficiência e/ou de não dizer aquilo que vê, quando olha para a deficiência de uma criança. Pois o que ela enuncia, na sequência, é que vê “*essa criança como capaz de alguma coisa*” e complementa, em seguida: “*Em alguma coisa e de alguma forma*”. “*Alguma*”, pronome indefinido, sugere não ser possível determinar que em que coisa a criança é capaz, de que coisa é capaz e de que forma. Apenas que ela é capaz.

Clotilde, logo na sequência, menciona a possibilidade de mudar de ideia, antes de dizer que a deficiência seria “*uma limitação específica de algo*”. Note-se que, primeiramente, a deficiência é definida pelo que ela não é: incapacidade. Agora, ela é definida como sendo uma limitação. Ditas dessa forma, “*incapacidade*” é colocada de um lado, enquanto “*limitação*” é posta do outro.

Na sequência, ao dizer como cada modo de ser deficiente não implica em não ter condições para outras atividades, ainda que como compensação (“*Uma deficiência auditiva é uma limitação na audição, porém ela tem todo outro conjunto [...]*”), Clotilde aponta as “*potencialidades*” que se têm; “*até mesmo*” no deficiente intelectual, ela vê potencialidade.

Considerando o que Clotilde vê, agora, ao olhar para uma criança com deficiência – as potencialidades dessa – é possível pensar que, no caso de uma criança com deficiência, o oposto à sua incapacidade (algo que a terapeuta não vê na criança) não é a capacidade e, sim, as potencialidades. Lembre-se, porém, que aquilo que é ou está potencial é justamente o que não está realizado, no momento em que é potencial.

Assim, se deficiência não é incapacidade, nessa ordem discursiva, tampouco ela é capacidade. E também já não é sequer a limitação à qual tinha sido aproximada, inicialmente: “*O fato de você ter alguma limitação não te torna uma pessoa incapaz, não te torna uma pessoa deficiente; deficiente com ausência de... é difícil explicar, assim... Acho que todo mundo tem potencialidades...*”. Potencialidade, então, não seria condição exclusiva de pessoas com deficiência e, nesse sentido, já que “*todo mundo*” a tem, poderia ser vista como um elemento que torna deficientes e não deficientes iguais, assim como o fato de que “*todo mundo merece ter, ser visto*”, que ela aponta na sequência.

Mas, se no dizer de Clotilde, isso não ocorre “*naquela apologia de igual, não é isso*” então, supor que todos têm potencialidades e merecem ser vistos leva a questionar se há diferença entre as potencialidades e o merecimento das crianças com deficiência, para além de

não serem vistas como incapazes. Talvez por isso ela conclua o enunciado (“Então”) afirmando: *“Então, nessa linha de raciocínio é que eu não sei te dizer o que é uma deficiência pra mim, entendeu?”*



CORINA

*E – [...] pra você, na sua concepção, na sua opinião, o que é deficiência?*  
*Corina – Eu acho que deficiência é tudo aquilo que faz falta a qualquer pessoa. Aquilo que eu não tenho, por exemplo: – “Ah, eu não sei dirigir!” É uma deficiência, eu não sei dirigir. Eu não dirijo, é uma deficiência minha, porque eu tenho possibilidade de, de dirigir. Agora, dentro dessa possibilidade eu posso dizer: – “Eu não gosto”; – “Eu não quero”, não é, não é que eu não consiga. Não é? Então, é uma deficiência, até... essa deficiência, ela pode até ser proposital, porque se eu não quero, eu não gosto, então eu não vou fazer. É algo que falta, ma, é... que falta no sentido, assim, de eu não estar provida daquilo. Mas não que é essencial pra minha vida, não é? Dirigir é bom? É importante? É! Mas eu sobr... eu vivo muito bem sem dirigir, não é? Eu acho que é isso, não é uma coisa que, que te incapacite. Eu não vejo a deficiência como algo que incapacite. Até porque eu trabalho muito na perspectiva dos talentos. [...] Então, eu, eu acredito nisso, que cada um tem o seu potencial. [...] Agora, as pessoas com deficiência, fisiologicamente falando, né – que a gente sabe que, organicamente... o nosso organismo, ele é perfeito – mas se você tem alguma complicação, aquela parte não funciona, você passa a ter mesmo uma deficiência, ali, e você acaba dependendo do outro. Agora, o outro tem que te estimular. Se eu não consigo, se eu só consigo andar com uma perna só, com a outra eu vou pular, então alguém tem que me estimular desde criança que eu vou viver pulando, que essa é a minha condição. Se ninguém me disser que isso é a minha condição, eu vou passar a vida às vezes iludida, achar: – “Poxa vida, eu posso andar; eu posso falar”, não é, e não invisto naquilo, nas minhas, nas condições que a pessoa apresenta. Eu, eu vejo a deficiência assim, né, a pessoa precisa... quem não tem um potencial precisa ser estimulada; aquele que tem o potencial, se não estimular também perde, não é... e não é falta de uma perna, de um braço, de ouvir, de, de enxergar, isso é uma coisa do corpo, só. Agora, o talento da pessoa está dentro dela. Não é? E o meio é quem traz esta estimulação. Eu gosto muito dessa coisa do meio. É o social, mesmo, interferindo, mesmo, na... na vida da pessoa, não é? [...]*

Corina, a exemplo de Bibiana, diz que “deficiência é tudo aquilo que faz falta a qualquer pessoa”. Entretanto, ela aponta, como exemplo, uma situação em que se pode optar: “Eu não dirijo, é uma deficiência minha, porque eu tenho possibilidade de, de dirigir. Agora, dentro dessa possibilidade eu posso dizer: – ‘Eu não gosto’; – ‘Eu não quero’, não é, não é que eu não consiga.”. Situação essa em que ela discrimina a possibilidade de escolha: “essa deficiência, ela pode até ser proposital, porque se eu não quero, eu não gosto, então eu não vou fazer”. Na sequência, porém, ela faz comparecer a deficiência como algo de que se pode não estar provido: “É algo que falta, ma, é... que falta no sentido, assim, de eu não estar provida daquilo.” Entretanto: “Mas não que é essencial pra minha vida, não é?”.

Assim, considerando somente a dimensão do que é dito, em Corina, enquanto deficiência é “tudo aquilo que falta a qualquer pessoa”, ela pode, segundo o exemplo

evocado, constituir uma opção e, ainda que seja algo que falte, essa falta não ser essencial à vida da pessoa. Tomemos, entretanto, alguns efeitos que escapam à possibilidade de ter o discurso sob controle para observar como Corina inicia sua fala dizendo a deficiência que faz falta a qualquer um e, a partir do exemplo, introduz uma cena discursiva cujo enunciador fala em primeira pessoa. Assim, se não é possível discriminar o lugar de Corina e do enunciador de seu exemplo, levando-nos a pensar que eles coincidem, é possível, por esse efeito, supor que Corina também fala de si.

Ao retomar o pensamento do que acha ser a deficiência, ela parece retomar um certo distanciamento para enunciar o que acha: *“Eu acho que é isso, não é uma coisa que, que te incapacite. Eu não vejo a deficiência como algo que incapacite. Até porque eu trabalho muito na perspectiva dos talentos.”* Da mesma maneira como vimos na entrevista de Clotilde, Corina também diz não ver a deficiência como *“algo que te incapacite”*, assim como fala em talentos e potencial: *“Até porque eu trabalho muito na perspectiva dos talentos. [...] Então, eu, eu acredito nisso, que cada um tem o seu potencial.”*

O potencial – que começa a surgir como uma regularidade no discurso em análise – ainda que individual (*“cada um tem o seu”*) parece ser, também, o potencial que todos possuem. Lembre-se, contudo e mais uma vez, que potencial é algo que não está realizado, é algo que esta por vir e, na forma como enunciado, é individual.

Quando traz para a cena a situação de deficiência vivida por outrem, (*“Agora, as pessoas com deficiência, fisiologicamente falando, né”*), Corina evidencia uma concepção que nada tem em comum com o caráter opcional da deficiência a que se referia, no início: *“a gente sabe que, organicamente... o nosso organismo, ele é perfeito – mas se você tem alguma complicação, aquela parte não funciona, você passa a ter mesmo uma deficiência, ali”*. É explicitado, aqui, o caráter orgânico, corpóreo, da deficiência, localizando-a em um organismo que, *“a gente sabe”* ser perfeito. Haveria, assim, uma perfeição intrínseca ao nosso organismo, alterada por alguma complicação ou não funcionamento de alguma parte, de forma que *“você acaba dependendo do outro. Agora, o outro tem que te estimular.”* Assim, a deficiência, tal como falada por Corina, pode ser também aquilo que, contrariando a perfeição do organismo, pode também gerar dependência. Dependência dita aqui como a necessidade de que haja estimulação provida de outras pessoas que, eventualmente, podem ou não fazê-lo, e fazê-lo como investimento.

Corina, em seu modo de dizer, explicita, de uma só vez, perfeição, deficiência e dependência, encadeando-as. E mostra, pelos efeitos produzidos por esse dizer, que a dependência da estimulação que o outro traz também se vincula à necessidade de que esse

outro mostre a condição de deficiência ao deficiente: “*se eu só consigo andar com uma perna só, com a outra eu vou pular, então alguém tem que me estimular desde criança que eu vou viver pulando, que essa é a minha condição*”. Há uma preocupação com que a pessoa com deficiência fique iludida a respeito de si mesma (“*Se ninguém me disser que isso é a minha condição, eu vou passar a vida às vezes iludida*”).

O que Corina reconhece, como a necessidade de estimulação de um corpo ou de um potencial, encontra seu complemento no desconhecimento dela quanto ao fato de que a intervenção de um outro, que diz à pessoa com deficiência qual a sua condição corresponde a apropriar-se de uma verdade sobre esse alguém que, supostamente, não só não a conhece como não parece ter sua experiência pessoal com um organismo não perfeito validada como referência. Estamos, assim, diante de uma cena discursiva em que as relações de poder em jogo parecem deixar, como única possibilidade à pessoa com deficiência a escolha entre aceitar a estimulação de um outro, capaz de lhe dizer qual a sua condição, e viver iludida. É de se pensar, contudo, que viver ou estar iludida acerca de sua condição talvez seja também sua possibilidade de resistência a tal exercício de poder.

ENEIDA

E – [...]pra você, Eneida, o que é deficiência?

Eneida – Então! É... acho que depende muito do deficiente, né. Acho que a deficiência tá... ela vai ser melhor ou pior dependendo de quem é o deficiente, de quem está com ele. Porque acho que deficiência é aquela coisa clássica, né: uma limitação, uma perturbação, uma lesão, né, que compromete essa pessoa em algum grau, em algum nível, de alguma forma, no desenvolvimento cognitivo, físico, global... algumas você tem mais comprometimento físico do que cognitivo, ou vice-versa, né, é... não vamos falar de casos psiquiátricos, né, mas e... eu acho que é o comprometimento, é o não funcionamento de alguma parte do corpo, de algum... é, mecanismo do corpo, ou dele como um todo, né. Agora, existem formas e formas de deficiência; então vai depender muito do grau desse comprometimento, do quanto ele lesou, do quanto ele prejudicou, de como essa criança é assistida e de como ela própria lida com a deficiência, né. Porque a gente vê muitos deficientes, seja a nível cognitivo mais acentuado ou no motor, que consegue ter uma adaptação razoável, consegue, é... ter uma qualidade de vida que permita ele ser feliz, estar bem, fazer algumas coisas, aprender outras... né, ir vivendo assim, né? Mas, assim, eu entendo como deficiência, mesmo, é a maneira das pessoas encarar a situação daquela pessoa. Né, porque... como que ela vai encarar? “Então é uma doença? Vai ter cura? Quando que o meu filho vai sarar, quando que ele vai curar? É feio? Tenho vergonha? É ruim? Não sei lidar? É difícil, é trabalhoso, é sujo?” Né, também era uma coisa que a gente tentou disciplinar tanto pras mães quanto pras terapeutas: – “Limpa a baba dele. Limpa a boca.” – “Gente, não é ‘limpa’; é ‘seca’! Porque baba não é sujeira!” Né? – “É uma secreção! Eu tenho, você tem. Então, está todo mundo com a boca suja. Então vamos mudar, vamos falar: ‘limpa sua boca’ ou ‘limpa a boca do seu filho, limp...’ é... ‘seca, ‘vamos secar a baba’”, né? Então, acho que depende muito de quem está olhando prá deficiência, de quem está convivendo com ela. Ela pode ser muito difícil, porque, é claro, ninguém deseja isso pra si, nem pros seus filhos, nem pros seus parentes, né? Mas... vai depender muito de como você lida com a deficiência; então, às vezes, uma deficiência muito leve [...] a gente vê que torna-se um transtorno prá família, né, e... às vezes um quadro muito mais severo, muito mais acentuado, os pais, a família, os cuidadores, conseguem lidar com mais tranquilidade, com mais afetividade, com mais bom senso, né... Então, eu acho que a deficiência ela, ela vai variar, ela vai ser mais intensa ou não, dependendo de quem vê, de quem convive e de quem é deficiente.

Deficiência, para Eneida, depende do deficiente e de quem o circunda. A depender de quem são tais pessoas, a deficiência será melhor ou pior. Dita dessa forma, a deficiência se definiria, então, a partir da existência de deficientes, do reconhecimento de pessoas nessa condição. E a condição de deficiente surge, em sua fala, por meio de uma definição dada como “aquela coisa clássica, né”. Deficiência é, então, “limitação”, “perturbação” ou “lesão”, “que compromete essa pessoa em algum grau, em algum nível, de alguma forma, no desenvolvimento cognitivo, físico, global”. [grifo nosso].

Aqui, deficiência figura, no modo como Eneida a explicita inicialmente, como aquilo que limita, perturba ou lesa e que, nos três casos, ocasiona, como consequência, o comprometimento, em graus, níveis e formas variados, do desenvolvimento cognitivo ou físico ou global. Note-se que Eneida ainda exclui os casos psiquiátricos dos quais diz que não vai falar (associando-os, contudo ao comprometimento de alguma função) para, em seguida, valer-se de um outro modo de dizer o que já havia enunciado: “*eu acho que é o comprometimento, é o não funcionamento de alguma parte do corpo, de algum... é, mecanismo do corpo, ou dele como um todo*”. O que volta a ser afirmado, então, é o comprometimento que se havia destacado antes. Aqui, porém, Eneida já não enuncia “*a coisa clássica*” da definição e, sim, sua opinião (“*eu acho*”), mantendo, entretanto, uma proximidade de sentidos com o conhecimento técnico implícito na formalidade da primeira definição.

Na sequência, considerando a existência de “*formas e formas de deficiência*”, ela passa a falar das variações do comprometimento – até então, ocasionado por uma deficiência: “*então vai depender muito do grau desse comprometimento, do quanto ele lesou, do quanto ele prejudicou, de como essa criança é assistida e de como ela própria lida com a deficiência, né.*”. Eneida, que já havia explicitado antes a relação de dependência entre deficiência e deficiente, aponta, agora, sua vinculação a três fatores: o grau do comprometimento, a assistência que “*essa criança*” (neste momento trazida à cena, fazendo subentender a possibilidade de um comprometimento surgido muito cedo na vida da pessoa) e a forma “*como ela própria lida com a deficiência*”.

Ora, se já de início uma deficiência pode ser melhor ou pior, a depender de quem é o deficiente e de quem está com ele, é lícito supor que deficiência encontra-se no campo da subjetividade. Há uma certa circularidade no modo de Eneida dizer o que seria a deficiência. Dependente do deficiente, a deficiência, melhor ou pior, também depende daqueles de quem o deficiente depende, mais ou menos.

Ressalte-se que a pessoa com deficiência é também ela colocada na posição de dependente. Dependente de um outro, que lhe prestaria assistência, e dependente de si, já que tem que lidar, “*ela própria*”, com a deficiência. Assim, observa-se um deslocamento da definição, dita, da deficiência como a causa de algum tipo de comprometimento para um entendimento, mostrado, de que deficiência é dependência, de modo generalizado.

Elencando alguns elementos que sustentariam a deficiência-dependência de que fala, a entrevistada enuncia, então, aquilo que ela entende “*mesmo*”, como deficiência: “*a maneira das pessoas encarar a situação daquela pessoa*”. Assim, a pessoa com deficiência,

dependente de uma sequência de fatores, já elencados, é, também, dependente de como os outros olham para ela. Como sua deficiência será encarada pelos outros, que fazem, segundo Eneida explicita, um grande número de perguntas, mostrando seu desconhecimento diante da situação: *“Então é uma doença? Vai ter cura? Quando que o meu filho vai sarar, quando que ele vai curar? É feio? Tenho vergonha? É ruim? Não sei lidar? É difícil, é trabalhoso, é sujo?”*.

Quando, valendo-se do recurso ao discurso direto, Eneida cita as perguntas que tanto já pode ter ouvido quanto supõe poder vir a ouvir (note-se que ela as apresenta quase todas no futuro), ela mostra ocupar um lugar de saber, capaz de (re)conhecer o tipo de questões que podem surgir diante da deficiência – recém-descoberta, supomos nós. E é desse lugar de saber que ela diz, desde o princípio, como entende a deficiência, marcando a dependência que tem essa última de diversos fatores, dentre os quais, os elementos subjetivos que estarão presentes seja na forma como a própria pessoa lidará com sua condição, seja na forma como as outras pessoas que estarão com ela encararão sua condição e reagirão a isso. O que, segundo a entrevistada, pode ser muito difícil, porque *“é claro, ninguém deseja isso pra si”*. À parte o caráter universal, totalizante, desse último enunciado (*“ninguém deseja”*), um outro elemento na rede de dependência evidencia-se: a forma como se lida com o que não foi desejado e que também constitui um fator do qual o deficiente, de quem depende a própria deficiência, depende.

ROXANA

*E – Querida que você falasse livremente sobre o que é que você acha que é a deficiência.*

*Roxana – Deficiência? Qualquer? [...]quem... estudou já há... há alguns bilhões de anos atrás... então, tem, ahn, alguns padrões que foram estudados, e tal. [...] Primeiro que, assim, tem uma questão, que tem muito a ver com a questão cultural e com o meio que a gente tá. Não dá pra você colocar, ahn, uma deficiência, se você não colocar o contexto. Porque o que pode ser de... o que é deficiência aqui pode não ser deficiência em outro grupo. [...] um deficiente não é deficiente no mundo inteiro. [...] O que que é deficiência? Deficiência é, bom, pela definição da palavra: [...] é alguma coisa que... falta alguma coisa, né... [...] Então, pra mim, deficiência é o que... falta alguma coisa, em relação a uma média, ou a um conhecimento, ou a um padrão – que seja de... média. Num... não digo de normalidade, mas um padrão da média. E a deficiência é alguma coisa que você tem... a menos; que você tem, ahn, – se for pensar em pessoas – que você tem ou que você é... Algumas são passageiras, outras não... Então, é... é complicado definir o que é deficiência, porque pode ser passageira, pode não ser... Tem a ver com o... com a média do grupo onde você vive, né, e... tem algumas que são comuns a vários grupos. Faltar uma perna é faltar uma perna! Como nós somos bípedes, se você não tem uma perna, você... falta uma perna! Então, você é um deficiente. Porque lhe falta uma perna... né? É... e aí, assim, você pode ter nascido sem perna – que é uma deficiência que veio com você – ou você pode perder uma perna, no meio do caminho da sua vida... né... Que é um outro tipo de sem-perna, eu diria, né? [...] Em geral, ela tende a que todo mundo te olhe diferente, se você tem alguma coisa... a menos, né? E... eu acho que é natural. [...] pra mim, ahn, olhar pra pessoas que falta alguma coisa, que têm alguma coisa deficiente, é... diferente, é uma questão natural. A gente olha pra todo mundo que é diferente. É natural você olhar! Que pode ser pra mais ou pode ser pra menos, né? A gente tá falando de deficiência. Mas o excesso também chama a atenção. [...] um cara que mede dois metros de altura vai chamar a atenção tanto quanto alguém que não tem uma perna, ou alguém que num tá... que tá numa cadeira de rodas. Então, pra mim, deficiência é... primeiro, é uma coisa que falta. E... mas falta em relação ao grupo. E ela pode, ou não, ahn, tirar muito você da participação do grupo, não é? Depende do quanto é cada deficiência, e depende do grupo. Então, é... ass... eu acho que é sempre uma coisa muito relativa. Muito... complicada, eu acho, é... definir. Mas, pra mim, é... o que você tem a menos. Deficiência é o que você tem a menos do que o padrão do grupo com quem você convive. [...] Acho que essa é um... pra mim, é a... melhor definição. [...] Uma coisa é a deficiência, em si. Outra coisa é o que você e/ou o grupo vão fazer com essa falta. [...] como você vai lidar com... a... a deficiência que existe... depende de você e depende do grupo. Mas... mas a deficiência é sempre... uma coisa que tá faltando, em relação a um grupo, naquele determinado momento. Penso eu.*

Evocando os estudos realizado já há tempos, Roxana parece ter tomado a pergunta como uma solicitação unívoca para que apresentasse sua explanação, que é o que ela faz, ao longo de sua fala. E o faz partindo da enunciação de que há uma relatividade na deficiência, de acordo com o contexto em que ela ocorre. Chega a considerar que “o que é deficiência

*aqui pode não ser deficiência em outro grupo. [...] um deficiente não é deficiente no mundo inteiro*”, mas a aproxima da noção de deficiência como falta. E uma falta que, para ela, falta “*em relação a uma média, ou a um conhecimento, ou a um padrão – que seja de... média. Num... não digo de normalidade, mas um padrão da média.*”. É de se notar que, embora pela negação, Roxana introduz a ideia da normalidade como referência, além de enunciar – como o fez Berenice, por exemplo – que a falta representada pela deficiência o é “*em relação a uma média.*”. Dessa forma, ainda que tenha desassociado, explicitando-o, a noção de média e de padrão da noção de normalidade, Roxana parece não ter reconhecido possível que, tendo uma média, um conhecimento ou um padrão como referência em relação à qual a deficiência comparece como falta, a mesma poderá ser compreendida como desvio (da média), lacuna (de conhecimento) ou diferença (em relação ao padrão).

Outro elemento de destaque na fala dessa terapeuta refere-se ao modo como ela apresenta a deficiência, quando ela pode ser vista: “*pra mim, ahn, olhar pra pessoas que falta alguma coisa, que têm alguma coisa deficiente, é... diferente, é uma questão natural. A gente olha pra todo mundo que é diferente. É natural você olhar!*” Assim é que o fato de se ter algo a menos, diferente, atrai o olhar alheio para si, e isso é natural, no discurso de Roxana. À enunciação dessa naturalidade trazida por ela, é possível agregarmos a consideração de que exista, em circulação, um discurso contrário a esse. Caso contrário, a atitude de olhar a pessoa com “*alguma coisa deficiente*”, e que ela nomeia como natural, não seria nada mais que olhar, já que “*natural*”.

Por fim, retomemos que, quando dá início à sua fala, Roxana parece buscar nos estudos já realizados o apoio para tecer considerações sobre a deficiência. O que não a impede de explicitar, mais de uma vez, achar difícil defini-la. Assim, mostrando pelo discurso que se encaminha para uma conclusão (“*Então...*”), ela diz, novamente achar “*sempre uma coisa muito relativa. Muito... complicada, eu acho, é... definir.*”. O que não a impede de dizer o que pensa: “*pra mim, é... o que você tem a menos. Deficiência é o que você tem a menos do que o padrão do grupo com quem você convive. [...] Acho que essa é um... pra mim, é a... melhor definição.*”

Ao dizê-lo nesses termos, aquilo mesmo que se enuncia mostra, na dimensão implícita do enunciado, que ao não ter ou ter a menos aquilo que é o padrão do grupo com quem se convive, “*você*” não é diferente do seu grupo, “*você*” é deficiente. O que deixa de ser dito, na entrevista, é como se pode determinar o padrão de um grupo e, em havendo alguém deficiente em relação a esse padrão, como um grupo – qualquer – reagiria à deficiência – qualquer – de um de seus integrantes.



### 4.1.3 Pessoas e Familiares

#### DAFNE

*E – Pra você, o que é deficiência?*

*Heloísa – Ai... Deficiência todo mundo tem, até nós, que somos... que temos nossas pernas que andam, né, que se acham que não é deficiente, acho que nós temos a maior deficiência do mundo; nós temos, os que dizemos ser normal. E aprender: deficiência, é... cada caso é um caso, né? Eu acho que cada deficiência é cada deficiência; pra mim... Assim, às vezes eu falo, eu nem digo que a minha filha é deficiente, eu falo que a minha filha é especial. Então, pra mim não existe deficiência. Pra mim não existe. Eu tenho, sim, que pra mim não existe deficiência. É tanto que eu não digo que a minha filha é deficiente, digo que a minha filha é especial.*

*Dafne – Mã...*

*Heloísa – Acho que... é o que eu penso. [Voltando-se para a filha]: Né, filha? A mamãe só tem ela! Se eu num... não saberia nem explicar direito o que que é, né, ter um filho... perfeito e outro não, né? No caso, deficiente – que o nosso, a história, aí, a conversa aí é a deficiência... Então, acho que fica até meio difícil pra mim responder.*

*E – Tá certo.*

*Heloísa – Tá? Na real, né...*

Novamente encontramos o enunciado que diz “*Deficiência todo mundo tem*”. São deficientes até mesmo os que andam e/ou acham que não são deficientes. Entretanto, “*a maior deficiência do mundo*” parece ficar por nossa conta, “*nós, os que dizemos ser normal*”. Afinal, se, como enuncia Heloísa, “*cada caso é um caso, [...] cada deficiência é cada deficiência*”, não há igualdade nem normalidade possíveis. Todavia, a generalização em torno da ideia de que todos têm deficiência, mesmo os que não a reconhecem em si, tratada com rigor, parece colocar a particularidade de cada caso, de cada deficiência, em segundo plano. Se todos têm deficiência e cada caso é um caso, torna-se também difícil dizer o que é deficiência, a não ser a partir de cada experiência particular. Observe-se que, para dizer que a maior deficiência é se achar, se dizer normal, é preciso supor a existência tanto da deficiência quanto da normalidade. E isso Heloísa faz, em seu discurso. Ao dizer, porém, logo em seguida que “*pra mim não existe deficiência*”, Heloísa mostra se pautar em algum outro referencial, para além dos que a permitem conceber a deficiência como elemento comum a todos, ainda que de maneira individualizada em “*cada caso*”; “*cada deficiência*”. E esse referencial é sua experiência com a própria filha: “*Então, pra mim não existe deficiência. Pra mim não existe. Eu tenho, sim, que pra mim não existe deficiência. É tanto que eu não digo que a minha filha é deficiente, digo que a minha filha é especial.*” Em seu dito, ainda que pela negação, Heloísa afirma a deficiência da filha. Entretanto, mostra ter feito uma opção, qual seja a de dizer que a

filha é especial. Assim, uma vez que a filha é especial, já não existe a deficiência (“*para mim, não existe deficiência. É tanto que...*”). A deficiência que, inicialmente, todo mundo tem; que, em seguida, é maior entre os que nos dizemos normais e que, ainda, é específica em cada caso deixa de existir, no discurso da mãe de Dafne. Uma tal transformação da deficiência, no modo de dizer de Heloísa, parece mostrar, em ato, como se particulariza sua experiência, sua percepção. Ressalte-se que Heloísa parece consciente disso: “*Então, pra mim não existe deficiência. Pra mim não existe. Eu tenho, sim, que pra mim não existe deficiência.*” (grifos nossos).

Heloísa, que só tem uma filha – e diz só ter a ela (*Né, filha? A mamãe só tem ela!*) – evoca essa situação para dizer que não possui elementos de comparação para explicar como seria se tivesse um filho “*perfeito*”. Introduz, entretanto, com esse mesmo enunciado, uma oposição entre a situação da filha “*especial*” e a situação de um filho que não fosse especial. Assim, independente de como sua situação é nomeada por sua mãe, Dafne não é perfeita. Ser especial ou ser deficiente é mostrado, no discurso de Heloísa, como ser não perfeito, de tal forma que se torna possível apontarmos a noção de perfeição como um referente que, fora da experiência de Heloísa como mãe, parece balizar sua concepção global do que seja a deficiência, aquela que ela diz não conseguir explicar a partir do caso particular de sua filha.

Desse ângulo, é de se pensar se a deficiência que todo mundo tem seria a imperfeição de que fala Heloísa. Imperfeição que pode estar nas pernas que não andam ou no se achar ou se dizer ser o que não é.

IRENE

E – [...] Na opinião de vocês, o que é uma pessoa especial?<sup>16</sup>

Ercília – Boa pergunta... [ri] Boa pergunta!

Aristeu – [dirigindo-se a Ercília] Pode... eu, eu tenho a minha resposta.

Ercília – Fala!

Aristeu – Não, pô, aí você vai copiar de mim? Que é isso?

Ercília – Não!

Aristeu – Aí não vai servir o trabalho de...

Aristeu – Uma pessoa especial. Uma pessoa especial, que eu penso comigo... Tá aí: ela. A Ercília é uma pessoa especial. Por quê? Ela enfrentou de frente a doença dela, foi erro médico. Tava tratando da vista dela, era tumor na cabeça. Ela não quis processar ninguém, e ganhava tranquilamente, tinha documento, tinha tudo. Na época... Tanto que eu joguei o... chapa, tudo, na cara da oculista que tava... eu fiz um... desandou a minha vida.

Ercília - Foi uma grosseria.

Aristeu - Entendeu? Então, o que que é uma pessoa especial? Tem suas limitações? Tem. Você vê que quando fica meio jururu, fica meia, assim, mas tem fé em Deus. [...] Hoje mesmo ela lavou o banheiro, ela lava roupa, ela se vira, é... Muitas coisas, fritura, essas coisas ela já não consegue mais, mas se eu esquecer de deixar o arroz pronto ela vai e faz, ela pica um alho, sabe, ela tem vontade. Mesmo... quantas vezes ela já cortou esses coitados desses dedos dela? Então, isso... não... o que eu ia falar era isso aí.

[Silêncio. Aristeu chora]

Ercília – Tá chorando? Então, pra mim, ser especial é... sei lá, é conviver né? Tipo conv... conviver com sua especialidade e... Não cair né, ir em frente e lutar, eu acho que é isso. Que nem, quando eu descobri que ela... Nossa, eu fiquei assim, mas depois...

Aristeu- Mas a pessoa especial também, não é assim, é, “Ó, coitadinho”, não tem nada disso...

Ercília - É, eu também acho que não.

Aristeu - A pessoa especial, você tem que cobrar a mesma coisa como se fosse uma pessoa normal, porque ela é capaz. Ela é capaz...

Ercília - É.

Aristeu - Você só tem que mostrar pra ela que ela é capaz.

[...]

Aristeu - Ó, uma pessoa especial é a pessoa que aceita a outra do jeito que é, e também que não tem vergonha de nada, você tem que ir pra frente. A Irene, por exemplo...

Ercília - Não, olha...

Aristeu - ... No caso da Irene, ela pra mim, não é uma pessoa especial, ela é uma pessoa normal. Graças a Deus, ela tem a coordenação motora normalmente, sapeca, faz arte, como to... não, não faz arte sozinha, mas se tiver um monte de gente... [...] então eu acho que ela não é pessoa especial. Pessoa especial é aquela que tem a coordenação motora todo, é... carregado, não sei o quê. [...] Então, eu acho que é... A pessoa especial é a pessoa que sabe respeitar a outra. Essa é a pessoa especial, não as pessoas que têm deficiência, ou algum problema. Quem sabe respeitar.

<sup>16</sup> Consideramos oportuno, nesse caso específico, introduzir a pergunta modificada, dado que Aristeu e Ercília, já haviam utilizado a expressão “pessoa especial” algumas vezes, no decorrer da entrevista. Na sequência, propusemos a pergunta na forma como ela foi feita a todos os entrevistados.

*E- E o que, na opinião de vocês, é deficiência?*

*Ercília - Deficiência? A... def, deficiência? Ah, eu acho que deve ser aquela pessoa que, por algum motivo, tem dificuldade, né, assim, de, de... fazer as coisas... de, de pensar... Ah, sei lá, eu acho. O deficiente... Mas que, não... que... que não seja incapaz, isso não, acho que todo mundo é capaz.*

*Aristeu - A palavra deficiência é o seguinte...*

*Ercília- Deficiente acho que é, dificuldade de... de... de alguma coisa, de... de fazer, raciocinar... Eu acho... que seja isso.*

*Aristeu - ... é mais uma limitação, simplesmente uma limitação que pode ser superada como outra. Normalmente, normalmente.*

*E – Como assim?*

*Aristeu - Por exemplo, a Irene tem a limitação de ouvir, mas ela é muito rápida nos sinais, ela usa sinais brincando com você, junto.*

*[...]*

*Ercília - Tira uma coisa e desenvolve outra, né.*

*[...]*

*Aristeu – [...] A Ercília, por exemplo, perdeu a visão, só que ela ganhou outra limita... Outra coisa... Na língua. Ela começou a falar mais, porque... Sabe, pra poder, é... Audição... Pelo... Ela desenvolveu outra, outra habilidade. [...] Que nem ela falou que tá com problema na mão, mas ela pega a bengala dela, ela sabe o que ela tá fazendo. Então, como que um paraplégico vai... Esse é o, limitação... Esse que eu falo que é a limitação, esse é limitado. Não as pessoas normais que nem... anda, enxerga... que nem ela, pra mim não tem limitação nenhuma, só no rosto. Não é? Por isso que pra mim não é deficiência, é uma limitação. Deficiente é aquele que não pode andar, é o paraplégico [...] Aqui nós não estamos preparados no Brasil, mas... tá melhorando. Quem enxerga, vê. É devagar? É devagar, infelizmente é Brasil, mas... Eu acredito que vai acontecer as coisas melhores. Tamo brigando, que nem, nas próprias casas, a dona... dona dessa casa vai ter que por um corrimão aqui. É obrigação, é obrigatório, porque ela tem pessoas deficiente aqui. Deficiente não, limitada. Já uma pessoa deficiente é aquela que não pode viver sozinha. O paraplégico, pra ele entrar aqui não tem como, vai ter que ter uma ajuda. Esse é o deficiente, mas quem não precisa de ajuda? [...]*

A dinâmica da entrevista realizada com os pais de Irene foi um tanto distinta das outras. Seja no sentido da interação entre eles e a entrevistadora, seja no sentido das intervenções, interrupções, seja nos modos de dizer a experiência de não só terem uma filha surda como terem, agora, a perda visual de Ercília.

Encontramos, nessa entrevista, diversos elementos surgidos em várias outras. Para Aristeu e Ercília, nem sempre o entendimento do que seja a deficiência – associada a pessoas especiais ou a pessoas com deficiência – coincide. Aristeu, que se coloca muito mais que a esposa, chegando a interrompê-la em alguns momentos, traz diversos elementos que mostram sua própria dificuldade em situar-se diante da experiência com a surdez da filha e a recém adquirida cegueira da mulher e, ainda, decidir se as considera pessoas especiais, deficientes, ou... especiais.

Aristeu aponta a esposa como uma pessoa especial, por ter enfrentado uma situação de saúde em que, segundo ele, Ercília foi vítima de um erro médico. E, segundo diz, mesmo limitada, *“ela tem vontade”* e continua a desempenhar suas tarefas, dentro de casa. Ainda que ao preço de cortar *“esses coitados desses dedos dela”* como diz Aristeu, que se emociona ao falar disso. É de se assinalar que, aqui, ser uma pessoa especial, embora inclua a cegueira ocasionada por um erro médico, parece mais provir do fato de que Ercília *“enfrentou de frente a doença dela”* e mesmo quando, às vezes, *“fica meio jururu, fica meia, assim [...] tem fé em Deus.”*

Assim, ter vontade, enfrentar de frente e ter fé em Deus parecem ser, de acordo com o que é enunciado por Aristeu, elementos que fazem de alguém uma pessoa especial. Já para Ercília, *“ser especial é... sei lá, é conviver né? Tipo conv... conviver com sua especialidade e... Não cair né, ir em frente e lutar, eu acho que é isso.”* Chama a atenção, entretanto, que ela passa a falar de uma descoberta: *“quando eu descobri que ela... Nossa, eu fiquei assim, mas depois..”*, deixando ao interlocutor a tarefa de interpretar que ela possivelmente falava do momento de descoberta da surdez da filha. Na sequência, Aristeu retoma a palavra para enunciar o que já vimos em outros trechos de entrevista analisados: *“A pessoa especial, você tem que cobrar a mesma coisa como se fosse uma pessoa normal, porque ela é capaz. Ela é capaz... [...] Você só tem que mostrar pra ela que ela é capaz.”* Estamos, assim, diante de um discurso que introduz, de um lado, a *“pessoa especial”* e, de outro, a *“pessoa normal”* (*“cobrar a mesma coisa como se fosse uma pessoa normal”*) e que afirma a capacidade da pessoa especial. Capacidade, essa, que, tal como enunciada, para ser vista pela pessoa especial, depende de ser mostrada por um outro: *“Você só tem que mostrar”*. Mas há, na fala de Aristeu, um deslizamento de sentidos quanto à diferença entre pessoa especial e pessoa normal que parece desembocar em uma deficiência parcialmente negada. Vejamos.

Primeiro, Aristeu diz que *“uma pessoa especial é a pessoa que aceita a outra do jeito que é, e também que não tem vergonha de nada”* e, que *“No caso da Irene, ela pra mim, não é uma pessoa especial, ela é uma pessoa normal.”* A seguir, dizendo da filha que ela *“tem a coordenação motora normalmente, sapeca, faz arte”*, ele diz achar que a filha *“não é pessoa especial”* e aponta o porquê: *“Pessoa especial é aquela que tem a coordenação motora todo, é... carregado, não sei o quê.”*, indicando, nesse caso que pessoa especial e pessoa com deficiência se equivalem. Na sequência, porém, a pessoa especial dita por Aristeu parece novamente ganhar outros atributos, que não ser deficiente: *“A pessoa especial é a pessoa que sabe respeitar a outra. Essa é a pessoa especial, não as pessoas que têm deficiência, ou algum problema. Quem sabe respeitar.”* Aristeu não parece ter-se dado conta de que, quanto

à pessoa especial de que fala, aproximou-a ao ponto da sobreposição à pessoa que tem deficiência para, depois, distanciá-la a partir de uma diferenciação entre os problemas no corpo (coordenação motora) e o saber respeitar as outras pessoas.

Assim, vai se evidenciando, à nossa análise, um uso diverso para a mesma expressão – “*pessoa especial*” – que tanto pode significar pessoa com deficiência como pessoa que tem vontade, que enfrenta de frente e tem fé em Deus (como Ercília) e, agora, que sabe respeitar as outras pessoas.

Quando, na sequência, são perguntados sobre o que entendem como pessoa com deficiência, Ercília é a primeira a responder e logo associa à deficiência a noção de dificuldade de fazer ou de pensar. Para, em seguida, retomar a ideia de que deficiente não é incapaz. Já Aristeu, a exemplo de outros entrevistados, vai dizer que a deficiência é mais uma limitação, e que pode ser superada, como qualquer outra, “Normalmente, normalmente.” Mas é Ercília quem explicita o que, até então, só se subentendia, na fala de Aristeu – a ideia de compensação: “*Tira uma coisa e desenvolve outra, né.*”

Assim, tomando o exemplo da filha (“*Por exemplo, a Irene tem a limitação de ouvir, mas ela é muito rápida nos sinais, ela usa sinais brincando com você, junto.*”) e da esposa (“*A Ercília, por exemplo, perdeu a visão, só que ela [...] desenvolveu outra, outra habilidade.*”), no que diz respeito a como cada uma encontrou formas de desenvolver outras habilidades, Aristeu novamente situa a deficiência como algo diferente do que acontece com as duas: “*Deficiente é aquele que não pode andar, é o paraplégico*”. Entretanto, quando menciona a obrigatoriedade da dona da casa em colocar um corrimão, Aristeu parece não estar certo da diferença que haveria entre ser limitado ou deficiente. Mesmo o exemplo que dá, do paraplégico que, para entrar ali teria que ter ajuda, condição essa própria ao deficiente, não lhe serve para marcar a diferença que, talvez, não lhe seja tão nítida. Afinal, como ele próprio pergunta: “*mas quem não precisa de ajuda?*”

RENATO

*E – Eu queria finalizar com uma pergunta pra vocês, aí cada um responde como quiser, né, como achar. Pra vocês o que é deficiência?*

*Vilma – O que é deficiência? Nossa, é tão... Nem sei, deficiência? Eu acho que é eu não poder, eu não poder fazer alguma coisa.*

*Catarina – Limitação, né.*

*Vilma – Uma limitação de alguma coisa que eu queira fazer.*

*Catarina – Talvez a gente nem veja isso, né [olha para Renato], porque acho que, na convivência, acaba, acaba.... normal.*

*Vilma – Não, mas você tá perguntando a palavra ‘deficiência’?*

*E – É, pra vocês.*

*Vilma – Eu penso assim: deficiência é... é...*

*Catarina – Eu, eu tenho uma deficiência visual. Eu tenho uma limitação, então eu preciso de, eu preciso de um óculos pra poder, pra poder enxergar, né? Então aí tem certas limitações que as pessoas têm... Por exemplo, teve uma paralisia que causou algumas limitações que ele não tem as habilidades normais, né, habilidades locomotoras, é... coordenação motora, como a gente, como nós. Né?*

*Vilma – Eu já penso, assim, eu acho a palavra ‘deficiência’... você tá jogando ela geral?*

*E – Geral.*

*Vilma – Não ele...? [aponta, com a cabeça, na direção de Renato]*

*E – Não...*

*Vilma – Pra mim, deficiência é eu não conseguir fazer alguma coisa, eu vou te... se eu não conseguir realizar alguma coisa eu... é um obstáculo pra eu conseguir. Mas não sei se eu me expressei bem.*

*E – Não... não tem um bem ou ruim. É sua expressão, né.*

*Vilma – É eu não conseguir fazer alguma coisa, é uma barreira, pronto, que eu não consigo fazer. É uma deficiência minha...*

*Lineu – Deficiência é... não é, não é ser perfeito! [ri]*

*Vilma – ... não, eu acho que não tem...*

*E – Deficiência é não ser perfeito...?*

*Vilma/Lineu [simultâneo] – Não tem ninguém perfeito. [risos de todos os entrevistados]*

Assim como já a vimos enunciada anteriormente, também para a família de Renato deficiência é “limitação”, além de impedimento (“Eu acho que é eu não poder, eu não poder fazer alguma coisa” - Vilma); e “obstáculo” ou “barreira” para se conseguir algo.

Catarina, ao dizer “Talvez a gente nem veja isso, né [olha para Renato], porque acho que, na convivência, acaba, acaba... normal.” mostra, ao mesmo tempo, que tem o irmão como deficiente. É a convivência com ele que os leva (“a gente”) a não vê-lo assim. Frise-se que esse modo de dizer, ainda que possibilite que não se veja a deficiência de Renato e que ela se converta em (“acaba”) uma situação “normal”, não deixa de inscrever a situação como diferente do normal, justamente porque ela “acaba... normal”. Por outro lado, dizer de “certas limitações que as pessoas têm” e apresentar a situação do irmão como exemplo, (“Por exemplo, teve uma paralisia que causou algumas limitações que ele não tem as habilidades

*normais, né, habilidades locomotoras, é... coordenação motora, como a gente, como nós.”), comparando-a com a necessidade de usar óculos (“Eu, eu tenho uma deficiência visual. Eu tenho uma limitação, então eu preciso de, eu preciso de um óculos pra poder, pra poder enxergar, né?”), parece constituir um modo de dizer que busca atenuar ou relativizar os efeitos de tais limitações na vida do rapaz e na de sua própria família.*

Chama a atenção, dessa maneira, o fato de Vilma procurar se assegurar de que a pergunta não era direcionada ao caso específico de seu filho e, uma vez tendo obtido a resposta, parecer procurar uma definição genérica, impessoal, em que Renato não figurasse como protagonista: *“Pra mim, deficiência é eu não conseguir fazer alguma coisa, eu vou te... se eu não conseguir realizar alguma coisa eu... é um obstáculo pra eu conseguir. Mas não sei se eu me expressei bem”.*

Lineu, que até então não havia se manifestado, parece ter encontrado um modo de dizer o que pensa de tal forma que parece excluir a possibilidade de se pensar a deficiência como imperfeição: *“Deficiência é... não é, não é ser perfeito”.* E, diante do estranhamento provocado na entrevistadora, complementa dizendo *“Não tem ninguém perfeito.”*, enunciado a que Vilma faz coro. Interessa-nos, aqui, apontar que, por essa lógica discursiva, não ter ninguém perfeito implica em sermos, todos, não perfeitos (o que, destaque-se, é diferente de se dizer que somos todos imperfeitos – e isso efetivamente não foi dito por Lineu). Por outro lado, é bastante plausível considerarmos que, se deficiência é não ser perfeito, somos todos deficientes. Eis o que já vimos em outras entrevistas, ou seja, uma regularidade consistente, ao menos nessa comunidade discursiva: a circulação de um discurso que iguala a condição de todos, tornando-os todos deficientes. É de se questionar, entretanto, que efeitos podem ser postos em movimento por esse discurso, que relativiza e mesmo minimiza o impacto das limitações vividas por aqueles que, ditos deficientes como todos, mostram viver limitações que outros não apresentam, como é o caso de Renato. Até porque, como indicou Catarina: *“na convivência”, a deficiência pode acabar... “normal”.*



RUI

*E – [para Cida, mãe de Rui] Deixa eu te fazer uma pergunta. Pra você, que que é deficiência?*

*Cida – O que que é deficiência? Ah, eu acho assim, tem muitas pessoas que não é deficiente e se tornam deficientes, acho que pessoa preconceituosa, tem preconceito de outros deficientes, eu acho isso.*

*E – [...] O Rui é deficiente?*

*Cida – O Rui? Eu olho pra ele, eu vejo, sei lá, eu sinto... Não, sabe, me acostumei tanto com ele, a mãe olha pra ele, pra mim, normal!*

*E – Se uma pessoa pergunta pra você:— “O que seu filho tem?”, o que que você responde?*

*Cida – [simultâneo] Ah, eu falo, eu falo que ele é especial, eu falo isso, eu respondo assim.*

*E – E o que que quer dizer isso?*

*Cida – Ah, ele tem um probleminha...*

*[...]*

*Cida – Ah, eu falo assim, ele tem... é especial, teve um probleminha na hora do parto, na hora de nascer.*

*E – Sei...*

*Cida – Pronto!*

*E – E se a pessoa perguntar mais?*

*Cida – Não sei, tem gente que pergunta, assim, vizinho, essas coisas, até comento muito, né, falo tudo, parente que já sabe, mas, assim, não tem muito...*

*Rui – O meu tio... [simultâneo]*

*Cida – ... não tem muitas pessoas que vêm e perguntam.*

*Rui – [ininteligível]<sup>17</sup> [simultâneo]*

*Cida – Mas eu tinha, assim, quando eu ia pra unidade de terapia educacional...*

*Rui – [ininteligível] [simultâneo]*

*Cida – ... eu ficava lá naquele ponto esperando o ônibus; lá no, do outro lado da avenida lá.*

*E – Você já morava aqui?*

*Cida – É. Eu ficava sentada com ele, assim, às vezes vinha pessoas e não sentava do lado dele.*

*E – Ahn...*

*Rui – [ininteligível][simultâneo]*

*Cida – Ficava em pé, mas tinha espaço. Eu via que era isso.*

Cida, ao responder à pergunta, logo aponta haver pessoas com deficiência e pessoas que se tornam deficientes, em função do preconceito em relação às primeiras: “*tem muitas pessoas que não é deficiente e se tornam deficientes, acho que pessoa preconceituosa, tem preconceito de outros deficientes, eu acho isso.*”. Assim, se em seu modo de dizer, o preconceito pode tornar as pessoas deficientes, uma outra divisão pode ser identificada: há

---

<sup>17</sup> Considerando as condições em que a entrevista com Rui e sua família foram realizadas, como já enfatizamos anteriormente, houve trechos da entrevista em que, de balde nosso empenho e solicitações à mãe do rapaz, para que fizesse a tradução do que ele estava a falar, isso não ocorreu. Assim, optamos por manter, na transcrição, as marcas dos momentos em que Rui se manifestou, ainda que não tenhamos encontrado condições de precisar, posteriormente, o que foi dito.

deficiências que se originam do preconceito (“*peçoas que não é deficiente e se tornam deficientes*”) e deficiências de outra natureza, não especificada.

Será a entrevistadora que, em seguida, apresentará uma sequência de perguntas (“*O Rui é deficiente?*”; “*Se uma pessoa pergunta pra você:— ‘O que seu filho tem?’ , o que que você responde?*”; “*E o que que quer dizer isso?*”; “*E se a pessoa perguntar mais?*”) às quais Cida parece não desejar responder com maiores detalhes. Assim recortado, esse extrato da entrevista sugere ter havido, da parte da entrevistadora, um intenso interesse, que parece se sobrepor ao possível desejo e condição da entrevistada de falar, ou silenciar, sobre o assunto introduzido pela pergunta inicial, e de relacioná-lo, ou não relacioná-lo, à condição de Rui, seu filho.

Mas Cida, embora pareça reticente, não se nega a falar sobre, quando perguntada: “*O Rui? Eu olho pra ele, eu vejo, sei lá, eu sinto... Não, sabe, me acostumei tanto com ele, a mãe olha pra ele, pra mim, normal!*”. Observe-se como, ao fim desse período, Cida se dirige diretamente ao filho: “*a mãe olha pra ele*”, para dizer que o vê “*normal*”. Essa percepção advém, segundo explicita, do fato de ter se acostumado com ele. Certamente, Cida compreende tudo o que Rui fala e mostra ter conhecimento das dificuldades do filho. Entretanto, embora normal para ela, Rui “*tem um probleminha*”, “*teve um probleminha na hora do parto, na hora de nascer*”.

O emprego do diminutivo, aqui, na dimensão explícita do enunciado, não deixa dúvidas sobre o efeito de minimizar o possível problema que Rui tem/teve. Por outro lado, minimizar o problema não parece atenuar o fato de que, ainda que fale e comente sobre o assunto, Cida diz não haver “*muitas pessoas que vêm e perguntam*”.

O que não impede, por sua vez, que pessoas ajam de modo a explicitar seu, no mínimo, estranhamento diante do rapaz: “*É. Eu ficava sentada com ele, assim, às vezes vinha pessoas e não sentava do lado dele.[...] Ficava em pé, mas tinha espaço. Eu via que era isso.*”. “*Isso*”, que Cida não diz explicitamente o que é, parece passível de ser tanto o problema, por ela tornado probleminha, quanto o preconceito, que converte pessoas que não têm deficiência em pessoas deficientes. E que, talvez, também precise ser minimizado, ao menos pelo modo reticente de nossa entrevistada.

#### 4.1.4 Regularidades

Diversos foram os aspectos que vimos se repetir, conforme avançamos na análise individual das entrevistas, no que se refere aos modos de dizer a deficiência. Dentre eles, a enunciada dificuldade de se falar o que ela é, como vimos nas entrevistas de Berenice, Cassandra, Clotilde, Roxana e Vilma, a mãe de Renato.

Também esteve presente na fala de grande parte dos entrevistados a noção de deficiência como a falta de algo. A análise pode apontar como, na maior parte das vezes, a deficiência como falta implicou a suposição de que o algo faltante era necessário, de forma que, assim enunciada, a deficiência como falta também produziu a suposição de que a atitude das pessoas envolvidas (educadores, terapeutas ou familiares) deveria ser a de suprir as necessidades supostas ao sujeito – aluno, paciente, parente – com deficiência. Vimos isso enunciado, por exemplo, nas entrevistas de Gláucia e Vilma, que repetiram o mesmo verbo, *suprir*.

Outro aspecto recorrente no discurso de vários dos sujeitos entrevistados foi a enunciação da deficiência como a não incapacidade da pessoa com deficiência. Aristeu, Clotilde, Corina, Gláucia e Zoé trataram de explicitar essa curiosa associação, quase uma insistência em afirmar que “*a pessoa com deficiência, ela não é incapaz*”. A suposição suscitada por uma afirmação que, de imediato, nega a eventual incapacidade da pessoa com deficiência – e nesse mesmo movimento coloca em cena, pelo seu avesso, a capacidade ou condição de ser capaz – é de que, dadas as repetidas vezes em que foi enunciada, este pode ser um referente importante no discurso em circulação no âmbito institucional em que esses atores têm seu lugar. A regularidade do dizer a deficiência como não incapacidade aponta, ainda, o efeito de desconhecimento/reconhecimento de que, no próprio discurso de quem a enuncia, a incapacidade se mantém instituída, mesmo quando negada. E a essa negação explícita corresponde uma afirmação, na dimensão implícita dos enunciados: há, sempre, de saída, a suposição de que deficiência é o mesmo que incapacidade.

Lembre-se, porém, que o jogo interdiscursivo entre educadores, terapeutas e familiares constituiu, também, um jogo de posições em que se atribuía a outro grupo uma condição de falta – a mesma falta de algo identificada como definidora do que seria deficiência. Ou, como disseram alguns, do que não é deficiência.

Tal fato pareceu mais evidenciado no discurso de Alcione, Bibiana, Clotilde, Gláucia, Eneida e Roxana, profissionais que pareceram buscar em um gênero discursivo mais próximo do técnico-científico algumas definições e conceitos dos quais lançaram mão, ainda que para deles divergir, como fez Eneida, por exemplo – não sem antes enunciar a definição “*clássica*” de deficiência.

Nesse sentido, também Berenice, Bibiana e Melissa parecem ter procurado se apoiar em um gênero discursivo a partir do qual se posicionar. Berenice, por meio de um minucioso detalhamento das palavras e seus sentidos; Bibiana, valendo-se da menção às quatro áreas da deficiência e Melissa pela explicação das fases de desenvolvimento, propícias ao aprendizado e à alfabetização.

Outro movimento recorrente no plano discursivo em que o foco era a concepção de deficiência relaciona-se a três enunciados, assemelhados entre si pela generalização trazida pelo uso de *todos*. Vejamos. Assim como a enunciação generalizante de que *todos somos diferentes* figurou com frequência, no discurso dos três grupos, também compareceu com constância a afirmação de que *todos somos deficientes*. Inclui-se nessa série, ainda, a enunciação de sermos, todos, *capazes*. Desse modo, embora todos sejamos diferentes, todos temos deficiências, mas todos somos capazes. Por outro lado, não se pode deixar de apontar a particularização que se dá por meio da enunciação de que cada caso é um caso, de que cada um tem um potencial e de que cada deficiência é cada deficiência.

Um último aspecto recorrente que desejamos assinalar, aqui, trata da aproximação da deficiência como sendo ela de ordem diversa daquelas deficiências que se localizam no corpo, no organismo. São as deficiências vinculadas a aspectos atitudinais, morais ou, no mínimo, incorpóreos, e que não são visíveis ou imediatamente perceptíveis, como no caso das deficiências que acometem o corpo ou alguma de suas funções orgânicas. Tais deficiências são enunciadas por Aristeu, Berenice, Cassandra, Cida (a mãe de Rui), Corina, Gláucia, Heloísa (a mãe de Dafne) e especialmente Zoé que, como vimos, deixa bem demarcada, em seu discurso, ainda que o desconheça, a diferença entre as deficiências que se veem e aquelas que não se veem. Essas seriam aquelas que todos temos.

## 4.2 *Fale-me de seu trabalho*

Na sequência, apresentamos a análise transversal do conjunto formado por extratos das entrevistas em que os profissionais – educadores e terapeutas – falam de seu trabalho.

Quando nos referimos às regularidades passíveis de ser identificadas, na análise, estamos nos referindo às ocorrências discursivas que se repetem nas diversas entrevistas e que podem ser apontadas por meio da análise cruzada, transversal, dessas últimas. A forma de marcar tais regularidades compreende desde a atenção a palavras, expressões e termos que reaparecem, até a organização dos fragmentos discursivos em que se destacam temas e referências comuns entre eles. Desse conjunto, que se firma pela repetição, emergem os campos temáticos, as categorias, que, mapeados, conformam a própria análise que se pretende realizar.

Já apontamos, em momento anterior, as regularidades encontradas quanto à deficiência – dentre elas, sua enunciação como falta, limitação e dificuldade e sua associação à noção de capacidade/incapacidade, afirmando, pela negação, que o deficiente não é incapaz.

Diversas outras regularidades foram se destacando, no decorrer da análise, o que veremos a seguir.

#### 4.2.1 “Naquela época...”

O primeiro elemento de destaque em nossa análise – o tempo em que se trabalha na área – é também o primeiro elemento a ser evocado em boa parte das entrevistas:

*[...] Eu fiz faculdade de Pedagogia, né, em... 91 concluí o curso; daí eu entrei na Educação como estagiária [...] mas... nada assim, na época, na ocasião, é... tinha de educação especial. Naquela época, né, num se falava muito, eu diria. No Estado pior, né. (Berenice)*

*[...] Faz doze anos que eu tô na rede municipal, a... fazem quatro anos que eu tô como coordenadora da escola de crianças surdas [...] Faz dez anos que eu tô na educação especial né, mesmo [...] (Bibiana)*

*Eu trabalho com educação especial já há vinte e cinco anos, vivi todo o processo, é... que a gente...de, de inclusão, a princípio era a classe especial né, a escola especial, a classe especial, e... o, o processo que a gente chamava de integração, que hoje tem até um, é... hoje é um conceito diferenciado. Mas na época a gente chamava de integração, porque a gente preparava o aluno para a... a inclusão. Hoje a gente já tem a inclusão direto né. (Cassandra)*

*[...]eu estou há 24 anos nessa profissão, né, na educação especial. (Gláucia)*

*(Cibele) [...]Eu trabalho com deficiência há cerca de, uns dezessete, vinte anos, então eu já trabalhei muito com psicodiagnóstico né, dentro de uma escola especial fazendo psicodiagnóstico pra encaminhamento, pra ver se a criança tinha realmente, naquele tempo, se a criança tinha o perfil pra escola e não se a escola tinha o perfil pra criança. Fui pro centro de avaliação e terapia, fiz trabalho com grupos de pais, é, fiz trabalhos com, é, também de avaliação, de psicodiagnóstico; também fiz trabalhos em estimulação precoce. (Cibele)*

*[...]e tô na Secretaria de Educação do município há cinco anos, não é? Nesse, é, setor de atendimento, aí, dentro da Secretaria de Educação, com as crianças deficientes – e, aí, neurológicos, deficientes, ahn, intelectuais. (Roxana)*

Também se faz destaque que tanto as educadoras (Berenice, Bibiana, Cassandra e Gláucia) quanto as terapeutas (Cibele e Roxana) agregam ao tempo de trabalho o contexto específico da educação especial, seja enunciando-o diretamente – como no caso das educadoras – seja situando-se no contexto institucional específico: “dentro de uma escola especial” (Cibele); “tô na Secretaria de Educação do município” (Roxana). Em Berenice, por exemplo, o ano de 1991 é marco temporal que parece servir para situar que, “naquela época”

a circulação do discurso “*educação especial*” restringia-se a uma comunidade discursiva bastante específica (“*Naquela época, né, num se falava muito, eu diria.*”). De outro lado, embora possa ter se ampliado, é no âmbito da educação especial que as entrevistadas apontam o contexto específico de seu trabalho com as pessoas com deficiência. Lembre-se que, com exceção de Melissa e Roxana, a pergunta apresentada a todos os outros profissionais era: “*Fale-me de seu trabalho com pessoas com deficiência*”. Também a adição do adjetivo “*especial*” à educação demarca um campo de atuação específico, que distingue uma (educação especial) e outra (educação). Essa especificidade, que já de início se anuncia, também parece ser um articulador importante na configuração das relações que têm lugar nesse contexto institucional.

O tempo de trabalho, primeiro elemento a ser evocado, e a experiência, como conhecimento prático e teórico acumulado justamente ao longo do tempo, parecem constituir dois importantes elementos a avalizar o saber específico desses profissionais no campo da educação especial. E não sem motivo. Várias foram as entrevistas em que o impacto inicial, o momento do primeiro contato com os alunos “*especiais*” – sempre aqueles identificados com alguma deficiência – traduziu-se por termos e expressões como “*fiquei preocupada*”; “*fiquei assustada*”; “*me angustiei*” “*ansiedade*”; “*fiquei com muito medo*”. Esses sentimentos, por sua vez, eram explicados pela inexperiência e pelo desconhecimento: “*não tenho experiência*”; “*sem muito saber o que era*”; “*não entendia de nada*”; “*me sentia totalmente despreparada*”; “*me sentindo incapacitada*”. Vejamos os extratos:

*Quando eu cheguei no primeiro dia – eu lembro – na Escola Especial, né: — “Você vai pra... o seu cargo é esse” e esse cargo, é... ficou, se reporta na escola especial, né, na escola especial. Eu cheguei lá: — “Como, escola especial?”, né, — “Não, você não precisa ter especialização, aqui...” né, — “Você não vai trabalhar na escola, você vai trabalhar no setor de avaliação e terapia” — na época, centro de avaliação diagnóstica e terapia — e aí eu fiquei preocupada, porque eu falei: — “Não tenho experiência com educação especial; não tive alunos assim!” [...] (Berenice) [grifos nossos]*

*[...]quando eu me formei, fui fazer, fui prestar concurso na minha cidade, que é interior de São Paulo [...] Aí prestei concurso e passei. E fui prá escolha... na hora que eu fui escolher, o... o responsável, lá, pela atribuição, me... me indicou: — “Você não gostaria de trabalhar na... numa sala da associação de educação especial?” Falei pra ele: — “Mas, assim...?”, sem muito saber o que que era... você num... né? Aí peguei e... assumi a sala, né? (Melissa) [grifos nossos]*

*É... no início eu fiquei assustada, porque eu não sabia como me comunicar, eu achava, eu achava, que nem todos tinham compreensão, que poderiam se comunicar, e quando eu descobri isso, eu fiquei, assim, muito feliz, porque nem sempre a comunicação se dá verbalmente, não é? [...]E ali não, eu*

*descobri que você podia se comunicar de várias formas. Eles comunicavam comigo com o olhar, e a gente criava código, do tipo: – “Ó, se for assim, você pisca duas vezes [...] Se você achar que não, você pisca uma vez, tudo bem?” (Zoé) [grifos nossos]*

*[...] quando eu comecei a trabalhar com as pessoas com deficiência, eu não entendia de nada, por deficiência. Não sabia nem do termo, o que que era deficiência, quem eram essas pessoas, o que faziam... [...]Então, eu me sentia totalmente despreparada... E aí fui chamada pra trabalhar na escola especial, aqui do município, né, na escola, especificamente de crianças surdas... E coloquei pra diretora: – “Mas eu não sei me comunicar com as crianças surdas, nunca trabalhei com criança com deficiência” e ela falou pra mim: – “Ah, mas não precisa se preocupar! Você vai trabalhar com os pais”, né... Como que eu dentro de um espaço escolar eu não vou... encontrar com as crianças? Né? – “Tudo bem...!” Mesmo me sentindo incapacitada para trabalhar, falei: – “Não, se estão me chamando é porque tenho alguma coisa pra oferecer... então vamos lá”, né. E realmente eu me angustiei... Quando eu cheguei na escola, que vi aquelas crianças correndo, e essa coisa de eu... me impediu de eu não saber, eu achava que eu não sabia me comunicar, né, isso me dava um impedimento de, de me aproximar das crianças... Eu não conseguia me aproximar das crianças... Aí... – “Como é que eu vou dizer isso? Como é que eu vou dizer aquilo?” né... E aquela ansiedade muito grande. (Corina) [grifos nossos]*

*[...] é assim: eu comecei, na verdade, por um acaso. Na associação de reabilitação, mil novecentos... ahn, mil novecentos e noventa, por aí. [...] Lá na associação de reabilitação, fazendo u... ma especialização, lá, né, pra psicologia do deficiente. Aí eu fui lá. É... fiquei com muito medo, de início, porque era uma coisa que eu nunca tinha visto, eu era muito jovem, ainda, né, nunca tinha trabalhado. Me formei, não fui trabalhar... tinha uns três anos de formação, aí, três, quatro. (Eneida) [grifos nossos]*

Assim, enquanto a inexperiência e o desconhecimento são enunciados como disparadores de sentimentos e percepções como o medo, a ansiedade, a sensação de despreparo ou de incapacidade, delineiam-se, pela dimensão implícita do discurso, suposições iniciais sobre a deficiência; como se comportariam, como se comunicariam, ou não se comunicariam, as pessoas com deficiência – tal como se lê em Berenice (“não tive alunos assim!”), Zoé (“eu não sabia como me comunicar, eu achava, eu achava, que nem todos tinham compreensão, que poderiam se comunicar”) e Corina (“eu não sei me comunicar com as crianças surdas, nunca trabalhei com criança com deficiência”). A inexperiência e o desconhecimento ainda se juntam à pouca idade, como se lê em Eneida (“era uma coisa que eu nunca tinha visto, eu era muito jovem, ainda, né”), para traduzir o fato de, por nunca ter visto pessoas com deficiência, ter ficado “com muito medo”.

Esse conjunto de enunciações em torno da inexperiência e do desconhecimento a que as entrevistas reportam, leva-nos a supor que deter algum tipo de conhecimento específico, já esperado, seria condição para atuar na educação especial. Também a ideia de haver



necessidade de especialização é afirmada, agora apontada pelo discurso direto – recurso polifônico a que grande parte dos sujeitos recorre muitas vezes, durante as entrevistas – cujo enunciador é alguém que parece deter a experiência e o conhecimento, que faltaria às ingressantes, quanto ao contexto institucional e suas especificidades: – “*Não, você não precisa ter especialização aqui*”. (Berenice); “[...] *não sei me comunicar com as crianças surdas [...]*” e ela falou pra mim: – “*Ah, mas não precisa se preocupar! Você vai trabalhar com os pais*” (Corina).

Com relação a esse último enunciado, destaque-se que ele aponta tanto para um modo de se conceber o trabalho de um profissional oriundo de área distinta da área educacional, como é o caso de Corina, como para um modo de se conceber a relação com crianças surdas, tomando o trabalho com seus familiares, supostamente ouvintes, como o alvo exclusivo da intervenção do profissional não pedagogo.

Assim, experiência e conhecimentos específicos, por vezes figurando como elementos distintos, por vezes parecendo ser a mesma coisa, aparentam constituir o requisito fundamental, nesse discurso, para que alguém possa trabalhar na educação especial. Isso, de tal forma que a experiência, ou a falta dela, pode ser convertida em um correlato do conhecimento, ou do desconhecimento, de tudo aquilo que comporia o campo específico da educação especial e do trabalho com as pessoas com deficiência.

*E aí eu comecei, então, no centro de avaliação e terapia sem experiência, apontando isso, preocupada, né... E li muitos livros, fui construindo, aí, uma experiência de um atendimento individualizado, lá; depois com pequenos grupos de crianças, né, cujo objetivo era a estimulação pedagógica, pra ajudá-los, mas... [...] Então, foi uma experiência inicial muito desafiadora, né, no... é... começo... amedrontadora, porque é um desafio, diante do, do novo. Então você desconhece, eu diria que sem muito... ahn... sem muita ajuda, né. Na época, das pessoas que estavam ali no Setor, no sentido de orientação, de instruções mais específicas, haja vista que sabiam da minha inexperiência; então, né... aos pouquinhos foi... fui aprendendo... Com as famílias, com as crianças, né, com os livros, com os colegas de trabalho, também, que aos pouquinhos também foram se abrindo [...]. (Berenice)*

*[...]em 87 eu peguei o Estado... classe especial. [...] peguei uma escola numa cidade vizinha [...] e cheguei na escola. Foi... Tinha 15 alunos, a classe especial. Foi uma psicóloga que avaliou... e a própria psicóloga, como não tinha muita, muito professor habilitado, ela que pegava a sala. Aí, cheguei na escola... minha primeira experiência. Quando eu cheguei, de quinze, eu detectei só três, que tinham deficiência... Os outros eram todos com dificuldade de aprendizagem... Todo tipo, é... é... criança, com problemas emocionais sérios... Aí foi uma batalha pra mostrar pra escola o que que era classe especial, que não era um depósito, né? Aí fui bater de frente com o diretor [...] Aí, peguei, tinha alunos que tomavam medicação*

*muito forte, que não conseguiam acompanhar, então isso... não eram deficientes... num... deficientes, mesmo, eram o quê? (Melissa)*

*[...] eu comecei, é, eu fui chamada [...] aí fui pra lá, trabalhar na... na unidade de terapia educacional. Nossa, me identifiquei totalmente com o trabalho, maravilhoso! Uma equipe, assim, tava... era uma equipe nova, que era eu, a Lenira, a Dulce... a Roxana... Depois veio a Angélica... a Estelita, como fono... tinha a assistente social, a Susie [...] Nós éramos em sete e... e, aí... elas tavam meio perdidas, assim... A Roxana era a mais antiga... e a gente, né... recém-formadas, tudo novo [...] Elas não tinham experiência, porque elas tinham acabado de passar no concurso, e foram as vagas que sobraram. A única vaga que tinha era a unidade de terapia educacional... Então elas não tinham muito que escolher... na área delas, né... (Melissa)*

*[...] minha experiência começou no município mesmo, que foi quando eu entrei pra trabalhar com, na escola especial, com deficiente auditivo, e aonde eu fui aprender um pouquinho sobre o deficiente auditivo, até então não, nunca tinha trabalhado com deficiência, nenhum tipo de deficiência. Passei lá uns seis anos, na escola de crianças surdas, trabalhando com as crianças, e depois, agora, com a equipe de técnicos e pedagogos da Secretaria, que a gente tem basicamente um trabalho de apoio à inclusão. (Clotilde)*

Constrói-se, então, um saber especializado, por meio do aprendizado teórico e prático: “E li muitos livros, aos pouquinhos foi... fui aprendendo... Com as famílias, com as crianças, né, com os livros, com os colegas de trabalho...” (Berenice), capaz de promover a discriminação e a circunscrição de um campo particular de atuação (“Quando eu cheguei, de quinze, eu detectei só três, que tinham deficiência... Os outros eram todos com dificuldade de aprendizagem... – (Melissa)”, em que o saber adquirido pode ser compartilhado: “[...] aí fui pra lá, trabalhar na... na unidade de terapia educacional. Nossa, me identifiquei totalmente com o trabalho, maravilhoso! [...] elas tavam meio perdidas, assim... [...] Elas não tinham experiência...”

Entrementes, o despreparo que já foi enunciado como um elemento que outrora suscitava sentimentos como angústia, preocupação, parece encontrar seu antídoto, para além da experiência que só se adquire com o tempo, na “*formação*”. Esta figurará como a possibilidade de se obter o conhecimento, antes ausente, bem como garantir uma bagagem que habilita a trabalhar com a educação especial... e, posteriormente, com a inclusão – o modelo que a sucederia. É o que apontam Berenice, Eneida e Roxana:

*[...] a formação é muito generalista, né, não aborda... e nem trata da temática como deveria, minimamente, pelo menos não é do currículo de 91, da Pedagogia. Acho que, atualmente, tá mudando e precisa mudar, né, porque senão... vai ser sempre o discurso de que não foi preparado pra isso; então, a grade curricular, eu penso que hoje já está em transformação e*

*precisa mudar pra abranger cada vez mais este aspecto, né, que faz parte da educação. Ainda tá como especial porque não tá... não é o todo da Educação, né?*[Berenice] [grifos nossos]

*[...] aí fiz o curso, aí conheci as deficiências, né... pc<sup>18</sup>, lesão me... me...medular, é... síndromes, é... problemas de coluna, de modo geral, acidentes, a...aci...acidentados... Porque a associação de reabilitação tem um perfil muito deficiente físico, né? Então, aí eu conheci muitas deficiências físicas, né, espinha bífida, né, uma séria de coisas assim. Outras coisas, bem absurdas, que são raríssimas, né. Então, deficiências desde a mais leve até aquela ultra severa que a pessoa não faz nada mais na vida e se compromete toda, né. Eéé... e aí, fiz o...a...o curso lá, com neuros, fisiatras, psiquiatras, psicólogos, serviço social, enfim, tudo. Foi uma experiência muito rica; no começo me assustou muito, pensei em sair... e fui... fui ficando. [...] Aí vim pra este município, retornei pra cá... [...] Aí, fui prá Prefeitura, trabalhando lá no antigo... é... unidade de terapia educacional [menciona a sigla], né? (Eneida) [grifos nossos]*

*[...] eu me formei na USP, na década de 1980. Ahn... tenho uma especialização – na verdade oficialmente são duas, porque é uma por um centro de estudos na minha área e a outra é pela... UNIFESP, né, pela Escola Paulista de Medicina, em saúde mental. Então, essa é minha especialização... formal. Ahn, eu estudei muito geriatria, né, gerontologia, quando sa, saí da Faculdade, então essa é uma área que eu também já atuei. Gosto e estudei, não é? E... tenho algumas formações não... é... não consideradas oficiais ou... são alternativas, não é, na prática de medicina tradicional chinesa. Então eu tenho, também, conhecimento, formação, nessa... área. Ahn, é onde eu atuo, também. E... então, eu já atuei na saúde mental, em hospital, em clínica, ahn, trabalho com grupo de mulheres... (Roxana) [grifos nossos]*

Destaque-se um aspecto interessante, na fala de Berenice, quando a entrevistada, que já caracterizara sua experiência inicial como desafio (“Então, foi uma experiência inicial muito desafiadora, né, no... é... começo... amedrontadora, porque é um desafio, diante do, do novo.” – grifo nosso), diz, em relação à formação, que não se pode mais ter o discurso de que não se está preparado pra isso: “*atualmente tá mudando e precisa mudar, né, porque senão vai ser sempre o discurso de que não foi preparado pra isso...*” É de se notar que, ao dizê-lo, Berenice reconhece o discurso do despreparo como corrente, enquanto parece desconhecer outros meios de se lidar com o despreparo que não por intermédio da formação, uma “*grade curricular*” que contemple a “*temática*”, ainda que ela própria não tenha obtido tal formação.

Da mesma forma como Eneida enfatiza o conhecimento obtido em um curso de especialização, onde havia profissionais de distintas áreas e onde aprendeu a reconhecer deficiências e síndromes, das quais elenca algumas, também Roxana o faz, logo de início se

---

<sup>18</sup> PC: sigla usualmente usada para se referir a quadros de paralisia cerebral.

apresentando como uma especialista. Diz ter uma especialização formal e outra em práticas “*não consideradas oficiais ou [...] alternativas*”. Cita as instituições de formação onde estudou e, com isso, mostra sua filiação a centros de formação universitária cujo prestígio social é significativo. Por outro lado, enfatiza a formação alternativa que possui e a variedade de práticas institucionais nas quais atua ou atuou.

É, assim, de se pensar o papel que joga a formação, no discurso desses profissionais, quando se referem ao trabalho com pessoas com deficiência. Fala-se de uma formação que deve se adequar (Berenice) e oferecer especialização, articulando-se com saberes do campo da saúde (Eneida e Roxana), o que nos leva a supor que, assim, os profissionais não se sintam despreparados, receosos ou desconhecedores do contexto em que devem atuar. É de se perguntar se uma formação dita assim, como específica, especializada, capaz de propiciar formas de superar o impacto inicial quando do ingresso no contexto da educação especial, não vem a operar como um dispositivo cuja utilização se aproximaria ao de uma órtese ou prótese e seus efeitos corretivos ou substitutivos sobre aquilo que estava distorcido, ou falho, ou ausente. De tal forma que a inexperiência e o desconhecimento poderiam se converter em seus opostos.

Mas serão a experiência e o conhecimento adquiridos que estarão sob novo enfoque quando as decisões políticas e administrativas, locais, atreladas a determinações de caráter nacional, passam a requerer que os alunos da escola de crianças surdas, da escola especial e os alunos usuários dos serviços da unidade de terapia educacional e do centro de avaliação e diagnóstico venham a frequentar as salas de aula juntos com todos os outros.

#### 4.2.2 A inclusão

Recorrência absoluta, presente no discurso de todos os entrevistados, como já vimos apontando, a inclusão é um processo em curso, no momento das entrevistas. Sua proposta modifica a linha de trabalho adotada até então, incidindo sobre e afetando diretamente os agentes e a clientela da instituição educação especial. Traz para o primeiro plano o jogo de tensões e resistência na instituição. Vejamos os posicionamentos assumidos e os modos de dizer essa experiência:

*[...] tá sendo assim, esse, no final do ano passado e esse ano tá sendo bem difícil trabalhar nessa rede. Porque eles queriam fechar a escola, então, é contra, não é contra, eu não concordo como eles querem fazer a inclusão. Eu sei que a inclusão é feita, ela pode ser feita e muito bem feita, mas do jeito que a rede tá querendo fazer eu não concordo, né. Incluir e acabou e ponto. E não ter um atendimento educacional especializado do porte que nós temos lá na escola. Então eles querem acabar com tudo, queriam fechar a escola pra abrir uma creche no lugar daquela escola, e fazer o atendimento só como AEE<sup>19</sup>, e mais nada. Só com duas horas por semana pro aluno, e a gente tem uma procura muito grande, então isso me deixou assim, bem arrasada na área profissional, é... bem chateada. Então foi um pega, isso daí. (Bibiana) [grifos nossos]*

*[...] vivi todo o processo, é... que a gente... de, de inclusão. A princípio era a classe especial né, a escola especial, a classe especial, e... o, o processo que a gente chamava de integração, que hoje tem até um, é... hoje é um conceito diferenciado. Mas na época a gente chamava de integração, porque a gente preparava o aluno para a... a inclusão. Hoje a gente já tem a inclusão direto né. [...] Tem alguns, ahn... alguns benefícios, algumas crianças são extremamente beneficiadas, e outras crianças que têm mais... dificuldades maiores estão com, tendo mais problemas, porque eles não estão sendo alfabetizados. Quem alfabetiza? É o professor da classe ou o professor especializado? Então, essas crianças que não conseguem estão se perdendo. É o ponto negativo que eu tô vendo atualmente no meu trabalho. (Cassandra)*

---

<sup>19</sup> Sigla para *atendimento educacional especializado*. O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, estabelece, em seu primeiros artigos, que: “A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.” e que: “§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.” (BRASIL, 2008).

*Hoje eu não saberia dar aula num ensino fundamental de primeira a quarta série. Eu não conseguiria. Mesmo, ahn... havendo inclusão. Né, não conseguiria me ver no meio de uma sala com 30, 35 alunos, né, e com as inclusões, né. Eu acho que talvez eu desse mais atenção à inclusão do que aos outros, né. (Gláucia)*

*[...] agora, com a equipe de técnicos e pedagogos da Secretaria, que a gente tem basicamente um trabalho de apoio à inclusão. [...] Hoje meu contato com os deficientes, assim com a deficiência não é mais tão direto, é mais de orientação aos professores da sala que tem essas crianças com deficiência dentro da sala de aula. Então seria mais um trabalho de orientação com o professor, com o trio gestor, com a escola e basicamente isso. Hoje eu não lido só com deficientes auditivos, mas com todos os tipos de deficiência na rede do município, dentro das escolas que eu acompanho, vamos dizer assim. Basicamente é isso. (Clotilde)*

Vemos, acima, referências à inclusão em que se vão estabelecendo algumas divisões e/ou oposições marcantes: “eles” e “nós”, em Bibiana; “o professor da classe” e “o professor especializado”, em Cassandra; a “inclusão” [os alunos de] e os “outros” [alunos do ensino fundamental], em Gláucia; o antes [por suposição] e o “agora”, em Clotilde.

Bibiana, por exemplo, que explicita a dificuldade de “trabalhar nessa rede”, e a associa à inclusão, feita de um modo com o qual não concorda, também explicita a existência de um “eles”, que queria fechar a escola e acabar com tudo e de um “nós”, que tem um atendimento educacional especializado de porte, na escola que “eles” querem fechar. Introduce a oposição entre esses dois polos pela discordância com a proposta, sem deixar claro de quem se tratariam as pessoas que identifica como “eles” e que, adiante, renomeia como “a rede”. Será essa discordância, por outro lado, que nos servirá de elemento para observar que, ao posicionar-se dessa forma, Bibiana afirma seu conhecimento especializado quanto ao processo de inclusão e quanto à modalidade de ensino que discute – o atendimento educacional especializado (AEE). Ao mencioná-lo por sua sigla, a entrevistada parece dar por certo o conhecimento da entrevistadora a respeito disso. Esse fato marca, e é marcado por, um modo de relação entre as duas que supõe um conhecimento compartilhado.<sup>20</sup>

Bibiana aponta, como decorrência do embate que constrói em seu discurso (“foi um pega, isso daí”), ter ficado “arrasada na área profissional”. Esses elementos, agregados, possibilitam-nos pensar que o mesmo conhecimento especializado, que permite à pedagoga posicionar-se abertamente contrária à intenção da “rede” de promover modificações radicais

---

<sup>20</sup> Situação, essa, que observamos ter ocorrido também em outras entrevistas e que procuramos apontar em nossa análise, como o viés dessa pesquisa, dadas as relações de trabalho havidas entre a entrevistadora e boa parte de seus entrevistados.

em seu âmbito de trabalho parece figurar como um conhecimento que não teria lugar em um novo contexto.

De forma distinta de Bibiana, Cassandra enuncia a inclusão como parte de um processo ao qual já está familiarizada e que não parece ter constituído, em seu trabalho, uma oposição tão marcante (“*vivi todo o processo, é... que a gente... de, de inclusão [...] Mas na época a gente chamava de integração, porque a gente preparava o aluno para a... a inclusão. Hoje a gente já tem a inclusão direto né.*”). Destaca-se, porém, a oposição que ela introduz entre o professor de sala de aula e o professor especialista, relacionando-a à alfabetização que na “*inclusão direto*” não estaria ocorrendo. Cassandra mostra, em seu discurso, que o processo de alfabetização das crianças que, outrora, seriam preparadas para a inclusão e, atualmente, são inclusas diretamente não tem trazido benefícios para todas: “*outras crianças que têm mais... dificuldades maiores estão com, tendo mais problemas, porque eles não estão sendo alfabetizados. Quem alfabetiza? É o professor da classe ou o professor especializado? Então, essas crianças que não conseguem estão se perdendo.*” Com isso, sem o enunciar, Cassandra reafirma o conhecimento do professor especializado, no que diz respeito à alfabetização de alunos que, antes da inclusão, eram inseridos em classes especiais.

As referências à inclusão comportam, também, falas que parecem se alinhar à proposta desse modelo de ensino e suas diretrizes:

*[...] estou trabalhando, então, atualmente, né, novamente, né... num setor que foi passando por uma reformulação, por uma transição, e hoje tá com uma perspectiva muito diferente da terapêutica, do clínico, do enfoque que era em 96, né, com propostas de... assessoria e de apoio, e do atendimento educacional especializado, é... né, com vistas à inclusão do aluno e à efetiva aprendizagem e participação desse aluno, pra constituí-lo como um sujeito... como um cidadão, é... aproveitando o máximo das suas potencialidades.[Berenice]*

[grifos nossos]

Ao enunciar, nesse trecho, que o setor em que trabalha tem, hoje, outra perspectiva, “*com vistas à inclusão [...] efetiva aprendizagem e participação desse aluno, pra constituí-lo como um sujeito... [...] cidadão, é... aproveitando o máximo das suas potencialidades*”, é de se notar como Berenice parece ir deslizando para um gênero discursivo mais impessoal, formal, como se tivesse que se adequar a uma pauta pré-estabelecida, assumindo a posição de locutora de um discurso enunciado antes, alhures e de caráter promocional. Esse movimento de deslizamento parece ser possível na medida mesma da relação que a entrevistada faz com a entrevistadora, marcando o lugar que ela própria ocuparia – de identificação com a proposta,

já que a reproduz sem contestá-la – e o lugar que supõe à outra e aos eventuais ouvintes/leitores da entrevista, ao tomarem conhecimento da proposta.

Gláucia, que “*não saberia dar aula num ensino fundamental de primeira a quarta série. Eu não conseguiria. Mesmo [...] havendo inclusão. [...] não conseguiria me ver no meio de uma sala com 30, 35 alunos, né, e com as inclusões, né.*”, também introduz uma relação de distinção entre alunos de primeira a quarta série e aqueles que, segundo faz subentender de seu dito, seriam os alunos com deficiência, que foram incluídos. É interessante notar o efeito de reconhecimento e desconhecimento desse modo de dizer, porque não só no dito em si é afirmado um modo específico de trabalhar (“*não saberia dar aula num ensino fundamental*”), que não lhe permitiria dar aula a alunos que não são provenientes da educação especial, como evidencia, no nível implícito (mostrado) do enunciado, que a inclusão dos alunos com deficiência não lhes garante tornarem-se alunos: mesmo incluídos em uma sala de aula com colegas não provenientes da educação especial, eles se convertem, pelo modo de dizer de Gláucia, na própria inclusão: “*Eu acho que talvez eu desse mais atenção à inclusão do que aos outros, né*”.

A análise feita até aqui indica que o processo de inclusão, por si, não implica em mudanças de perspectiva para todas as educadoras, em sua relação com o próprio trabalho, pelo contrário:

– *É... eu acho que a gente, [...] na profissão né, que eu abracei, é... como eu acabei de falar, cada dia é um dia diferente, e isso é muito gratificante, porque a gente cresce muito, a gente não deixa, não, nunca tá, é, estagnado. Não só pedagogicamente falando, porque você tem que estar sempre atualizada em termos de cultura, [...] e é uma coisa que eu não quero deixar de trabalhar, educação especial eu quero continuar fazendo até enquanto eu tiver condições. Porque é bem desgastante [...] mas vale a pena.* (Cassandra) [grifos nossos]

*Bom, é... eu classifico como, a princípio, como uma paixão, né. É... Foi uma escolha de fato, né, eu não fui induzida, ou cá por acaso, né, na, na questão de trabalhar com pessoas com deficientes, deficiência... Embora tenha até parentes deficientes, mas não foi isso que me motivou, né. Eu estudava magistério e imaginava dar aula em educação infantil, né, no, no ensino fundamental, mas eu não imaginava, escola especial ou educação especial. É... Um dia a professora de psicologia levou, nos levou pra fazer uma visita numa escola, né, de deficientes, e quando eu entrei, simplesmente me apaixonei. E falei: – “É isso que eu quero”, e fui buscar todos os recursos necessários pra poder me formar, né, e ter uma bagagem pra poder trabalhar nessa área.* (Gláucia) [grifos nossos]

O envolvimento emocional com o trabalho, na forma como enunciado por Cassandra (“*isso é muito gratificante; é bem desgastante [...] mas vale a pena*”) e Gláucia (“*quando eu entrei, simplesmente me apaixonei. E falei: – ‘É isso que eu quero’*”) indica haver atrativos e



aspectos suficientemente motivadores para que se possa permanecer na profissão abraçada, a despeito das mudanças ocorridas e do eventual desgaste. Destaquem-se a referência direta ao fato de que “*a gente cresce muito, a gente [...] nunca tá estagnado*”, apontado por Cassandra e a enunciação de Gláucia de que esse trabalho, apaixonante, para ela, “Foi uma escolha de fato”. Além delas, outras entrevistadas, também evocam o envolvimento com o trabalho, agora de uma perspectiva ainda mais particular:

*[...] foi uma coisa muito gratificante pra minha vida. Naquele momento da minha vida, aquilo, assim, acho que foi a minha salvação, sabia? Descobrir aquelas pessoas, quando você acha que tudo tá perdido na sua vida, e aí você se identifica com eles, e você começa a interagir com eles, e... e aí eu levantava cedo, eu ficava feliz, porque eu tomava banho, me trocava e eu ia encontrar com pessoas, que estavam precisando de mim e que eu estava precisando delas. Foi muito bom, e eu fiquei muito infeliz quando acabou esse trabalho, porque eu acho que de alguma forma... não precisava ser igual, mas não precisa ser dessa forma. Porque eles tiraram tudo e eles deram o que em troca? Eles não estão tendo... Essas pessoas estão aonde? Elas não estão recebendo acompanhamento. (Zoé) [grifos nossos]*

*Então, era um atendimento que ele foi se tornando muito... afetuoso, ahn... muito doméstico, até. Né? [...] Então, tinha uma troca muito próxima. Entre... a terapeuta e as famílias, né? É... o grupo de orientação às mães é... criava esse espaço, essa possibilidade das mães falarem a respeito das suas vivências, das suas histórias, das suas dores, das suas queixas, das suas vitórias... né, das suas preocupações, dos avanços que o filho deficiente teve durante toda a sua vida, né? Claro que, como era um espaço reservado ali prá cinco, seis mães, e eram grupos fixos, né; então, as mães de segunda-feira, as mães de terça, as mães de quarta acabavam tendo também muita amizade, entre elas, e muita intimidade. Né. E delas comigo, né, porque eu era a terapeuta delas, então a gente tinha, ali, ahn... mais... ahn... proximidade do que com as outras terapeutas. (Eneida)*

Assim como Zoé, que denomina de “*salvação*” a interação que teve com “*aquelas pessoas*” que precisavam dela e de quem ela também precisava, Eneida explicita a identificação ocorrida entre ela e as mães dos alunos com quem trabalhava. É de se destacar que, embora houvesse interação e trocas constantes, nem uma nem outra identifica o grupo com quem interagia, a não ser de forma genérica (“*pessoas*”), ou de forma a discriminar os lugares ocupados socialmente (“*as famílias [...] as mães*”). Tal modo de dizer a relação também permite observar que a interação ou troca que ocorria parece não se dar em um plano de igualdade de condições, embora a situação de ajuda mútua (“*eu ia encontrar com pessoas, que estavam precisando de mim e que eu estava precisando delas*”). Na hipótese de haver uma condição de igualdade nos lugares ocupados no discurso, é de se considerar se Zoé via as pessoas com quem interagia como pessoas pra quem tudo estaria perdido na vida, também –

sentimento que era o seu, naquele momento: *“quando você acha que tudo tá perdido na sua vida”*.

Também é interessante destacar que Eneida se posiciona, declaradamente, como a terapeuta das mães dos alunos deficientes. Vale, assim, perguntar se o fato de serem mães de pessoas com deficiência é o elemento que ocasiona a demanda por uma terapia, pois é justamente por serem as mães dessas pessoas que tais mulheres encontram a possibilidade de *“falarem a respeito das suas vivências, das suas histórias, das suas dores, das suas queixas, das suas vitórias... né, das suas preocupações, dos avanços que o filho deficiente teve durante toda a sua vida...”*

### 4.2.3 A mãe...

Essa figura, a mãe, é constituída em e constitutiva de um discurso que a introduz na cena enunciativa em um lugar privilegiado, ao mesmo tempo protegido da e exposto à crítica – o que por si só já diz de um modo de conceber o trabalho com pessoas com deficiência e suas famílias. A mãe de uma pessoa com deficiência é, supostamente, a mulher que gerou aquela pessoa que se tornou, em algum momento, deficiente. E também é, supõe-se, quem mantém contato constante com a deficiência do filho, deficiência essa pela qual, por associação, pode ser direta ou indiretamente responsabilizada. Não parece haver, nas cenas constituídas pelo discurso em análise, protagonista que ocupe posição mais estratégica. Vejamos alguns extratos.

*[...] eu era a terapeuta delas, então a gente tinha, ali, ahn... mais... ahn... proximidade do que com as outras terapeutas. Porque elas vinham se reportar às mães sempre com relação ao filho, à problemática que o filho apresentava... e num... num tinha muito a, a... o olhar para aquela mãe. Né? É... e no grupo, não. No grupo de mães, já tinha essa coisa da mãe poder falar... da sua, da sua queixa... ahn... do que ela... é... sentia a respeito do filho, a respeito da situação, da sua história de vida... Então, aí vinham problemas com o marido, problemas com família, problemas com outros filhos, problemas de trabalho, né, e vinha, então, toda aquela história de baixa autoestima, de abnegação, resignação, de perdas, de ganhos... né? Ééé... muitas histórias de vidas difíceis; encantadoras, outras... muita batalha, muita luta... né... Mas sempre elas, assim... ahn... procurando vencer tudo isso, todos os obstáculos, inclusive materiais [...]* (Eneida) [grifos nossos]

*[...] o meu trabalho principal com essas crianças e adolescentes [...] É observar a comunicação da criança e deixar essa comunicação funcional. [...] Né... então, eu preciso da mãe pra, primeiro, junto da mãe, descobrir como essa criança se comunica. Quais são os meios comunicativos dela. Quando ela... quais são as funções de linguagem que ela já faz. [...] Então, ver com a mãe o que que a criança já faz. [...] Você tem que fazer com que essa comunicação que ela tem, se... seja utilizada em outros ambientes, com outros interlocutores. [...] Só que a mãe... e aí, eu preciso de muito tempo pra entender a criança – porque eu não consigo entender a criança num dia só, não é? Preciso de um tempo pra entender todas as formas de comunicação... e a mãe já tem isso. A mãe já consegue entender a criança, a forma de comunicação dela. Às vezes, a mãe não entende, mas se você sentar um pouquinho, fizer uma análise, a mãe consegue. As mães que eu tenho experiência, elas, elas conseguem entender claramente a forma de comunicação, os meios, né, as funções de linguagem que a criança já faz... E aí, junto com a mãe – esse é o meu trabalho –, a gente vai tentar deixar um pouco mais funcional pras outras pessoas.* (Alcione)

A mulher cujo filho com deficiência recebe a intervenção de profissionais como Alcione e Eneida parece ocupar, nesse discurso, um lugar unívoco: o de “mãe”.

A “mãe” de quem fala Eneida, comparece no lugar de alguém que tem uma “*queixa*” vinculada a possíveis sentimentos “*a respeito do filho, a respeito da situação*” assim como a “*problemas com o marido, problemas com família, problemas com outros filhos, problemas de trabalho*” e, ainda, “*toda aquela história de baixa autoestima, de abnegação, resignação, de perdas, de ganhos [...]*”. Mas é, também, uma pessoa que pode ter uma história difícil, com obstáculos de diversos tipos, “*inclusive materiais*”. Por outro lado, a mãe de quem fala Alcione parece ser colocada em um lugar determinante para o sucesso de sua intervenção técnica. É dessa mãe que provém um conhecimento necessário para que o trabalho aconteça: “*aí, junto com a mãe – esse é o meu trabalho [...]*”

*...mas, assim, o que me chamava muito a atenção, né, que aí a gente sempre tem, tinha um cuidado especial, não é especial, mas assim, é... me tocava mais, era aquela jovenzinha, de vinte anos, dezoito, vinte e um, vinte e dois, que chegava lá com seu bebezinho: – “Ai, eu não sei o que ele tem”... “Quando que ele vai andar? Quando que ele vai falar? Mas será que ele vai sentar?”, né, e a gente sabia que isso ia ser muito difícil, né, quando a gente já tinha o diagnóstico, já via o quadro. E como falar, como preparar, como conscientizar essa jovem, muitas vezes... uma criança, completamente despreparada pra vida; teve uma gravidez que não planejou, foi com o namorado, foi com uma ficada, foi numa noite, foi com um namorado que tava preso, ou que já tinha ido embora, né, ou já era o segundo filho de um outro marido, mas muito jovem, muito despreparada e esperançosa de que o que o seu filhinho tinha não era nada. Então lidar, né, com essa perda de ilusão, vamos dizer assim, né... Como olhar para aquela carinha tão jovenzinha e imaginar... Assim, eu conheço as mães da unidade de terapia educacional, e a trajetória delas, e aí a gente meio que deduz, meio que imagina o caminho que essa jovenzinha vai ter que percorrer durante toda a sua vida ou muitos e muitos anos de sua vida. Então, assim, me tocava muito receber essas mães muito jovens com seu bebezinho, com a sua criança de um ano, dois, né? E elas queriam saber isso: – “Ele vai falar, ele vai andar? Como é que ele vai sentar?” E aí, ter que preparar essa mãe para uma jornada que não é fácil, então era um trabalho que a gente queira ou não, ahn, se envolvia muito com essas histórias, né, e a gente lidava com isso, né, e... mas sempre tinha momentos muito bons [...]* (Eneida)

Valendo-se do discurso direto, Eneida nos mostra como ouve o discurso das mães de quem está falando. Esse recurso, que permite dizer de forma menos diretamente implicada aquilo que se quer dizer, abre a possibilidade de nos distanciarmos do que estamos a dizer, pela voz de um outro. Eneida, assim, distancia-se e aproxima-se da “*jovenzinha*” de quem fala e a quem atribui o desconhecimento daquilo que ela, Eneida, hoje conhece. Lembremos que, no início (vide item 4.2.1 – “Naquela época”), era ela quem, muito jovem, *estava com muito*

*medo*”. Ela também mostra, elencando as possíveis perguntas das mães sobre possíveis doenças dos filhos, possuir um saber, teórico e antecipatório, sobre esses filhos dos quais as mães tão pouco saberiam. (*E elas queriam saber isso: – “Ele vai falar, ele vai andar? Como é que ele vai sentar?”*). E, então, *“a gente sabia que isso ia ser muito difícil, né, quando a gente já tinha o diagnóstico, já via o quadro”*. Além de supor, ao diagnóstico, uma potência antecipatória, um enunciado como esse também mostra a suposição da ignorância da jovem mãe que, por falta de recursos (*“uma criança, completamente despreparada pra vida”*) não saberia lidar com a situação se não contasse com o trabalho dos profissionais.

#### 4.2.4 ... e a família.

Ainda que a figura da mãe receba uma atenção destacada no discurso, como vimos, é a família que, de modo mais geral, comparece como o polo que deverá se envolver, para que tanto o trabalho dos educadores quanto o dos terapeutas obtenha sucesso. Veja-se abaixo:

*[...]o processo inicial, de há vinte, vinte e cinco anos atrás, eu acredito que foi bem mais suce... bem sucedido. Porque havia um trabalho mais com família... Hoje eu vejo a educação muito mais problemática, muito mais difícil. De uma forma geral, a educa... é... vai envolver família. Isso... geral! Até porque as nossas vidas como pessoas, é... a gente não tem mais tempo, como tinha... Então aí, fica, entre aspas, muito mais, é... nas mãos dos educadores, e aí vêm as cobranças. Então... a nível de cooperação da família – isso eu tou falando de famílias na educação especial – você cobra, cobra a família, por, assim, um simples exame oftalmológico, exames de rotina que não acontece. É... de você estar solicitando, de você estar exigindo... ao mesmo tempo, não adianta. (Cassandra)*

O educador de antes contava com a cooperação da família, o que não mais ocorre, de acordo com Cassandra. Hoje, não adianta sequer cobrar a família que tome providências que, a rigor, também não fariam parte da pauta de ações educacionais. A não ser em se tratando da educação especial, como frisa Cassandra. Seja como for, é interessante apontar que o lugar reservado à família, no discurso de Cassandra é o de quem coopera. O saber sobre a criança que conduz à escola, este parece não contar. Assim, a família tanto parece ocupar um lugar de reconhecimento quanto de desqualificação:

*Eles [alunos surdos] não têm parâmetro de certo e de errado, sem contar que o limite, a comunicação é muito restrita. A família não entende nada, a família não sabe como conversar, não consegue conversar... (Cassandra)*

*[...] a gente teve muito esse trabalho conjunto, trabalho conjunto com o [...] professor da sala, é... a troca de figurinhas entre os profissionais né, as psicólogas, fonoaudiólogas, assistente social, os pedagogos, é... de estar conversando sobre a criança; de estar acompanhando a criança dentro da sala de aula, de estar orientando, muitas vezes chamando a família, acompanhando a família, fizemos trabalhos com os pais, muitos grupos de pais. Que era muito importante o, na época, né, eu achava que era muito importante trabalhar a conscientização da deficiência com a família, né. Isso, no meu ponto de vista, fazia muita diferença, quando a família realmente entendia o que que é a comunicação, a importância da aceitação pra se desenvolver uma comunicação, e, e percebi bastante diferença. Algumas famílias foram muito legais, a gente tá percebendo que muita coisa mudou em relação à vida dessa criança, é... ver as crianças também saindo né, saindo da escola, crescendo e como que as vidinhas delas foram se constituindo. (Clotilde)*

*[...] geralmente o diretor, o coordenador e os próprios colegas, eles têm um discurso, assim, que a criança é preguiçosa, que ele não quer aprender, que os pais são irresponsáveis e que ninguém tá nem aí prá educação, quando na verdade não é isso que ocorre. Principalmente prá famílias carentes, educação é o bem maior pra eles, porque eles entendem que eles não tiveram essa oportunidade e eles querem pros filhos. Só que nem sempre aquela criança, ela consegue aprender, porque além de ela vir de um lar desestruturado, elas não têm nem um material pedagógico pra se basear, pra aprender; elas não têm modelo em casa... e a gente sabe que você aprende por meio de modelos. É... só se for gênio mesmo, pra aprender sozinho do meio do nada. Né? E aí fica muito difícil a educação dessas crianças. E geralmente, eu não sei se os colegas, e a escola, a instituição em si, se não tá preparado, se não tem um olhar voltado para estar olhando essas necessidades da criança... Não sei se eles ignoram isso, se é proposital, se é... eu não sei. Eu só sei que eles não observam isso e quando a criança começa a dar muito trabalho, ela fica do lado. (Zoé)*

Chama a atenção a sequência de pressuposições construídas a respeito das famílias com que se trabalha: não saber (Cassandra); não estar consciente da deficiência e/ou não aceitá-la e não entender o que é a comunicação (Clotilde); ser carente e ter na educação seu bem maior; querer para os filhos a oportunidade que não se teve; ter um lar desestruturado, não oferecer modelo, em casa... (Zoé).

São essas pressuposições, identificadas no discurso, que sustentam as práticas que se constroem no dia a dia da instituição. É com essa família suposta que os profissionais trabalham, fazendo valer mais ou menos o seu saber especializado. Considere-se, por exemplo, a família da qual Cassandra diz não entender, não saber, nem conseguir conversar com seu familiar surdo. É de se perguntar como a família passará a entendê-lo e conseguirá conversar com ele, a não ser pela mediação do profissional que, já tendo identificado também que o aluno não tem parâmetro de certo e errado, poderá ensinar como fazer.

Ou, como no caso de Clotilde, que desenvolvia um trabalho de conscientização da deficiência com as famílias. Muito possivelmente, seu trabalho não aconteceria ou teria que ser pensado de maneira muito diversa, caso não se tomasse a ausência de conscientização da deficiência como pressuposto básico.

Em Zoé, as suposições parecem radicais ao ponto de ela enunciar que “*só se for gênio mesmo, pra aprender sozinho do meio do nada.*”. Mas, para isso, ela precisa construir, em seu discurso, um verdadeiro sistema explicativo, por meio de uma sequência de suposições. Neste, as famílias, a quem atribui a condição de serem “*carentes*” – a indicar que há itens, não importa de que natureza, que lhes faltam – não tiveram a “*oportunidade*” de ter a “*educação*” (mais um item que lhes falta), a qual identificam como seu “*bem maior*” e, por isso, desejam-na aos próprios filhos. Entretanto, ao “*lar desestruturado*”, que figura como um

elemento que pode interferir na condição de aprendizagem, associa-se a também carência de recursos facilitadores, como um “*material pedagógico*” e a ausência de “*modelos*”. Estes, necessários, já que “*a gente sabe que você aprende por meio de modelos.*”. Um certo efeito de reconhecimento e desconhecimento delinea-se, aí: se reconhece todas essas características à família e à criança, atrelando-a basicamente à carência ou ausência de elementos necessários para a aprendizagem, Zoé parece desconhecer por completo a possibilidade de que sejam outros os aprendizados feitos e os instrumentos e recursos utilizados para tal. E, certamente, eles não se encontram no meio do nada, a não ser que tudo aquilo que se desconheça deva ser assim qualificado.



#### 4.2.5 *Um professor (de educação) especial.*

Falar do próprio trabalho implica falar a posição em que se vê ocupando, no cenário institucional em que as relações se desenvolvem. A análise disso, no caso dos educadores, possibilitou-nos identificar alguns aspectos de interesse, tais como o quão pode ser especial ser um professor da educação especial. Vejamos:

*[...] e hoje eu vejo, assim, que muitas coisas, né, é... pra trabalhar com aluno com maior dificuldade, eu utilizo até recursos que eu utilizei com meus filhos quando eram menores, né. Você, você vê, é... a necessidade daquele aluno, né, na idade, que ele se encontra, pode ser jovem, adolescente ou velho, mas, mas a necessidade de um carinho ou então uma intervenção de uma criança menor. Então eu volto lá atrás, eu penso nos meus filhos, em como eu faria e eu consigo os resultados com isso, né. Então, eu, ahn, eu acho que é paixão mesmo. (Gláucia)*

*[...] a dona da escola, ela falava: – “As pessoas acham que o professor entra em educação especial por dois motivos: ou porque morre de pena, ou por status”. Porque um tem... um tempo atrás, até dava status falar, né, que trabalhava com educação especial. [...] É... nossa! E as pessoas ficam... nossa, ficam comovidas: – “Que trabalho lindo! Que Deus lhe abençoe! Como você é abençoada!” Eu... é... não. Eu sou uma pessoa normal, eu simplesmente escolhi esta área porque eu gosto, porque me desafia, né, e porque nessa área eu tenho a possibilidade de fazer inúmeras coisas que eu gosto de fazer e na educação formal eu não consigo, não poderia fazer. (Gláucia)*

*E- Mas você escolheu lá [unidade de terapia educacional] por que te ofereceram ou você sabia como era o trabalho?*

*Melissa – Sabia... eu sabia. Aí eu fui pra lá e eles tinham a experiência... Eu não sei, a experiência que eles passaram, pra mim, assim, é... o pedagogo nunca ficava, é... assim, ficava uns meses, depois saía. E, na realidade, lá, quem... como era um trabalho em grupo, quem tinha que, que puxar era a pedagogia, né. Fazer um trabalho... E elas não tinham experiência, assim, na área delas, né? [...] então eu levava as atividades... e a gente ia adaptando. E nós montamos um grupo assim, ó, que... super engajado. Nossa, o olhar era o mesmo! Foram [...] dois anos, acho... Maravilhoso! E as crianças cresceram, assim, o ganho foi muito grande. Tanto que a, que a gente começou a encaminhar prá cá [escola de educação especial]. Nossa turma foi a pioneira, porque antes: – “Ai, não... mas o pessoal não aceita...” – “Como, não aceita?” Eu procurava né, conversar... eu trazia o caso, discutia, aí a gente... aí eu encaixava numa sala que eu achava legal, com uma professora super legal, né... – “Então tem que dar certo...”; foi a Deby, a primeira. Aí depois foi vindo... Os que, os que não eram usuários de cadeira de rodas... começou com o Fermino. [...] e já estava mudando o perfil daqui. Aí a gente foi encaminhando e foi dando certo, né. Aí ficaram só os usuários de cadeiras de rodas, por quê? Aí não tinha uma infraestrutura e nem transporte pra trazê-los, né? Eu me empenhava, então*

*não adiantava a gente tentar encaminhar sem estar em condições, né?  
(Melissa)*

*Eu trabalhava com, eu sempre peguei a turma de jardim, que é a turma de cinco, quatro pra cinco anos.[...]Todos surdos. Então, era super gostoso, porque era a minha salinha, eram meus alunos, oito ou dez alunos, que tinha no máximo. E eu trabalhava com eles, eu ensinava e via o crescimento de cada um, eu via como eles entravam no começo, depois eu via no meio do ano e no final do ano eu tinha um resultado assim bem grande do conhecimento que tinham aprendido ali, a parte de coordenação motora, a parte de conhecimentos gerais, de LIBRAS, tudo. [...] (Bibiana)*

Gláucia, apaixonada, conforme diz, pela educação especial, faz um paralelo entre seus alunos “com maior dificuldade” e seus próprios filhos, quando estes “eram menores” (“... *pra trabalhar com aluno com maior dificuldade, eu utilizo até recursos que eu utilizei com meus filhos quando eram menores*”). Fala, em seguida da necessidade que identifica no aluno de um carinho ou de uma intervenção e deixa explícita a relação que estabelece entre a forma como educou os seus filhos e a forma como age, como professora. Gláucia usa a referência da vida familiar e do lugar de mãe ocupado por ela para atuar como educadora, uma referência doméstica e pessoal.

No segundo extrato, a educadora diz ser “*uma pessoa normal*”, quando diante de situações que enaltecem o trabalho que faz e explicita a diferença que vê entre a educação especial e a “*educação formal*”. Na primeira, ela teria espaço para trabalhar como gosta. Gláucia, mais uma vez, aproxima seu trabalho da informalidade da vida doméstica. Note-se que à educação que não é a educação especial, ela apõe o qualificativo “*formal*”. Onde se poderia supor que a educação especial ficaria no polo da informalidade. Informalidade essa que, embora comova as pessoas, para Gláucia foi uma escolha, movida pela paixão.

Já com Melissa, vemos que, ao assumir outra inserção profissional, ela depara com colegas que “*não tinham experiência, assim, na área delas*”, de modo que “*quem tinha que puxar era o pedagogo*”. Neste ponto, destaquemos que a experiência pregressa de Melissa parece ser um elemento que a distingue das demais colegas, já que estas não tinham experiência. Por outro lado, ela sublinha a vantagem do trabalho em equipe e o fato de que, além de ser “*um grupo super engajado*”, “*o olhar era o mesmo*”. Vemos ainda que, se a entrevistada parece nivelar o grupo pela ausência de experiência em assunto sobre o qual ela parece já se considerar experiente, ela o reafirma pela distinção que estabelece entre os dois ambientes em que trabalhava, de tal modo que sua atuação vai ser destacada, em sua fala (“*Nossa turma foi a pioneira*”), como um dos vetores que possibilitou a passagem dos usuários da unidade de terapia educacional para a escola de educação especial. Nesta última,

ocorre como que uma entronização dos mesmos em uma condição mais próxima do lugar de alunos, desde que alguns pré-requisitos sejam cumpridos. Um deles é ser ou não ser “*usuário de cadeira de rodas*”. Isso porque haveria não só diferença entre a forma de trabalhar, em um e outro contexto institucional, como há, também, graus distintos de dependência, desses usuários. Naquele momento, tais usuários pareciam ser os menos especiais, dentre os especiais: “*Aí não tinha uma infraestrutura e nem transporte pra trazê-los, né? Eu me empenhava, então não adiantava a gente tentar encaminhar sem estar em condições, né?*”

#### 4.2.6 Embates e frustrações

Vejam, na sequência, como a escola vem a constituir o cenário privilegiado em que se encontram terapeutas, educadores e famílias e suas práticas institucionais e se desenrolam os embates e conflitos explicitados nos extratos seguintes:

*[...] Meu trabalho... São dois trabalhos. [...] Num eu sou respeitada, sou escutada, tenho meus pareceres, dou minha... minha, como eu vou dizer?... Digo se a criança precis..., dou meu diagnóstico, assim, se a criança precisa, se ela não precisa, digo quando tem que ter alta, digo... entendeu? Uma autoridade profissional, né. No outro, eu me... eu ace... aceito as ordens que me passam. E nenhum respeito, nenhuma consideração, nenhuma... É, nenhuma escuta. Nenhuma escuta! Né... Então, são dois trabalhos. [...]No que eu sou respeitada, escutada, é... eu tenho um, ahn, cargo de chefia. Mas, apesar do cargo de chefia, eu sou escutada, né, independente, assim, de eu ser, ser gestora... eu tenho meu papel de gestora e meu papel como [clínica]. Eu sou escutada nos dois, né. Sou respeitada nos dois. E acho que é super tranquila a minha relação com as meninas, com as [colegas], eu... Né, mas é um contrato, um regime de trabalho com contrato. No outro, eu tenho uma estabilidade, que eu poderia até, mas... não escutam! Eu poderia até ser muito mais, é... incisiva, mas não escutam. Então, eu me cansei. [...] Depois de uns sete anos pra cá, então... É que nos seis primeiros anos eram trabalhos claros, definidos, né? Aí, depois que começou a desestruturar o trabalho, a política... Depois que começou a mudar a política, mudou muita coisa... [...] eu trabalho agora com a inclusão dessas crianças no ambiente escolar. (Alcione)*

Alcione, que já de início faz uma divisão entre o trabalho em que é respeitada e escutada e o trabalho em que não se sente assim, parece assumir um lugar de conflito em relação ao trabalho do qual ela está cansada, embora esteja lá há mais de sete anos. Se não é seu cargo que a faz sentir-se respeitada e escutada, será seu conhecimento técnico. Dessa forma, quanto ao trabalho em que não é escutada e em que poderia ser mais incisiva, parece-nos lícito supor que é justo em relação ao conhecimento técnico que ela não se sente escutada e respeitada. Resta saber se, ao dizer-se cansada em relação ao trabalho no qual poderia ser mais incisiva, já teria sido incisiva anteriormente. A entrevistada também usa verbos que denotam sua percepção quanto a ser valorizada profissionalmente.

Há uma distinção entre o trabalho que se representa e o trabalho que se espera, que é solicitado pela instituição educacional. Há espaço, na instituição, para uma solicitação que não coincide com a representação da profissional quanto à sua atividade:

*E – Como que é o seu trabalho atual? [...]  
Alcione – Bom, agora mudou muito, né? Eu ainda tô tentando... entender qual é o meu papel, né? Por exemplo, uma crian... uma... a diretora: —“Aí, eu quero que... Aí, que bom que você veio! Porque eu tenho uma, uma*

*inclusão: uma síndrome de Down, de três anos, que beija na boca da outra menininha”. Aí eu falei: —“E?”. “E que a síndrome de Down tá beijando na boca!!”. Eu falei: —“E?”. Aí, ela: —“... a gente tá com um problema. A escola tá desesperada!”. Eu falei: —“Quando uma criança na sala de aula beija outra, o que a professora faz?”. “A gente dá bronca!”. “E aí, porque a senhora não dá bronca nessa...?” “Porque ela tem síndrome de Down!”. Eu ainda tô aprendendo. Eu tô, eu tô aprendendo. Eu tô entendendo minha realidade inacreditável, sabe? Inacreditável. Umas coisas assim de, de, de... da inclusão de crianças, de, despreparo de professor, de diretor. Eu tô só, por enquanto, observando. Eu não tenho um trabalho ainda [...], nada. Só tentando entender. (Alcione)*

Há, também, leituras distintas sobre o trabalho que se realiza com os alunos com deficiência, bem como sobre os modos de relação interprofissional, que se evidenciam nesse contexto:

*[...] Eu acho que trabalhar com síndrome de Down, trabalhar com uma síndrome meramente intelectual hoje é menos complicado pro professor. A grande questão continua sendo o comportamento dessas crianças. A gente, é... tem encontrado... a maior dificuldade que a gente percebe que as pessoas que trabalham com essa criança têm sentido é no sentido de, assim, como fazer pra fazer essas crianças participarem das atividades. No início existe muita resistência né, de muitos professores, de muito trio gestor, de muitos funcionários de escola, mas... (Cibele)*

*[...]as pessoas que trabalham com deficientes, elas não conseguem perceber os resultados, porque elas querem o mesmo resultado que elas conseguem com crianças, entre aspas, consideradas normais. Então quando eles acham, quando eles conseguem um resultado mas eles acham que o resultado é muito pequeno, eles não conseguem, pra essas crianças que tem esse tipo de dificuldade, eles costumam não dar muito valor. E a gente tem que, a gente tenta mostrar pra eles que não é assim, que pra essas crianças o ganho é muito grande né. (Cibele)*

*O professor autossuficiente eu não orientava, não. Um cara que sabe de tudo... não escuta, né? Então, fiquei... deixa eu ver... uns cinco anos na escola de crianças surdas... é isso, né? Mais ou menos... Então, foi um trabalho gostoso com as crianças, com as mães, não tão bom com a escola, nem com a diretora, nem com a coordenadora, nem com as professoras não foi tão bom. Tinha uma coisa muito assim: —“Eu sou dono desse, dessa criança. Eu sei o que é melhor pra essa criança. Eu sei. Não preciso de ajuda”. (Alcione)*

O cenário institucional do trabalho na educação especial, desde seu início e tal como dito por seus atores, não parece ter guardado semelhança com o cenário educacional tradicional. Pelo contrário, parece ter assumido contornos muito específicos que, decerto, concorrem para a constituição específica dos modos como os sujeitos atuam, hoje:

*[...] eu querendo ir pro centro de avaliação e terapia, né... no final, acabei sendo direcionada prá unidade de terapia educacional [fala e explica a sigla]. “Por quê?”, “Ah, Eneida, porque você já conhece o esquema da prefeitura, tal... você já esteve aqui conosco... lá é uma área difícil, poucas pessoas aceitam ficar lá, tal... Fica lá, cobre lá, depois você escolhe melhor...”, né? Eu fui, meio relutante, porque... o que... o que a gente sabia, né, que o pessoal falava, é que a unidade era um depósito daqueles deficientes muito severos, já numa idade de adolescentes, num quadro... quase que terminal. “Fica lá; fazendo alguma coisa”, né...? Ahn... o que ocorria era isso, com relação à unidade de terapia educacional. E eu falei: —“meu Deus, eu vou ficar lá fazendo o quê?”, né? É... bom, mas fui! (Eneida)*

*Há cerca de dois, três anos mais ou menos, a Secretaria tem modificado um pouco a linha de trabalho. Ela achou, com toda razão, que o trabalho que a gente desenvolvia, era um trabalho meramente clínico e quem tinha que desenvolver esse tipo de trabalho seria a Secretaria da Saúde né, então o trabalho que existia em termos de atendimento, em estimulação precoce, que era bem na linha clínica mesmo, então esse tipo de trabalho acabou, não existe mais né. O que aconteceu, quando esse trabalho foi extinto pela secretaria, o pessoal que era da unidade de terapia educacional, o pessoal que era do centro de avaliação e terapia, uma parte do pessoal que trabalhava na escola de educação especial, no escola de educação especial e na escola de crianças surdas, né, veio assim, houve a unificação desse grupo todo pra gente desenvolver um trabalho agora na linha de educação inclusiva. (Cibele)*

Cibele, em sua fala sobre o histórico recente dos acontecimentos que tiveram lugar na Secretaria de Educação, indica, com seu modo de dizer, uma personificação dessa Secretaria e sua concordância com as decisões e rumos assumidos. Observem-se as marcas enunciativas dessa identificação, a partir do emprego de “a gente”: “Ela [a Secretaria] achou, com toda razão, que o trabalho que a gente desenvolvia...”. Aqui, “a gente” não diz respeito à Secretaria, que “achou”; porém, Cibele já antecipa ter assumido sua posição de concordância com o que a Secretaria achou: “com toda razão”. Adiante, o “a gente” de Cibele já se aproxima do trabalho proposto pela Secretaria: “houve a unificação desse grupo todo pra gente desenvolver um trabalho agora na linha de educação inclusiva”.

*Hoje, é um trabalho de orientação; umas das grandes dificuldades que eu sinto é a falta de vínculo, né, você vai numa escola por dia[...] você não tem como acompanhar essa criança, você tá escutando o que um professor tá falando, é... não julgando se tá certo ou errado, mas você simplesmente escuta assim: — “Ah, não consigo, eu não sei o que fazer com essa criança dentro da sala”. Mas a dificuldade que você tem até de poder observar essa criança, até pra passar orientações mais consistentes pra esse professor, de sentar junto com esse professor e falar “Vamos pensar nisso, vamos pensar naquilo, será que desse jeito dá certo?”, nisso eu sinto muita dificuldade. [...] Então eu acho que hoje, é por isso que eu digo, apesar de ainda estar lidando com as crianças com deficiências ou com várias deficiências, não só o deficiente auditivo, mas eu não consigo sentir que eu faço parte muito de*

*um contato mais direto com elas, né... Seria mais: –“Vamos ver o que a gente pode fazer”. Não tem um contato, não tem um vínculo, você não cria um elo com aquela família, com aquela criança, pra você passar umas orientações mais legais, mais consistentes. (Clotilde)*

Destaca-se a importância atribuída ao *vínculo* que, na forma como enunciado aqui, parecia garantir o envolvimento direto e pessoal de que Clotilde, agora, acusa sentir a falta. Esse envolvimento, por sua vez, permite que se desenvolva um trabalho de orientação. O que chama a atenção é que a mesma falta de vínculo, traduzida como uma dificuldade, produz um efeito de desconhecimento e reconhecimento para a profissional, quanto ao seu trabalho. Ela parece ter dificuldade de criar vínculo com os professores que orienta.

#### 4.2.7 *O discurso da falta*

Destaquemos mais alguns aspectos a partir da análise dos extratos constantes da seção anterior, tomados como elementos advindos das regularidades observadas.

Um deles refere-se ao foco que se coloca no grupo familiar, de modo que este deveria seguir as orientações de uma equipe técnica, cujo saber nem sempre parece levar em conta o saber empírico que a família possui. Assim, parece-nos que é tomando a suposta falta de conhecimento ou de conscientização sobre a deficiência, por parte da família, que o trabalho especializado vem a ocorrer.

É de se destacar que enquanto o efetivo conhecimento da família, construído na convivência com a pessoa com deficiência, não é avalizado como conhecimento sobre a deficiência, o que se enfatiza, no discurso analisado, parece ser a importância de a família participar do trabalho que a escola desenvolve com seu familiar, por meio de seus agentes (professores especialistas e terapeutas). Figura, assim, como efeito de desconhecimento e reconhecimento a ideia de que tais educadores e terapeutas são donos de um saber que a família não possui, mas dele necessita.

Observamos, também, com certa regularidade, a ideia explícita, ou apenas mostrada, em que se associa a condição das pessoas/alunos com deficiência à falta de recursos materiais (carência/carentes) ou à falta de atenção do poder público. Esse discurso permite, por sua vez, que se pense o próprio trabalho como um elemento capaz de suprir tais carências ou, ao menos, minimizá-la, como vimos em Bibiana, Gláucia, Zoé).

Quanto à inclusão, verificamos ter ocorrido uma mudança de diretrizes e de parâmetros institucionais, acompanhada de uma queixa difusa, mas generalizada, de falta de apoio, falta de valorização do próprio trabalho. (Alcione, Bibiana, Clotilde, Zoé). Aqui, é possível pensarmos ocorrer uma espécie de reinscrição, no discurso, da deficiência como falta. Falta não mais ao sujeito, mas à instituição, no sentido do que se espera dela. Note-se que, em muitos momentos, a instituição de que se espera o apoio e a valorização do trabalho, é personificada, embora não reconhecida como instituição concreta, feita por atores concretos.

Parece-nos marcante como as referências à deficiência dos alunos com que se trabalha comparecem frequentemente ligadas a alguma outra deficiência, como falta; seja da família, seja dos pares, seja da instituição em si, seja da sociedade, etc. Dessa forma, aquilo que falta em um determinado âmbito passa a estar relacionado com a falta de algum outro elemento de outro âmbito. Vemos como, na fala de Alcione, de Bibiana, de Clotilde ou de Melissa



delineia-se a vivência de um trabalho técnico desqualificado por outrem e dito por meio de termos como falta de respeito; falta de atenção; falta de escuta; ausência de estrutura para o desenvolvimento de um trabalho de modo adequado.

Já tentamos apontar, anteriormente, que, por meio da análise, foi se evidenciando que o cenário em que se desenrolam os jogos de força/tensão entre educadores, famílias, terapeutas e Secretaria é o espaço escolar. A Secretaria, por sua vez, personificada, parece ser a grande responsável pelas mudanças impostas. Imposições essas que, por mais que se discorde delas ou que se fique frustrado ou que se as critique... têm sido aceitas. Assim é que a resistência, como contraposição ao poder supostamente emanado da Secretaria parece se configurar no discurso do conhecimento especializado e no questionamento dos métodos adotados para se promover a inclusão.

Observamos como esteve presente, no discurso dos educadores, a busca de adaptações para ensinar os alunos com deficiência e a grande valorização do próprio trabalho, que poderia conferir outra condição ao aluno, transformar sua deficiência. Por outro lado, pouco observamos referências ao ensino formal, como elemento disparador de mudanças. Também foi possível observar como se delineia uma clara distinção entre o trabalho com surdos e outros alunos que não o sejam, assim como uma “discriminação interna” com relação ao deficiente intelectual. Observa-se a repetição de uma espécie de relação hierarquizada entre as deficiências descritas.

Entre os terapeutas, o foco parece ter ficado mais na deficiência em si e na família – a primeira, como um dado a ser descrito e classificado e a segunda, como a responsável por garantir, ou não, por sua implicação ou falta dela, o tratamento da pessoa com deficiência.

Também notamos algumas diferenças entre educadores e terapeutas com relação ao nível de comprometimento de cada um dos alunos com deficiência. No campo das terapias, o “mais comprometido” parece requerer mais atenção, mais investimento do terapeuta que, com isso, pode legitimar seu fazer e dizê-lo importante, incisivo; capaz de produzir mudanças, proporcionar aquisições importantes, ensinar à família como fazer, etc...

Mas parece ser justamente aí, nesse (re)instituir de práticas e saberes técnicos especializados, que tal terapeuta vem a ser mais demandado pelos educadores. Pode-se pensar se essa não tem sido a lógica da própria instituição educação especial/educação inclusiva: quanto maior o comprometimento ocasionado pela deficiência – em graus que, nem sempre mensuráveis, são constantemente supostos, como vimos no discurso dos profissionais – tanto maior a demanda imediata dos educadores por algum tipo de intervenção que não a pedagógica. Os terapeutas, por sua vez, afirmam – ou se queixam de – não conseguir dizer aos

educadores (considerem-se aqui, os das classes regulares, especialmente) que o comprometimento visível do aluno com deficiência não tem correspondência direta com seu potencial de aprendizado. Esse potencial, por sua vez, torna-se difuso e se difunde, no discurso de alguns profissionais, como em Cibele, Clotilde, Corina; torna-se potencial humano que é, talvez, o que permite que boa parte dos entrevistados, dentre os profissionais, comece sua fala dizendo que somos todos diferentes. Que todos temos deficiência. Mas encontramos, na fala dos educadores, como vimos (Gláucia, Zoé), questões sobre como educar alguém com graves comprometimentos de funções tão básicas quanto o controle dos esfíncteres ou da fala, ao menos para solicitar ajuda para ocupar o banheiro. Ou seja, alguém com um mínimo grau de autonomia e alto nível de dependência. Uma situação como essa ou, de outro lado, aquela trazida por alunos identificados como autistas ou com transtornos globais do desenvolvimento, parece demandar atenção exclusiva do professor. E aqui, no jogo polissêmico das palavras, sempre presente, dar atenção exclusiva seria incluir. Assim o é, nos ditos de Gláucia e de Melissa, por exemplo.

Também identificamos regularidades entre os grupos, demarcando-se como que planos: a não autonomia da pessoa cuja deficiência lhe causa impedimentos; a não autonomia dos profissionais, que dependem dos familiares lhes apresentarem os pacientes, seu objeto de intervenção, e sua também não autonomia de ação/decisão em relação à Secretaria, a quem são vinculados. Também compareceu, como regularidade, as queixas dos profissionais em relação aos seus pares, de não serem muito ouvidos, ou acatados, por eles (professor especialista/ professor de sala comum; terapeutas/educadores, etc). A não escuta, de que reclamam, eles próprios parecem também reproduzir, como vimos, em relação às famílias e aos alunos. Estes últimos, por sua vez, são frequentemente identificados como “crianças” – isso, sem que haja relação com sua faixa etária, ficando como que aprisionados na condição de crianças. Vejamos a seguir como essa “infantilização” também ocorre no discurso dos familiares.

### 4.3 Fale-me dele/dela<sup>21</sup>

#### 4.3.1 DAFNE

*E – O que eu gostaria de pedir a você, Heloísa, é que você contasse, falasse sobre a tua filha, falasse sobre a sua, sua experiência com ela.*

*Heloísa – Experiência muito grande, né? É uma experiência, sei lá, de repente... é uma coisa, uma coisa que a gente aprende muito, né, porque é... com... uma crian... um filho assim. Eu acho que a gente cresce muito em todos os sentidos, mas...*

*Dafne – Ada! Heloísa – ... é complicado... [simultâneo]*

*Dafne – Ada, mãe.*

*Heloísa – No começo foi complicado até a gente aceitar...*

*E – Quando ela quiser falar a gente pode deixar, a gente grava, depois eu... separo. [dirigindo-se à jovem] Que é que você tá falando?*

*Heloísa – Fala, o que que você quer?*

*Dafne – Ada.*

*Heloísa – Quer ir prá rua?*

*Dafne – Ada.*

*Heloísa – Prá escola?*

*Dafne – Não.*

*Heloísa – O quê? E – Ada? Água? [simultâneo]*

*Heloísa – Que que é que você quer, é a pipoca? É a pipoca, é? É a pipoca?*

*Dafne – É.*

*Heloísa – [voltando-se para a entrevistadora] Pipoca!*

*E – Ah!*

*Heloísa – Você quer pipoca? É? Quer? Fala, que a mamãe dá!*

*Dafne – [murmura, parecendo concordar]*

Heloísa qualifica sua experiência com a filha como “*muito grande*” e diz que “*a gente aprende muito [...] com um filho assim*”. A isso, entretanto, ela acresce um “*mas*”, dizendo ser “*complicado*” e mencionando a dificuldade inicial de aceitação. No momento seguinte, Dafne a interrompe, solicitando algo que, em uma rápida sequência de diálogo, Heloísa procura interpretar. A linguagem de Dafne é bastante particular e mostra haver uma expectativa da jovem de que a mãe a compreenda em sua solicitação. Ao que Heloísa parece corresponder e agregar a ideia de que sua disponibilidade é total para a filha: “*Fala, que a mamãe dá!*”.

---

<sup>21</sup> Apresentamos, nas próximas páginas, trechos das entrevistas referentes ao momento em que solicitávamos aos familiares e profissionais que falassem sobre Dafne, Irene, Renato e Rui. Como já apontado em momento anterior deste trabalho (vide a Seção de Procedimentos), nem todos os profissionais entrevistados haviam trabalhado ou mantido contato com as mesmas pessoas com deficiência e famílias que foram entrevistadas. Assim, veremos que apenas no caso de Irene pudemos contar com trechos de entrevistas realizadas tanto com seus pais quanto com todos os profissionais da educação e de outras áreas que trabalharam ou trabalham com ela.

*Ela nasceu, né, nove meses normal, tal, depois a partir de um ano, assim, foi que eu comecei, né, a descobrir que, tinha alguma coisa diferente. Aí foi quando começou toda a nossa luta, né, a partir de um aninho dela, aí a gente já começou a... perceber que tinha alguma coisa diferente, a gente começou... procurar... Só que é assim, até agora, ela não tem o diagnóstico fechado, né, não, não se, é... chegamos no, na... na doença dela, que diz que é uma doença genética... [...] Só que..., assim, não descobriu, que, qual é a doença dela, genética. [...] Mas, a minha vida inteira foi lutar, né, só atrás de médico, médico, mas, eles num... infelizmente, até agora, não chegou num diagnóstico. Mas é assim, minha filha pra mim é... é meu tudo, né, meu eu... É tanto que eu só... fiquei com ela, mesmo, não quis nem ter mais outro. Mesmo porque teve a... essa história de, da família, né, que nós somos primos. Então, aí, fica aquela coisinha, né, uma... incerteza de ter mais um com problema, né. Aí eu preferi ficar só com ela e cuidar dela.  
[...]*

*... a nossa dificuldade aqui é só mesmo, é, é a situação, né, daqui da casa, fica caro tudo, financeira, né. Porque de resto, de resto a gente leva, de boa, né, filha? Vinte e dois anos, então, tem muita gente que reclama da vida. [voltando-se para a filha] “Não é não, filha?” Eu não vou ficar. Quando Deus dá uma coisinha dessa pra gente, a gente tem que, encarar mesmo, corpo e alma e coração, porque...*

Depois de falar da “luta”, que se iniciou cedo, Heloísa diz que, para ela, sua filha “é meu tudo, né, meu eu...”. E, por isso e, talvez pela intensidade, (“É tanto que...”) da experiência, “preferi ficar só com ela e cuidar dela e...”. É possível que o medo de ter novos filhos com problemas, dado o laço consanguíneo com o marido, além da dificuldade financeira enunciada por ela, tenham influenciado sua escolha. Mas, se é em torno da vida e da “doença” talvez genética da filha que Heloísa define seu “eu”; se “tem muita gente que reclama da vida” e é Deus quem dá “uma coisinha dessa pra gente”, torna-se difícil até reclamar. Note-se a oposição de termos entre a experiência “muito grande” enunciada no início e a “coisinha” dada por Deus, que deve ser encarada, por inteiro (“de corpo, alma e coração”). Lembremos que o uso pragmático do grau diminutivo do substantivo tanto pode ser associado à minimização e à desqualificação como ao afeto e à intimidade. Considerando a história de luta contada por Heloísa (“a minha vida inteira foi lutar”) podemos considerar que, nesse caso, a multiplicidade de sentidos não se resolve.

*[...] às vezes ela tenta, né, querer levantar. Ou, às vezes eu fico irritada quando... de pé quer que é porque, às vezes tem, ahn, bastante gente ali brincando, as crianças começam a andar e ela quieta, naquele meíinho, né. Então, você sente que ela tem vontade de estar ali, mas infelizmente não dá, né. Tem muitas situações que não tem... como, mesmo, estar envolvida. Mas em outras a gente tenta, e, como que se diz, é... incluir mesmo, né, pra não ficar excluída de nada. Então, não sou, eu penso assim, que não é porque ela tem a deficiência, né, não é porque ela não anda que ela não tem que tá incluída. Pra mim, isso é... essencial na vida de um deficiente. É estar*

*incluído mesmo na sociedade, onde quer que esteja. E pra mim, isso não é... É... uma barreira, mas não é, não é impossível, não. Eu encaro... O pai dela que às vezes fala, né, eu digo “Não, não é por aí, minha filha tem o mesmo direito de ir e vir; não é porque ela não vai com as próprias pernas que a gente não tem que encarar isso.” (Heloísa – mãe)*

Heloísa usa o verbo “encarar”, para dizer de como enfrenta as dificuldades de inclusão de sua filha deficiente. Assim como lutar, encarar parece implicar um modo de se relacionar com pessoas e situações que operam como “uma barreira” para que a filha participe de situações sociais. Se atentarmos, porém, para a forma como inicialmente Heloísa se posicionou na relação com Dafne, dizendo desta que ela era o seu “eu”, é possível supor que, ao dizer que “*sente que ela tem vontade de estar ali*”, a vontade de que Dafne estivesse “*naquele meínho*” pode ser a sua própria.

*A Dafne, é... ela tem uma síndrome desconhecida, ela tem ali qualquer má formação, que eu não me lembro agora, se já tinha fechado o diagnóstico. Mas na época que eu a conheci, não, uns falavam p.c., outros falavam uma síndrome muito rara, né, mas ela era cadeirante, usuária de fralda, ela tinha um motor de mão muito bom, pra prensão, tudo, ela até poderia se alimentar sozinha, mas ela é uma pessoa muito limitada de vontade, ou muito mal estimulada, embora a mãe dela seja uma pessoa muito comunicativa, muito ativa, muito inteligente. Mas ela não põe a mão em nada, nada, ela fica o tempo todo com aquele gesto de tapar os ouvidos, né, que a gente entende que começou como uma comunicação, uma tentativa de comunicar, de não querer ouvir, ou de negar qualquer coisa que estava sendo falado ou visto. Mas depois tornou-se um hábito, tipo um tique mesmo, de prender os dedos, nem está no ouvido, normalmente está aqui [aponta as próprias têmporas], nem está exatamente tapando os ouvidos, está aqui, e ela não pega nada, não segura, então, assim, pra você desenvolver um trabalho material com ela, de fazer uma argila, um giz, uma tinta, ou qualquer outro tipo de material, mais leve, mais pesado, estruturado ou não, a gente não tem sucesso com a Dafne, porque ela não segura nada, ela se recusa a segurar, a produzir, experimentar qualquer coisa, né. Ela tem um entendimento bacana das coisas, ela nomeia, ela aponta, ela pergunta, ela reconhece, ela tem preferências, né, ela adora Zezé de Camargo e Luciano, ou pelo menos a mãe fez ela adorar, né, não sei [...] (Eneida – terapeuta)*

Eneida, ao ser solicitada a falar de Dafne, faz uma descrição da mesma em termos técnicos, apontando características de comportamento, físicas e cognitivas.

Aponta a limitação de Dafne como devida a uma limitação da própria vontade ou devida à má-estimulação, que, subentende-se, dependeria de outrem. A mãe é a primeira pessoa que aparece nesse lugar. A mãe, personagem importante no discurso de todos; a mãe, personagem decisivo para a estimulação, para a comunicação, o desenvolvimento de preferências – como o gosto musical – encontra-se novamente em posição estratégica.

Contrapõe-se a isso o fato de Eneida não mencionar a possibilidade de limitação de vontade ou má-estimulação para além da dupla mãe-filha.

### 4.3.2 IRENE

*A Irene, ela, a partir dos 11 anos, ela começou a procurar entender mais ela, que ela é mocinha e tal. Ela tá, é... descobrindo as coisa nova. [...] a minha mulher fala que eu sou muito mão aberta com ela, sou muito, muito... Não é, eu, eu troco uma coisa a troca de outra. Sei que é errado esse tipo de... de educação, mas, se você quiser uma bala, eu te dou a bala, mas você vai ter que fazer isso aqui pra mim. E até agora tá funcionando, mesmo que eu não saiba muito de sinais, mas ela... Nossa, ela me adora, né? Então eu faço todas as vontade dela, mas só que ela... Cobro também! E é o que eu procuro... E ela, e ela tá crescendo bastante, tô muito feliz. (Aristeu)*

[...]

*É assim, ela tá, ela tá crescendo, né, tá desenvolvendo, mas só que me preocupa muito, né, porque eu me preocupo, assim na... Que nem, na rua, né, o que, o que tem na rua, o que oferece, então eu fico com medo. Medo que ela, que ela se envolva, mas eu tenho muita fé, rezo muito, muita proteção pra ela. Eu amo a minha filha, sabe? Não me arrependo, o que faço por ela, que nem, depois de que aconteceu isso comigo eu vou com ela, por onde eu andei com ela, ruas que eu sempre andei eu vou junto com ela e busco ela na escola, levo e se for preciso também levo. Já levei num [inaudível], médico também, levo ela... Então eu luto por ela! Eu acho que se eu, se eu tô aqui é pra acompanhar ela, né. (Ercília)*

[...]

*Aristeu – Eu acho que toda criança especial tem um lado que ela se vira; ela tem um jeito de saber se socorrer. Então, no caso dela, por exemplo, ela faz o maior esforço, vai perto da mãe... Põe a mão...*

*Ercília [simultâneo] – Aí, eu entendo...*

*Aristeu – ...ela pega um lápis, escreve...*

*Ercília - ...aí ela escreve, né. Como agora ela já aprendeu, ela escreve.*

*Aristeu - ... então, a gente... quando eu tô perto, procuro ajudar o máximo, então, é, ela mesma se superou. Ela viu que o problema da mãe... tá sério... e ela procura ajudar. Daí de vez em quando ela meio, né... Fase meio de criança, meia...*

*Ercília – Desligada.*

*Aristeu - Desligadinha, né, mas...*

[...]

*Ela tá, agora, numa outra fase, que ela desde os 11 anos passou a ... ser mulher, então ela... já tá com um outro jeito, com outro comportamento.[...] Espero que até os treze, catorze anos, ela vai estar tranquila pra vida. Eu calculo que é isso, porque... ela sabe que nun... A mãe, infelizmente... [...] Então, é... até a Irene procura ajudar, sabe? Então é aquela luta que a gente faz, né. Quer dizer, a nossa casa é simples, tudo, mas aqui é tudo junto, um ajudando o outro.*

[...]

*Então... Mudou tudo! Eu que lavo as roupa, faço a comida, eu que, de vez em quando eu salgo, ela enche o saco. Então, mudou tudo, mudou tudo... Mudou tudo. Hoje é... Companheirismo, mesmo, um ajudando o outro, porque... tem hora que eu brigo com ela, porque ela não quer ser tratada como uma pessoa inútil. E não é mesmo! Ela tem braço, tem perna, tem boca, fala pra caramba. Então o que que eu falo pra ela, falo assim ó: — "Você não quer ser tratada como inútil?". Ela pega o cabo da vassoura, ela arranca, fica aquela zona, ela às vezes limpa melhor do que eu. Pra você ter*

*uma ideia de como a coisa muda, quando você perde uma... olfato, qualquer coisa, você adquire outro lado. Pra mim tá sendo uma experiência incrível, quer dizer... Uma mulher cega, uma filha surda, pra mim é... Pra mim é... Um caminhoneiro doido então, você fica assim, meio perdido. Mas, como eu trabalhei quatro anos agora numa firma de estética, pessoas de alto padrão, você acostuma a mudar. Mudou completamente, até minhas atitude mudou. (Aristeu)*

À mudança de Irene, que “desde os 11 anos passou a... ser mulher” soma-se a mudança experimentada pela família a partir da cirurgia a que Ercília foi submetida, resultando em perda da visão. As referências à mudanças são constantes, o que sugere que essas mudanças provocaram grande impacto. Parece existir sofrimento, em decorrência das mudanças e diante das dificuldades trazidas, mas que não é dito, apenas mostrado: (“Espero que até os treze, catorze anos, ela vai estar tranquila pra vida. Eu calculo que é isso, porque... ela sabe que nun... A mãe, infelizmente...”).

*A... Irene, ela é uma criança, é... quando ela entrou aqui na escola, ela é filha única, bem paparicada pelos pais... né, pelo... Bem... bem dondoquinha, assim, mesmo... bem cuidada pelos pais, com aquele medo... dela... e, assim, ela sempre foi uma menina, assim, muito... é... pouca concentração, vamos dizer assim. Ela tinha pouca concentração, mas sempre carinhosa; você tinha que estar sempre chamando a atenção dela: —“Irene, olha pra mim; Irene, olha pra mim” [gesticula, mostrando como fazia], pra você poder pegar o que ela tá aprendendo. Pra ela te dar um retorno, você tinha que tá sempre questionando ela. E... e ela sempre foi assim, bem... então, qualquer coisa ela dispersa, mas ela aprende bem. E... os sinais ela aprendeu bem... a... a se comunicar com os outros amigos ela aprendeu bem, o problema del... da Irene, até hoje, ainda é a alfabetização. Ela tá indo prá quar... ela tá na quarta série, hoje, e ela não está alfabetizada, ainda. Ela não consegue escrever uma frase completa. Mas ela se comunica muito bem; a mãe dela teve um problema de saúde grave, que a mãe dela perdeu a... a visão... Então, ela teve que ser o olho da mãe... mas sem as... num... não podia ser... num tinha boca. Ela sem poder falar e a mãe sem poder ver. Então elas conseguiram é... com o treinamento da mãe – porque a mãe teve que fazer treinamento quando perdeu a visão, pra poder andar, tudo – ela conseguiu ter códigos com a mãe, pra ela poder andar na rua com a mãe. O que a mãe não via ela via pela mãe. E o que el... ela não podia falar, a mãe falava por ela. Então isso eu achei muito bonito nela e... ela e a mãe; conseguem ter um código, sem ser aquela LIBRAS pra cego, mas ela conseguiu ter uma LIBRAS, um código entre ela e a mãe dela, de... como elas se comunicavam. Então, e acho que depois disso ela deu uma boa amadurecida, porque ela teve que aprender a olhar bem pra mãe dela, pra entender o que que a mãe dela tava querendo dizer pra ela. Sem olhar muit... é... porque a mãe não tem muitas LIBRAS... fala LIBRAS... mas não fala em fala. Então, a mãe sabe pouca LIBRAS e fala mais. [interrupção pela aparição de outrem na porta da sala onde ocorria a entrevista]. Então, acho que, assim, é muito bonito entre ela e a mãe dela... e... esse código que elas formaram, que elas têm com elas. Então ela sabe olhar bem pra mãe dela, agora, e ela tá... Tem um toque que ela dá na mão da mãe dela, pra dizer: —“mãe, tem degrau; mãe, cuidado; mãe,*



*olha pro..., para...” Ela tá ligada e ela sempre tá por perto da mãe ou observando a mãe, agora; como a mãe não enxerga, então ela tem que ser os olhos da mãe. Então, isso achei mu... ela teve um grande... avanço com isso, também. Ela amadureceu bem; agora ela quer aprender; ela quer aprender, agora. Falou pra mim [sinaliza] que quer aprender escrever... ler e escrever. Ela ainda não sabe... então eu achei bonitinho ela... reconhecer que agora ela é surda e tem a mãe, que não vê. Ela ajudou muito a mãe pra poder... superar isso. (Bibiana – ex-professora)*

Irene, na quarta série do Ensino Fundamental, quando se espera, pelo conteúdo programático, que a criança já esteja alfabetizada, “... não consegue escrever uma frase completa”. Por outro lado, “ela se comunica muito bem”. Aqui, é possível pensarmos que Irene, como várias outras crianças, tem encontrado dificuldade no processo de aquisição da linguagem escrita. E então, é talvez possível nos adiantarmos quanto a perguntarmos se o desempenho que se espera, do ponto de vista das aquisições propiciadas pela educação formal, de uma criança que ouve é o mesmo que deve ser esperado de uma criança surda, na mesma faixa etária.

Isso porque, como um possível efeito de reconhecimento/desconhecimento, a entrevistada começa a construir, no discurso, uma oposição entre estar alfabetizado e comunicar-se bem, como no caso de Irene, ao mesmo tempo em que indica esperar que a aluna já estivesse alfabetizada: (“o problema del... da Irene, até hoje, ainda é a alfabetização” e “...ela tá na quarta série, hoje, e ela não está alfabetizada, ainda.) – [grifo nosso.] Ora, se o desempenho esperado for o mesmo, começa a se delinear um hiato, no caso de Irene, entre a capacidade de se comunicar e a capacidade de compreender o proposto pelo processo de alfabetização. Se o desempenho esperado e/ou requerido não for o mesmo, é de se pensar que a alfabetização, para a entrevistada, é de maior importância que a possibilidade de a criança comunicar-se bem, caso não seja alfabetizada, e ainda que seja surda. Senão, vejamos.

Na sequência imediata em que reafirma que Irene se comunica muito bem, embora não consiga escrever uma frase completa, a entrevistada introduz um fato ocorrido com a mãe da aluna: ela “teve um problema de saúde grave” e perdeu a visão. Por meio de uma interessante figura de linguagem, ela situa a criança, nesse momento, como tendo que “ser o olho da mãe”, apesar de que ela “num tinha boca”. É de se notar que a cena criada, então, possibilita à entrevistada se colocar como observadora (“eu achei muito bonito”) e, ao mesmo tempo, produz um efeito interessante de reconhecimento/desconhecimento desse lugar. A perda da visão da mãe levou Irene a amadurecer: “ela teve que aprender a olhar bem pra mãe dela, pra entender o que que a mãe dela tava querendo dizer pra ela”. [Novamente, aqui, evoca-se o

olhar como a função possibilitadora de uma compreensão acerca daquele que se olha.]. Aparentemente na mesma linha discursiva com que parece buscar discriminar o que ocorria com mãe e filha (“*Ela sem poder falar e a mãe sem poder ver*” / “*O que a mãe não via ela via pela mãe*”) e sustentar a ideia do amadurecimento de Irene, a entrevistada produz, no discurso, uma justaposição da dificuldade da mãe e da filha, sem mais discriminar quem apresenta qual dificuldade: “...*porque a mãe não tem muitas LIBRAS... fala LIBRAS... mas não fala em fala. Então, a mãe sabe pouca LIBRAS e fala mais.*”. Observe-se, entretanto, ter havido uma interrupção, neste momento da entrevista, que não podemos deixar de considerar como um fator interveniente. Por outro lado, a interrupção, que parece ter provocado uma pequena escansão na fala da entrevistada, leva-a a retomar sua apreciação pessoal do que narrava: “*Então, acho que, assim, é muito bonito entre ela e a mãe dela... e-esse código que elas formaram, que elas têm com elas.*”.

A cegueira da mãe promoveu o amadurecimento de Irene, segundo a entrevistada. Esse amadurecimento é associado à intenção da garota de aprender a ler e escrever, coisa que não parece ter sido o seu foco de seu interesse, até então: “*Ela amadureceu bem; agora ela quer aprender; ela quer aprender, agora. Falou pra mim [sinaliza] que quer aprender escrever... ler e escrever.*” O fato de Irene ainda não ser alfabetizada, anteriormente apresentado como um problema, é agora apontado como sendo percebido e demandado pela garota. Essa demanda, por sua vez, parece vincular-se ao fato de que, agora, Irene, é capaz de “*reconhecer*” que é surda, em contraposição à cegueira da mãe, a quem ajuda, por meio de um código e sua ajuda é a de “*superar isso*”.

A utilização do pronome “*isso*”, como objeto da ação de superar, traz à cena a indeterminação do que se estaria a superar. Perguntamo-nos, aqui, se o pronome se refere ao fato de Irene ainda não saber ler e escrever ou se deve ao fato de ela se reconhecer surda e, agora, ter a mãe, que não vê. Seja como for, tudo indica, pelo discurso, que o que Irene “*ajudou muito a mãe pra poder... superar*” é em tal medida indefinido que sugere novamente a justaposição da dificuldade de uma pessoa, filha, à dificuldade de outra, mãe.

*A Irene, eu tô com ela desde pequenininha, dois anos, três anos, ela tá lá na escola com a gente. [...] Ela foi minha aluna de sala, e agora ela vai ser minha aluna na quinta série, que ela, ela, ela viveu esse processo de inclusão, na quar... quarta, estava na classe especial, passou por um processo de inclusão [...] e esse ano vai pra mim na quinta série. Então como eu peguei ela tanto na Prefeitura como no Estado, eu, eu venho acompanhando ela. E no Estado, o intérprete que tá com a gente, que ele que vai re... eu pedi pra ele receber a quinta e não acompanhar a sexta, ele*

*só vai acompanhar esse grupo, ele vai acompanhar a quinta desse grupo que tá chegando. [...] E ele faz todo um trabalho também com deficiência visual. Então o nosso projeto pra esse ano com a Irene é fazer um trabalho com ela e com a mãe, né. É, Porque a mãe, é, perdeu a visão, tem uma deficiência visual grande, que ela né, vê só vultos mesmo e cores fortes. E nesse, nesse, nesse período a Irene cresceu muito, amadureceu, tá bem mais madura, tá mocinha, encorpada, né, já tá dando pra chegar com ela e conversar como adulto, né. E ela já tem essa compreensão, deixou de ser aquela bebê né, continua ainda com algumas birras com o pai né, às vezes com o pai ela faz birra, mas tá bem mais madura, então esse ano eu quero fazer esse, a gente pretende fazer esse nosso projeto, de fazer esse trabalho, é..., de ensinar LIBRAS pra mãe cega né, e ass... vice-versa. Apoiar, a Irene, a gente já deu pra ela o Braille, né, vamos ver se ela consegue se hab... aprender né, pra porque a mãe tá interessada em fazer leituras em Braille agora. Quer dizer a mãe é quem está se manifestando mais, e a Irene abraçou também, gostou da ideia, então vamos ver o que a gente consegue. [...] A Irene realmente é minha desde pequenininha. Ela andou muito tarde, ela, quer dizer ela era tratada como um bebê, então foi todo um processo que a gente não sabe, eu não sei exatamente o que aconteceu né. Tá. É, a questão do pai, o pai ainda até hoje tem dificuldade, o pai tá desempregado, então existe ainda essa desestrutura, mas ao mesmo tempo não apoia a esposa, não leva pro oftalmo, não leva pro médico, ela tem que fazer esse acompanhamento, Né. Então ela tem que pedir alguém levá-la, às vezes a Irene falta na escola pra ir com ela, então né, existe essa desestrutura ainda. (Cassandra – professora)*

Vem se repetindo, no discurso que fala sobre Irene, o fato de a mãe ter perdido a visão e, com isso e por isso, Irene ter amadurecido.

Destaque-se, na fala de Cassandra, o projeto de fazer um trabalho com Irene e a mãe, bem como o conhecimento de detalhes sobre a família, tal como a manifestação da mãe de Irene, desejando se comunicar, e o fato de o pai estar desempregado. Merece atenção a repetição de que há, “ainda”, uma “desestrutura”, a sugerir que em algum momento, no futuro, ela poderá deixar de existir. E a sugerir que, se “ainda”, o trabalho desenvolvido anteriormente não surtiu o efeito desejado. É de se pensar, então, se o fato de Irene ser “minha desde pequenininha” configura uma tal proximidade em outros campos dessa relação.

*Alcione – Sobre a Irene, uma mãe muito comprometida. A Irene, eu lembro da fala dela. [...] A Irene tem uma fala ruim, assim, se a gente for analisar... Tudo, tudo o que ela já teve, terapia pra fala, e tem, pra linguagem – comigo, pelo menos, foi pra fala – uma dificuldade de oralizar. [...] Como ela tinha uma perda profunda, que eu lembro da, da... uma surdez severa, profunda. Então, um resíduo muito pequeno, de audição – então, ela escutava muito pouco... Ela era muito esforçada. Nos momentos em que eu atendia, muito esforçada. A mãe trazia, a... seguia as orientações. Bem esforçada, mas uma dificuldade de programar a boquinha pra fazer aquilo que a gente precisasse. Era o jeito dela mesmo, de ser. Porque tem crianças que têm perdas profundas e que têm facilidade de expressar, de, de produzir um som macio, um som fluente...[...]Não acho que é uma dificuldade intelectual. Não. Era uma dificuldade de linguagem e*

*compreensão, e que era uma dificuldade motora mesmo... de vir a articular e produzir. (Alcione – terapeuta)*

Irene, embora “*muito esforçada*” parece não corresponder – não ter correspondido – ao que Alcione esperava dela. Novamente, a mãe é posta em cena e, aqui, como a principal responsável em seguir as orientações dadas. Entretanto, o trabalho esbarra na dificuldade de Irene, atribuída à “*dificuldade de programar a boquinha pra fazer aquilo que a gente precisasse*”.

*Corina - Não sei se você sabe que a mãe dela está cega... né? Olha, a Irene, o que eu lembro da Irene..... ô menininha bonitinha, de franjinha, cabelo sempre preso, muito arrumadinha...[...] Né, muito bem cuidada, a mãe tinha uma, uma preocupação do cuidado com ela, né... mas ao mesmo tempo era uma menininha assustada, aparentava ter medo, né, mas, assim, a nível de... de aquisição do conhecimento, eu acredito que era uma menina que tinha um potencial muito grande, não sei como ela está hoje, mas naquela época... e também isso... isso vai depender, esse desempenho da criança, acho que vai depender muito das relações que, que estão ali com ela também, né, porque o professor, dependendo do professor, se ele está... consegue estimular bem aquela criança ou não, né, e... mas assim... Ela, eu acho que era uma criança que estava em desenvolvimento muito bem, e que na verdade às vezes, era, ao redor delas as relações que não eram muito... né... mas como criança, eu acho que ela interagiu bem com toda criança... (Corina – terapeuta)*

Para Corina, o “*potencial muito grande*” de Irene, “*vai depender muito da relações*” que a criança estabelece com professores e outras pessoas. Dentre essas, as relações com os familiares e... com a mãe. A mãe que, de novo e mais uma vez, é lembrada por ter ficado cega e por que parece ter sempre cuidado muito bem da filha (“*Né, muito bem cuidada, a mãe tinha uma, uma preocupação do cuidado com ela, né...*”), mas que não podia evitar que ao mesmo tempo, a filha fosse “*uma menininha assustada, [que] aparentava ter medo, né...*”.

Vemos, no entanto, que ainda que tenha sido mencionada por todos os profissionais e pelo marido como uma das responsáveis pela grande mudança vivida pelo grupo familiar de Irene e pelo conseqüente amadurecimento dela, a cegueira de Ercília, içada à categoria de protagonista, não parece ter sido impedimento para que ela continuasse, dentro do que lhe é possível – a cuidar da filha... e de si.

*... encontrei a Ercília, outro dia, nem sabia; encontrei a Ercília numa audiência na Câmara dos Vereadores por conta d...dessa...dessa luta da inclusão das crianças surdas, né, e ela estava lá na... o que eu achei bacana, porque ela mesmo pega ali, acho que a questão d... da cegueira dela eu não sei como aconteceu, mas ela como uma pessoa cega que se tornou uma pessoa com deficiência visual, né, é... acho que começou a sentir na pele talvez o que a filha dela enquanto surda também poderia sentir, não sei,*

*essa relação, “Agora... Eu cuidava de alguém deficiente, agora eu também estou deficiente”. E que isso pode acontecer com qualquer um de nós na vida, né. (Corina – terapeuta)*

### 4.3.3 RENATO

*E – Eu gostaria, então, que vocês, [...] pai [Lineu], mãe [Vilma] e irmã [Catarina] do Renato me falassem sobre ele. Ele está presente.*

*Vilma – Certo. Mas, assim, é... do começo?*

*E – Do que você quiser. Fiquem à vontade, livres.*

*Vilma – Bom, então, então eu vou falar...*

*Lineu – Fala um pouquinho você, melhor inclusive, você está no dia a dia dele direto com ele, você.*

*Vilma – É, mas aí, nossa, que eu também nunca, né, nunca... é... Bom, é... eu vou começar assim, é... é... o Renato – eu vou começar do começo – o Renato veio pra nós, e, o... a primeira, sempre a gente, a primeira pergunta é assim... [...] Então, a gente se perguntava muito: – “Por que só eu... Por que pra mim?” Eu vou começar assim, do começo. Mas ao longo do tempo a gente muda, vai mudando a cabeça e ele veio porque ele tinha que vir, né? E... e no começo foi, pra nós, é... não foi muito difícil de cuidar, assim dele, né, porque na, pelo menos na nossa vida, a gente teve, é, profissionais maravilhosos que nos ajudaram muito, essa sorte nós tivemos. Ele ficou um tempo no, lá em um instituto de reabilitação, lá em São Paulo, ele ficou eu acho que uns três anos... [...] Com um ano ele começou um tratamento porque o me... o pediatra dizia que ele era preguiçoso.*

*Lineu – Não perceberam a dificuldade que ele tinha, né. Ele...*

*Vilma – Até um ano ele teve todas as reações que uma criança normal tinha, né, pai?*

*Lineu – É.*

*Vilma – Ele passava o brinquedo na mão do outro, acompanhava os olhares... A única coisa que a gente observou que ele demorou, é... de passar de... de sentado pra de pé. Aí, com um ano, que nós tivemos a sorte de passar por um médico que, realmente, ele diagnosticou que ele tinha um probleminha que foi no parto. Só que, até aí, a gente não sabia!*

*E – Vocês não notaram nada, os médicos não notaram nada...?*

*Vilma – Não.*

*Lineu – O médico já disse que, quando nasceu, que ia ter um probleminha...*

*Vilma – É que ele faltou oxigênio no cérebro. Mas ele teve, é interessante que ele teve todas as reações normais de uma criança naquela idade. Só que aí, igual eu falei pra você, ele demorou pra dar essa parte assim, de, por exemplo, de sentar... engatinhar, sentar e levantar. [...] Aí, com um ano a gente começou a fazer o tratamento. Foi diagnosticado que ele tinha p.c., então nós tivemos muita sorte em ter um lugar que nos acolheu muito bem. Ele fez o tratamento com o fisiatra, o doutor Savio Leite e ele ficou naquele instituto, é, três ou quatro anos, fazendo fono, fisio, terapia em grupo... Então foi muito bom. Aí depois nós mudamos, é... fizemos um, fomos pra associação de reabilitação, que fica em São Paulo, ali também foi maravilhoso, né. E, aí com cinco, seis anos, a associação de reabilitação deu alta, porque ele era... apesa... mesmo apesar dessa deficiência no andar, que ele tem, mas ele era independente. Então a associação de reabilitação deu alta, pra ele, que lá ele não podia ficar. Aí, pra ele ter, por exemplo, se... ser sociável, eu consegui aqui no município uma escola que ele ficou dois anos pra se sociabilizar, que foi uma escola que no... que nos ajudou muito porque naquela época ninguém queria ficar.*

*E – Entendi. Ô, Renato, o que que você andou pensando aí, que você deu risada?*

*Renato – Não é, não, é, é que a escola, é que eu ia lá pra assistir televisão.*

*Vilma – Não é, não é essa ainda. [palmas de Renato] Não é da Instituição externa M, você tava na escola Alfa.*

*Renato – Na Escola Alfa pra depois passar pra...*

*Vilma – ...Instituição externa M. Então, essa escolinha ele pegou assim, é..., ela, ela era muito difícil no começo alguém ter essa proposta de pegar alguém diferente. E essa diretora ela me pe... me pegou...*

*E – ... Era uma escola comum?*

*Vilma – Era uma escola comum, infantil. Naquele bairro mais perto do centro, Escola Alfa, ele ficou dois anos, só por, é... pra sociabilização. Aí depois ele entrou na escola da prefeitura...*

*Renato – [repetindo a fala da mãe] tura...*

*Vilma – Só que ele não ficou porque o, o Renato, pra ele aprender ler e escrever, foi muito difícil, pela própria coord... isso foi me dito, pela coordenação motora. Pela coordenação motora e... e ele é muito disperso. É disperso demais! Então, ele não chegou a aprender a ler e a escrever. Aí ele ficou nessa oficina da prefeitura e como não tinha oficina pedagógica, eles me mandaram procurar uma outra escola. Aí eu procurei a Instituição externa M.*

*Renato – É que eles montaram uma oficina de... de marcenaria.*

*Vilma – Isso. Ela tinha uma oficina pedagógica, a Instituição externa M, ele ficou lá acho que uns cinco anos, né, pai. Cinco anos, onde a firma me ajuda... ajudava em quarenta por cento.*

*Renato – ...cen...*

*Vilma – Era particular. E, ele ficou por lá um bom tempo. [dirigindo-se ao filho] O que que você fazia só lá na escola?*

*Renato – Eu só, eu ia lá assistir televisão...*

*Vilma – Ele só sabe falar da...*

*Renato – ... e capacitava tudo na sala de vídeo...*

*Vilma – Ele só falava disso...*

*Lineu – Tinha piscina, não tinha piscina também?*

*Vilma – Tinha piscina... Não, naquela época não tinha, ela tava fechada!*

*Ela não funcionava naquela época. E, aí, ele ficou lá um bom tempo...*

*[Renato murmura algo] Ahn?*

*Renato – Eu, eu fiz porque tenho foto de piscina da instituição externa M... tava eu...*

*Vilma – Ah! Ele fazia sim, depois de um bom tempo. Aí, tá certo? Tá certinho o que eu tô...?*

*E – Não, tranquilo. Tranquilo, não tem nada errado, não. Tá ótimo, tô adorando.*

*Vilma – Aí, ele ficou lá, uns cinco anos, e onde que inaugurou essa escola da prefeitura que tem, que tem oficina pedagógica.*

*E – E ele passou sempre, ficou sempre nessa escola que é escola especial?*

*Vilma – Sempre, ele tá até hoje.*

*[...]*

*Vilma – Então, é assim. Nós tivemos sempre pessoas que nos ajud... é, nós tivemos muita sorte, realmente. Nós tivemos, igual, essa diretora da escola Alfa pra ele, pra ela, pra ela, pra ela pegar ele pra ficar, que nem ele ficou, dois anos, só pra ele ter o contato com crianças ela precisou falar com os pais, sabe?*

*E – Explicar, né?*

*Vilma – O porq... É complicado, né? Porque é... antigamente ninguém queria.*

*E – E esses pais? Ela conversou com os pais e como é que foi isso...?*

*Vilma – Conversou, os pais aceitaram, né?*

*E – E vocês conversaram também...?*

*Vilma – Não chegamos...*

*E – Só a professora...?*

*Vilma – Só a professora. Aliás, a dona da escola... [dirigindo-se ao marido] é Mirella, né?*

*Lineu – É. A dona da escola conversou e a professora que cuidava dele também. né. Acho que eram poucas crianças, então...*

*Vilma – Era o quê? Cinco, seis, sete anos, que ele tinha que era só pra sociabilização. Então eu, eu tive muita sorte.*

*E – Você fala que você teve muita sorte por quê? Você acha que os pais, por exemplo, poderiam não ter aceitado?*

*Vilma – Não, assim, eu digo muita sorte de, da, da gente poder ter conseguido fazer, porque tem muita gente que não consegue. Você entendeu?*

*E – E como que você acha que seria? Como teria sido, se vocês não tivessem tido sorte?*

*Vilma – Num sei...*

*Lineu – Eu acho que ele não estaria assim.*

*Vilma – Ele não estaria assim... porque... um dia, eu tava com ele...*

*Lineu – Porque se eu não tivesse condições, ele não tava assim...*

*Vilma – Ele não tava assim. Olha, since...*

*Lineu – Porque o cuidado com essas crianças assim, aqui no Brasil, eu acho que não tem...*

*Vilma – Não tem!*

*Lineu – ... e na associação de reabilitação, na associação de reabilitação, conforme o caso, não é..., não fica na associação de reabilitação, só coisa mais grave, né? E ele, como é diferente, então, a gente cuida dele como pode...*

*Vilma – Você sabe por que que eu falo assim? Outro dia, quando ele era pequeno, com essa dificuldade que ele tem, e ele vai ter sempre, essa dificuldade de andar, eu tava andando na calçada e tinha um médico andando atrás de mim e pegou, pegou e falou assim: —“Mãe, ele é p.c.?” e eu falei: —“É”. Aí ele falou assim: —“Olha, parabéns, porque ele tá muito bem!”. Você entendeu? Se eu não tivesse toda essa chance de eu... eu, eu agradeço muito; talvez o Renato, hoje, ele não seria tão independente, ele é... pelo problema, ele é muito independente.*

*E – Se vira sozinho pra tudo, toma banho, coloca roupa, tudo?*

*Vilma e Lineu [simultâneo] – Tudo!*

*E – Amarra o sapato?*

*Vilma – Não, ainda não conseguiu. [risos de todos]*

[...]

*Vilma – Agora, você sabe o que eu acho engraçado? O, o Renato desde pequenininho, ele nunca fi... ele sempre tava, ele sempre tava dentro de tudo. Ele nunca ficou assim... né, pai? Ele nunca ficava, assim, é... distante. É... ele nunca, ele sempre estava ali no meio, ele nunca ficava, assim, isolado. Sempre!*

*E – Ahn... mas você fala isso na tua família ou em todo lugar?*

*Vilma – Todo lugar. Nossa, ele nunca ficou... do jeito que ele podia brincar, quando ele era pequeno, que a gente trazia o... o... dois irmãos aqui pra*



*brincar, mesmo do jeitinho dele, com a dificuldade, ele... Né, pai? ele brincava pra caramba, e, nossa, ele nun... nun... nunca ficou assim... à parte, nunca!*

*E – E as crianças também o deixavam a vontade?*

*Vilma – Também.*

*Vilma – Nossa, ele nunca ficou assim... Ele nunca ficou assim, isolado. Ele sempre está no, né, Catarina? Ele sempre está no meio do...*

*E – E que você acha disso, Renato que a tua mãe tá te falando, falando sobre você? É isso aí, é...?*

*Renato – [balança a cabeça, afirmativamente]...*

*Vilma – Não é verdade? O Renato sempre se relacionou bem com, com outras pessoas.*

Quando Vilma, a mãe de Renato, enfatiza o fato de que vai “começar do começo” e o repete, por mais de uma vez, é de nos perguntarmos o que ela estaria assinalando com isso. Uma repetição dessas sugere que o começo a que ela se refere seja ou tenha sido de grande importância para ela. Assinale-se que ela dá início a um enunciado que não completa: “É, mas aí... nossa! Que eu também nunca, né, nunca... é...”. E é nesse começo que Vilma situa o acontecimento Renato: “ele veio pra nós”, bem como é nesse momento, que ela situa as perguntas que se faziam, ela e o marido: “Então, a gente se perguntava muito: – ‘Por que só eu... Por que pra mim?’”. Observe-se, entretanto, como, embora tenha começado se referindo a ela e ao marido (“ele veio pra nós”; “a gente se perguntava” [grifo nosso]), ela evoca as perguntas na primeira pessoa do singular; perguntas que, em seu discurso, até então, os dois se faziam. Esse deslocamento, tomado isoladamente, não implicaria necessariamente qualquer sentido de relevância no discurso, senão pelo movimento que sugere e que veremos se repetir, no decorrer da análise. Na sequência, Vilma trata de apresentar o que, explicitado no discurso, seria a resposta às perguntas iniciais: “ele veio porque ele tinha que vir, né?”. Marque-se, entretanto, que dizer um evento que supostamente ocorrera sem sua intervenção ou desejo (“ele veio pra nós”), que sobreveio; evento que, explicitamente, gerou questionamentos acerca da razão de ter ocorrido e que – por isso e ao mesmo tempo – subentende uma situação devida ao acaso é mostrar que tal acontecimento não foi aceito sem dificuldade. Essa aceitação, por sua vez, parece ter ocorrido porque “ao longo do tempo a gente muda, vai mudando a cabeça”, de modo que é possível, então, responder(-se) a partir de um enunciado que sugere aceitação sem mais questionamentos: “ele veio porque ele tinha que vir, né?”

Acaso e ausência de novos questionamentos são o que parece permitir a Vilma falar da sorte de ter encontrado “profissionais maravilhosos”, de modo que sequer houve dificuldades (supostas à situação, uma vez que enunciadas) para cuidar do filho: “E... e no começo foi, pra nós, é... não foi muito difícil de cuidar, assim, dele, né? Porque na, pelo menos na nossa vida,

a gente teve, é, profissionais maravilhosos que nos ajudaram, muito! Essa sorte nós tivemos. [grifos nossos]. Dita dessa maneira, uma tal sorte subentende haver, em outros âmbitos, embora não enunciado, o seu oposto, o azar. Azar esse que, não dito, parece não poder mais que ser sugerido, por frases incompletas, por repetições, por interrupções, complementações ou correções da fala de Renato.

Assim, quando Lineu, Vilma e Catarina são convidados a falar sobre o filho e irmão, vemos Vilma tomar a frente e observamos como essa posição, por sua vez, é reconhecida, legitimada e sustentada pelo marido (“*Fala um pouquinho você... melhor até, inclusive; você está no dia a dia dele direto com ele, você.*”) que, ao longo de todo esse trecho, pouco se manifesta. Do lugar de onde fala, Lineu parece apenas confirmar ou complementar a fala de Vilma. A despeito do fato de tanto Lineu quanto Renato também se manifestarem, ela explicita, “desde o começo”, a posição de quem fala, em primeira pessoa, da experiência – cotidiana, segundo Lineu – com o filho.

Vilma desliza entre uma posição em que ela narra as experiências pessoais, diante dos problemas do filho, e outra em que ela própria assume o lugar da pessoa com deficiência, como se trouxesse para si a deficiência de ter um filho com deficiência. Enquanto isso, parece não sobrar espaço para Renato falar de si. Ao longo de toda a entrevista, ocorreu o que se pode vislumbrar nesse trecho que aqui apresentamos, isto é, que, por vezes, ao intentar falar de algo, comentar, contar, etc..., Renato se demora a articular as palavras e a mãe, sem esperar que ele termine, interrompe-o, completando a frase por ele e retomando sua própria fala.

Assim também, é de se notar como a presença de profissionais da medicina parece ter sido uma constante na vida de Renato, segundo o discurso de seus pais, e é a eles que é atribuída tanto a capacidade de identificar elementos causadores de problemas (“... nós tivemos a sorte de passar por um médico que [...] diagnosticou que ele tinha um probleminha que foi no parto.”; “O médico já disse, quando nasceu, que ia ter um probleminha...”); de fazer diagnósticos e evidenciar os cuidados dispensados pela família como adequados ou não (“[...] eu tava andando na calçada e tinha um médico andando atrás de mim e pegou, pegou e falou assim: — ‘Mãe, ele é p.c.?’ e eu falei: — ‘É’. Aí ele falou assim: — ‘Olha, parabéns, porque ele tá muito bem!’.”), quanto a demora em perceber o que, segundo mostra Lineu, em seu dito, já poderia ter sido notado. (“[...] Vilma – [...] Com um ano ele começou tratamento porque o mé... o pediatra dizia que ele era preguiçoso. [Lineu] – Não perceberam a dificuldade que ele tinha, né...”)

Como indicamos anteriormente, a análise nos permitiu identificar o movimento de Vilma na direção de assumir, em primeira pessoa, a deficiência de seu filho. Seja por procurar

a confirmação de sua leitura sobre o filho pela referência explícita ao marido e à filha, a quem pede que confirmem o que ela diz. Um dos possíveis efeitos de desconhecimento e reconhecimento desse movimento é que ela, na medida em que se inclui, pelo uso da primeira pessoa, na experiência direta que seria suposta ao filho (*“Então, essa escolinha ele pegou assim, é..., ela, ela era muito difícil no começo alguém ter essa proposta de pegar alguém diferente. E essa diretora ela me pe... me pegou...”* – grifo nosso) ou pelo uso do vocativo com que se dirige ao marido, chamando-o de pai (*“Até um ano ele teve todas as reações que uma criança normal tinha, né, pai?”*), relação simbólica que encontraria legitimidade no plano da natureza apenas pelo vínculo biológico entre Lineu e Renato – pai e filho, respectivamente – está a ocupar o mesmo lugar que desautoriza ao filho, mantendo-o afastado ou excluído da possibilidade de ocupá-lo.

## 4.3.4 RUI

E – Cida, eu gostaria de que você me falasse um pouco sobre o seu filho.  
 Cida – [silêncio] Dele agora, ou, ou...?  
 E – O que você quiser, como você quiser.  
 Cida – [risos] Rui, o que a mamãe vai falar de você, Rui? Ahn? Você é muito, o que que você é... fala pra mãe? Muito...?  
 Rui – Ciumento.  
 Cida – Ciumento.  
 Rui – [...]²<sup>22</sup>  
 Cida – É um menino muito ciumento.  
 Rui – [simultâneo] Eu tenho muito ciúme dessa Kombi.<sup>23</sup>  
 Cida – Tem ciúme do irmão dele...  
 Rui – [...]  
 Cida – Rui!  
 Rui – [...]  
 Cida – Hum  
 Rui – [...]  
 Cida – É...  
 Rui – [...]  
 E – Se cai, quebra...  
 Cida – Quebra.  
 Rui – Quebra, é muito delicado!  
 Cida – É, Rui, é...  
  
 E – E o que você pode contar da história do Rui, hein, Cida?  
 Cida – Nossa! Tanta coisa, né, Rui? O problema dele foi muito, né, muito difícil.  
 E – O que aconteceu?  
 Cida – Assim, até um, um tempo, cinco aninhos, ele era todo mole, não...  
 Rui – Tinha convulsão...  
 Cida – Tinha convulsão. Agora toma remédio, não tem mais, né, Rui?  
 Rui – [...]  
 Cida – Depois ficou melhor, depois muito doentinho, muita pneumonia...  
 Rui – [simultâneo][...]remédio  
 Cida – Hoje que ele tá bem melhor.  
 Rui – [simultâneo] Eu tomo dois remédios.  
 Cida – Agora é só teimoso, muito teimoso.  
 Rui – [simultâneo] Um à noite e um de dia.  
 Cida – Mas...  
 E – ‘O arroz...’? Ele toma dois remédios...?  
 Cida – Toma dois.  
 E – ‘O arroz...’?  
 Cida – Não, um de noite e um de dia

<sup>22</sup> As constantes indicações entre chaves, nas falas de Rui, remetem à sequela dos problemas que ele teve, ao nascer, acarretando-lhe uma considerável diminuição da condição fonoarticulatória. Assim, não foi fácil para nós compreendermos o que ele falava, embora o fizesse todo o tempo, mesmo quando sua mãe estava falando. Alguns trechos foram melhor ouvidos, quando da transcrição mas, como se pode observar, várias falas permaneceram ininteligíveis para nós, que contávamos, no momento da entrevista, apenas com as traduções, eventuais, da mãe.

<sup>23</sup> Rui permaneceu, ao longo de toda a entrevista, com uma réplica, em miniatura, de uma perua Kombi.

*E – Ah, eu entendi ‘arroz’... [risos]*  
*Rui – Pra amolecer os músculos...*  
*Cida – Pra amolecer os nervos.*  
*E – Pra não ter convulsão, é?*  
*Rui – [...] tocar violão...*  
*Cida – Hum*  
*Rui – [...] o músculo mole...*  
*Cida – U-hum...*  
*Rui – [...] pra poder fazer esse movimento [movimenta o braço direito, vagarosamente]*  
*Cida – É verdade.*  
*E – Eu não entendi, você pode traduzir?*  
*Cida – É por, por, ele estar tomando esse remédio, pra ficar com os nervos mais moles, pra poder fazer este movimento de tocar o violão.*  
*E – Ah, entendi!*  
*Rui – Violão[...]*  
*Cida – Né, Rui?*  
*Rui – [simultâneo] [...] Movimento...*  
*E – E quem que acompanha o Rui?*  
*Cida – Sou eu*  
*E – É... eu falo do, de médico, quem que é o médico...*  
*Cida – Ah, tá, de médico!*  
*Rui – [...]*  
*Cida – O neuro...*  
*E – Ahn...*  
*Rui – [simultâneo] [...]*  
*Cida – Neurologista.*  
*Rui – [simultâneo] [...]*  
*Cida – [...] Tá aqui, ó.*  
*Rui – [...]*  
*Cida – Pediatra*  
*E – Ganhou cadeira de rodas?*  
*Rui – [simultâneo] Cadeira...*  
*Cida – Ganhou.*  
*Rui – [simultâneo] [...]*

*Cida – Tava na piscina fazendo hidroterapia, mas não quis ir mais, foi cortado, porque ele faltava.*  
*E – Ah!*  
*Cida – Porque o horário dele era oito horas...*  
*E – Hum...*  
*Cida – ...da manhã, e aí eu ia acordar ele, ele não queria ir de jeito nenhum.*  
*E – Tá...*  
*Cida – Aí acabou sendo cortado, daí.*  
*Rui – [...]*  
*Cida – Agora tem a fisioterapia também, que eu, que tá levando, ele fala que não quer ir na fisioterapia e quando ele coloca alguma coisa na cabeça, fala que não quer ir, não adianta, ele não vai. Às vezes acontece do micro chegar aí no portão e ele fala que não quer ir pra escola.*  
*E – E você...?*  
*Cida – O chato do Rui é isso.*  
*E – Você...*  
*Cida – Eu fico muito chateada com ele, mas não tem como, se eu vou com ele, aí chega na escola e ele não, não entra e faz birra.*  
*E – Tá. Quem, quem vai nas, nas atividades dele, com ele, é sempre você?*

*Cida – Só, só eu que acompanho ele em tudo.*

*E – O pai vai?*

*Cida – O pai só levava na hidro, terapia, aí desistiu também por causa disso aí.*

*[...]*

*Cida – Muito difícil. Tudo trabalhando, então...*

*E – [...] Quando ele nasceu os médicos disseram alguma coisa?*

*Cida – Não, só com três meses, que ele tinha um problema. Aí fui fazer...*

*E – O que os médicos disseram?*

*Cida – Só que ele tinha algum problema.*

*E – Não sabiam o quê?*

*Cida – Não sabiam o que.*

*E – E não sabiam a causa?*

*Cida – Não. E enca...encaminhou pro neuro pra fazer exames, todos os exames, não dava nada. Aí, com o tempo, fiz o, fui na, na cidade, aí, no hospital universitário; foi ali que eles falaram que o Rui tinha para... tinha tido paralisia cerebral.*

*E – U-hum...*

*Rui – Na hora do parto.*

*Cida – Na hora do parto, tinha retardo motor...*

*E – U-hum...*

*Cida – Então, aí, foi na, foi, não falam se foi porque atrasou pra nascer...*

*E – Atrasou?*

*Cida – ... qual foi a causa. Não, nunca me falaram. Não.*

*E – Você se lembra de alguma coisa, assim, que...*

*Cida – Eu não me lembro, de nada.*

*E – Ele é teu filho mais velho?*

*Cida – É.*

*E – Então, o Rui sabe de toda a história dele?*

*Cida – Sabe. Tudo!*

*[...]*

*Cida – Participa junto. O Rui sabe, à vezes, até mais que eu!*

*Rui – [...]*

*Cida – Lembra de tudo, às vezes eu não lembro das coisas e ele lembra.*

*[...]*

*Cida – Com cinco anos ele teve a primeira crise de convulsão*

*[...]e aí começou a fazer os tratamentos, que era fisioterapia, fono, muitas coisas... Eu ia com ele sempre ao médico, fazendo os exames, aí com cinco aninhos ele teve essa convulsão; aí, com mais frequência tive que ir no neuro, né, com ele, fazia acompanhamento melhor... e até hoje. E aí, com sete anos eu pus na, na associação de reabilitação, tinha completado sete anos, eu fui lá na associação pra ver se eu conseguia alguma coisa, lá, pra ele, não consegui, com o tempo foi que eu consegui só consultas, né.*

*E – Por que você não conseguiu?*

*Cida – Não sei, porque não se enquadrou com, porque as crianças de lá é... eles preferem mais é, deficientes físicos, né, do que mental.*

*[...]*

*E – No caso dele...*

*Cida – Ele é mental.*

*Rui – [...]*

*Cida – Ele precisou de oxigênio, né, paralisia...*

*Rui – [...]*

Cida – *Aí também, né, aconteceu a mesma coisa. Ele só faz acompanhamento médico, não tem uma atividade que ele possa ir, tem piscina, tem tudo, mas não faz nada... e aí fez o...*

Rui — [...]

Cida – *Com oito, com oito aninhos, nove que ele foi pra unidade de terapia educacional.*

Rui — [...]

Cida – *Ele foi pro centro de avaliação e terapia, depois unidade de terapia educacional e agora...*

Rui — *[simultâneo] Escola especial*

Cida – *Escola de educação especial.*

E – *Quanto tempo faz que ele está nessa escola?*

Cida – *No, na escola?*

E – *É.*

Cida – *Deixa eu ver, quantos?*

Rui — *[simultâneo] Uns três...*

Cida – *Três anos, três anos.*

E – *E o Rui consegue andar sozinho?*

Cida – *Não.*

E – *Ele precisa de ajuda?*

Rui — [...]

E – *Se for ajudado ele anda?*

Cida – *Se segura, ele anda.*

Rui — [...]*que dói*

*[Ouve-se a voz do irmão mais novo de Rui, Tadeu, procurando algo para comer, na cozinha]*

Rui — *...comer*

E – *'Eles comem'...?[repetindo o trecho que entendeu, da fala de Rui]*

Tadeu – *Tem pão duro.*

Cida – *Que pão duro. Ô Rui, engole a baba!*

Rui — *Você quer pão duro, toma...*

Cida – *Ixe, Rui. Não briga com ele...*

Rui — *Eu vou comer...*

Cida – *[risos] Você entendeu o que ele falou, Lígia?*

E – *Não...*

Cida – *'Você quer pão duro, toma. Eu vou comer pão novo'*

*[risos da entrevistadora]*

*[...]*

Rui — *Ontem eu comi [...]* *[ri e é acompanhado por risos da mãe]*

E – *Que que é?*

Cida – *Ele fala até o que não deve, pode?*

E – *Traduz pra mim...*

Cida – *Ele falou que ontem ele comeu pão velho.*

*[risos da entrevistadora]*

*[...]*

Cida – *[risos da mãe] Ai, Rui, por quê?*

Rui — *Vai embora, vai embora!*

E – *O que que ele tá falando, que vai embora?*

Cida – *Vai embora, mandando os meninos embora*

*[risos da mãe e da entrevistadora]*

E – *Por que você tá mandando os meninos embora?*

Rui — *Minha perua... Eu não deixei...*

Cida – *Não deixou.*

E – *Iam brincar com a sua perua?*

Rui — *...vai quebrar.*

*Cida – É, a peruca. Vai quebrar.*  
*E – Iam quebrar, né...*  
*Rui – É muito sensível!*  
*[risos da mãe]*  
*E – É muito sensível? [risos] Eu acho que essa... não é a peruca que é sensível!*  
*Cida – Eu tô achando também, né, não é a peruca que é sensível, não, Rui!*  
*E – É-é... olha como ele ri [risos]! E é assim, é sempre assim?*  
*Cida – Sempre!*  
*E – O irmão...*  
*Cida – Quando não é... é... mal-humorado.*  
*E – Hã! É?*  
*Cida – Ele é mal-humorado.*  
*E – É nada...*  
*Cida – Tem dia que ele tá muito mal-humorado.*  
*Rui – [...]*  
*Cida – Tem dia que ele não quer nada.*  
*Rui – [...] Conhece o...*  
*Cida – Nem comer, tem dia que ele não quer comer!*  
*E – O que, Rui?*  
*Rui – Que tem um cachorro...*  
*E – Ah, quem que você tá falando?*  
*Cida – Ele falou que tem um menino que tem um cachorro, que ele manda até o cachorro calar a boca, ele cansa de...*  
*[risos da entrevistadora]*  
*Cida – Ele fala cada bobeira...!*

Considere-se, como elemento de análise, também as peculiaridades da situação de Rui e a nossa dificuldade inicial de interagir com ele, uma vez que à sua dificuldade fonarticulatória somava-se a nossa de compreendê-lo. Da mesma forma, a dificuldade com que ele emitia cada som parecia também intensificar a dificuldade de acomodarmos, mentalmente, a visão de seu corpo, que informava não ser um corpo capaz de todas as funções que se espera estejam presentes: Rui só anda com ajuda; não tem controle nem tônus na mão esquerda; possui reduzida mobilidade e outras funções motoras dificultadas, além de graves deformidades. Do ponto de vista sensorial, contudo, parece não ter sido afetado: demonstrou ter boa audição e capacidade visual.

Sua mãe, Cida, além de compreender tudo o que Rui fala, demonstrou deter um conhecimento de suas necessidades e humores, no dia a dia, traduzido em um saber como e quando (não) interferir. Assim, a despeito de ser bem ou mal compreendido pelo interlocutor, Rui fala de si. Rui fala e, de si, conta a sua vida. Narra situações que vivenciou, comenta ocorrências imediatas, interage com a entrevistadora, emociona-se, diverte-se, etc. É interessante destacar, nessa entrevista, como Rui fala, quase que em paralelo com o que a mãe conversa. Ele fala o tempo todo e ela nem sempre o traduz. Ele fala e, por vezes, ela pontua que a fala dele não deveria acontecer. Ela comenta o que o filho diz, ela interage com ele e



não traduz o que ele disse. Ela faz toda a mediação entre o filho e a entrevistadora, mesmo quando esta dá mostras de tentar entender e se comunicar diretamente com o rapaz. Cida fala de um filho que nem sempre é traduzido por ela e, mesmo traduzido, nem sempre contemplado.

Em muitos momentos, a entrevistadora repetia o que estava entendendo, para que ele fizesse as correções, se houvesse. Na maior parte do tempo, era Cida quem começava a interagir com ele e não mais o traduzia: referia-se a um contexto, esclarecia ou contava episódios que ele havia comentado e o diálogo permanecia inacessível à entrevistadora. Destaquem-se, entretanto, algumas falas de Cida sobre o filho: que ele é ciumento (“*É um menino muito ciumento*”); que ele é teimoso; que “*quando ele coloca alguma coisa na cabeça, fala que não quer ir, não adianta, ele não vai*” e mal-humorado, falas sugestivas de uma relação em que o intercâmbio de lugares é maior do que se pode vislumbrar, se consideramos a cena encontrada inicialmente. Cida, que se vale do domínio do recurso comunicacional com Rui, não parece, contudo, ser capaz de estabelecer regras que Rui acate, se não estiver disposto a fazê-lo. E pouco pareceu disposta, naquele momento, a permitir que o filho participasse ativamente da entrevista, embora este tenha manifestado claramente sua disposição para tanto, inclusive falando e comentando todo o tempo.

É de se destacar, também, a diferença entre a fala da mãe de Rui sobre ele e a fala da terapeuta. Enquanto para Cida, Rui parece representar uma sequência de dificuldades, já que, desde cedo, ele tinha um probleminha e é deficiente intelectual, para Eneida, Rui é maravilhoso, sensacional, “*o deficiente eficiente*” e, sobretudo, muito divertido e superinteligente. Chama-nos a atenção, contudo, que da mesma forma como ocorre com Cida, Rui é falado como alguém que, embora demonstre habilidades sociais suficientemente desenvolvidas, não tem condições de gerir seus recursos sozinho.

*É só lembrar do Rui, maravilhoso, né? Porque ele era o deficiente eficiente... [...] Ele era da unidade de terapia educacional, depois que ele foi prá especial. Ele foi minha grande paixão, porque ele... ele é um ‘pecezinho’, ele já deve estar hoje com seus 20 anos... 18, pelo menos, é... Só que ele anda, às vezes, ele anda com ajuda e não adianta colocar andador nele, ou órtese, ou muleta, porque... eu não sei o que é, exatamente, mas ele tem um comprometimento de tronco e cintura, que não permite, que não dá segurança de ele conduzir o andador ou... então ele precisa do apoio da pessoa mesmo. Segundo os fisioterapeutas, o destino dele é a cadeira de rodas, conforme ele for envelhecendo e debilitando o corpo, né. Mas a mãe, que é menor do que eu, segurava ele aqui do lado, né [indica no próprio corpo], e ele andava bem. Chegou na escola especial, como não tinha ninguém para conduzi-lo, enfiaram o menino numa cadeira de rodas. Eu falava: – “Gente, a gente não pode fazer isso, ele não é cadeirante! Ele anda!” – “Não, Eneida, é só pra ir da... daqui até a sala de vídeo; daqui até*

a sala de informática. Não, porque no pátio ele fica melhor, lá, porque aí ele senta e os próprios alunos empurram”. – “Gente, mas ele não é cadeirante! A gente não pode limitá-lo ainda mais!”. Então, na escola especial enfiaram ele numa cadeira de rodas e ali ele ficou. Mas ele andava. Agora... e ele falava com muita dificuldade, com mui... tinha uma boca grandona, os dentes todos tortos, né... Ele falava com muita dificuldade... Mas era super inteligente, divertido; super, hiper [inaudível]inteligente e divertido. Tudo ele entendia. Ele gostava muito de mim; ele era atendido nas segundas-feiras, teve uma época que ele ia dois dias por semana, até o Milton falava: – “A Eneida que sabe falar o ‘ruilês’... traduz você o ‘ruilês’ pra nós”, né. Ahn... então, toda segunda-feira, ele ia... terça-feira, ele ia terça, aí ele chegava pra mim e [imitando o jeito de falar de Rui]: – “Eneida, você viu a Hebe ontem? [ri]. – “Eu vi”. Quer dizer, eu dava até uma passada na Hebe, porque eu sabia que ele ia... [imita o modo de falar de Rui]

[...] Sensacional! E ele fazia de um tudo; ele fazia fofoca, ele brigava, ele provocava os outros alunos, ele e o Bento não se pegavam jeito nenhum, se odiavam. [...] Muito lindo, ele. Aí teve uma época que ele cismou que ele ia casar comigo. Eu falava: – “Mas por que que eu vou ter que me casar com você?” E ele ria muito, porque ele sabia que eu não ia casar, não é? Aí, é... o avô dele faleceu [...] e ele ficou uns dias afastado pra ir lá no velório, né, enfim, aquela coisa toda de família, tal. E aí ele falou pra mim, quando ele voltou: – “Eneida, você vai casar comigo”... Por quê? A mãe dele, né, disse que o avô, né, sendo ele o neto mais velho e especial, deixou, lá, o terreno, lá, o sítiozinho, a chacarazinha que ele tinha pro Rui. Deixou de herança para o Rui, né. Então ele ficou, de repente... [...] Ele ficou com u... a... chacarazinha e tudo o mais e a casinha do avô, tal: – “A gente vai casar, porque agora tem a chácara”, tal, – “Mas o que que tem lá? O que que tem nessa chácara, o que que tem de especial? Você tem que me convencer!”. – “A chácara tem piscina, tem cavalo...” – “Ah, quero ver isso!” Aí, um dia ele me aparece, lá, com uma foto da chácara, da casa... A piscina era uma banheira antiga, lá no meio do quintal, enferrujada, e um cavalo bebendo água na piscina e ele lá... [imita a pose]. – “Isso? É isso que você quer me dar? Essa banheira enferrujada e esse pangaré aqui?” [ri] “Não tem casamento coisa nenhuma!” [risos]– “Ora, pensa que eu sou mulher de tomar banho numa banheira dessa?” [...] Ele ria... [...] Então era isso, essa coisa maravilhosa, né... (Eneida – terapeuta)

#### 4.3.5 Regularidades

São vários e importantes os aspectos que, em nossa análise, identificamos como o que se repete, em todas as entrevistas dos familiares, educadores e terapeutas de Dafne, Irene, Renato e Rui, quando instados, aqueles, a falar sobre estes.

Um aspecto que se fez notar é que, sem tê-lo planejado, realizamos entrevistas com quatro pessoas cuja condição de linguagem traz marcas bastante peculiares. Dafne comunica-se apoiada em um código muito particular, compartilhado com a mãe e com outras poucas pessoas de seu círculo de relacionamento mais próximo. Na maior parte do tempo, ela é falada pela mãe, que parece realimentar a dinâmica circular, em que um único som assume sentidos tão diversos. Estes sentidos parecem subsumidos a uma ordem discursiva cujos limites e coerções Heloísa não parece perceber possíveis de ultrapassar: ela não parece se dar conta de que mantém a si e à filha comprometidas com um modo de relação entre si que, à maneira das palavras de Dafne, condensa muitos sentidos só inteligíveis pela suposição.

Irene, surda, conhece LIBRAS, o que não é compartilhado por seus pais na mesma medida. Durante a entrevista, Ercília afirma ter apenas conhecimentos básicos e, agora que se tornou cega, passou a demandar a aquisição de uma nova linguagem para se comunicar com a filha. O pai, por sua vez, procura reafirmar para a entrevistadora o conhecimento de sua filha, mencionando-o diversas vezes. Por outro lado, há um elo comunicacional mostrado e demonstrado por Aristeu, que – consciente de ter uma filha surda e, agora, a esposa cega – parece... suficiente neste grupo, de modo que dão mostras de se compreenderem, mutuamente.

Renato, bastante falante, foi o que demonstrou melhores condições para se expressar por meio da fala, ainda que com algumas dificuldades, como a lentidão para formular seu pensamento e uma gagueira constante, talvez em função de seu próprio ritmo. Era nítido, entretanto, como na entrevista sua mãe tomava a frente na elaboração das respostas, não dando o tempo para que o filho esboçasse as suas.

Quanto a Rui, cujo problema neurológico adquirido no momento do parto afetou o sistema fonoarticulatório, a análise do registro sonoro da entrevista aponta que, além de procurar se fazer entender, repetindo várias vezes a mesma expressão, ele participa ativamente da conversa, fazendo comentários, narrando passagens de sua vida, fazendo piadas e ironizando situações acontecidas durante a entrevista.

Notamos, como uma regularidade a mais, a atitude dos familiares, especialmente de quem assume o cuidado direto e a atenção às necessidades das pessoas com deficiência

sujeitos dessa pesquisa, um cerceamento à sua fala, como uma elaboração própria. Vimos como, se a pessoa esboçava desejo de falar, ou o fez, muitas vezes ela não encontrava condições para dizer. Ela era interrompida, cortada, traduzida, redefiniam-se os termos que ela usava, etc... Nosso entendimento desse aspecto, o inscreve na mesma ordem, discursiva, em que localizamos os demais movimentos e modos de dizer aquela pessoa, cuja possibilidade de falar de si era inviabilizada, a maior parte das vezes. Era um outro a falar por ela, fosse por tomá-la como o objeto de cuidados, fosse por supor necessária a manutenção dos lugares ocupados, tornados familiares e não ameaçadores com o tempo; aqueles lugares no discurso de onde se espera poder dizer as coisas sem que elas nos digam.

Outra regularidade marcante, ao nosso ver, diz respeito ao fato de que todos, da família aos terapeutas, dão mostras de possuir um conhecimento sobre a pessoa de quem falam e, de onde falam, dizem-no como se descrevessem as características e traços de personalidade do sujeito, dadas como naturais e atávicas. Mostram, assim, desconhecer, de seu conhecimento, tecido nas malhas da vida cotidiana, familiar ou profissional, a possibilidade de ser construto, hipótese, verdade relativa e provisória, oriunda de uma interpretação, ela própria, outra construção.

## 5 DISCUSSÃO

A análise apontou elementos que, em si, pelos temas trazidos, pelas cenas (re)constituídas, pela eloquência de algumas falas, parecem-nos mais do que suficientes para se compor um quadro ao qual pouco teríamos a acrescentar, a não ser por vislumbrarmos novas oportunidades para que a discussão se desdobre em outros textos, em artigos ou debates.

Nossa intenção, com o estudo que desenvolvemos, foi primeiramente identificar – por meio da análise das falas dos que vivenciam, como parte indissociável e não-escolhida de seu cotidiano, a condição que se convencionou chamar, nos dias de hoje, de deficiência – se, havendo, quais são as formas discursivas recorrentes de se nomear, a si e à própria condição, das pessoas conhecidas, hoje, como pessoas com deficiência.

Cabe-nos, entretanto, retomar os principais aspectos teóricos que destacamos, especialmente na última parte do capítulo introdutório e no segundo capítulo, dedicado à revisão da literatura. Os trabalhos de autores como Amaral (2004); Bastos (2003); Fujihira (2008); Ghirardi (1999); Horta (2000); Kalmus (2000); Meletti (2006); Pacheco (2006); Paula (2000); Santos (2004); Silva (2004) e Tada (2005), receberam maior atenção de nossa parte, na medida em que constituíram de modo mais definido uma espécie de campo temático no qual também transitamos. Tratemos, ainda que rapidamente, de alguns deles, para desenvolvermos nossa discussão em torno de alguns tópicos que vieram sendo organizados pela análise.

Fujihira (2008), em sua dissertação de mestrado, desenvolve um sensível trabalho de reflexão e articulação teórica a partir de sua experiência como acompanhante terapêutico – A.T. de uma paciente com deficiência. Dentre inúmeros trechos que instigam ao diálogo, destacamos o enfoque que ela empresta ao trabalho do acompanhante terapêutico:

Tenho como proposta, fomentar uma discussão aprofundada da privilegiada atuação do a.t., como aquele que pode criar manejos ambientais, sutis e amplos, de forma a completar as necessidades éticas / humanas das pessoas com deficiências, a fim de possibilitar que essas possam ocupar um lugar dentro da comunidade humana. (FUJIHIRA, 2008, p. 14).

Tal leitura do trabalho do acompanhante terapêutico já institui, ao nosso ver, uma diferença interessante e mobilizadora, no campo das propostas de atuação e intervenção, quando se trabalha com pessoas com deficiência, como a própria autora assinala, páginas adiante:

Apesar do Brasil, segundo Pastore (2000), possuir uma aparelhagem legal das mais abrangentes do mundo, na prática há muito que fazer. A maioria

das pessoas com deficiências, continuam segregadas em instituições prestadoras de serviços. Ainda é difícil serem reconhecidas como pessoas que têm direitos e que podem apropriar-se de suas vidas. (Idem, p. 21).

Também quanto à inclusão, a autora introduz uma interessante discussão – a partir de sua filiação às teorias desenvolvidas por Winnicott (1896-1971):

Partindo da idéia de que inclusão é placement, podemos entender que inclusão é manejar uma ambientação constituída de presenças humanas. Esta se faz necessária para que a pessoa em questão possa ter um lugar no mundo humano. Um lugar que não é apenas espaço físico e, sim, o entorno que dá possibilidades de se constituir e experimentar a vida. (p. 59)

Compartilhamos com Fujihira a ideia de que ainda é difícil que as pessoas com deficiência vivam sem serem segregadas em instituições cuja finalidade específica é a de prestar-lhes assistência. Mesmo que esta esteja em desacordo com o preconizado pela lei, como vimos no capítulo 2, ao abordarmos os marcos político-normativos e apontarmos a instituição do atendimento educacional especializado, prevista desde a Constituição de 1988 e que só recentemente passou a ser requerido de fato às escolas.

Como vimos, vários dos aspectos abordados pelos autores mencionados em suas dissertações/teses, também figuram em nossas entrevistas. A começar da polifonia das vozes na área dos estudos sobre a deficiência e alguns de seus desdobramentos – frise-se, aí, a presença constante do discurso da educação inclusiva, ainda que parte significativa dos defensores dessa modalidade de ação no campo educacional apregoem não ser a deficiência o motor de suas ações.

Kalmus (2000) bem aponta a construção do conceito de deficiência mental leve, sua produção escolar e, com seu estudo, acaba alcançando outras situações que não só envolveriam o conceito de deficiência – em sua dimensão conceitual, como o denominamos – como seguiriam essa mesma lógica:

[...] se a atribuição de deficiência mental leve se presta mais a responsabilizar a criança por uma [sic] fracasso que é produzido na escola e se há uma literatura crítica que demonstra que crianças diagnosticadas como deficiência mental leve não são portadoras de deficiência, poder-se-ia perguntar: existem crianças portadoras de deficiência mental leve? Existe a própria deficiência mental leve como uma entidade nosológica independente das práticas sociais no interior das quais ela se manifesta? (KALMUS, 2000, p.83)

Em que pesem algumas divergências quanto ao entendimento nosso e da autora acima, no que diz respeito à dinâmica das práticas sociais que, repetidas e legitimadas, admitimos ser

o próprio movimento das instituições, entendemos plenamente possível fazer as mesmas perguntas apresentadas por Kalmus em relação a qualquer tipo de deficiência, especialmente quando ela é dita por quem afirma ou sua inexistência ou sua existência generalizada, conforme já vimos em capítulos anteriores.<sup>24</sup>

Já na apresentação de seu trabalho, Ghirardi (1999), pesquisadora do tema desde o mestrado, ao menos, indica a potência do discurso técnico para afetar a relação de mães e filhos com síndrome de down. Vejamos:

Entendemos que o profissional ao diagnosticar e prognosticar a deficiência, conquanto pretendesse fundar seu discurso na tecnicidade médica, agia em grande parte, pautado pelas próprias concepções e estereótipos relacionados à deficiência. Dessa forma, um parecer que supostamente tinha o aval da ciência médica, estava, muitas vezes, contaminado pela representação que o profissional elaborava a respeito daquela deficiência.

No momento em que esse parecer é emitido e em que a mãe se encontra emocionalmente fragilizada, o parecer profissional assume um caráter definitivo, e não raro interfere nas ações subsequentes da mãe com relação ao filho. O profissional surgiria, nesse momento, como alguém que, por deter o saber científico, detém também o poder de realizar previsões acerca do futuro da pessoa com deficiência. Estas previsões do técnico supostamente autorizado pela ciência podem vir a se caracterizar como um primeiro elo na cadeia de relações que leva ao isolamento e exclusão social em que vivem as pessoas com deficiência. (GHIRARDI, 1999, p. 1)

Interessa-nos, aqui, apontar paralelos com a análise do discurso de Eneida, por exemplo, como profissional que parecia dar por suposto deter um saber que podia ofertar às famílias – mães especialmente – que a procuram. A contrapartida disso ocorre quando observamos a confiança depositada e o valor atribuído ao saber do profissional de medicina, como no caso de Vilma, a mãe de Renato.

É de se destacar, ainda, como Ghirardi retoma, já processados, conceitos e ideias compartilhados inicialmente por Amaral, como o que estudamos na seção 2.2.1, sobre estereótipos. Ainda nesse texto, pode-se identificar linhas de força que o aproximam da abordagem psicanalítica de Maud Mannoni, quando esta dá início aos estudos sobre a relação entre a mãe e seu filho com deficiência - chamado de “débeis”, à época.

O estudo de Meletti (2006), sobre pessoas com deficiência mental em instituições de educação especial, aponta, dentre os vários aspectos discutidos por ela, um elemento que também encontramos em nossa pesquisa: a “infantilização” de pessoas com deficiência, especialmente deficiência intelectual.

---

<sup>24</sup> Seção 4.1.4.

Diz ela: “Vale ressaltar a intensa infantilização do indivíduo com deficiência mental que tem suas interações sociais restritas ao cotidiano institucional, também como decorrente do caráter totalitário da instituição especial.” (p. 41) e, logo adiante, complementa:

No caso da pessoa com deficiência mental, é considerado que a infantilização se dá como consequência de uma concepção que ignora qualquer possibilidade de atuação e de interação social de forma autônoma e independente. Ou seja, essa possibilidade não é retirada do adulto com deficiência mental; ela, simplesmente, não está posta em seu cotidiano por ser considerada como incapacidade inerente à condição de deficiência. Como consequência, temos o cotidiano institucional se estruturando a partir dessa concepção, haja visto a ênfase em atividades pedagógicas comumente destinadas à infância [...] (MELETTI, 2006, p. 41).

Pensamos nas descrições de Eneida, acerca das atividades que Dafne desenvolvia; no comentário da mãe de Rui, de que ele era deficiente mental, uma vez que não conseguia ler e escrever; nas suposições dos próprios educadores e terapeutas quanto à capacidade intelectual de seus alunos/pacientes. E encontramos semelhanças no que nossa análise nos permitiu entrever e as afirmações de Meletti.

Por fim, encontramos na fala contundente de Silva (2004), eco à noção de deficiência como falta, bem como a abordagem da eterna procura de uma terminologia que não provoque apenas novos deslizamentos de sentidos semelhantes para o termo deficiência:

[...] a história da deficiência é uma história que não se conta, mas que se remonta, como uma peça teatral, mudando-se apenas os protagonistas; ora excluindo, até por formas violentas, ora atendendo-se aos apelos ‘da boa moral do momento’, que já se traduziu em amor ao próximo e atualmente se significa no politicamente correto: ingredientes poderosos que mantêm o jogo da culpa e da pena, sustentando a ‘esmola solidária’.

Se as pessoas com deficiência ainda mobilizam a pena é porque elas ainda carregam o estigma histórico de seres que, no balanço final, ainda estão em déficit. Apesar das conquistas das pessoas com deficiências no que diz respeito a alguns direitos elementares, a origem da palavra ainda mantém-se rica em significações: do latim, *deficientie* apresenta relação com *deficit*, remetendo à idéia de excesso de despesa sobre a receita, no que isso implica uma falta, segundo o verbete do dicionário etimológico de Cunha (1982). A condição de excepcionalidade, advinda da condição de falta, sempre despertou o espanto das pessoas ditas normais e grandes problemas em relação ao uso da melhor palavra pela qual seria designada a pessoa que a possui. (SILVA, 2004, p. 96-97)

Se nos nossos objetivos enunciávamos o desejo de mapear os discursos em circulação com relação à deficiência, o pós-análise nos revela, sobretudo, a necessidade de se realizarem estudos sistemáticos e trabalhos que tenham como foco a construção da deficiência como prática discursiva e sua cristalização em uma fala ‘de fora’ do sujeito com deficiência. Afinal,



quando se tenta construir uma conceituação de deficiência, também se está pressupondo que se extraíam regularidades de experiências diversas e singulares. Por outro lado, quando falamos da singularidade, não estamos falando de algo que seja único ou exclusivo, não compartilhável.

Defendemos, sim, haver uma dimensão que, tecida na teia das relações humanas, escapa de ser dita, mostrando sempre seu lado indizível ou, no máximo, dizendo-o em termos pouco precisos ou definidos. O ‘algo’ indizível dessa experiência também nos lembra que, quando se conceitua deficiência, já se está em um campo “vazio de gente”; mais afeito à impessoalidade. Paradoxalmente, quando falamos dessa singularidade e a objetivamos, estamos nos remetendo ao mais particular da experiência concreta dos sujeitos, em parte indizível, porque inscrita na dimensão concreta da existência humana, dos relacionamentos entre humanos, mesmo quando estes estão circunscritos ao círculo, familiar ou equivalente, mais íntimo, ou único, de relacionamentos de uma pessoa.

Pensamos, assim, haver uma dimensão conceitual e uma dimensão vivencial, concreta, da deficiência, sendo que essa última não encontra correspondência com a primeira, especialmente se olhada pela lente da particularidade dessa experiência. O que encontramos, nas entrevistas e nos estudos teóricos, é que podemos afirmar haver uma deficiência generalizada e generalizável.

Em contrapartida, no que diz respeito à polifonia já mencionada antes, basta retomarmos as entrevistas que realizamos para constatar que há muito mais do que vinte e cinco pessoas entrevistadas. São muitas pessoas, muitas histórias de vida, muitos entrecruzamentos, presentes nas entrevistas. Não houve nenhuma das entrevistas que não trouxesse todas essas vozes, essa polifonia. E, com tantas vozes, não é difícil supor possível tomar como generalidade a experiência concreta e particular de quem se encontra na condição de pessoa com deficiência sem perspectiva de vir a ser pessoa sem deficiência.

Assim, é de se refletir: O que há de deficiente naquelas pessoas que, nos dias de hoje, chamamos de peças com deficiência? Quais as decorrências para o desenvolvimento de uma pessoa o fato de ela apresentar alguma disfunção? Quanto mais possa parecer tolice perguntar e/ou obviedade responder, mais isto é sinal de que não paramos muito para pensar a respeito. Se há uma deficiência conceituada, estudada, definida em termos que se supõem precisos, também há definições do senso comum, nascidas da vivência cotidiana e da observação, da qual também não se pode dizer que não seja sistemática.

Dessa maneira, se há algo que “não funciona bem”, na “engrenagem”, como apontado em algumas entrevistas, em especial em Alcione, e se a pessoa com deficiência é identificada

justamente por sua deficiência, não estamos longe de promover sua reificação, sua coisificação, se a pensamos como subjetividade.

Como procuramos mostrar, o método que adotamos é potente, no sentido de ter promovido o trabalho em vários planos de análise. Os recortes e escolhas feitos ocorreram de forma a contemplar alguns aspectos, pois é impossível alcançar a totalidade da análise. Assim, trabalhamos na direção de escandir o discurso em sua dimensão dita e mostrada; trabalhamos a polifonia e o transbordamento de vozes que, por meio do discurso direto, trazia cenas já vividas, atualizando-as.

Isso levou, já no momento posterior à análise feita, a considerar como esteve presente um certo gênero discursivo a permear várias das entrevistas: o depoimento. O depoimento é uma narrativa que busca uma reflexão sobre um acontecimento, em geral vivido ou presenciado pelo narrador. O depoimento não acontece sem um convite e parece-nos que foi assim que nossa abordagem foi ouvida por vários dos entrevistados. Encontramos em várias entrevistas gêneros discursivos muito próximos a verdadeiras aulas teóricas, em outra, tivemos a impressão de estarmos lendo livros de história ou alguma biografia; outras, ainda, lembraram-nos uma anamnese, daquelas feitas no contexto das práticas em saúde.

Outras discussões poderiam ter lugar, nesse momento. Indicamos, apenas, a necessidade de observarmos, em nossos estudos teóricos que por vezes nos enclausuram nos conceitos, se não estamos apenas nos distanciando dos atores concretos que reproduzem e legitimam práticas que, por vezes, chegamos a considerar equivocadas mas que, à distância, não temos como mudar.

Pensamos que, dentre a realização de novos estudos, a estruturação de outras pesquisas, a troca de experiências, é mister que nos aproximemos dos atores concretos das instituições concretas que têm, como clientela, pessoas com deficiência. Mas, ao mesmo tempo, é preciso apurar os ouvidos ao jogo polifônico de vozes que constituem essas instituições: as próprias pessoas com deficiência, suas famílias e os profissionais que gravitam em torno delas e que buscam, ou não, equacionar suas necessidades; promover, ou não, sua condição cidadã. Ainda que seja para constatar que, eventualmente, elas podem estar a dizer, delas próprias, aquilo que pensávamos que somente nós conhecíamos.

Por fim, pensamos que nosso estudo permitiu-nos supor haver um *sujeito da deficiência*, que acontece a despeito do sujeito com deficiência, dito por um discurso que, no contexto de nossa pesquisa, parecem vir de fora para dentro da sua vida. O que nunca é demasiado lembrar é que, se por um lado não há vida humana que possa permanecer capturada por categorias abstratas que a definem, essas últimas nos servem também para

compreender algo mais da vida humana, exatamente porque capturam o que pode ser semelhante entre distintos. Pensamos, assim, que tal qual o movimento do sujeito-dobradiça que Guirado, com a análise institucional do discurso traz à luz, esse também é um movimento dobradiça. Para o singular e para o que se repete.

## 6 CONCLUSÕES

Não é novidade que o trabalho para produzir um texto como o que ora finalizo – e aqui peço licença para me manifestar na primeira pessoa – representa muito mais do que coube nas folhas que ele ocupa.

Não foi fácil chegar até aqui; ninguém disse que seria. Mas eu sequer desconfiava do quanto iria aprender de novidades sobre (e a) conquistar, compartilhar, deixar ir, receber de volta. Uma experiência forte, profunda e marcante, cujas tentativas de expressar com palavras esbarra naquilo que as palavras ditas no contexto institucional da academia não costumam saber dizer. E ela foi dita, da maneira possível, por meio desse texto. É meu sincero desejo que esse trabalho possa se somar aos esforços e ações concretas para construirmos, desconstruirmos, reinventarmos, juntos, a diversidade que desejamos.

Encerro por onde dei início: reproduzindo o texto que, ousada – pensava eu – apresentei à Banca Examinadora da Seleção à guisa de considerações, após ter exposto o projeto de pesquisa:

### *Um fim para a deficiência: a insuficiência do humano*

*Suscitada pela elaboração deste texto, uma última interrogação, a título de reflexão, que gostaríamos de deixar registrada: “Seria possível vivermos num mundo sem deficiência? Que mundo seria esse?” Arriscamo-nos a supor que este é o mesmo mundo de onde provém a idéia de deficiência: o mundo das palavras, do discurso. Ao dizermos “deficiência”, mostramos muito mais que nossas boas intenções de classificar, categorizar, conceituar. Nós criamos, inarredavelmente, uma divisão entre pessoas com e pessoas sem deficiência. Gestamos e parimos aquilo mesmo que, visto de outro ângulo, pretendemos eliminar, pela apologia à diferença, pela valorização da diversidade. Entretanto, não há nada que nos iguale mais do que a desigualdade das relações sociais que temos vivido entre nós. Se modificássemos a pergunta e interrogássemos se julgamos possível viver num mundo sem desigualdade, que respostas poderíamos dar a isso, senão nossas práticas discursivas, as instituições que fazemos e de que somos feitos?*

*Pensamos que a questão jamais estará na discussão de qual discurso poderá dizer do que se inscreve num circuito sem palavras e que, quando as encontra – como se nelas pudesse se apoiar e alçar vôo – termina por permanecer encerrado numa série infindável de nomes que se substituem, uns aos outros, numa relação sinonímica que só poderia encontrar seu termo se mudássemos nosso ângulo de visão. Afinal, constituir cerca de 14,5% (catorze e meio por cento) da população brasileira (IBGE, 2000), ou mais ou menos que isso, pode*

*não ser o elemento mais importante para quem experimenta a “deficiência” e suas vicissitudes. Além das condições de acessibilidade, que costumam ser determinantes para a forma como são identificadas as pessoas “com deficiência”, quando enunciamos “deficiência”, conceituando-a com maior ou menor precisão, talvez criemos, automaticamente, a diferença mais significativa de todas as diferenças: algumas pessoas são consideradas diferentes de outras, e sua diferença consiste em possuir determinadas características físicas ou psíquicas, congênitas ou adquiridas, que as colocam em evidência, justamente pela desvantagem que tais características lhes acarretam. Quase como se pudessem ser tomadas como pessoas insuficientemente humanas... Aqui, frise-se, o que está em questão já não é o conjunto de barreiras arquitetônicas ou atitudinais que, efetivamente, operam diretamente como dispositivos de exclusão, num dizer foucaultiano. Estamos dizendo “deficiência” e mostrando a diferença (entre pessoas) que vemos, fazemos e autorizamos como fato.*

*Diante disso, perguntamo-nos por que não poderíamos chamar tais pessoas simplesmente de pessoas. Será efetivo que, demarcando as diferenças individuais – sejam de natureza fisiológica ou psíquica – estaremos garantindo um tratamento mais justo, como postulam alguns autores/ativistas dessa área temática?*

*Uma das idéias que nos move, nesta pesquisa, é pensar que, ao discursarmos a deficiência – nomeando-a de diversas formas, categorizando-a, classificando-a – findamos por reordenar a mesma ordem discursiva, certamente coercitiva (Foucault, 1996); aprisionamento do qual gostaríamos de retirar o que percebemos no que nomeamos. Isso talvez porque tentemos, pela abstração conceitual, extrair o que de regular pode haver nessa experiência com e da “deficiência”. Via de regra, porém, esquecemos – ou não gostamos de lembrar – que o mais regular da experiência humana reside na singularidade irreduzível do modo como cada um de nós experimenta o próprio existir.*

*Assim, pensando que talvez possa contribuir nesse cenário, é que estou me propondo à verdadeira aventura de desenvolver uma pesquisa acadêmica em nível de doutorado – esta cujo Projeto ora submeto à apreciação da Banca Examinadora.*

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L.A. **Pensar a diferença/ deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, 1994.

\_\_\_\_\_. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

\_\_\_\_\_. Intervenção “extra-muros”: resgatar e prevenir. In: BECKER et al. **Deficiência: alternativas de intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.129-159

\_\_\_\_\_. **Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

AMARAL, T. P. **Deficiência mental leve: processos de escolarização e de subjetivação**. 2004. 243 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

AMIRALIAN, M. L.T. et al. **Conceituando deficiência. The concept of disability**. Rev. Saúde Pública, São Paulo, v.34, n.1, 2000.

BASTOS, M. B. **Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise**. 2003. 125 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BIAZETTO, Rita de Fátima Carvalho e BARROCO, Sonia Mari Shima - **Vigotski e a defectologia: fundamentos necessários para professores da educação especial**. Anais do III Congresso Internacional de Psicologia e IX Semana de Psicologia.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Casa Civil, 2008.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde; Conselho Nacional de Saúde. **Resolução N° 196/96 – Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília (Brasil): Ministério da Saúde; 1996.

BRUNELLO, M. I. B. **Ser lúdico: promovendo a qualidade de vida na infância com deficiência**. 2001. 191 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CABAS, A. G. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan: da questão do sujeito ao sujeito em questão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

DAVIS, L. J. **Bending Over Backwards: disability, dismodernism and other difficult positions**. New York University Press, 2002.

FACCI, M. G. D., TULESKI, S. C. e BARROCO, S. M. S. **Psicologia Histórico-cultural e educação especial de crianças: do desenvolvimento biológico à apropriação da cultura**. Revista de Psicologia Encontro, Publicação do Centro Universitário de Santo André, v. 10, n. 13, jan-jun 2006.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FUJIHIRA, C.Y. **Reflexões sobre a inclusão: o trajeto de uma clínica do acompanhamento terapêutico focado na deficiência**. 2008. 92 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GALVÃO, L. F. **“Práticas alternativas”?: uma leitura institucional da questão**. 2000. 303 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GHIRARDI, M.I.G. **Representação da deficiência e práticas de reabilitação : uma análise do discurso técnico.** 1999. 150 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

GODOY, H. P. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista.** São Paulo: Mackenzie, 2002.

GUIRADO, M. **Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico.** São Paulo: Summus, 1995.

\_\_\_\_\_. **A clínica psicanalítica na sombra do discurso – diálogos com aulas de Dominique Maingueneau.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Instituição e relações afetivas – o vínculo com o abandono.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. ed. rev. ampl.

\_\_\_\_\_. **O caso do psicodiagnóstico: um estudo institucional.** Psicologia USP, São Paulo, v.16, n. 4, 2005.

\_\_\_\_\_. **A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade.** 2009. 316 f. Tese (Livre-Docência em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

\_\_\_\_\_. **A análise institucional do discurso como analítica da subjetividade.** São Paulo, Annablume, 2010. 216 p.

GUIRADO, M. e LERNER, R. **Psicologia, pesquisa e clínica: por uma análise institucional do discurso.** São Paulo: FAPESP/Annablume, 2007.

HORTA, C. **Investigação da relação entre pais e o filho com deficiência auditiva.** 2000. 174 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo demográfico de 2000.** Rio de Janeiro, 2002.

KALMUS, J. **A produção social da deficiência mental leve.** 2000. 91 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.



MAINGUENEAU, D. **Pragmática para o discurso literário**. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MANNONI, M. **A criança retardada e a mãe**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 193 p.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: **Desenvolvimento psicológico e educação**. São Paulo, Artmed, 2002, p.15. (Col. Marchesi; Palácios e Rio Grande do Sul).

MEDEIROS, M.; DINIZ, D. **A nova maneira de se entender a deficiência e o envelhecimento**. Disponível em: <http://www.fraterbrasil.org.br>. Acesso em set.2006

MELETTI, S. M. F. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta**. 2006. 125 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MOLL, L. C. – **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

OMS. **Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (handicaps): um manual de classificação das conseqüências das doenças**. [CIDID] Lisboa, 1989.

PACHECO, A. M. **Representações de si e habilidades na paralisia cerebral**. 2006. 139 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PAULA, A. R. **Corpo e deficiência: espaços do desejo: reflexões sob(re) a perspectiva feminina**. 1993. 184p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz; Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

RATNER, C. – **A Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

SANTOS, C. S. **Função paterna e provisão ambiental para pessoas com deficiência: uma compreensão winnicottiana.** 2004. 251 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (Coord.). **Mídia e deficiência.** Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160-165. Disponível em: [www.casadaesperanca.org.br](http://www.casadaesperanca.org.br). Acesso em set. 2006

SASSAKI, R. K. **Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? atualizações semânticas na inclusão de pessoas.** Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 9, n. 43, p.9-10, mar./abr. 2005.

SEKKEL, M. C. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência.** 2003. 203 p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003.

SILVA, L. C. A. **A reinvenção da sexualidade masculina na paraplegia adquirida.** 2004. 299 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

TADA, I. N. C. **Dialogando com Amanda: contribuições da teoria histórico-cultural na compreensão de uma jovem com síndrome de Down.** 2005. 227 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca (Espanha), 1994. BR/1998/PI/H/7. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em Set/2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Sistema Integrado de Bibliotecas.** DEDALUS: banco de dados bibliográficos da USP. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.usp.br/sibi>>.

VASH, C. L. **Enfrentando a deficiência: a manifestação, a psicologia, a reabilitação.** São Paulo: Pioneira; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas: fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor Distribuciones, 1997. Vol. 5.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Levantamento Bibliográfico no IPUSP – Mapa Completo**

<b>No.</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Orientador</b>	<b>Termos de busca em que figura</b>
1	Tese	Cotrin, Jane Teresina Domingues	Itinerários da Psicologia na educação especial: uma leitura histórico-crítica em psicologia escolar	2010	Souza, Marilene Proença Rebello de (PSA)	Em: deficiência, deficientes, educação especial
2	Dissertação	Ito, Paula Hiromi	Avaliação comportamental de ratos submetidos à anóxia neonatal	2010	Nogueira, Maria Inês (PSE)	Em: deficiência
3	Dissertação	Oshiro, Milena	O brincar na infância das crianças com deficiência: um estudo exploratório	2010	Bomtempo, Edda (PSA)	Em: deficiência, deficientes
4	Dissertação	Santos, Taisa de Oliveira	Injeção intracerebroventricular de estreptozotocina gera efeitos agudos e crônicos sobre a memória e sobre proteínas indicadoras de neuroregeneração em ratos	2010	Torrão, Andréa da Silva (PSE)	Em: deficiência
5	Tese	Takatori, Marisa	Vamos brincar? Do ingresso da criança com deficiência física na terapia ocupacional à facilitação da participação social	2010	Bomtempo, Edda (PSA)	Em: deficiência, deficiente
6	Tese	Angelucci, Carla Biancha	O educador e o forasteiro: depoimentos sobre encontros com pessoas significativamente diferentes	2009	Goncalves Filho, Jose Moura (PST)	Em: educação inclusiva
7	Tese	Barros, Carlos Cesar	Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente	2009	Carone, Iray (PSA)	Em: deficiência, educação inclusiva, pessoas com deficiência, alunos com necessidades especiais
8	Dissertação	Bosso, Janaina Regina	Ajustes das características eletroacústicas do aparelho de amplificação sonora individual com base em limiares auditivos tonais e resposta auditiva de estado estável	2009	Sameshima, Koichi (PSE)	Em: deficiência, deficiente, deficientes
9	Dissertação	Moura, Maria Clara Drummond Soares de	Alterações atencionais na distrofia muscular de Duchenne	2009	Ribeiro do Valle, Luiz Eduardo (PSE)	Em: deficiência
10	Dissertação	Rodrigues, Sandra Regina	Corpo deficiente e individuação: um olhar sobre pessoas com deficiência física adquirida a partir da psicoterapia breve de orientação junguiana	2009	Freitas, Laura Villares de (PSA)	Em: deficiência, deficiente, pessoas com deficiência
11	Dissertação	Amorim, Letícia Calmon Drummond	O conceito de morte e a síndrome de Asperger	2008	Assumpção Junior, Francisco Baptista (PSC)	Em: deficiência, pessoas com deficiência, pessoas portadoras de deficiência

[continua]

No.	Tipo	Autor	Título	Ano	Orientador	Termos de busca em que figura
12	Dissertação	Cazeiro, Ana Paula Martins	Formação de conceitos por crianças com paralisia cerebral: um estudo exploratório sobre a influência das brincadeiras	2008	Lomonaco, Jose Fernando Bitencourt (PSA)	Em: deficiência, pessoas com deficiência
13	Dissertação	Conto, Carla Anauate de	Ecos do silêncio: a inclusão e a democracia social	2008	Amiralian, Maria Lúcia Toledo Moraes (PSA)	Em: deficientes, educação especial, educação inclusiva, crianças especiais, crianças com necessidades especiais
14	Dissertação	Fujihira, Carolina Yuki	Reflexões sobre a inclusão: o trajeto de uma clínica do acompanhamento terapêutico focado na deficiência	2008	Safra, Gilberto (PSC)	Em: deficiência, deficientes, pessoas com deficiência
15	Dissertação	Silva, Leonardo Lopes da	Orientação profissional e para o trabalho de jovens com deficiência mental: uma análise sócio-histórica das propostas institucionais no Brasil	2008	Lehman, Yvette Piha (PST)	Em: deficiência, deficiente, educação especial
16	Dissertação	Soléra, Marcia de Camargo Oliva Gaya	É possível a inclusão? Um estudo sobre as dificuldades da relação do sujeito com a diferença	2008	Andrade, Maria Lucia de Araujo (PSC)	Em: deficiência, deficiente, pessoas com deficiência
17	Dissertação	Teixeira, Rosani Aparecida Antunes	Estudo da visão de cores, percepção de formas e espaço em pacientes com esclerose múltipla	2008	Ventura, Dora Selma Fix (PSE)	Em: deficiência
18	Dissertação	Vendrame, Rafaela Fadoni Alponi	Aminopeptidase neutra, dipeptidil peptidase IV, CD13, CD26, e Fos no hipotálamo e hipocampo de ratos com obesidade induzida por glutamato monossódico e privados de alimento	2008	Silveira, Paulo Flavio (PSE)	Em: deficiência
19	Tese	Martinho, Ana Claudia de Freitas	Neuropatia auditiva/dessincronia auditiva em crianças usuárias de implante coclear	2007	Sameshima, Koichi (PSE)	Em: deficiência, deficiente
20	Tese	Villela, Elisa Marina Bourroul	A formação do psicólogo e o atendimento a deficientes visuais e suas famílias no contexto de clínica-escola	2007	Amiralian, Maria Lúcia Toledo Moraes (PSA)	Em: deficiência, deficiente, deficientes, pessoas com deficiência
21	Dissertação	Althausen, Sabine	Adolescentes com síndrome de Down e cães: compreensão e possibilidades de intervenção	2006	Amiralian, Maria Lucia Toledo Moraes (PSA)	Em: educação especial
22	Tese	Correr, Rinaldo	Trabalho/instituição e empresa/organização: representações compartilhadas sobre emprego e deficiência	2006	Fernandes, Maria Inês Assumpção (PST)	Em: deficiência, deficientes, pessoas com deficiência
23	Tese	Frederigüe, Natalia Barreto	Reconhecimento de padrões auditivos de frequência e de duração em crianças usuárias de implante coclear multicanal	2006	Sameshima, Koichi (PSE)	Em: deficiente

[continuação]

<b>No.</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Orientador</b>	<b>Termos de busca em que figura</b>
24	Tese	Horta, Célia	O teatro de bonecos e a deficiência: Meu Deus, isto fala! Falando com crianças sobre o preconceito	2006	Simon, Ryad (PSC)	Em: deficiência, deficientes, pessoas com deficiência
25	Tese	Meletti, Silvia Marcia Ferreira	Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta	2006	Patto, Maria Helena Souza (PSA)	Em: deficiência, educação especial
26	Dissertação	Pacheco, Andrea Moreno	Rrepresentações de si e habilidades na paralisia cerebral	2006	Souza, Maria Thereza Costa Coelho de (PSA)	Em: deficiência
27	Dissertação	Silva, Claudia Lopes da	O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico	2006	Leme, Maria Isabel da Silva (PSA)	Em: deficiência, educação inclusiva, alunos com necessidades especiais
28	Dissertação	Bida, Marcia Cristina Portella Rocha	Como avaliar processos quiremicos, semânticos e ortográficos na competência de leitura de surdos do ensino fundamental controlando o efeito de carreamento via TNF2.1- Escolha	2005	Capovilla, Fernando César (PSE)	Em: educação especial
29	Dissertação	Bruder, Maria Cristina Ricotta	A constituição do sujeito na psicanálise lacaniana: a separação e seus impasses	2005	Brauer, Jussara Falek (PSC)	Em: deficiência
30	Tese	Kohatsu, Lineu Norio	Do lado de fora da escola especial: histórias vividas no bairro e contadas por ex-alunos por meio do vídeo	2005	Kovács, Maria Júlia (PSA)	Em: deficiência, pessoas com deficiência
31	Dissertação	Neves, Maria Vilalba de Oliveira	Esboço de análise da estrutura morfêmica dos sinais da Libras	2005	Capovilla, Fernando César (PSE)	Em: educação especial
32	Tese	Tada, Iracema Neno Cecilio	Dialogando com Amanda: contribuições da teoria histórico-cultural na compreensão de uma jovem com síndrome de Down	2005	Souza, Marilene Proença Rebello de (PSA)	Em: deficiência, deficiente, educação especial, pessoas com deficiência
33	Dissertação	Santos, Marinês Lana Borges dos	Concepções e sentimentos de professoras do ensino fundamental em relação aos alunos com síndrome de Down inseridos na escola regular	2005	Leme, Maria Isabel da Silva (PSA)	Em: deficiência, educação especial, pessoas com deficiência
34	Tese	Amaral, Tatiana Platzer do	Deficiência mental leve: processos de escolarização e subjetivação	2004	Souza, Marilene Proença Rebello de (PSA)	Em: deficiência, deficiente, deficientes, educação especial
35	Dissertação	Amaro, Deigles Giacomelli	Indícios da aprendizagem de crianças com deficiência em escolas de educação infantil: roteiro de observação no cotidiano escolar	2004	Macedo, Lino de (PSA)	Em: deficiência, deficientes, educação inclusiva, pessoas com deficiência

[continuação]

No.	Tipo	Autor	Título	Ano	Orientador	Termos de busca em que figura
36	Tese	Emilio, Solange Aparecida	O cotidiano escolar pelo avesso: sobre lacos, amarras e nós no processo de inclusão	2004	Kovács, Maria Júlia (PSA)	Em: deficientes, educação especial, alunos com necessidades especiais
37	Dissertação	Jurdi, Andrea Perosa Saigh	O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental: a atuação do terapeuta ocupacional	2004	Amiralian, Maria Lúcia Toledo (PSA)	Em: deficiência, deficiente
38	Tese	Nascimento, Rosemeire Aparecida	Estudo de caso de um adolescente acolhido em casa-abrigo	2004	Brauer, Jussara Falek PSC)	Em: deficiência
39	Dissertação	Nunes, Sylvia da Silveira	Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos	2004	Lomônaco, José Fernando Bitencourt (PSA)	Em: deficiente
40	Tese	Santos, Carlos Santana dos	Função paterna e provisão ambiental para pessoas com deficiência: uma compreensão winnicottiana	2004	Amiralian, Maria Lúcia Toledo Moraes (PSA)	Em: deficiência, deficientes, pessoas com deficiência
41	Tese	Silva, Luiz Carlos Avelino da	A reinvenção da sexualidade masculina na paraplegia	2004	Albertini, Paulo (PSA)	Em: deficiência, deficiente
42	Dissertação	Bastos, Marise Bartolozzi	Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise	2003	Kupfer, Maria Cristina Machado (PSA)	Em: educação especial, educação inclusiva, crianças especiais
43	Tese	Costa, Valéria Catelli Infantozzi da	Efeitos de lesões seletivas do giro denteado no desempenho de ratos em tarefas temporais	2003	Xavier, Gilberto Fernando; Bueno, José Lino Oliveira (PSE)	Em: deficiência
44	Tese	Duduchi, Marcelo	Desenvolvimento lexical em surdos: instrumentos de avaliação e intervenção em Língua de Sinais Brasileira	2003	Capovilla, Fernando César (PSE)	Em: educação especial
45	Tese	Luchesi, Maria Regina Chirichella	Intersubjetividade e diferença um estudo do contato com pessoas surdas	2003	Schmidt, Maria Luisa Sandoval (PSA)	Em: deficientes
46	Dissertação	Machado, Valdirene	Repercussões da proposta "educação inclusiva" a partir do discurso de professores de educação especial da rede pública estadual paulista	2003	Souza, Marilene Proença Rebello de (PSA)	Em: deficiência, educação especial, educação inclusiva

[continuação]

No.	Tipo	Autor	Título	Ano	Orientador	Termos de busca em que figura
47	Dissertação	Monte Alegre, Paulo Augusto Colaco	A cegueira e a visão do pensamento	2003	Ramozzi- Chiarottino, Zélia (PST)	Em: deficiência, deficiente, deficientes, pessoas com deficiência, crianças especiais, crianças com necessidades especiais, alunos com necessidades especiais
48	Dissertação	Mota, Monica Maria de Angelis	A psicoterapia breve na orientação profissional do jovem com deficiência física	2003	Wiese, Elisabeth Batista Pinto (PSC)	Em: deficiência, deficiente
49	Tese	Piemonte, Maria Elisa Pimentel	Aprendizagem motora na doença de Parkinson	2003	Xavier, Gilberto Fernando (PSE)	Em: deficiência
50	Tese	Sekkel, Marie Claire	A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência	2003	Crochik, José Leon (PSA)	Em: deficientes, crianças especiais, crianças com necessidades especiais
51	Tese	Silva, Carla Cilene Baptista da	O lugar do jogo e do brinquedo nas escolas especiais de educação infantil	2003	Bomtempo, Edda (PSA)	Em: deficiência, deficiente, deficientes, educação especial, crianças especiais
52	Dissertação	Viggiano, Keila	Avaliando a competência de leitura de palavras em escolares surdos do ensino fundamental e médio	2003	Capovilla, Fernando César (PSE)	Em: educação especial, crianças especiais
53	Dissertação	Angelucci, Carla Biancha	Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do estado de São Paulo	2002	Patto, Maria Helena Souza (PSA)	Em: deficientes, educação especial, alunos com necessidades especiais
54	Tese	Grossi, Renata	Análise funcional de um programa de atendimento domiciliar: um estudo de caso de uma família com filho adolescente, portador de deficiência mental severa, de autismo e com problemas comportamentais	2002	Silvares, Edwiges Ferreira de Mattos (PSC)	Em: deficiência
55	Dissertação	Luz, Renato Dente	Desenvolvimento de manual semântico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) em sete volumes: o mundo do surdo em Libras	2002	Capovilla, Fernando César (PSE)	Em: educação especial
56	Dissertação	Raphael, Walkiria Duarte	Desenvolvimento de material instrucional para implementar a educação bilíngue da criança surda brasileira: dez volumes de sinais da Libras indexados semanticamente	2002	Capovilla, Fernando César (PSE)	Em: educação especial

[continuação]



No.	Tipo	Autor	Título	Ano	Orientador	Termos de busca em que figura
57	Dissertação	Samea, Marisa	Terapia ocupacional e grupos: em busca de espaços de subjetivação	2002	Fernandes, Maria Inês Assumpção (PST)	Em: deficiência
58	Tese	Souza, Vanner Boere	Efeitos de estresse psicossocial crônico e do enriquecimento ambiental em sagüis ( <i>Callithrix penicillata</i> ) um estudo comportamental, fisiológico e farmacológico	2002	Tomaz, Carlos Alberto Bezerra (PSE)	Em: deficiência
59	Dissertação	Balieiro, Mariana de Figueiredo	Um olhar sobre o desenvolvimento emocional de uma criança que apresenta uma deficiência intelectual: a contribuição dos pais	2001	Motta, Ivonise Fernandes da (PSC)	Em: deficiência, deficiente
60	Tese	Brunello, Maria Ines Britto	Ser lúdico: promovendo a qualidade de vida na infância com deficiência	2001	Amaral, Lígia Assumpção (PSA)	Em: deficiência, deficientes, pessoas com deficiência
61	Dissertação	Charin, Sérgio	Telecomunicações, redes de computadores, sistemas de comunicação alternativa em distúrbios de comunicação, e sua iconicidade	2001	Capovilla, Fernando César (PSE)	Em: deficientes
62	Dissertação	Costa, Marcelo Fernandes da	Acuidade visual de resolução de grades em crianças com paralisia cerebral do tipo espástico pelo método dos potenciais visuais evocados de varredura	2001	Ventura, Dora Selma Fix (PSE)	Em: deficiência
63	Tese	D'Antino, Maria Eloisa Fama	Deficiência e a mensagem reveladora da instituição especializada: dimensões imagética e textual	2001	Amaral, Ligia Assumpção (PSA)	Em: deficiência, deficiente, pessoas com deficiência
64	Dissertação	Jordão, Marcia Cristina Moreira	A criança, a deficiência e a escola: uma intervenção orientada pela psicanálise	2001	Maluf, Maria Regina (PSA)	Em: deficiência, deficiente, deficientes, educação especial, educação inclusiva
65	Dissertação	Bastos, Ana Lucia Gondim	O processo de escolha profissional: caminhos e percalços da pessoa deficiente visual	2000	Amiralian, Maria Lúcia Toledo Moraes (PSA)	Em: deficiente, deficientes
66	Livre Docência	Capovilla, Fernando Cesar	Lingua de sinais brasileira: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue - abrindo o mundo do surdo brasileiro à pesquisa e à intervenção psicológicas	2000	(PSE)	Em: educação especial
67	Dissertação	Holanda, Suely Alencar Rocha de	Sobre a questão da deficiência mental concebida como infância eterna: reflexões em direção à psicanálise	2000	Brauer, Jussara Falek (PSC)	Em: deficiência, deficiente, deficientes
68	Dissertação	Horta, Celia	Investigação da relação entre pais e o filho com deficiência auditiva	2000	Simon, Ryad (PSC)	Em: deficiência, deficiente

[continuação]

No.	Tipo	Autor	Título	Ano	Orientador	Termos de busca em que figura
69	Dissertação	Kalmus, Jacqueline	A produção social da deficiência mental leve	2000	Patto, Maria Helena Souza (PSA)	Em: deficiência, deficiente, deficientes, educação especial
70	Dissertação	Melo, Symone Fernandes de	A relação mãe-criança portadora de deficiência mental: uma abordagem winnicottiana	2000	Safra, Gilberto (PSC)	Em: deficiência, deficientes
71	Tese	Paula, Ana Rita de	Asilamento de pessoas com deficiência: institucionalização da incapacidade intelectual	2000	Aiello-Vaisberg, Tânia Maria José (PSC)	Em: deficiência, deficientes, pessoas com deficiência, pessoas portadoras de deficiência
72	Dissertação	Silva, Ana Paula Pires da	A criança com distúrbio neurológico e a psicanálise	2000	Prizskulnik, Léia (PSC)	Em: deficientes
73	Tese	Thiers, Valeria de Oliveira	Sistemas computadorizados de avaliação psicométrica de habilidades escolásticas e de ensino de símbolos Bliss em paralisia cerebral	2000	Capovilla, Fernando César	Em: educação especial, crianças especiais, crianças com necessidades especiais
74	Tese	Valle, Tania Gracy Martins do	Reciprocidade socio-afetiva da criança com fissura labio-palatal e sua família	2000	Perez-Ramos, Aydil Macedo de Queiroz (PSC)	Em: deficiente
75	Dissertação	Capuano, Andrea Maria Nicastró	Memória e linguagem em indivíduos HIV+	1999	Xavier, Gilberto de Mendonça (PSE)	Em: deficiência
76	Tese	Ghirardi, Maria Isabel Garcez	Representação da deficiência e práticas de reabilitação: uma análise do discurso técnico	1999	Tassara, Eda Terezinha de Oliveira (PST)	Em: deficiência, deficientes, pessoas com deficiência
77	Dissertação	Hirakava, Maria Aparecida Hiroko	Contribuições da psicanálise para a reflexão da função materna em mães de crianças com deficiência	1999	Brauer, Jussara Falek (PSC)	Em: deficiência, deficientes
78	Tese	Juliani, João	Efeitos da modalidade sensorial do estímulo nodal e da exposição sucessiva a arranjos de treino na formação de classes de estímulos equivalentes	1999	De Rose, Júlio César Coelho (PSE)	Em: deficientes
79	Tese	Kajihara, Elisa Eiko	Práticas corporais de impressão e expressão: suas contribuições para a re-descoberta da sexualidade do paraplégico	1999	Amiralian, Maria Lúcia Toledo Moraes (PSA)	Em: deficiente, deficientes
80	Dissertação	Kohatsu, Lineu Norio	Estudo sobre a expressão de alunos e ex-alunos de uma escola especial através da fotografia	1999	Amaral, Lígia Assumpção (PSA)	Em: deficientes, educação especial
81	Livre Docência	Kupfer, Maria Cristina Machado	Uma educação para o sujeito: desdobramentos da conexão psicanálise-educação	1999	(PSA)	Em: educação especial

[continuação]

No.	Tipo	Autor	Título	Ano	Orientador	Termos de busca em que figura
82	Tese	Lopes, Kathya Augusta Thome	Aluno com deficiência física em aulas regulares de educação física: prática viável ou não? Um estudo de caso	1999	Amaral, Lígia Assumpção (PSA)	Em: deficiência, deficiente
83	Dissertação	Melo, Aurelio Fabricio Torres	A vida, o olhar e o sentir maternos em distrofia muscular do tipo Duchenne	1999	Kovács, Maria Júlia (PSA)	Em: deficiência, deficiente
84	Tese	Nabeiro, Marli	A pessoa com deficiência visual e o movimento: um novo olhar, uma nova prática	1999	Amiralian, Maria Lúcia Toledo Moraes (PSA)	Em: deficiência, deficientes, pessoas com deficiência
85	Tese	Rocha, Eucenir Fredini	Do corpo orgânico ao corpo relacional: uma proposta de deslocamento dos fundamentos e práticas de reabilitação da deficiência	1999	Tassara, Eda (PST)	Em: deficiência, deficientes
86	Dissertação	Takatori, Marisa	O brincar no cotidiano da criança com deficiência física: Privilegiando um olhar para a construção de intervenções em reabilitação	1999	Bomtempo, Edda (PST)	Em: deficiência, deficiente, pessoas com deficiência
87	Dissertação	Villela, Elisa Marina Bourroul	As repercussões emocionais em irmãos de deficientes visuais	1999	Amiralian, Maria Lúcia Toledo Moraes (PSA)	Em: deficiente, deficientes
88	Tese	Akashi, Lucy Tomoko	Construindo-se como terapeuta ocupacional: da "pré-história" das concepções sobre o deficiente e a possibilidade de ressignificação da deficiência	1998	Amaral, Lígia Assumpção (PSA)	Em: deficiência, deficiente, deficientes
89	Dissertação	Alves, Cilene Rejane Ramos	Efeito do antipsicótico atípico risperidona sobre a inibição latente, em ratos	1998	Silva, Maria Teresa Araújo (PSE)	Em: deficiência
90	Livre Docência	Amaral, Ligia Assumpção	Deficiência, vida e arte	1998	(PSA)	Em: deficiência, deficiente, deficientes
91	Dissertação	Amaral, Tatiana Platzer do	Recuperando a história oficial de quem já foi aluno especial	1998	Amaral, Lígia Assumpção (PSA)	Em: deficiência, deficiente, deficientes, educação especial
92	Tese	Bolsanello, Maria Augusta	Interação mãe-filho portador de deficiência: concepções e modo de atuação dos profissionais em estimulação precoce	1998	Agatti, Antonio Paschoal Rodolpho (PSA)	Em: deficiência, deficientes, educação especial
93	Tese	Chaves, Antonio Marcos	Crianças abandonadas ou desprotegidas?	1998	Azevedo, Maria Amélia (PSA)	Em: deficiente
94	Dissertação	Duduchi, Marcelo	Sistema de multimídia para comunicação picto-silábica: análise do uso domiciliar por uma mulher com paralisia cerebral	1998	Silva, Maria Teresa Araújo (PSE)	Em: educação especial

[continuação]

No.	Tipo	Autor	Título	Ano	Orientador	Termos de busca em que figura
95	Tese	Flores-Mendoza, Carmen Elvira	Processamento cognitivo básico e inteligência em deficientes mentais	1999	Castilho, Adail Victorino (PSA)	Em: deficientes
96	Tese	Godoy, Maria de Fatima Reipert de	Educação artística para deficiente auditivo: uma leitura a partir da visão de professores	1998	Amaral, Lígia Assumpção (PSA)	Em: deficiência, deficiente, deficientes, educação especial
97	Dissertação	Lima, Luis Antonio Gomes	Um estudo psicanalítico sobre a produção do conhecimento na criança psicótica	1998	Kupfer, Maria Cristina Machado (PSA)	Em: educação especial
98	Dissertação	Santos, Eliane Fazon dos	Comportamento agressivo e deficiência mental profunda: estudo em ambiente natural	1998	Hunziker, Maria Helena Leite (PSE)	Em: deficiência, deficientes
99	Dissertação	Scherb, Eliane	Deficiência física adquirida por lesão medular traumática: estudo da auto-imagem	1998	Kolck, Odette Lourenção van (PSC)	Em: deficiência, deficiente, pessoas com deficiência, pessoas portadores de deficiência
100	Tese	Anache, Alexandra Ayach	Diagnóstico ou inquisição?: Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola	1997	Kovács, Maria Júlia (PSA)	Em: deficiência, deficiente, educação especial
101	Dissertação	Araujo, Elvira Aparecida Simões de	Encaminhamento de crianças para classe especial para deficientes mentais: o olhar e o fazer psicológico	1997	Kovács, Maria Júlia (PSA)	Em: deficiência, deficiente, deficientes, educação especial, crianças especiais, crianças com necessidades especiais
102	Tese	Ghiringhello, Lucia	Descrição do processo de orientação de um grupo de mães com filho deficiente mental	1997	Mejias, Nilce Pinheiro (PSC)	Em: deficiente, deficientes
103	Tese	Kajihara, Olinda Teruko	Avaliação das habilidades fonológicas de disléxicos do desenvolvimento	1997	Castilho, Adail Victorino (PSA)	Em: deficientes, educação especial
104	Tese	Martinez, Maria Angelina Nardi de Souza	Estudo sobre a relação entre cognição e linguagem no deficiente auditivo: o papel da imagem mental na interação psicossocial	1997	Ramozzi-Chiarottino, Zélia (PST)	Em: deficiente
105	Tese	Naujorks, Maria Ines	A deficiência e o espaço na TV: quando a mensagem faz a diferença	1997	Amaral, Lígia Assumpção (PSA)	Em: deficiência, deficientes
106	Dissertação	Senaha, Mirna Lie Hosogi	Dislexia adquirida em um paciente nisei repercussão da lesão cerebral em diferentes sistemas de escrita	1997	Parente, Maria Alice de Mattos Pimenta (PSE)	Em: deficientes
107	Tese	Castanho, Antonieta Ribeiro Silva Prates	Face de crianças deficientes visuais: expressões de emoções e percepção social de seus sorrisos	1996	Otta, Emma (PSE)	Em: deficiente, deficientes
108	Tese	Machado, Adriana Marcondes	Reinventando a avaliação psicológica	1996	Rodrigues, Arakcy Martins (PSA)	Em: deficiente

[continuação]

No.	Tipo	Autor	Título	Ano	Orientador	Termos de busca em que figura
109	Dissertação	Navarro, Zilda Moretti	Preparação para o trabalho na trajetória educacional do deficiente mental: possibilidade real ou realidade divergente?	1996	Amaral, Lígia Assumpção (PSA)	Em: deficiência, deficiente, educação especial
110	Dissertação	Araujo, John Fontenele	Intermodulação de frequências: um modelo funcional para organização dos seres vivos	1995	Marques, Néelson (PSE)	Em: deficiência
111	Tese	Freire, Ida Mara	Olhar sobre a criança: estudo exploratório sobre as experiências da criança vidente e não-vidente de dois anos de idade	1995	Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde T. (PSE)	Em: deficiência, deficientes
112	Tese	Manzini, Eduardo Jose	Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes considerados deficientes mentais: identificação através do estudo de interações verbais	1995	Simão, Lívia Mathias	Em: deficiência, deficientes
113	Tese	Mendes, Eniceia Gonçalves	Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional	1995	Bori, Carolina Martuscelli (PSE)	Em: deficiência, educação especial
114	Tese	Ribeiro, Hugues Costa de Franca	Orientação sexual e deficiência mental: estudos acerca da implementação de uma programação	1995	Amiralian, Maria Lucia Toledo Moraes (PSA)	Em: deficiência, deficiente, deficientes
115	Tese	Carpentieri, Nilse Margarida	Modelo transacional de avaliação-intervenção mediante enfoque longitudinal: seguimento de caso único portador da síndrome de Down nos seus primeiros dez anos de vida	1994	Perez-Ramos, Aydil Macedo de Queiroz	Em: educação especial
116	Tese	Penazzo, Arnaldo Antonio	Estudo sobre a aprendizagem de conceitos por crianças deficientes mentais moderadas	1994	Lomônaco, José Fernando Bitencourt (PSA)	Em: deficiente, deficientes, educação especial
117	Tese	Reily, Lucia Helena	Armazém de imagens: estudo de caso de jovem artista portador de deficiência múltipla	1994	Custódio, Eda Marconi (PSA)	Em: deficiência, deficientes
118	Dissertação	Almeida, Marta Carvalho de	Pessoa portadora de deficiência física em seu cotidiano: reflexos e reflexões sobre a reabilitação	1993	Tassara, Eda (PST)	Em: deficiência, deficiente, pessoas com deficiência, pessoas portadoras de deficiência
119	Tese	Ciampone, Maria Helena Trench	Assistência institucionalizada para indivíduos portadores de deficiência mental: dimensões esquecidas	1993	Mello, Sylvia Leser de (PST)	Em: deficiência, deficiente
120	Dissertação	Dechichi, Claudia	Caracterização de crianças encaminhadas à classe especial para deficientes mentais leves	1993	Castilho, Adail Victorino (PSA)	Em: deficiente, deficientes, educação especial

[continuação]

No.	Tipo	Autor	Título	Ano	Orientador	Termos de busca em que figura
121	Tese	Enumo, Sonia Regina Fiorim	Prevenção de deficiência mental: uma proposta metodológica para identificação e análise de ações preventivas	1993	Kerbaury, Rachel Rodrigues (PSE)	Em: deficiência, deficiente
122	Dissertação	Ghirardi, Maria Isabel Garcez	Convívio com o portador de síndrome de Down: um estudo exploratório a partir do relato de mães	1993	Tassara, Eda (PST)	Em: deficiência, deficiente, pessoas com deficiência, pessoas portadoras de deficiência
123	Dissertação	Paula, Ana Rita de	Corpo e deficiência: espaços do desejo: reflexões sob(re) a perspectiva feminina	1993	Mello, Sylvia Leser de (PST)	Em: deficiência, deficiente
124	Tese	Amaral, Ligia Assumpção	Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil	1992	Bosi, Ecléa (PST)	Em: deficiência, deficiente
125	Tese	Costa, Maria da Piedade Resende da	Alfabetização de deficientes auditivos: um programa de ensino	1992	Bori, Carolina Martuscelli (PSE)	Em: deficiência, deficientes, educação especial
126	Tese	Limongi, Suelly Cecília Oliván	Estudo sobre a relação entre o processo de cognição e a construção da linguagem em crianças portadoras de paralisia cerebral	1993	Ramozzi-Chiarottino, Zélia (PSA)	Em: deficientes
127	Tese	Monteiro, Maria Ines Bacellar	Dinâmica do diálogo de crianças portadoras de síndrome de Down	1992	Bori, Carolina Martuscelli (PSE)	Em: deficiente, educação especial
128	Dissertação	Nallin, Araci	Reabilitação em instituição: suas razões e procedimentos: análise de representação no discurso	1992	Guirado, Marlene (PSA)	Em: deficiência, deficientes, pessoas portadoras de deficiência
129	Tese	Paiva, Maria Lucimar Fortes	Relações entre representações cognitivas, afetivas e desempenho escolar em crianças de 4 a 5 anos de idade	1992	Macedo, Lino de (PSA)	Em: deficientes
130	Dissertação	Sawaya, Sandra Maria	Pobreza e linguagem oral: as crianças do jardim piratininga	1992	Patto, Maria Helena Souza (PSA)	Em: deficiência, deficiente, pessoas com deficiência, pessoas portadoras de deficiência
131	Tese	Aranha, Maria Salete Fabio	Interação social e o desenvolvimento de relações interpessoais do deficiente em ambiente integrado	1991	Carvalho, Ana Maria Almeida (PSE)	Em: deficiência, deficiente, deficientes
132	Dissertação	Alvares, Maria Ralston	Representações da doença mental entre indivíduos de classe baixa	1991	Rodrigues, Arakcy Martins	Em: deficientes
133	Tese	Castillo, Herminia Vicentelli de	Alfabetização, leitura crítica e a criança com déficits comportamentais	1990	Witter, Geraldina Pôrto	Em: educação especial
134	Tese	Falsetti, Leyla Argia Venegas	Criança, sua doença e a mãe: um estudo sobre a função materna na constituição de sujeitos precocemente atingidos por doença ou deficiência	1990	Nogueira, Luiz Carlos (PSC)	Em: deficiência

[continuação]

No.	Tipo	Autor	Título	Ano	Orientador	Termos de busca em que figura
135	Dissertação	Ghiringhello, Lucia	Atendimento de grupo de pais com filho deficiente mental: um estudo descritivo de procedimentos de avaliação	1990	Mejias, Nilce Pinheiro	Em: deficiente, deficientes
136	Tese	Gorodscy, Regina Celia	Criança hiperativa e seu corpo: um estudo compreensivo da hiperatividade em crianças	1990	Jordy, Ceme Ferreira (PSC)	Em: deficiência
137	Tese	Ide, Sahda Marta	Construção da leitura e escrita: proposta de intervenção em classe especial para deficientes mentais	1990	Bomtempo, Edda (PSA)	Em: deficiente, deficientes, educação especial
138	Dissertação	Kato, Maria de Lourdes	Contribuições do enfoque dialógico de buber para o ensino da psicologia	1990	Forghieri, Yolanda Cintrão	Em: deficiência
139	Tese	Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues	Alimentação infantil uma visão ergonômica	1990	Guidi, Mário Arturo Alberto	Em: deficientes
140	Dissertação	Rocha, Eucenir Fredini	Corpo deficiente: em busca da reabilitação? - Uma reflexão a partir da ótica das pessoas portadoras de deficiências físicas	1990	Maluf, Maria Regina (PSA)	Em: deficiente, deficientes
141	Dissertação	Campos, Liege Christina Simoes de	Estigma na adaptação de aparelho de amplificação sonora individual em adultos	1990	Philipson, Jurn Jacob (PST)	Em: deficiência, deficiente
142	Dissertação	Reily, Lucia Helena	Nós já somos artistas: estudo longitudinal da produção artística de pré-escolares portadores de paralisia cerebral	1990	Custódio, Eda Marconi (PSA)	Em: deficiente, deficientes
143	Tese	Mrech, Leny Magalhaes	Espelho partido e a questão da deficiência mental moderada e severa em seu vínculo com as estruturas de alienação no saber	1989	Copit, Melany Schvartz	Em: deficiência
144	Tese	Tiosso, Lucia Helena	Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita: uma visão multidisciplinar	1989	Antunha, Elsa Lima Gonçalves	Em: deficiente
145	Tese	Batista, Cecilia Guarnieri	Mães e crianças brincando: um estudo de influências recíprocas	1989	Matos, Maria Amelia (PSE)	Em: deficiência
146	Dissertação	Cunha, Beatriz Belluzzo Brando	Classes de educacao especial para deficientes mentais?	1988	Patto, Maria Helena Souza (PSA)	Em: deficientes, educação especial
147	Dissertação	Amiralian, Maria Lucia Toledo Moraes	Psicodiagnóstico do cego congênito: aspectos cognitivos	1986	Kolck, Odette Lourenção van (PSA)	Em: deficiência, deficientes
148	Dissertação	Angeli, Heloisa Aparecida Tiveli	Problemática sexual na adolescência	1986	Angelini, Arrigo Leonardo	Em: deficiente

[continuação]

<b>No.</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Orientador</b>	<b>Termos de busca em que figura</b>
149	Tese	Goyos, Antonio Celso de Noronha	Profissionalizacao de deficientes mentais estudo de verbalizacoes de professores acerca dessa questao	1986	Bori, Carolina Martuscelli	Em: deficientes
150	Tese	Omote, Sadao	Estereótipos de estudantes universitários em relação a diferentes categorias de pessoas deficientes	1984	Cunha, Walter Hugo de Andrade	Em: deficientes , educação especial
151	Dissertação	Omote, Sadao	Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico	1980	Cunha, Walter Hugo de Andrade	Em: deficiente, deficientes, educação especial
152	Dissertação	Carmo, Helena Moreira e Silva	Problema dos repetentes da primeira série primária nos grupos escolares de São Paulo	1970	Kolck, Odette Lourenção van (PSA)	Em: deficiência
153	Dissertação	Kerbaui, Rachel Rodrigues	Aprendizagem de uma discriminacao em crianças deficientes e normais e a manipulacao de diferentes reforcos	1969	Bori, Carolina Martuscelli	Em: deficientes, crianças especiais
154	Livre Docência	Aguirre, Maria Jose de Barros Fornari de	Significado de alguns fatores psicológicos no rendimento em leitura	1965		Em: deficiência

[conclusão]



## APÊNDICE B - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado na pesquisa

---

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar  
e do Desenvolvimento Humano

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Documento de Identidade \_\_\_\_\_,  
CPF \_\_\_\_\_, **dou meu consentimento livre e esclarecido** para participar, como voluntário(a), da Pesquisa “Que(m) nomeia a deficiência”, conduzida por LÍGIA FERREIRA GALVÃO, aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo nível doutorado, sob a orientação da Profa. Livre Docente Marlene Guirado.

Aceitando este Termo de Consentimento, declaro estar ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é estudar o discurso de sujeitos considerados, por si ou por outros, como pessoas com deficiência, bem como o discurso de seus familiares, educadores e terapeutas;
2. Os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, incluída a publicação dos dados em literatura científica especializada;
3. Nada do que eu disser terá validade em juízo ou investigações de fiscalização profissional;
4. Meus dados pessoais e da(s) criança(s) e/ou adolescente(s) sob minha responsabilidade legal serão mantidos em sigilo e estou livre para interromper minha participação [ou a da(s) criança(s) e/ou adolescente(s), mencionado/a(s) acima] a qualquer momento, sem prejuízo do meu sigilo;
5. Uma vez que é voluntária, minha participação na pesquisa não envolve qualquer forma de remuneração;
6. Participar da pesquisa não implica em riscos para a minha saúde física e mental ou para a(s) criança(s) e/ou adolescente(s) sob minha responsabilidade; também não prejudica qualquer um de meus direitos, adquiridos ou naturais;
7. Poderei entrar em contato com a responsável por este estudo sempre que julgar necessário, pelos telefones: (xx) yyyy-yyyy ou (xx) zzzz-zzzz;
8. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com a pesquisadora.

[LOCAL] , \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.