

Os meandros familiares, escolares e sociais da construção da identidade do deficiente

Miguel Claudio Moriel Chacon
Rossana Maria Seabra Sade

Como citar: CHACON, Miguel Claudio Moriel; SADE, Rossana Maria Seabra. Os meandros familiares, escolares e sociais da construção da identidade do deficiente. *In:* OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Inclusão escolar:** as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 93-107. DOI: <https://doi.org/10.36311/2008.978-85-98605-57-9.p93-107>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Os meandros familiares, escolares e sociais da construção da identidade do deficiente

Rossana Maria S. Sade
Miguel Claudio M. Chacon

Introdução

A vida do indivíduo em sociedade transcorre em instituições, nas quais encontra suporte, apoio, e firma vínculos afetivos, que formam suas representações sociais. Tais representações desempenham e estabelecem papéis internalizados, por meio das diferentes instituições que fizeram parte de sua trajetória de vida, construindo assim sua identidade, que será pautada nas representações que a sociedade, as instituições e ele próprio formaram de si mesmo (RIBAS, 1992).

As ações humanas refletem a presença de padrões de comportamento regidos por normas ou regras existentes em todas as áreas da vida social, que influenciam desde a maneira de se vestir e comer à orientação sexual. Tais padrões são aprendidos primeiramente na família (ou em ambientes substitutos) e, posteriormente, em diferentes ambientes partilhados, como a escola e outras instituições, conferindo ao homem seu *status* e identidade social.

Os meandros responsáveis pela construção da identidade social do indivíduo são válidos tanto para as pessoas consideradas normais¹, quanto para aquelas cuja condição pessoal, por algum atributo diferencial, as coloca em situação de deficiência.

De acordo com Heller (1991), as relações que aparecem na vida cotidiana podem ser classificadas em dois grupos distintos: as baseadas na igualdade e as baseadas na desigualdade. As relações de desigualdade podem ser relações de dependência. Os indivíduos, no decorrer de suas vidas, ocupam vários lugares na escala social, porém, para a pessoa com deficiência, o lugar estabelecido parece permane-

1 Por *normal* estamos adotando a definição dada por Erving Gofman (1988), que é aquela em que o indivíduo não se afasta negativamente das expectativas da maioria das pessoas.

cer inalterado. Se, por um lado, a instituição permeia essa relação, por outro, cria outros laços de dependência.

O texto a seguir trata do olhar social que as instituições conferem às pessoas com deficiência, colocando-as na maioria das vezes em um lugar de destaque e estigmatização.

Ao tratar do tema, levando em consideração os âmbitos familiares, educacionais e sociais (universo do trabalho e vida cotidiana), espera-se que o leitor reflita nas barreiras atitudinais, passadas e presentes, que impediram e impedem a pessoa com deficiência de usufruir de seus direitos e cumprir com seus deveres de cidadão, a qual, durante décadas, foi excluída de maneira explícita ou velada da possibilidade de convívio social maior.

A família

Desde os primeiros anos de vida, o indivíduo constrói sua identidade nas inter-relações, sendo esta marcada pelo meio e, nesse contexto, a deficiência é reforçada pelos parâmetros da normalidade.

A família é a primeira célula institucional. Assim nos ensina Gibran (1958, p.15), em seu poema “Vossos Filhos”:

Vossos filhos não são vossos filhos.
São os filhos e as filhas da ânsia da vida por si mesma.
Vêm através de vós, mas não de vós.
E embora vivam convosco, não vos pertencem.

Podeis outorgar-lhes vosso amor, mas não vossos pensamentos,
Porque eles têm seus próprios pensamentos.
Podeis abrigar seus corpos, mas não suas almas;
Pois suas almas moram na mansão do amanhã, vós não podeis visitar nem mesmo em sonho.

Porque a vida não anda para trás e não se demora com os dias passados.

Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas vivas.
O Arqueiro mira o alvo na senda do infinito e vos estica com toda a Sua força
para que Suas flechas se projetem, rápidas e para longe.

Que vosso encurvamento na mão do Arqueiro seja vossa alegria:
“Pois assim como Ele ama a flecha que voa, ama também o arco que permanece estável”.

O poema discorre sobre a trajetória de vida dos filhos, tendo seus pais como arcos e fonte da vida. Reconhece que os pais podem outorgar-lhes o amor, mas não os pensamentos. Estes são livres e não se pode prendê-los. A alma mora na mansão do amanhã. A família do deficiente, em geral, tenta por todas as vias morar nessa mansão, abrigo do seu corpo e a sua alma. O amanhã fica preso ao passado e a pessoa, muitas vezes, para sobreviver se adentra de acordo com a cultura, que estabelece o modo de agir, pensar e sentir.

Como uma pessoa nessa condição pode habitar a mansão do amanhã, se a mesma o aprisionar no tempo por meio da cultura estabelecida pelas instituições? Segundo Chinoy (1975, p. 59), tal cultura pode ser entendida como “*padrões normativos que definem o que se entende por... modos de ação ou de relação social adequado, legítimo ou esperado*”. (grifo do autor).

A partir desses padrões normativos aprendidos e partilhados, as ações humanas parecem assemelhar-se e, se observarmos especificamente o comportamento dos deficientes, é possível perceber uniformidade também na forma de interagir, nas atividades que desenvolvem e até no seu discurso.

O discurso dessas pessoas é preso ao passado, suas perspectivas evidenciam o domínio das instituições a que pertencem; sendo a família a primeira célula social, tem um papel preponderante na manutenção de tais normas, conservando essas pessoas presas ao papel de boazinhas e obedientes, o que reforça os estereótipos de dependência e passividade.

A família é uma estrutura criada pelo homem e se constitui de forma diferente em situações e tempos diferentes, de maneira a responder às necessidades sociais, bem como individuais de cada um dos seus membros. Estrutura-se em torno de uma necessidade material com função biológica: a reprodução (não há necessidade de uma forma de família para que haja reprodução, mas a reprodução é condição para a existência da família biológica) – e exerce ainda função ideológica, ou seja, é na família que os indivíduos são educados para perpetuar a estrutura familiar que sofre modificações a cada século. A família é o “lócus” da estruturação da vida psíquica, é um espaço social distinto, na medida em que gera e consolida hierarquias multigeracionais. Seu funcionamento está centrado no binômio autoridade/amor (REIS, 1985).

Segundo Laing (1969), os pais são interiorizados como íntimos ou distantes, juntos ou separados, próximos ou longínquos, amigos, inimigos etc. O filho deficiente, assim como os demais, ocupa um lugar estabelecido na dinâmica familiar, amoldando-se, muitas vezes, a uma das figuras parentais. Assume os estereótipos, tornando ambígua sua identidade e internalizando o seu lugar na família. O autor trata, assim, do conceito de família internalizada: cada membro dela encarna uma

estrutura derivada das relações entre os diversos membros. Observa, porém, que o que se internaliza é a família como sistema, esse conjunto de relações da família que pode ser assumido pelo corpo, pelos sentimentos, pensamento, sonhos etc., estabelecendo nela seu lugar e seu papel.

Segundo Berger e Luckmann (1991, p. 35), “a Identidade é definida como localização em certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada, juntamente com este mundo”. Tal mundo tende a tornar o deficiente incapaz e sem voz, passando a instituição a ser seu elo com a sociedade. Basaglia (1979, p. 42) enfatiza: “O oprimido não tem voz, encontrar o código da não voz é muito difícil”. Parte de sua vida ele vai passar por instituições e estabelecer com elas relações de dependência, traços que tendem a permanecer.

Conforme Fernández (1990), esse processo simbólico de a família assumir o direito à voz do deficiente representa uma das formas de elaborar a perda do filho idealizado, que foge dos padrões estabelecidos pela sociedade. Os pais de uma pessoa com deficiência estão em eterno luto pela perda do filho idealizado.

A maternidade constitui um momento existencial de grande importância, na trajetória feminina (MALDONADO, 1976). Muito mais que um fato biológico, o nascimento de um filho traz expectativas, emoções e planos para toda a família. O período da gravidez, repleto de pensamentos mágicos, estabelece um clima de euforia e fantasia com a espera do filho. A família projeta suas idealizações, anseios e desejos nesse novo ser e, para a mãe, o filho, que é o prolongamento do seu corpo, vai tendo a imagem construída a partir da sua.

Conforme Mannoni (1988), que analisou a relação mãe-filho deficiente mental, o nascimento de um filho vai ocupar um lugar entre os sonhos perdidos da mãe, que deseja, durante a gravidez, a repetição ou a recompensa de sua própria infância. A imagem fantasmática do filho se sobrepõe à sua imagem real. Esse filho sonhado nasce com a incumbência de fazer diferente o que, na história da mãe, não deu certo – ou para dar continuidade ao que deu. Acreditamos que o mesmo deva ocorrer com o pai.

Os pais precisam elaborar a perda do filho idealizado que se tornou real e a frustração narcísica de colocar no mundo um filho com deficiência. Depois da provação do período de gravidez e do nascimento, deveria vir a compensação, que faria, deles, pais realizados. A chegada do filho com deficiência, porém, frustra suas expectativas de realização e felicidade e, para aplacar a culpa por esse nascimento, os pais, apoiados pela sociedade, constroem a trajetória para o filho: ser bonzinho, ingênuo, papel por meio do qual ela será mais bem aceito na sociedade, mesmo alienando-se e assumindo seu lugar.

Mannoni (1988) adverte que há diferenças entre a reação e a percepção dos pais sobre o(s) filho(s). É a mãe, muito mais que o pai, quem trava uma árdua batalha contra a indiferença social. Segundo a autora, o pai é, geralmente, alguém omissivo e cético quanto à trajetória do filho deficiente, afastando-se do drama familiar.

Os filhos em geral crescem, saem de casa e se separam naturalmente dos pais. Cabe aos pais a tarefa de encontrar caminhos que propiciem essa separação. No entanto, o processo de separação torna-se mais difícil, quando se trata de um filho com deficiência. É difícil manter-se afastado, arriscando que o filho cometa erros ou falhe, sendo a separação um período de perdas e elaborações (MILLER, 1995).

No homem, os comportamentos não são inscritos apenas geneticamente, mas são inscritos pela sua história e suas raízes, possibilitando a sua integração com sua cultura. Ter raízes é pertencer a um lugar – e pertencer, segundo Bueno (1996, p. 926), significa “ter um lugar legítimo”, lugar conquistado, seguro. A deficiência do bebê vai lhe dar um *status* que irá percorrer as raízes de sua história, firmando-se a partir do lugar onde nasceu e do modo como estabeleceu as relações sociais. Sua história é pré-determinada pela proteção e dependência.

A história familiar determina o lugar e o modo pelo qual sua história social se torna singular. Alienado ao desejo do outro e a si mesmo, a história do deficiente é escrita a várias mãos. Todo seu movimento e suas ações estão encadeados por familiares, mãe, pai, irmãs e irmãos, moldando um clima de aparente “normalidade” e tranqüilidade, em busca de um ponto de equilíbrio. A impressão que se passa, porém, é de que, a qualquer momento, esse ponto pode romper-se e desestabilizar a família. Para Miller (1995), a família oferece a esse membro um *status* privilegiado, ou seja, como ele não pode realizar certas coisas, recebe um tratamento especial.

Por meio de mensagens subjetivas, a pessoa sente-se amada, pois a atenção de todos é voltada praticamente para ela. Esses momentos confirmam para a pessoa com deficiência a manutenção do estereótipo de dependência. Segundo Basaglia (1985), após ser frustrado e oprimido, é distraído em festas, bailes e atividades variadas.

Quanto mais dependente do outro, mais rebaixada é a auto-estima e menos independente se torna, em suas atitudes e desejos. A história desse indivíduo é estreita e abstrata, e vai sendo acoplada à deficiência, expressando seu papel social, os seus valores e as relações sociais nas quais a vida se insere. As personas vão sendo construídas por meio desses papéis e refletidas no grande palco que é a sociedade, em todas as etapas de vida pelas quais pode passar um indivíduo: escolarização, profissionalização, casamento, velhice etc.

Os deficientes, sob a proteção da instituição familiar e das outras instituições, nos seus diferentes contextos, constroem sua história e sua identidade social, baseadas no seu silêncio e na sua memória.

Trajectoria educacional: o saber e o poder

Durante muitos séculos, os deficientes mentais e os doentes mentais foram confundidos todos como “anormais da razão”, e algumas vezes também apontados como “possuídos pelo demônio”. Segundo Pessotti (1984), o primeiro momento da história dessa trajetória é teológico, resultante da expansão do Cristianismo por toda a Europa. Até então, a deficiência mental ou outros tipos de deficiência não constituíam um problema, porque a sociedade simplesmente os ignorava, tendo como prática o abandono dos que apresentavam alguma anormalidade, o que não constituía uma violação moral, por se enquadrar na ética social vigente, embora, ainda hoje, de forma velada, se possa constatar esse tipo de exclusão social.

Na era cristã, a religião assegurava a salvação e a felicidade a quem seguia seus preceitos de bondade e amor para com seus semelhantes. Houve amparo aos desprotegidos e marginalizados, isolando-os da convivência social em asilos ou hospícios, em que se depositavam os loucos, mendigos, dementes, leprosos, indiscriminadamente. O pecado era visto como a causa de tais condições.

No século XIX, segundo Bueno (1993), iniciou-se o atendimento educacional aos deficientes mentais. No século XX, somente em 1950 foi criada a National Association for Retarded Children (NARC), com o objetivo de proporcionar atendimento às crianças e jovens com retardo mental. A NARC exerceu grande influência em vários países, tendo sido a inspiradora da criação das Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (APAEs), no Brasil.

Tais instituições surgem, em nosso país, no início do século XX. Mazzotta (1996) apresenta dados históricos, identificando a primeira instituição particular especializada no atendimento de crianças com deficiência mental, o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, no Rio Grande do Sul. Como as instituições possuíam caráter filantrópico, atendiam por meio de convênios.

A Constituição de 1988, no seu Capítulo III, Art. 208, priorizou o atendimento do aluno com deficiência no ensino regular, enquanto, no Art. 209, reafirmou a participação da iniciativa privada. A LDB/96, no seu Art. 60, parágrafo único, anuncia como “alternativa preferencial” a ampliação do atendimento ao deficien-

te, na própria rede pública de ensino, que ocorrerá independentemente do apoio previsto à iniciativa privada.

Ao delinear essa caminhada histórica, percebem-se, ainda hoje, diversas lacunas no âmbito da Educação Especial, relacionadas ao duplo papel da história; a história relatada pelo discurso do outro e a relatada pelo discurso de seus próprios personagens, sujeitos rotulados e estigmatizados, cujo direito à voz é restrito a sussurros. Pergunta-se: qual é o lugar dessas pessoas, no cenário sócio-educacional do país?

O estigma de “especial” e o seu destino são gradativamente marcados e pontuados. Para Goffman (1988), é como um traço único que se impõe à atenção, direciona-se a percepção global do indivíduo e serve de justificativa ou explicação de qualquer conduta, num raciocínio circular.

Há que se discutir ainda a contradição que se exprime entre o saber e o poder. Para Basaglia (1979), a relação de poder torna-se fundamental frente à impossibilidade de resolver a contradição entre o poder e o saber. Enquanto não for alterada a relação de poder, estaremos sempre doentes, sempre mais loucos, seremos sempre mais crianças e não seremos pessoas, porque quem mandar determinará sempre o nosso pensamento em um único sentido. A função da instituição escolar deveria ser a de manter viva essa contradição com o aluno e transmitir, por meio dessa contradição, não o seu poder, mas o seu saber.

Enquanto houver o dono do saber e o outro for simples fonte de dados qualificáveis, quantificáveis, interpretáveis, será sempre “marginalizado”, “oprimido” ou “desviantes” e, dentro dos papéis sociais estabelecidos, procura encontrar seu lugar.

De acordo com Bueno (1993), essa totalidade do indivíduo, estreita e abstrata, passa a ser somente a sua marca divergente e negativa. As histórias desses indivíduos são verificáveis em suas anamneses, nos relatórios escolares; são histórias de suas deficiências, dificuldades, fracassos, crises emocionais e atitudes sociais inadequadas. Na vida, nada são, nada valem e pouco representam. Como se incluir em um mundo excludente? O deficiente se amolda ao seu modelo e é confinado em instituições, lugar onde um grupo de pessoas é condicionado por outras, sem ter possibilidade de escolher seu modo de viver.

Há duas faces na escola especial: a aberta (que mostra à sociedade seu papel de “amiga do deficiente”, papel também veiculado na mídia) e a fechada (que controla e governa). Ainda que o discurso teórico educacional seja de igualdade e inclusão, o sistema segrega e exclui para, depois, incluir o sujeito moldado dentro dos padrões estabelecidos culturalmente.

De acordo com Bueno (1993), dentro dessa perspectiva, o sujeito passa a ser somente sua marca divergente e negativa. Na medida em que não possui história en-

quanto ser social, apenas como ser patológico, a sociedade o transforma em pessoa incapaz de gerir, administrar, dividir e doar. Ele é, por definição institucional, não só desamparado, mas um sujeito isento de responsabilidade, não podendo dirigir e administrar seus atos, vontades e desejos.

Universo do trabalho

O poder estabelecido nas instituições de que se tratou até o momento aparece de forma implícita; porém, no universo do trabalho, apresenta-se de forma explícita, pois a igualdade e os direitos são para os que pertencem ao mercado, que participam da sociedade de forma ativa.

Todo indivíduo possui necessidades a serem supridas, objetivos a serem atingidos, projetos a serem colocados em prática, independentemente de seu nível intelectual, seu tipo de personalidade, seu grau de cultura.

O homem, por meio do trabalho e da liberdade de ir e vir, mantém funções de equilíbrio para sua personalidade, por meio da sua realização profissional, garantindo a articulação com a realidade e com seu grupo social, adquirindo o *status* de pessoa capaz e criadora. O deficiente, porém, “acorrentado” pelo universo da profissionalização, pouco consegue quebrar as barreiras estabelecidas pelo poder tecnológico.

Se, para ser aceito no mundo do trabalho, é preciso estar adequado na ordem social estabelecida, não fugir à norma é o primeiro mandamento. Para a pessoa com deficiência, contudo, é romper as barreiras não só do tecnológico, mas, sobretudo do patológico.

O discurso de normalidade não se restringe apenas ao da instituição familiar e escolar, ele vem também do saber do profissional qualificado, que utiliza de recursos, como testes de coeficiente de inteligência, e termos específicos, como pessoas com necessidades especiais etc.

As instituições sociais cobram de todos nós aquilo que devemos ser: uma imagem semelhante ao modelo de conduta socialmente estabelecido e culturalmente sinalizado por meio de valores simbólicos presentes na microcena da vida cotidiana (HIRANO, 1992).

Segundo Guirado (1995), essas relações têm como objeto imediato a reeducação do indivíduo, para que se livre de tendências desviantes. Para tanto, é que se priva o indivíduo da possibilidade de dominar seu tempo, seu lazer e seu fazer.

Tudo é realizado em nome dos benefícios para o deficiente, que representa uma ameaça à sociedade “inteligente”.

Nesse contexto, encontrar espaço para o trabalho produtivo do deficiente é uma busca nas lacunas dessa hierarquia. Um dos grandes desafios é se fazer humano em um ambiente cada vez mais desumanizado. O local de trabalho, então, é a última trincheira onde funcionam as mais rígidas regras morais e de convivência e onde os códigos de comportamento são sutis, mas absolutamente vigentes.

Os códigos vigentes são fixados pelo poder que, sob a ótica de Foucault (1988), põe em jogo relações entre indivíduos ou entre grupos. O termo “poder” designa relações entre indivíduos, por meio de um conjunto de ações que se permeiam, formando uma sucessão. Tratando-se de um modo de ação de alguns sobre os outros, as relações de poder não estão acima da sociedade, mas sim inseridas e arraigadas em toda a malha social, principalmente frente ao mercado de trabalho, em que as marcas estigmatizantes continuam atuantes.

O poder, hoje, se faz também por meio das redes de computadores e das ferramentas da tecnologia, como a internet, o telefone celular, o fax, entre outras, sendo obstáculos e sintomas concretos de impessoalidade e competência. Como o deficiente, dentro desse amálgama mantido pelo sistema, consegue sobreviver e ser incluído, como fundamentam as regras e leis atuais?

A construção desse espaço comum, em que os relacionamentos devem ser estabelecidos em níveis de igualdade, gera relações sociais de poder que são expressas em vários níveis, tanto na economia como nas organizações de trabalho, modificando as relações materiais e ideológicas.

Conforme enfatiza Meletti (1997), esses fatores revelam a complexidade da organização da nossa sociedade, em que, para problemas sociais não resolvidos, buscam-se “soluções” precárias na ambigüidade das políticas públicas de cunho social.

Vida cotidiana: papéis sociais

Os papéis sociais são relações sociais “especializadas” segundo momentos estruturais determinados. O texto da música “Traduzir-se” de Goulart (1981), na voz de Fagner e Chico Buarque de Holanda, pode refletir duas faces da mesma moeda, em que o deficiente assume o *status* e o papel de sua deficiência.

t. 90.558

Uma parte de mim é todo mundo
 Outra parte ninguém, fundo, fundo.
 Uma parte de mim é multidão
 Outra parte estranheza e solidão
 Uma parte de mim pesa e pondera
 Outra parte delira
 Uma parte de mim almoça e janta
 Outra parte se espanta
 Uma parte de mim é permanente
 Outra parte se sabe de repente
 Uma parte de mim é só vertigem
 Outra parte linguagem
 Traduzir uma parte na outra parte
 Que é questão de vida e morte
 Será arte, será arte.

Esta dualidade, que se traduz na composição, nos remete ao conflito vivido, como uma parte “dele” sendo multidão e outra, estranheza e solidão, o que o leva a se tornar mágico no circo armado pela vida, buscando encontrar uma parte na outra parte. Como homem, quer se emancipar; como deficiente, é aprisionado socialmente ao estigma de sua condição.

“Uma parte de mim é permanente, outra parte se sabe de repente” – a vida cotidiana revela-se como um amplo conjunto de fatos, atos, objetos, relações e atividades que a nós se apresentam de forma “dramática”, ou seja, como ação, como mundo-em-movimento, às vezes permanente e outras de repente. Como a vida cotidiana acontece em ações, por meio da organização temporal-espacial, o modo de viver se transforma num mecanismo irrefletido, não consciente, de ação (PICHON-RIVIERE, 1998).

Constituem o cotidiano a família em que nascemos, a revista que lemos, a televisão, o cinema, o teatro, a cozinha, o trabalho, o esporte, o sexo, o tipo de consumo etc. Vida cotidiana é a forma de desenvolvimento que se adquire, dia após dia, história individual.

Como partes de um todo conhecido, engajados no dia-a-dia, não questionados, apenas vivenciados. A realidade social e histórica simultaneamente se revela e se oculta, no cotidiano, em um sistema social de representações.

A vida é constituída de dois momentos: o ideal e o real. Enquanto estamos na idealização, as mudanças não ocorrem. Para haver mudanças, na vida e na rotina, a barreira entre esses dois pólos deve ser rompida.

O seu cotidiano é limitado pelo seu *status* social, as suas vontades não são es-
cutadas, há sempre alguém decidindo sua vida. Sua trajetória de vida é, portanto,
marcada pelo que os outros pensam ser melhor para ele, e ele, por sua vez, acaba
vivendo entre o ideal e o real.

Ainda que idealize ser independente, no plano real isso não ocorre. “O homem
nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa,
em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindí-
veis para a vida cotidiana da sociedade” (HELLER, 1991. p. 18).

A capacidade para se viver a cotidianidade descrita por Heller (1991) começa
no grupo familiar, na escola, em pequenas comunidades, grupos que estabelecem
uma intervenção entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética. As bases da
cotidianidade são aprendidas no grupo. São regras estabelecidas: se fugimos delas,
somos colocados à margem da sociedade.

Para Heller (1991), a vida cotidiana não está “fora” da história, está no “centro”
do acontecer histórico. A vida cotidiana é a vida do sujeito. O indivíduo é sempre
ser particular, mas, ao mesmo tempo, ser genérico, pois, enquanto ser genérico, o
homem é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do
desenvolvimento humano; o representante do humano-genérico nunca é um ho-
mem sozinho, é a união do “eu” e do “nós” formada na consciência do existir.

Os conflitos se inter-relacionam no cotidiano e o intercâmbio entre as pes-
soas e o manejo das diferenças leva à condução desses conflitos, propiciando o
caminhar da sua própria vida e de sua auto-estima. O indivíduo possui a crença
do papel que desempenha, facilitando mecanismos para superar frustrações e au-
mentar sua auto-estima. Desse modo, o cotidiano é fragilizado em relação ao seu
desenvolvimento pessoal.

Toda pessoa desempenha um papel; subentendendo que seus observadores le-
vem a sério a impressão sustentada perante ele, solicita acreditar no personagem
que olham no momento com os atributos que aparenta possuir, é sua identidade
social virtual (GOFFMAN, 1975)

O deficiente representa, então, o papel que o público estabeleceu ao longo da
história (sujeito doente, possui pouca inteligência, não responde por seus atos, in-
capacitado) e assim ou vive um mundo de fachada, empregando mecanismos para

sua representação, ou reage e tenta se normificar² e se incluir, livrando-se dos estigmas socialmente criados para ele e exigindo da sociedade sua normalização.

Para Naffah (1997), desde a revelação até o desvelamento total da existência, essa totalidade nunca se completa, porque a existência não é um objeto estático, como tampouco o é a realidade que ela retoma no seu âmbito. Sempre situado no mundo, o sujeito não é uma transparência em relação a si mesmo; está permanentemente envolvido em um ou outro papel, e esse envolvimento é, no fundo, aquilo que reflete essa forma básica de compromisso que o une ao mundo e que faz dele um ser fundamentalmente social.

Considerações finais

Voltamos, aqui, aos entendimentos a respeito de deficiência. Seja ela da natureza que for, vem sempre acompanhada de conflitos, sofrimentos e preconceitos e, para entender um pouco melhor a dimensão do efeito da deficiência sobre a pessoa e sua família, recorreremos à colocação de Moreno (1987), quando, no poema “Divisa”, ressalta ser na inversão de papéis que se faz o verdadeiro encontro.

Em lugar de passos imperativos, o imperador.
 Em lugar de passos criativos, o criador.
 Um encontro de dois: olhos nos olhos, face a face
 E quando estiveres perto, arrancar-te-ei os olhos e
 Colocá-los-ei no lugar dos meus;
 E arrancarei meus olhos
 Para colocá-los no lugar dos teus;
 Então, ver-te-ei com os teus olhos
 E tu ver-me-ás com os meus.

(Traduzido de “Einladung zu etner Begegnung”, por J.L. Moreno, 1987.)

A história da deficiência é envolta em um manto de estigmas, dissimulados pelos estereótipos da dependência e da passividade. Em um universo de aparências, o fato de um deficiente trabalhar, andar sozinho na rua, fazer compras, possuir carteira de motorista etc. são insígnias de sucesso. Somente se pode compreender a

2 Termo cunhado por Goffman (1988) para designar o esforço por parte de alguém, que possui um atributo diferencial, em se apresentar à audiência como uma pessoa normal.

real dimensão da deficiência, fazendo uma leitura pelo olhar do próprio deficiente, a partir de sua verdade e de sua história, contada e recontada por ele.

As imagens de mente sã em corpo são entram em choque, quando estamos à frente do “deficiente”. Quem é esse homem deficiente? Como uma sociedade pautada para a busca da perfeição pode aceitar, então, o diferente como ele é, olhá-lo a partir do seu olhar, sem procurar caminhos para normalizá-lo, integrá-lo, incluí-lo?

A Educação Especial se norteia por pressupostos de respeito às individualidades, necessidades e potencialidades de seus educandos. Ponderando a realidade atual em que está o sistema educacional brasileiro, como concretizar esse discurso?

Adequar necessidades individuais a algo já estruturado não significa o atendimento às necessidades individuais propriamente ditas. A “colocação” do aluno em uma estrutura já definida apenas em parte responderá ao atendimento de suas reais necessidades e potencialidades, gerando sérios reflexos no universo do trabalho em que, por estar despreparado para o mercado competitivo, não consegue o desempenho esperado pelo sistema social e acaba sendo excluído dele.

Não bastam discursos e leis inclusivas. Há de se encontrarem os caminhos para sua efetivação. Ainda que haja dificuldades, pois constantemente a realidade apresenta limites, sabendo que o universo social do deficiente é culturalmente determinado e que suas limitações são reais, a sociedade deve quebrar o espelho que reflete essa imagem e, junto com o deficiente, buscar alternativas para viver a diversidade, respeitar os limites, as diferenças e as imperfeições, e tentar resgatar as habilidades e a beleza possível dentro desse ser.

Referências

BASAGLIA, F. et al. *Autobiografía di un movimiento*. Firenze: Stampa, 1979.

_____. *A instituição negada: relato de um hospital psiquiátrico/coordenado por Franco Basaglia*. Tradução: Heloísa Jahn. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BERGER, P. L.; LUCKMANN. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1991.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial brasileira: Integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

BUENO, S. *Minidicionário da língua portuguesa*. Ed. ver. e atual por Helena Bonito C. Pereira, Rena Signer. São Paulo: FTD: LISA, 1996.

CHINOY, E. *Sociedade: uma introdução à sociologia*. Introdução de Charles Page, tradução de Octavio Mendes Cajado; consultor da ed. brasileira: Manoel T. Berlinck. 4.ed. São Paulo: Cultrix; Brasília: INL, 1975.

FERNANDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990

FOUCAULT, M. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociologia*. México, n.3,p.3-20, jul/set. 1988

GOULART, F. Traduzir-se. Intérprete Raimundo Fagner e Chico Buarque de Holanda. In: FAGNER, R. *Traduzir-se*. [S.l.]: Emi-Odeon Brasil, 1981. 1 CD-ROM (ca. 40 min). Faixa 8 (4 min 25 s). Remasterizado em digital.

GIBRAN, K. *O Profeta*. Tradução: Mansour Challita. Rio de Janeiro: ACIGI, 1958.

GOFFMAN, E.. *A representação do Eu na vida cotidiana*. Tradução: Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara/Zahar, 1988.

GUIRADO, M. *Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico*. São Paulo: Summus, 1995.

HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

HIRANO, S. A construção da ordem social normal e patológica: Uma teoria, um caso e um conto. In: D'INCAO, M. A. *Doença mental e sociedade: Uma discussão interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

LAINING, R. D. *A política da família*. Tradução: João Grego Esteves. Portugal, 1969.

MALDONADO, M. T. P. *Psicologia da gravidez*. Petrópolis: Vozes, 1976.

MANNONI, M. *A criança retardada e a mãe*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MELETTI, S. M. F. *O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental*. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 1997.

MILLER, N. B. *Ninguém é perfeito*. Tradução: Lúcia Helena Reily. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MORENO, J. L. *Psicodrama*. Trad.: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1987.

NAFFAH NETO, A. *Psicodrama: descolonizando o imaginário*. São Paulo: Plexus, 1997.

PESSOTTI, I. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PICHON-RIVIÈRE, E. *Psicologia da vida cotidiana*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S. T. *Psicologia Social: o homem em movimento*. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.99-124.

RIBAS, J. B. C. Deficiência: Uma Identidade Social, Cultural e Institucionalmente Construída. *Revista Integração*. Ano 4. n. 9., p.4-7, Brasília: MEC/SEF, 1992.