

SOLANGE LEME FERREIRA

**EXPERIÊNCIAS VOLTADAS À RECONSTRUÇÃO SOCIAL
DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
Memoriando fatos, atos e emoções.**

**ASSIS
2012**

SOLANGE LEME FERREIRA

**EXPERIÊNCIAS VOLTADAS À RECONSTRUÇÃO SOCIAL
DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
Memoriando fatos, atos e emoções.**

Trabalho apresentado à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Doutor em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientador: Prof. Dr. José Sterza Justo.

**ASSIS
2012**

Aos meus filhos:

Rafaela, Fernanda e Gustavo

Por serem a minha razão de sorrir e viver,
dedico este trabalho com o meu amor
incondicional, imutável e infinito!

“Mãe de Cachorro”

RECONHECIMENTOS AFETIVOS

Um trabalho de doutorado não se inicia quando passamos a redigi-lo; sua construção começa muito antes, percorrendo um caminho nada breve no qual os estudos, as reflexões e o exercício dialógico são óbvios. Porém, além do apoio logístico e institucional, durante todo este percurso, indispensáveis mesmo são os estímulos que nos tocam, vindos das mais diferentes procedências e formas: a escuta atenta e as sugestões de colegas, o carinho dos amigos que nos ofereceram o colo macio quando estivemos prestes a insurgir, não do campo, mas de campo...

Aos personagens desta trajetória, por ordem apenas cronológica de inserção, fazemos aqui o registro de seus nomes, data e contexto inicial de envolvimento, como um modo de lhes transmitir o nosso reconhecimento e afeto.

01. Dr. Almir Del Prette (1976 - professor de Psicologia do Excepcional, no curso de Psicologia da UEL): por nos despertar para a inadequação dos critérios sociais que determinavam (determinam?) a deficiência intelectual. Foi um mestre muito habilidoso em lidar com nossa impotência, medo, rejeição e resistência quando não queríamos trabalhar com seres tão estranhos..., tão menosprezadamente diferentes!

02. Dra. Ângela Monroy (1976 - diretora da APAE de Londrina): por fortalecer nossa convicção de que, devidamente sustentada com fatos, hipóteses e sugestões, a crítica deve ser item natural num relatório acadêmico, para que a instituição cedente do estágio possa enriquecer a prática ali existente.

03. Dra. Esmeralda Aparecida Colombo Barletta (1979 - chefe do Departamento de Psicologia da UEL): por ter acreditado em nosso entusiasmo pela área da deficiência intelectual, e nos incentivado a participar do processo seletivo de docentes temporários para a disciplina Psicologia do Excepcional.

04. Dr. José Aloyseo Bzuneck (1980 - professor do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior da UEL): por ter nos orientado, com zelo e compreensão à nossa condição de pesquisadora iniciante, durante a elaboração da monografia, o que nos fez adentrar de modo muito sereno pelos caminhos da produção científica.

05. Dr. Sadao Omote (1983 – professor orientador do Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos): por sua competência e desvelo ao nos indicar direções indispensáveis à construção da nossa dissertação; temos enorme orgulho de

ter sido orientada por tão grande pesquisador brasileiro. O senhor dignifica as produções científicas de nosso país!

06. Dra. Maria Aparecida Trevisan Zamberlan (1988 - professora do Departamento de Psicologia da UEL): por nos ter integrado à sua equipe na pesquisa junto a crianças com Síndrome de Down, deste modo nos incentivando, e posteriormente nos auxiliando na formulação do projeto, a iniciar um trabalho de extensão específico para esta população.

07. Dra. Eliza Dieko Oshiro Tanaka (1988 - professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UEL): por sua benfeitora presença e compartilhamento de saberes em nossas atividades acadêmicas voltadas à deficiência intelectual. Ao longo de todos (e quantos!) esses anos, seu companheirismo e fidelidade tem sobrelevado a mais preciosa joia que possa haver nesse mundo material.

08. Dra. Maria Amélia Almeida (1989 - professora do Departamento de Psicologia da UFSCar): por todas as tantas vezes que nos perguntou “quando você vai terminar sua tese?”, quando ainda não tínhamos intenção alguma de iniciar um doutorado. Será para sempre inolvidável a sua grandeza humana em compreender o “deselegante episódio” de novembro de 2011.

09. Rubens Emerick Gripp (1989 - psicólogo e coordenador do Grupo Sol, da APAE de Niterói-RJ.): por realizar um trabalho apaixonante e, com sua singeleza e simplicidade, nos ensinar que o teatro-educação é uma oportunidade às pessoas com deficiência intelectual para perceberem um mundo diferente à sua volta, alcançarem a sua ascensão social e serem mais felizes.

10. Elaine Teresa Gomes de Oliveira (1992 - assistente social da UEL): por seu empenho em cada ação realizada em nosso trabalho de Acompanhamento aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, quando buscávamos construir para eles uma universidade mais equânime e acolhedora. Sua dignidade e garra são merecedoras de toda nossa admiração.

11. Anderson Sanches (1997 - servidor da Pró-Reitoria de Extensão da UEL): por abraçar o nosso almejo de construir um novo lugar social para as pessoas com deficiência intelectual, prontamente nos atendendo decisivamente diante de dificuldades e imprevistos nem sempre possíveis de serem dirimidos pelos naturais trâmites institucionais.

12. Chico Amaro (1998 - jornalista da UEL): por seu envolvimento e sensibilidade para com nossos projetos, sempre atuando como deveriam fazê-lo todos os profissionais da

mídia, a fim de que honrosamente pudessem cumprir o seu papel no processo de transformação de uma realidade social.

13. Dra. Mary Neide Damico Figueiró (2001 - professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UEL): por ter me instigado a produzir e divulgar reflexões no âmbito da afetividade-sexualidade de jovens e adultos com deficiência intelectual, um aspecto deveras importante frente ao propósito de construir uma diferente representação social desta questão.

14. Dr. Paulo Roberto de Carvalho e Dra. Sonia Regina Vargas Mansano (2009 - professores do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UEL): por terem nos recebido em meio a um turbilhão de incertezas, oferecendo sugestões para lidarmos com o “desamparo”, provavelmente natural, experienciado no início de um trabalho desta natureza.

15. Iria Hiuri Okuda Dalben (2009 – secretária do Programa de Pós Graduação): por ter amenizado os impasses vividos durante nossa permanência na UNESP. “Minha linda”, seu sorriso e bom humor foram indispensáveis naquelas ocasiões.

16. Julio Cezar e Maria do Carmo Arrebola (amigos de todas as horas, desde sempre e para sempre): por cuidarem da nossa saúde corpórea; do nosso “juízo”, muitas vezes imponderado, e também da nossa “alma”.

17. Salete Leme Ferreira Dalla Costa (nossa única irmã): por fazer parte, de modo voluntário e dedicado, do caminho que vimos trilhando ao lado de pessoas que tanto têm nos ensinado com suas fascinantes “estórias” e histórias de vida.

18. Dr. José Sterza Justo (professor orientador): por afiançar este trabalho de doutorado na forma de tradução memorial – uma incomensurável oportunidade para compartilhar saberes cotidianamente construídos a partir de fatos, atos e emoções acontecidos em nossa trajetória de reconstrução social da deficiência intelectual. Valeu Dr. Justo!

Em 17 de fevereiro de 2012

FERREIRA, S. L. **Experiências voltadas à reconstrução social da deficiência intelectual: Memoriando fatos, atos e emoções.** 2012, 120f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Assis, 2012.

RESUMO

Reconhecendo no construcionismo social o modelo que possibilita fazer ciência no campo de convivência com o objeto, deste modo contemplando fatos, atos e emoções atrelados a um tempo e contexto, este trabalho se propõe a expor a história recente da construção teórica e prática no campo da deficiência intelectual. A partir da reflexão e do diálogo com autores que tiveram esta deficiência como objeto de estudo, buscamos fazer uma ressignificação de nossas experiências junto ao curso de Psicologia, vivenciadas no ensino, supervisão de estágio e coordenação de projetos de extensão. Para a organização e comunicação do conteúdo em análise, utilizamos o procedimento de tradução memorial, não para verter essas experiências numa narrativa científico-acadêmica, mas realizar a sua transposição do passado para o presente, de maneira a serem compreendidas em lugar diferente daquele no qual tiveram origem ou foram estabelecidas. Pelo mapeamento das mudanças de sentidos e práticas a respeito da deficiência intelectual é possível vislumbrar prospectivamente os possíveis lugares sociais que as pessoas com esta condição poderão ocupar. Para a construção desta possibilidade destacamos o trabalho da arte-educação, especificamente mediante o teatro, por ter se revelado uma linguagem propícia à que tais indivíduos possam expandir experiências acerca de si mesmos e do mundo à sua volta. Igualmente importante, destacamos a mídia, mediante seus diversos meios de comunicação, por considerá-la um recurso estratégico à materialização da existência social daqueles com esse quadro intelectual. Ambos, teatro e mídia, podem contribuir para reduzir equívocos conceituais e preconceitos, evocar a empatia e respeito direcionados a essas pessoas, deste modo readequando julgamentos e expectativas sociais e minimizando a produção e exacerbação de condições que levam ao seu descrédito e exclusão social. Enfim, que a Psicologia e a Comunicação possam, juntas, cada vez mais adequar a “imagem visual” que é disseminada sobre a deficiência intelectual, a partir da qual possamos construir uma “imagem imaginária” o mínimo distante possível da “imagem real” desta condição – nem reificada nem estereotipada, simplesmente uma expressão da diversidade humana.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Construcionismo social. Teatro.

FERREIRA, S.L. Experiences aimed at social reconstruction of intellectual deficiency: Memoirs about facts, actions and emotions. 2012. 120f. Thesis (Doctorate in Psychology) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2012.

ABSTRACT

In recognizing the social constructionism model, that allows the conducting of science in the field in coexistence with the object of study, therefor contemplating facts, actions and emotions tied to a time and context, this paper proposes to show the recent history of theoretical and practice construction in the field of intellectual deficiency. On reflection and dialogue with authors who presented this type of deficiency in study, we seek to give a new meaning to our experiences within the psychology course, as experienced in teaching, intern supervision and coordination of extension projects. In order to organize and communicate the test material we used the memory translation procedure. This was not to shed these experiences in a scientific and academic narrative, but to enable their transposition from the past to the present, in order to be understood in a different context, rather than from those of which it originated or were established. By mapping the changes in meanings and practices regarding intellectual deficiency it is possible to prospectively identify the social places that people with this condition may occupy. For the construction of this possibility we highlight the work of art education, specifically through theater. This have proven conducive to providing a language so that such individuals can share experiences about themselves and the world around them. Equally important, we highlight the media, through its various means of communication, by considering it a strategic resource to the materialization of the social existence of those with this intellectual condition. Both the theater and media can contribute to the reduction of conceptual errors and prejudices, and evoke the empathy and the respect directed toward these people, in order to readjust social judgments and expectations, and also minimizing the creation and exacerbation of conditions that lead to their discredit and social exclusion. It is our expectation that the union of Psychology and Communication can present properly a "visual image" of intellectual deficiency, to become possible that we build an "imaginary image" of it as close as possible to the "real image" of this condition - not reified nor marginalized-, but simply an expression of human diversity.

Key-words: Intellectual deficiency. Social constructionism. Theater

SUMÁRIO

CENA INICIAL - EXPLICITANDO AS PARAGENS DE UM CAMINHO:	
APRESENTAÇÃO DAS IDEIAS QUE CONSTRUÍRAM ESSE TRABALHO	10
CAPÍTULO 1 - (RE) DESCOBRINDO O FAZER CIENTÍFICO: CIÊNCIA E MÉTODOS DE PESQUISA. CONSTRUCIONISMO SOCIAL. TRADUÇÃO MEMORIAL	14
1.1 A FORMA ATUAL DE SE CONCEBER A CIÊNCIA.....	14
1.2 MODOS DE PRODUZIR CONHECIMENTO EM CIÊNCIA: OS MÉTODOS DE PESQUISA	17
1.3 CONSTRUCIONISMO SOCIAL: UMA POSSIBILIDADE DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CAMPO DE CONVIVÊNCIA COM O OBJETO.....	19
1.4 TRADUÇÃO MEMORIAL COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA ORGANIZAÇÃO, REFLEXÃO E COMUNICAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS.....	21
CAPÍTULO 2 - MEMORIANDO FATOS, ATOS E EMOÇÕES:	
EXPERIÊNCIAS VOLTADAS À RECONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	25
2.1 E FOI ASSIM QUE TUDO COMEÇOU.....	25
2.2 DO DESEJO E INTENÇÃO À CONCRETA SITUAÇÃO.....	28
2.3 ADENTRANDO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O PROJETO SÍNDROME DE DOWN.....	30
2.4 AMPLIANDO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA I: O PROJETO CONSCIENTIZAÇÃO.....	37
2.5 AMPLIANDO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA II: O PROJETO GTPAÊ.....	42
CAPÍTULO 3 -TRADUZINDO UMA HISTÓRIA DE TRANSFORMAÇÃO E AUTONOMIA: O PROJETO DE TEATRO PARA ATORES ESPECIAIS	52
3.1 ACHEGAS DA EDUCAÇÃO, ARTE E PSICOLOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA	52
3.2 A LINGUAGEM CÊNICA COMO ESTRATÉGIA DE ARTE-EDUCAÇÃO.....	55
3.3 O TEATRO PARA ATORES ESPECIAIS: CONSTRUINDO A EXPERIÊNCIA.....	58
3.4 O TEATRO PARA ATORES ESPECIAIS: REGISTRANDO ALGUMAS CONSTATAÇÕES.....	68
3.5 O TEATRO PARA ATORES ESPECIAIS: TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES	70

CAPÍTULO 4 - ORGANIZANDO IDÉIAS SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E SOCIEDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA O CONHECIMENTO E AÇÃO	75
4.1 O LUGAR SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: UM RETRATO FIEL DA SUA BIOLOGIA OU DA IGNORÂNCIA NOSSA DE CADA DIA?	75
4.2 PODEREMOS VIVER JUNTOS?.....	76
4.3 SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: APRESENTANDO A GRANDE PERSONAGEM.....	83
4.4 UM NOVO <i>SCRIPT</i> PARA A DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL.....	92
CAPÍTULO 5 - CRIANDO UM NOVO LUGAR SOCIAL PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: PROSPECTIVA DE POSSIBILIDADES.....	94
5.1 POSSIBILIDADES PELO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA.....	94
5.2 POSSIBILIDADES PELO DISCURSO DA MÍDIA.....	95
5.3 RECONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: O QUE A MÍDIA TEM A VER COM ISSO?	97
5.4 A MÍDIA NA QUAL APOSTAMOS	101
CENA FINAL - TECENDO CONSIDERAÇÕES NUMA QUASE DESPEDIDA	103
REFERÊNCIAS	108

CENA INICIAL
EXPLICITANDO AS PARAGENS DE UM CAMINHO:
APRESENTAÇÃO DAS IDEIAS QUE CONSTRUÍRAM ESSE TRABALHO

Após três décadas de ensino no curso de Psicologia, realizando atividades em projetos de extensão voltados à reconstrução social da deficiência intelectual, decidimos fazer o doutorado a fim de contribuir nesse campo, mediante uma pesquisa envolvendo a mídia, um assunto que tem nos despertado muito interesse.

No entanto, a nossa volta aos bancos da academia não foi nada fácil, e isso pode ser compreendido, no mínimo, por dois aspectos. Primeiro, porque nossa formação inicial (graduação em Psicologia) se deu sob o paradigma das ciências positivistas, no qual a mensuração e a racionalidade científica são dispostas como métodos únicos e inquestionáveis de investigação. Segundo, porque havíamos concluído o mestrado já há algum tempo, em 1988, o que nos afastava das acaloradas discussões atuais sobre a ciência e epistemologia.

Assim, já logo no começo das disciplinas, foi enorme a nossa dificuldade diante dos textos indicados, os quais tinham uma linguagem hermética e eram muito diferentes daqueles que utilizávamos na área de atuação. Sem dúvida tratava-se de conteúdos necessários, pois nos remetiam ao saber científico como arcabouço de influência sobre nossas concepções, nossas capacidades, nossos alcances, nossas relações, enfim, sobre o nosso modo de ser e estar no mundo.

Ainda no semestre inicial do curso, durante o segundo encontro com o nosso orientador a fim de discutir o trabalho que pretendíamos desenvolver para o doutoramento, aconteceu a dificuldade subsequente. Na ocasião, ele expressou que há tempos vinha aspirando ver produzida uma tese em molde diferente daquele padronizado em termos de introdução, método, resultados, discussão etc. E, embora nos assegurasse que o material que vínhamos construindo na carreira docente seria oportuno para produzirmos a tese conforme ele vinha imaginando, a situação assaz nos amedrontava!

Aceitar a sugestão de nosso orientador significava deixar de lado o projeto de pesquisa junto à mídia e, “mais grave” ainda, significava fazer um relato sobre o que aprendemos, o que fizemos e o que refletimos até então acerca da deficiência intelectual, como uma forma de contribuir para a ciência neste campo. Denominamos a questão de “grave”, pois, em nossa arcaica concepção de ciência e métodos científicos, não caberia um trabalho daquela natureza, conforme proposto na ocasião. Não conseguíamos, sequer, nele localizar a pesquisa, o objeto, o sujeito, as variáveis dependentes e independentes, a linha de

base, o grupo controle e o grupo experimental, tampouco identificar qual o teste estatístico deveria ser utilizado para analisar os dados oriundos das observações (quais?), registros (quais?), das entrevistas (quais?) realizadas ao longo da trajetória alvo do estudo.

Foi, então, o momento que fizemos uma imersão no campo das teorias e discussões sobre a ciência, buscando amenizar as “desalicerçadas” inquietações, a fim de termos clareza e segurança acerca de um trabalho que seria elaborado nos moldes de um relato de experiência. Nesta etapa foi fundamental aprender com Arendt (1992) que somos atores vivos de um intervalo de tempo determinado por coisas que não são mais (passado) e por aquelas que não são ainda (futuro). E, também, que devemos ser testemunhas desse tempo a fim de que, num registro testamental, possamos mostrar as verdades daquele momento para, então, nos submeter e submetê-las às naturais e necessárias críticas.

Assim, assumindo que o saber científico é um legado da academia que deve ser registrado em um testamento e amplamente comunicado, aceitamos o “desafio” de nosso orientador, posteriormente entendido como um honroso convite. Restava, então, decidir o formato com que o nosso “testamento acadêmico” seria redigido, de modo a ser acessível a diferentes segmentos da sociedade – os seus legítimos herdeiros.

Quando falamos e/ou escrevemos, estamos nos posicionando e sendo posicionados no mundo, revelando quem somos, o que fazemos e o que pretendemos. Mas, infelizmente, aponta Lafer (1992), o progresso da ciência implicou numa linguagem científica tão formal que resultou no esvaziamento de sentido a nossa percepção concreta. Deste modo, o modelo tradicional de divulgação científica, segundo Lévi-Leblond (2006), Roland (2006) e Vogt et al. (2006), não tem sido suficiente para aproximar a sociedade leiga para um real compartilhamento de saberes e estimulação à produção de tantos outros.

É preciso, conforme Zemelman (2006), uma linguagem mais livre às multiplicidades interpretativas, que estimule a conhecer a realidade e produzir outros sentidos, ultrapassando e ressignificando os conhecimentos peritos já circunscritos sob a formalidade científica. Enfim, reconhecendo que a palavra “ciência” assusta a maioria dos cidadãos, as próprias instituições científicas e as universidades, de modo a conquistar audiência, passaram a considerar outros modelos de divulgação, pois “[...] quando falta a interação, a mais bela mensagem não tem outro destino senão o fracasso tático, estratégico e político.”(VOGT, 2006, p. 21).

A divulgação do conhecimento científico, afirma Roland (2006), não deve ser um processo linear de instilar informações “de cima para baixo” (top down), mas ser expressa de modo argumentativo, dialógico e interativo. Deve ultrapassar a exposição dos aspectos puramente técnicos e metodológicos, estendendo-se às práticas, às convicções, incertezas e

expectativas do pesquisador. Ao ser deste modo comunicado, o conhecimento produzido abre-se ao debate crítico - uma ocasião para emergir outras hipóteses às questões que se pretendeu responder. Mediante as contra argumentações de interlocutores, é possível a este conhecimento revestir-se o máximo possível de lógica, não sucumbir aos dogmas, sobreviver ao confronto e, então, ser legitimado. Afinal, conforme assevera Demo (1992), na prática, nenhuma teoria se sustenta inteiramente, por isso, em Ciência não existe a última palavra; deve sim existir a discussão constante da última palavra.

Nesta etapa da empreitada intelectual já tínhamos, então, claros dois aspetos: a impossibilidade de ser definida uma forma única, ou uma forma melhor, para produzir cientificamente; e a inexistência da neutralidade do pesquisador na compreensão de seu objeto de estudo e/ou de intervenção e, por conseguinte, no conhecimento produzido. Portanto, o pesquisador não deveria ter o pensamento engessado pela formalidade de regras e padrões, mas ser livre para, de forma argumentativa, propor ideias acerca do homem e do mundo, ciente de que as mesmas são universalmente questionáveis.

Sobre estas bases, e considerando o construcionismo social uma alternativa contemporânea do fazer científico; considerando também que o saber sobre o qual pretendíamos discorrer fora construído em nossas relações diretas e concretas com as pessoas que possuem a deficiência intelectual, fizemos a opção sobre a forma com que apresentaríamos nosso trabalho. A documentação (testamento) e disponibilização (comunicação) de nossa trajetória voltada à reconstrução social da deficiência intelectual seria feita mediante o procedimento da tradução memorial.

Com estes pontos básicos definidos, e tendo como intuito expor as reflexões e acepções resultantes desse nosso “retorno” à ciência, por serem as mesmas uma parte de nossa trajetória acadêmica (porém sem a pretensão de esgotar o tema) escrevemos o **Capítulo 1**, denominado (RE) DESCOBRINDO O FAZER CIENTÍFICO. Ciência e métodos de pesquisa. Construcionismo Social. Tradução Memorial.

Frente as considerações expostas no capítulo anterior, iniciamos a redação do nosso testamento acadêmico, narrando entre outras, as vivências em dois projetos de extensão universitária: O Projeto Síndrome de Down e o Projeto Conscientização. O material resultante tornou-se o **Capítulo 2**, intitulado MEMORIANDO ACERCA DE FATOS, ATOS E EMOÇÕES: Experiências voltadas à reconstrução social da deficiência intelectual.

Havia, ainda, uma terceira experiência vivenciada neste mesmo âmbito, a qual desejávamos detalhadamente narrar, por ser, inclusive, um trabalho que produz desdobramentos até os dias atuais. Assim, elaboramos o **Capítulo 3**, denominado

TRADUZINDO UMA HISTÓRIA DE TRANSFORMAÇÃO E AUTONOMIA. O Projeto de Teatro para Atores Especiais.

Após o que havia sido narrado, julgamos propício tecer algumas considerações a respeito da deficiência intelectual como um fenômeno socialmente construído, bem como do lugar que as pessoas com esta condição ocupam na sociedade do século XXI. Sobre este tema elaboramos o **Capítulo 4**, denominado ORGANIZANDO IDÉIAS SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SOCIEDADE. Contribuições para o conhecimento e ação.

No entanto, uma questão permanecia: a concepção e percepção sobre essa condição de deficiência e a forma com que as pessoas que a possuem são socialmente tratadas precisa evoluir, a fim de que, nas próximas décadas, possamos afirmar que constituímos verdadeiramente uma sociedade inclusiva. Pensando sobre isso, construímos o **Capítulo 5**, que recebeu o nome CRIANDO UM NOVO LUGAR SOCIAL PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: Prospectiva de possibilidades.

Encerrando a narração de experiências que, na prática, pretendemos que não se encerrem, concluímos este testamento acadêmico apresentando a **CENA FINAL**: Tecendo considerações numa quase despedida.

Eis, então, o nosso trabalho de doutorado, expondo a maneira que temos encontrado para enfrentar o desafio da reconstrução social da deficiência intelectual: uma tradução memorial de quem buscou viver a experiência da transformação, conforme bem anunciada (ou denunciada?) na letra da música composta por Raul Seixas (1973): “Prefiro ser, esta metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo [...]”.

CAPÍTULO 1
(RE) DESCOBRINDO O FAZER CIENTÍFICO:
CIÊNCIA E MÉTODOS DE PESQUISA. CONSTRUCIONISMO SOCIAL. TRADUÇÃO
MEMORIAL

*Tudo quanto vemos e medimos no mundo é
apenas a representação imperfeita e
superficial de uma realidade subjacente*
(Tradição filosófica apud
GOULD, 2003, p. 252).

1.1 A FORMA ATUAL DE SE CONCEBER A CIÊNCIA

A ciência se faz mediante um contínuo processo de ações que englobam a identificação de um problema, o estudo e a análise dos componentes envolvidos, e a proposição de eventuais soluções. É um processo que nunca se completa, pois, conforme Popper (2007), na medida em que nele se descobrem vieses, também se estabelecem as crises, deste modo determinando a necessidade da produção de outros conhecimentos.

Na pós-modernidade, surgida em algum momento da década de 1970, segundo Harvey (2000), o questionamento da noção de universalidade e de verdade absoluta, dentre outros aspectos, redirecionou as reflexões e redefiniu o discurso científico. Já não era sem tempo, afinal, assegura Feyerabend (1977), a aparência de verdade absoluta em ciência não passa de um conformismo e resignação diante de demonstrações convincentes de resultados que interessam aos poderes estabelecidos. Além disso, segundo o mesmo autor, a insistência no método como guia para a *verdade* seria uma forma de simplificar a ciência e normatizar procedimentos em torno dos afazeres científicos, criando-se uma enganosa perspectiva de se produzir um conhecimento uno e intacto.

O homem do século XX despertou-se para a necessidade de reconhecer o caráter transitório das verdades, de aceitar o efêmero, o fragmentário e o descontínuo. Conforme Stengers (2003), estava mais que ultrapassada a concepção de que somente é ciência quando existem resultados demonstrados por procedimentos isentos da interferência do pesquisador; uma concepção que relegava a filosofia, por exemplo, a um conjunto arbitrário de palavras, com pouca ou nenhuma importância para a produção do conhecimento.

Feyerabend (1977) afirma que uma ciência com regras fixas e universais é quimérica, dogmática e perniciosa, e sua suposta soberania não justifica que vidas, pensamentos, conhecimentos sejam restringidos ou calados. Ainda, que a uniformização das ações do

pesquisador, a padronização de sua linguagem e a desconsideração da sua participação como sujeito (aspectos característicos das ciências positivistas), discriminam as áreas que buscam a compreensão dos fenômenos sociais. Para o autor, tal “desconsideração científica” acontece justamente porque a admissão da interferência do pesquisador sobre o conhecimento produzido se contrapõe ao mito positivista da neutralidade científica. Nesta, o objeto e pesquisador são concebidos como dois componentes isolados, acreditando-se que o primeiro pode ser desvelado independente de opinião, de crença ou de formação histórico-cultural do segundo, sendo este, portanto, um mero espectador da realidade.

Discorrendo sobre o paradigma científico emergente nas ciências do século XX, Santos (1998) denuncia o epistemicídio do conhecimento oriundo da experiência social - o desperdício dos saberes pela ciência sustentada sobre uma “razão indolente”. Esta expressão se refere a uma espécie de lógica sobre a qual a ciência permanece imóvel, estável, como sendo verdadeira e universal, apesar de seus nítidos sinais de insuficiências e crises. Segundo Santos (1999), a resistência em aceitar o conhecimento baseado na experiência social do homem comum tem impedido uma produção científica enriquecida com a diversidade de outros saberes, tais como aqueles oriundos da filosofia, da cultura e do contexto social. Para o autor, não há distinção entre ciências naturais e ciências sociais, pois o conhecimento científico é científico-social, histórico e local. Assim como é possível descobrir as leis da natureza, é igualmente possível conhecer a sociedade mediante uma matriz epistemológica que leve em consideração a especificidade do ser humano. Também para Arendt (2003), o debate entre ciências humanas e as ciências da natureza perdeu o sentido; não porque não existam tais instâncias, mas porque elas estão entremeadas e se influenciam mutuamente.

Diante de tantos impasses que caracterizam a ciência pós-moderna, Feyerabend (1977) defende uma teoria anarquista do conhecimento, na qual o cientista desnudando-se de seu empirismo lógico, com liberdade do pensamento e introduzindo percepções que não integravam, até então, o mundo aparente, torna-se um investigador dos saberes em constante mutação. Segundo o autor, quebrar regras, mesmo que plausíveis e bem fundamentadas pela epistemologia, e até utilizar regras opostas, é algo razoável e absolutamente necessário para que se desenvolva a ciência. Participando ativamente do debate sobre a crise do paradigma científico dominante, Kuhn (1970) afirma que uma nova teoria de ciência será bem recebida se tiver precisão, consistência, simplicidade e amplitude de aplicação. Segundo Santos (1999), não se pretende uma ciência unificada, nem sequer uma teoria geral de ciência, mas sim que possam ser científicos o pensamento dedutivo, a investigação exploratória e a minuciosa

observação dos fatos, capazes de trazer um conhecimento mais profundo sobre o homem e respostas para o enriquecimento prático da vida humana.

Ao se pensar a construção do conhecimento científico, Zemelman (2006) reitera a necessidade de buscar outros modos de investigação, que possibilitem a recuperação do sujeito pensante, pois a “[...] objetividade é tão somente a ilusão de crer que as observações possam ser feitas sem a interferência do observador” (FOERSTER apud GLASERFELD, 1996, p. 115). Além disso, as teorias inicialmente surgem, conforme Maffesoli (1998), do domínio da imaginação, da visão e da intuição, num processo no qual as ideias vão sendo estruturadas a partir de verdades aproximativas, que serão sempre relativas, por serem sempre dependentes da situação. Aqui poderia alguém perguntar: mas, então, não é necessário que ao iniciar uma pesquisa o cientista leve em consideração todo um arcabouço teórico?

Arendt (2008) afirma que se essa questão fosse feita a Latour (o formulador da teoria do ator-rede), ele assim a responderia: Para que ter a teoria a priori? Não seria esquisito um artista buscar a moldura antes de pintar um quadro? Não há porque negar que temos um ponto de vista, uma perspectiva inicial a respeito de um estado de coisas, e isto certamente não significa estar “limitado pela subjetividade”. Portanto, vá estudar este estado de coisas e descreva o que está ao seu alcance. E não pense que descrever seja fácil; é uma atividade que exige muito do pesquisador.

Para a filósofa lusitana Janeira (em entrevista a Fonseca, 2002), o que caracteriza o conhecimento não é a confirmação, mas a informação; nós nunca fechamos uma investigação porque nunca se totaliza o objeto em um olhar unificador e definitivo, as demais áreas do conhecimento sempre podem fornecer mais dados enriquecedores. Afinal, conforme bem declara Spink (2008), somos parte de um campo-tema, somente uma parte de uma ecologia de saberes, cada uma das quais partindo de um ponto distinto entre tantos outros possíveis.

No entanto, há ainda certa resistência a uma visão mais aberta e flexível de ciência, principalmente pelos cientistas conservadores que, segundo Spink (2008), utilizam procedimentos que, acreditam eles, evitam a contaminação do observado pelo observador e, assim garantem a validade dos resultados. Mesmo quando utilizam procedimentos típicos de abordagens qualitativas, como entrevistas, por exemplo, tais cientistas se impõem a obrigação de demonstrar que os entrevistadores foram treinados, que os dados foram objetivamente registrados, e que os métodos de análise eram imunes a qualquer tipo de inferência. Por isso, segundo o autor, não é muito fácil convencer alguém de que sentar em cafés, andar nas ruas, escutar conversas alheias, conversar em filas e olhar a arquitetura urbana também é uma forma de produzir informações.

Como se percebe, inúmeros foram os autores que nos convenceram de que a ciência não é una e nem se resume à mera explicação dos fatos, atos e emoções. Não se pode jamais deixar de lado os momentos sócio-históricos multifacetados que formatam uma determinada situação, tampouco a relação entre o pesquisador e seu objeto de estudo. Dessarte, modos diversos de produzir conhecimento devem ser concebidos, conforme aponta Escobar (2006), para que se constituam alternativas metodológicas que propiciem racionalidades múltiplas, assim configurando outros modos de construção de saberes.

1.2 MODOS DE PRODUZIR CONHECIMENTO EM CIÊNCIA: OS MÉTODOS DE PESQUISA

Os saberes e as experiências no campo social, conforme Santos (1999), são muito mais amplos e diversificados do que pode suspeitar e abarcar a hegemônica tradição científica ocidental. Para reverter tal situação, mais do que uma reformulação do que está posto como ciência, é necessário também um método que estimule a pluralidade de conhecimentos compatível com a natureza dos fenômenos humanos.

Mas o que significa “método de pesquisa”?

Chauí (1981) afirma que o conhecimento é uma representação que se faz por meio de ideias elaboradas a respeito de determinado objeto de estudo; a fim de saber se as ideias representadas correspondem ao que se pretendeu representar, criou-se o método. Conforme a autora, na língua grega este vocábulo significa caminho certo, correto e seguro, talvez por isso o método tenha sido sempre considerado matemático, por se pretender que seja completo e perfeito, inteiramente dominado pela inteligência.

O método científico não constitui uma mera lista de passos na investigação. Para Justo (2007), na ciência moderna o método foi elevado ao status de espinha dorsal da pesquisa, com o papel fundamental de explicitar o processo de investigação e assim assegurar as condições de verificação e certificação dos conhecimentos produzidos. No entanto, a certificação do conhecimento pelo método utilizado é uma tautologia, pois, segundo Santos (1988), cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada; daí ser indispensável a disponibilização de vários deles, visto que somente “[...] uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste em cada língua que pergunta” (SANTOS, 1999, p.48).

Sendo o homem não apenas racional, pois além da razão há algo que o determina e interpõe-se na sua interação com o objeto, Eloy et al. (2007) defendem que em ciência é preciso um método capaz de explicitar as relações entre as condições externas e internas da

existência humana, não como elementos opostos, mas como integrantes do objeto pesquisado. Neste sentido, conforme Morin (1997), os maiores progressos da ciência contemporânea, efetuaram-se reintegrando o cientista como sujeito do processo de produção de conhecimento. Ele passou a ser, segundo Shotter (apud ARENDT, 2003), um observador interativo; um sujeito que, afirma Feyerabend (1977), desenvolve ideias de forma argumentativa e as apresenta ao debate como proposições, a fim de serem identificados os pontos frágeis que necessitam ser retomados e aprimorados. Deste modo, em resposta à antiga hegemonia da racionalidade e objetividade, esse novo lugar do pesquisador possibilitou a reintegração dos dados sensíveis, extremamente úteis para ampliar a compreensão do campo social.

Para Santos (1999), as ciências sociais serão sempre subjetivas, na medida em que os fenômenos em estudo são compreendidos a partir dos sentidos que lhes são conferidos. Daí decorre, segundo o autor, a necessidade de métodos de investigação diferentes dos correntes nas ciências naturais, a fim de que seja possível um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético – aquele que segue leis invariáveis.

Segundo Morin (1997) é preciso transformar o círculo vicioso da lógica da ciência clássica em círculo virtuoso do método em construção; tal proposta seria como caminhar em espiral, a partir de uma interrogação, empreendendo reorganizações conceituais e teóricas em cadeia até se obter “[...] um encaminhamento do pensamento e da ação capaz de lembrar o que estava mutilado, de articular o que estava disjunto e de pensar o que estava oculto” (p. 26).

Não se pretende aqui selecionar um método de pesquisa como sendo o mais apropriado e condenar os demais ao descarte. Nosso intuito é ressaltar a importância de existir uma forma de fazer ciência que não iniba a potencialidade criadora do cientista, que não o impeça de contribuir com diferentes possibilidades de construção do conhecimento. O que estamos defendendo é a liberdade intelectual, a qual não deve ser entendida como a redução dos fatos em estudo a meras especulações investigativas, mas sim, segundo Feyerabend (1977), uma liberdade que se exerça pela interação do pesquisador e o seu objeto de estudo, sem que dele se exija a suposta neutralidade científica.

1.3 CONSTRUCIONISMO SOCIAL: UMA POSSIBILIDADE DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CAMPO DE CONVIVÊNCIA COM O OBJETO

Diante do enfraquecimento da concepção de ciência como descrição objetiva e acurada da realidade, na qual a linguagem era vista como sua representante fiel e sustentadora da verdade, e diante da assunção de que o conhecimento é histórico e culturalmente determinado, de acordo com Raser e Japur (2005), o construcionismo social surgiu¹ para resolver questões não solucionadas pelos paradigmas anteriores. Foi constituído, segundo Spink e Frezza (2004), com os pensamentos da História (os atos são circunscritos histórica - cultural- socialmente e pela linguagem em uso), da Sociologia (a suposição de que o conhecimento é produzido também pelo senso comum, e não apenas por uma restrita classe de pensadores: os acadêmicos e os sábios), e da Psicologia Social (a realidade é percebida na interação com o mundo).

Os modos de interagir na vida em sociedade originam práticas, as quais “efetivam-se, legitimam-se, ganham status de valor e se diluem frente a novas práticas que as substituem e as desautorizam, invalidando-as” (DUARTE-ALVES; JUSTO, 2007, p. 63). Sob esta perspectiva, as reflexões mais atuais no campo das ciências humanas têm se voltado ao construcionismo social, o que, segundo os autores, implica em desconstruir as posturas conservadoras que regem o fazer científico, abandonando a epistemologia tradicional que distingue interno-subjetivo-mente de externo-objetivo-mundo. Neste sentido, a produção científica é uma narrativa que é edificada por um conjunto de atores num amplo, sinuoso e acidentado cenário, pois, segundo Lima (2005), as pessoas não constroem suas compreensões do mundo no vazio, mas na concretude da vida cotidiana com seu fluxo contínuo e dinâmico de atos de fala em tensões, conflitos, negociações, solidariedades e contradições.

O construcionismo social, conforme Gergen (1999), é um recurso paralelamente teórico e prático atento às relações humanas e aos sentidos que, a partir daí, são produzidos; trata-se de uma maneira de *construir* realidades e gerar práticas, num processo sempiterno de ação e reflexão. A proposta construcionista, afirma Camargo-Borges (2007), não se propõe a *descobrir* uma realidade escondida em algum lugar pronta para ser conhecida; mas a identificar como os conhecimentos se organizam, se estabelecem e, por conseguinte, direcionam as possibilidades humanas. Esta afirmação propiciou sustentação a um antigo pensamento nosso a respeito da diferença entre constatar e construir respostas.

¹ Na Psicologia, o construcionismo aparece pela primeira vez em 1973, com a publicação do artigo de Kenneth Gergen “Social psychology as history” (RASERA; JAPUR, 2005).

Consideramos que “constatar” respostas pressuponha a existência de algo que se pretende estabelecer como verdade, enquanto que “construir” respostas remete à idéia de um processo permeado pelo conhecimento teórico-prático inicial do pesquisador e pela tela histórica/cultural/social (crenças, mitos, tabus, estereótipos, pensamentos, sentimentos, atitudes e práticas...) em que se inserem ambos - ele e o objeto estudado. Assim, a produção e comunicação contínua do conhecimento deste modo produzido possibilitam que o entendimento sobre uma determinada situação esteja em permanente reconstrução.

Por não se propor a realizar um aperfeiçoamento da verdade (que não é única, nem neutra, portanto, nem absoluta), e assumindo-se que o saber é sempre dinâmico, para Duarte-Alves e Justo (2007) o construcionismo social possibilita conhecer como as pessoas descrevem e/ou inventam o mundo em que vivem. Portanto, neste modelo, a linguagem assume um papel central, pois conforme assevera Billig “[...] quando falamos, estamos invariavelmente realizando ações – acusando, perguntando, justificando etc. -, produzindo um jogo de posicionamento com os nossos interlocutores, tenhamos ou não essa intenção” (apud SPINK; MEDRADO, 2000, p. 47).

É a linguagem em ação que, segundo os autores acima citados, nos remete a momentos de ressignificações dos sentidos produzidos sobre o mundo, assim possibilitando a construção de outras realidades. Desta forma, conforme Camargo-Borges (2007), a mudança numa narrativa não é alteração que ocorre somente nas palavras, mas traz consigo uma outra realidade percebida - um novo sentido (não significado²) produzido sobre o mundo, sendo esse processo uma construção inevitavelmente coletiva e subjetiva em dado contexto e momento. Também para Spink e Medrado (2000), a produção dos sentidos é um empreendimento coletivo e interativo; uma prática dialógica, pela qual a linguagem e o pensamento propiciam, entre outras possibilidades, atribuir significação aos fatos e construir concepções.

Delinear um estudo tendo como método o construcionismo social, segundo Duarte-Alves e Justo (2007) não significa incorrer em displicência metodológica, permissividade teórica, ausência de rigor ou de critérios científicos. Significa conceber o pesquisador e o objeto como sujeitos que dinamicamente constroem saberes, sendo o primeiro flexível frente ao segundo permitindo ser por ele conduzido, surpreendido e atravessado. É uma forma de

² Segundo Leontiev (1978 apud LANE, 2000, p. 13), significados são aqueles cristalizados no dicionário, enquanto que os sentidos resultam do confronto entre os significados e as vivências pessoais. Assim, poderíamos afirmar que significados correspondem a informações, cujo entendimento se exprime por palavras objetivamente definidas; enquanto que os sentidos referem-se aos aspectos subjetivos do significado, construídos de acordo com o momento, o contexto e a intenção.

aproximar-se de compreensões mais refinadas e consistentes sobre o mundo social, sabendo-se que elas serão sempre construídas (e não descobertas) e, como tal, serão, sim, relativas, temporais e contextuais. Discorrendo sobre o pesquisador conversador no cotidiano, Spink (2008) afirma que o mesmo deve se conectar aos fluxos constantes de pessoas, falas, espaços, conversas e objetos, assumindo-se como ator do contínuo processo de construção de sentidos coletivos. Sob esta perspectiva, o campo de investigação é, conforme aponta Spink (2003), o lugar onde o pesquisador pode encontrar fragmentos de memórias ou narrativas e produzir a sua própria narrativa cosendo tais fragmentos no percurso de seu estudo.

Assim, pelas suas características, reconhecemos no construcionismo social o modelo de fazer ciência que nos permite contemplar fatos (o que aconteceu), atos (o que fizemos) e emoções (o que sentimos) fortemente atrelados a um tempo (nossa trajetória acadêmica) e lugar (o contexto social dessa época), dando-nos sustentação à forma como vimos produzindo saberes no campo da deficiência intelectual. É o conhecimento engendrado pela prática social de produção de sentidos que nos tem possibilitado tecer contribuições para um cenário que ainda carece ser reconstruído - o lugar ocupado pelas pessoas com aquela condição em nossa sociedade.

1.4 TRADUÇÃO MEMORIAL COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA ORGANIZAÇÃO, REFLEXÃO E COMUNICAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

Diante da decadência das presunções de verdade universal e absoluta, bem como da derrocada do mito da neutralidade do pesquisador, enfim, do enfraquecimento do paradigma científico positivista, temos afirmado (FERREIRA, 2010) que admitir o novo modelo que está se reivindicando na ciência pós-moderna requer, necessariamente, uma disposição para a reversibilidade da postura do pesquisador, nem sempre encontrada nos meios acadêmicos. Este, agora admitido como integrante do campo de estudo, deve se caracterizar pela sensibilidade, irreverência e objetividade dinâmica.

Sensibilidade no sentido de estar atento ao conhecimento imediato que se dá pelas suas próprias impressões e percepções (dados sensíveis) sobre o objeto de estudo. Irreverência no sentido proposto por Cecchin (1996), segundo o qual não significa deixar a situação livre a ponto de o pesquisador se tornar um irresponsável, mas ser subversivo (reverter uma situação) quanto a uma verdade reificada. E a objetividade dinâmica que, conforme Keller (1996), é a postura que possibilita ao pesquisador (como sujeito perceptual) “olhar” para além das fronteiras de um objeto de estudo e ver outra perspectiva do mesmo. Segundo Foerster (1996),

“olhar”, é diferente de “ver”, pois ver é um insight, é o alcance da compreensão de algo, é uma apreensão que não é realizada com os olhos, mas sim através deles. Deste modo, a objetividade dinâmica no processo de produção científica, além da visão, requer ainda o olhar do pesquisador, o que demanda reconhecer a sua condição de ser humano presente e interferente na construção do conhecimento.

Também defendendo o pesquisador como um sujeito social, cultural e histórico, Palmieri e Martins (2008) afirmam que a pesquisa em ciências sociais é atravessada pela relação entre sujeito e objeto num encontro intersubjetivo com dimensões que emergem no processo, não diretamente relacionadas aos aspectos teóricos e metodológicos. Assim, consideramos ser pela implicação direta do pesquisador com o seu objeto de estudo que este se deixa alcançar e, para que se deixe compreender, há que se fazer a análise e tradução de seus sentidos. Estes, segundo Watanabe (2008), muitas vezes, não se apresentam de maneira imediata, integrada, mas esparsos no campo de constituição, tal como fundo de uma figura que se quer em cena. Decorre daí a necessidade de uma longa e paciente exposição do pesquisador ao fenômeno estudado, “[...] de modo a revelar-se, nesse tempo, aquilo que a um olhar distante ou apressado nunca se revelaria” (WATANABE, 2008, p. 28).

Assim, para organização, reflexão e comunicação de experiências vividas optamos pela tradução, conforme delineada por Santos (2004), um procedimento para a produção de sentidos e direções que são apenas contingentes sim, no entanto, com a concretude necessária para serem legitimados e possibilitar a criação de práticas sociais transformadoras. Trata-se, portanto, de uma proposta coalescente com a ciência que se firmou no bojo da aventura da modernidade, na qual, conforme diz Berman (1986) as certezas se relativizam, as verdades se esvaecem – “Tudo que sólido se desmancha no ar!”-, por isso podem e devem estar sendo sempre produzidas.

Para Santos (2004), o procedimento da tradução se concretiza pela argumentação teórica e a imaginação criativa. Emprestando a voz de um personagem na cena de estudo, não basta ao tradutor apresentar bons argumentos para que haja o convencimento do outro sobre o objeto estudado. Afinal, segundo Abreu (2003), para convencer é preciso saber gerenciar a informação, de modo a falar à razão do outro; é vencer junto com o outro (com + vencer) e não contra a outro. Além disso, na narração também é preciso falar à emoção do outro e, para que isso ocorra, afirma Watanabe (2008), a comunicação do pesquisador deve ser direta em relação àquilo de que está falando - modos, cenas, falas, perspectivas e contextos-, bem como deve estar clara a expressão de seu engajamento nas situações narradas, com todos os contornos subjetivos que as envolvem.

Doravante vamos nos referir ao procedimento proposto por Santos utilizando a expressão “*tradução memorial*”. Tradução, aqui, não deve significar um conjunto de interpretações teóricas pretensamente de aplicação transcendente, denominado metanarrativa. Tal procedimento deve ser entendido como um movimento de transposição de fatos, atos e emoções de um contexto para o presente, de maneira a serem compreendidos em um lugar diferente daquele no qual tiveram origem ou foram estabelecidos.

Segundo a concepção social de memória, “[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado.” (BOSI, 1979, p. 17). É pela lembrança que, segundo Soares (1991), o passado se torna presente e se remodela com o pensamento atual sobre o objeto lembrado. No entanto, não se trata de um retrato do passado, pois a sua lembrança é produto da interação que se estabeleceu e, diríamos, ainda se estabelece, entre o sujeito e o objeto lembrado. Uma interação que é maior quando o campo de estudo foi vivenciado pelo próprio narrador, que neste caso é chamado de sujeito-memorialista.

Assim, ao agregarmos o termo memorial à tradução, o fizemos frente ao intuito de narrar lembranças acerca das experiências vividas nas práticas de disciplinas, estágios e projetos de extensão, em nossa trajetória de docente no Curso de Psicologia, a fim de que os sentidos que fomos lentamente construindo a respeito de uma determinada realidade na qual estivéramos inseridos possam ser reconstruídos, atualizados. Uma realidade que, alertam Rasesa e Japur (2005), não é independente daquele que se propõe a narrar, que não corresponde a uma situação objetiva e verificável, porque as próprias leituras da realidade são formas de construí-la.

Para Watanabe (2008), as percepções ocorrem sempre dentro de campos de significação, de estruturas significativas, dos quais fazem parte o percebido e o objeto percebido, sendo a percepção o resultado da maneira pela qual ambos se inter-relacionaram no tempo e no espaço. Assim, talvez pudéssemos comparar a tradução memorial ao calidoscópio - o pequeno cilindro formado internamente por um jogo de espelhos angulares dispostos longitudinalmente, com fragmentos móveis de vidro colorido espalhados em seu fundo. O paralelo entre o instrumento e o procedimento é o seguinte: quando tocamos no calidoscópio, os fragmentos de vidro se refletem em suas paredes espelhadas, possibilitando-nos ver infinitas combinações de imagens com cores variadas; quando “tocamos” em nossas memórias para proceder a sua tradução, também podemos ver infinitas combinações de imagens (atos, fatos e emoções) de um modo igualmente suscetível de mudança, por serem

elas sempre o produto de interações entre as nossas “cores” (concepções, percepções e sentimento) naquele momento.

A tradução memorial acadêmica tem sido o recurso metodológico de inúmeras dissertações de mestrado e teses de doutorado em Ciências Sociais, nas quais o narrador tem a oportunidade de retratar situações específicas vividas numa determinada ocasião e contexto. Deste acervo podemos citar Amaral (1987), a qual desenvolveu a dissertação de mestrado fazendo o resgate de sua história com uma profunda e sensível análise sobre a condição especial que possuía - a deficiência física. Professora de dança e fonoaudióloga, Oliveira (2007) realizou, também como dissertação de mestrado, um estudo de caso, recorrendo à própria memória para organização e análise dos dados, buscando compreender como a dança contribuiu para a constituição de um sujeito com paralisia cerebral, ao superar limites sociais, físicos e emocionais presentes em nossa cultura.

Outro trabalho com este mesmo requisito acadêmico foi desenvolvido por Watanabe (2008), mediante a reconstrução de suas experiências vivenciadas como decasségui. Ainda, Soares (1991, p. 16) utilizou tal recurso para narrar a sua trajetória de educadora, após convencer-se de que as experiências vividas não lhe pertenciam, afirmando que “[...] os dias não são meus, são nossos, e que não só eu aprendi, mas outros poderão aprender deles e com eles.”

Assim, parafraseando o aforismo do poeta René Char (1946), citado por Arendt (1992, p. 31), devemos inventariar e documentar as nossas experiências para que não venhamos, algum dia, afirmar que “Notre héritage n`est précède d`aucun testament”³. Afinal, de nada adiantariam as práticas e constatações que não fossem devidamente organizadas, analisadas e comunicadas, não como um modelo infalível a ser seguido, mas como um conjunto de elementos que pudessem auxiliar no refinamento de reflexões e produção de novos sentidos.

Por ser simultaneamente um trabalho intelectual (abrange o conhecimento teórico e prático), político (envolve certo inconformismo perante uma dada realidade) e emocional (demanda a sensibilidade do pesquisador) para superar o que inquieta numa determinada realidade, a tradução memorial certamente nos possibilita assumir nosso papel perante a academia e a sociedade, pois: “Somos vozes num coro que transforma a vida vivida em vida narrada e depois devolve a narração à vida, não para refletir a vida, e sim, mais corretamente, para agregar-lhe algo; não uma cópia, mas uma nova dimensão [...] algo mais, à vida.” (FUENTES apud GOOLISHINIAN; ANDERSON, 1996, p. 191).

³ “Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento.”

CAPÍTULO 2
MEMORIANDO FATOS, ATOS E EMOÇÕES:
EXPERIÊNCIAS VOLTADAS À RECONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL

Escrever é traduzir, mesmo quando estivermos a utilizar a nossa própria língua. Transportamos o que vemos e o que sentimos para um código convencional de signos, a escrita, [...] não a integridade da experiência que nos propusemos transmitir, mas ao menos uma sombra do que no fundo do nosso espírito sabemos ser intraduzível [...] que vai ficar na memória como o resto de um sonho que o tempo não apagará por completo.
José Saramago (2009)

Na trajetória no ensino superior, grande parte de nossa atuação foi no contexto da extensão universitária, uma atividade integrada ao ensino e à pesquisa, e um modo de, segundo Garrafa (1992, p. 25), “[...] fazer com que o processo de ensino/aprendizado se dê nesta sociedade que a gente quer transformar na sociedade dos nossos sonhos.”

Recorrendo a todos os relatórios cujas cópias enviávamos à Pró-reitoria de Extensão de nossa universidade e àqueles que nossos estagiários nos entregavam ao final de cada ano letivo, este capítulo colocará em cena parte de nossas próprias memórias não para ser a mera lembrança, disposta na forma verbal, do modo como temos lidado com a reconstrução social da deficiência intelectual⁴. A partir do presente que é vívido e vivido, consideramos que o “reencontro” com fatos, atos e emoções experienciados em tal trajetória, possibilite fazer a reconstituição do caminho percorrido, permeado por convicções e contradições, bem como das transformações em nossas concepções, percepções, ações e reações frente à questão.

2.1 E FOI ASSIM QUE TUDO COMEÇOU

Apesar de tanto tempo passado, ainda hoje é presente, e frequente, a pergunta de alunos ou estagiários que iniciam uma prática sob nossa supervisão, de participantes em eventos científicos e profissionais da mídia em geral: Por que você optou pelo trabalho com as pessoas que têm deficiência intelectual?

⁴ Conforme manual publicado nos USA, no início de 2010, pela AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), esta expressão substituiu a anterior - “deficiência mental”-, cunhada pela AAMR (American Association on Mental Retardation).

Não foi por paixão à primeira vista! Pelo contrário, se dependesse de alguma simpatia ou empatia inicial, hoje não estaríamos fazendo o doutoramento com este tema. Para compreender o que aconteceu, é preciso voltar ao ano de 1976, quando estávamos na quarta série da graduação, da Universidade Estadual de Londrina, fazendo a disciplina Psicologia do Excepcional (posteriormente “desaparecida” do currículo do curso, em 1996). Na parte prática da mesma deveríamos fazer um Psicodiagnóstico Funcional – o mapeamento do repertório comportamental de uma criança excepcional (este era o termo utilizado na época), e a identificação das variáveis ambientais que determinavam e controlavam os déficits (e os êxitos? Será que estes não eram relevantes?) constatados na observação. Assim, fomos até a APAE de nossa cidade a fim de conhecer o aluno que seria o sujeito de tal atividade.

O que se passou conosco na ocasião? Por estarem muito distantes de serem laudáveis, não são fáceis de revelar as emoções que sentimos e reações que manifestamos ao nos depararmos com as pessoas que ali estudavam: um misto de impotência, de medo e de rejeição. Não queríamos tocar, nem sermos tocadas, por pessoas tão estranhas..., não queríamos lidar com gente tão menosprezadamente diferente! Passados os iniciais instantes (vivenciados como a mais longa das horas), começamos a perceber o desafio que deveria ser enfrentado, mas de que maneira? Na semana seguinte voltamos àquela escola e, gradualmente, fomos iniciando as observações do aluno em sala de aula e tentando entender quem era o indivíduo dito excepcional. Este era o tema de estudo na mencionada disciplina, na qual fora adotado o livro de Telford e Sawrey (1974).

O *zeitgeist* daquele tempo era (será que mudou?) o de que em uma sociedade todos têm um papel preestabelecido a desempenhar, portanto, era excepcional o indivíduo não eficiente o suficiente para atingir o fim de produção máxima a que todos deveriam atender. Quem não atendesse a esses requisitos determinados pela maioria, independentemente de suas potencialidades expressas ou latentes, passava a ser considerado limitado, diminuído, enfim, um ser diferente, tendo este qualificador a conotação de deficiente.

Acontece que ser e estar conforme determinado pela “maioria” era um critério que muito nos incomodava, afinal, quem era “ela”? Certamente, neste contexto, maioria não representa o maior número de pessoas, mas conforme Roso et al. (2002), referia-se àqueles que controlam grande parte de recursos econômicos, de *status* e de poder, estabelecendo, assim, relações injustas com as minorias sociais. Uma injustiça, convenhamos, praticada por um determinado grupo que outorga a si próprio a prerrogativa de avaliar, julgar, decidir e fazer determinações sobre a vida de outrem.

Naquela época, era Iñesta (1970) quem formulava teoricamente as explicações que

mais se coadunavam à nossa concepção (que pensávamos ser behaviorista) de deficiência intelectual. Não empregando o termo deficiência na sua conceituação, o autor utilizava a expressão “retardo no desenvolvimento” para significar a presença de déficits (assim considerados mediante comparação com critérios e normas definidos pela “tal” maioria) no repertório comportamental do indivíduo. Para o autor, esse tipo de retardo resultava da interação entre fatores biológicos antecedentes com a história prévia e atual das condições do ambiente em que ele se encontrava inserido. Sob essa mesma linha de raciocínio, Bijou e Baer (1974) afirmavam que o retardo mental era uma forma de comportamento limitado pela interação entre estruturas anatômicas e a quantidade e qualidade das oportunidades ambientais, tais como, disponibilização de estimulação aversiva, reforçamento de condutas indesejáveis e insuficiência de reforçamento para as condutas apropriadas.

Dado que anteriormente o entendimento da deficiência intelectual se dava dentro do modelo médico, as proposições destes autores foram um marco para o refinamento das conceituações a respeito da mesma, ao afirmarem a interferência dos fatores individuais em interação com os ambientais na sua determinação. No entanto, Iñesta, Bijou e Baer ainda não esclareciam o processo pelo qual um dos fatores ambientais - o contexto social (campo das relações interpessoais e afetivas) modelava as diferentes expressões da deficiência intelectual que observávamos em diferentes indivíduos.

Ao final da prática em Psicologia do Excepcional, nos deparamos com outra situação embaraçosa concernente ao trabalho que realizávamos. É que, durante a elaboração do psicodiagnóstico funcional da criança-alvo, pudemos observar, por parte de sua professora, alguns comportamentos que nos pareceram urgentes de modificação. O impasse estava em como apontar tais impressões no relatório - um instrumento que extrapolaria o lócus acadêmico, pois, por exemplo, o que aconteceria quando o recebesse a diretora da escola? Diante do que nos assegurou o professor da disciplina - a responsabilidade pelo relato ou não do fato, bem como pelos desdobramentos da opção feita, era apenas nossa – só havia dois caminhos...

Entregamos o relatório à instituição, contendo a descrição dos dados observados e sugestões para um manejo alternativo da situação, desta forma cumprindo uma etapa formal da prática da disciplina. Valendo-nos da possibilidade de inserir epígrafes em trabalhos dessa natureza, numa das suas primeiras páginas do trabalho registramos a frase “És artífice de teu destino!”. Infelizmente não temos registrado quem era o seu autor; também não recordamos porque a selecionamos para ali constar. Tentando entender, hoje, o que teria nos levado a isso, imaginamos que talvez tenha sido na intenção de que, com tais palavras, nos

comprometêssemos de alguma forma com a transformação de uma realidade que tanto nos importunava.

Encerrando 1976, num balcão de lanches rápidos, encontramos a mencionada diretora que nos cumprimentou e perguntou de onde nos conhecíamos. Sem revelar qual era nosso curso, respondemos ser da UEL e que havíamos estagiado na sua escola. Ela disse que naquele ano a universidade havia lhe enviado bons alunos, pois já estava meio entediada com os relatórios que recebia, por nada acrescentarem à melhoria da prática em sua instituição. Ela complementou o comentário afirmando ter apreciado o relatório de certo estagiário da Psicologia que apresentara uma exposição crítica de fatos observados e sugestões para a intervenção sobre os mesmos. Com o alívio após esta explicação, nos identificamos como a autora do trabalho referido, sendo este episódio outro propulsor para nossa definição inicial de atuar no campo da “excepcionalidade” humana.

Em 1977, no Estágio em Psicologia Escolar numa escola para surdos, estruturamos e aplicamos um treinamento para professores dos alunos de 1^a à 4^a série, e um programa de orientação para professores dos alunos da pré-escola acerca de procedimentos visando aumentar ou reduzir a probabilidade de comportamentos em sala de aula. Embora tenhamos dado continuidade ao estudo sobre pessoas “excepcionais”, nesse caso, aquelas com deficiência auditiva, e realizado algum tipo de intervenção junto à essa população, este estágio nos possibilitou irmos percebendo que não era esta que realmente nos despertava interesse para a iminente atuação profissional.

Recém-formada, durante o ano de 1978 ministramos, pelo SENAC, cursos de Relações Humanas a grupos oriundos da polícia militar, de hospitais, de empresas de telecomunicação e de turismo. Esta foi também uma oportunidade importante para o início de nossa trajetória, no mínimo, por dois aspectos decisivos: um deles refere-se à descoberta de que a docência era uma função fascinante; o outro é ter nos convencido de que queríamos atuar, de modo específico e direto, junto à questão da deficiência intelectual. Bom mesmo seria se esses dois aspectos pudessem acontecer de modo concomitante!

E isso não tardou a acontecer.

2.2 DO DESEJO E INTENÇÃO À CONCRETA SITUAÇÃO

Em 1979, nos submetemos à seleção para docentes do departamento de Psicologia da UEL e, com a aprovação, obtivemos uma resposta melhor ainda: iríamos ministrar a disciplina Psicologia do Excepcional. Assim, para melhorar as habilidades necessárias à

função, em 1980 iniciamos o Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Foi nesta ocasião que, ao realizarmos a monografia, experienciamos o surgimento de outra possibilidade acadêmica, também prazerosa - a produção científica. O trabalho não envolvia a deficiência intelectual, no entanto, o fato de discorrer sobre a autoestima e desempenho escolar, deixava tácito que, embora nossa formação inicial tivesse sido behaviorista, já estávamos preocupados não mais apenas com os fatores ambientais que pudessem ser observados, mensurados e manipulados. Passavam a ser também alvos de nossa atenção e questionamentos os fatores sociais que interagem na determinação da conduta humana.

Aproveitando o entusiasmo despertado com a nossa incursão no campo da pesquisa científica, em 1983 iniciamos o mestrado em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos. Nossa dissertação foi defendida em maio de 1988, versando sobre as experiências e necessidades de mães após saberem do diagnóstico de deficiência mental⁵ do filho. Este foi o ano em que também debutamos numa outra instância prazerosa da carreira docente. Fizemos nossa primeira publicação científica, voltada à questão do atendimento que deveria ser oferecido aos pais que possuíssem crianças com aquela condição.

Na ocasião em que realizamos a pesquisa para a dissertação de mestrado, uma promitente inquietação emergiu e nos envolveu. Tratava-se da desinformação que permeava (um passado ainda presente) as questões relacionadas à deficiência intelectual. Denominamos o fato de inquietação promitente, visto que o mesmo se constituiu num tema sobre o qual passamos a fazer reflexões, cujos desdobramentos foram embasando nossas proposições teóricas e práticas até os dias atuais.

Ao retornar do mestrado, reassumimos a disciplina Psicologia do Excepcional, passando também a orientar monografias dos alunos da pós-graduação, dos cursos da especialização em Educação Especial - área de Deficiência Mental, e da Especialização em Psicologia Aplicada à Educação, com temas tais como: utilização do Programa Portage na intervenção preventiva, representação social do autismo, inclusão de alunos com deficiência intelectual e com visão subnormal no ensino regular, educação dos sentidos por meio de oficinas de arte e ecologia, literatura infantil na preparação de cidadãos para conviver com a deficiência intelectual e, mais recentemente, o papel da mídia na desmitificação desta condição.

Paralelamente a essas atividades, na ocasião de nosso retorno do mestrado, passamos a integrar a equipe de uma pesquisa sobre a evolução sensório-motora de crianças portadoras

⁵ Termo utilizado na época.

da Síndrome de Down, do período de lactação a 4-5 anos de idade. A participação neste estudo nos oportunizou elaborar um projeto a ser desenvolvido sob outra modalidade da atividade docente, a extensão universitária, agora junto a uma população com a condição específica de nosso interesse.

Na década de 80, principalmente nos meios acadêmicos, muito se falava sobre a importância da “estimulação precoce” – uma intervenção junto a pessoas de risco quanto ao desenvolvimento bio-psico-social, com a finalidade de detectar deficiências em seus estágios iniciais e empreender ações remediadoras ou impeditivas do acúmulo de déficits mais graves. A preocupação em sistematizar estes programas não era muito antiga, havia surgido na década de 60, nos EUA, e na década de 70 no Brasil.

Em nosso país, alguns desses programas tinham sido implantados em clínicas particulares, ambulatórios e unidades hospitalares de atendimento materno-infantis e entidades públicas, como é o caso da Fundação Catarinense de Educação Especial, na cidade de São José, no município de Florianópolis. Destacavam-se também o programa Síndrome de Down, na cidade de São Paulo, coordenado por Gilberto Di Pietro, um profissional da mídia televisiva e pai de uma criança com aquela síndrome. Na Universidade Federal de São Carlos, tínhamos o Programa Portage, não específico para crianças com tal condição, mas para todas as que apresentassem algum risco quanto ao seu desenvolvimento, coordenado pela Profa. Lucia Cavalcanti de Albuquerque Williams.

Os índices de excepcionalidade em nosso país eram muito altos; o censo de 1980 afirmava existir, para uma população de 120.000.000 de habitantes, cerca de 6.000.000 casos de deficiência intelectual motivada por várias etiologias. Era um dado que, por si só, justificava a implantação, em nossa universidade, de um programa de intervenção destinado a recém-nascidos com um quadro de risco em seu desenvolvimento mental, no qual a pesquisa se configurasse como norteadora das ações dos docentes e estagiários envolvidos.

2.3 ADENTRANDO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O PROJETO SÍNDROME DE DOWN

Assim, considerando a escassez de serviços existentes nesta área; a alta frequência de nascimentos de bebês com a síndrome de Down; e, na maioria das vezes, a falta de condições financeiras dos pais para encaminhar o filho aos atendimentos em escolas ou clínicas especializadas, no final de 1987 elaboramos o nosso primeiro projeto de extensão universitária, denominado *Programa de atendimento “precoce” a crianças portadoras da síndrome de Down*.

O ano de 1988 foi destinado à tramitação da proposta para aprovação nas diferentes instâncias da instituição, estruturação da equipe constituída por docentes de várias especialidades (uma citogeneticista, uma médica geneticista, uma fonoaudióloga, uma fisioterapeuta, uma pedagoga e duas psicólogas), preparação dos respectivos estagiários e captação de recursos financeiros. No primeiro semestre de 1989 o projeto começou a funcionar, sendo que em todo o seu decorrer essa equipe se reunia semanalmente para discutir os casos em atendimento e a literatura concernente, assim podendo formular e aperfeiçoar os procedimentos utilizados no trabalho.

Este projeto oferecia quatro modalidades de serviço. O *Atendimento inicial* era a ocasião na qual os pais recebiam informações sobre a estrutura e funcionamento do programa geral, assinavam o termo referente ao compromisso de participação, bem como o de autorização para a gravação de imagens, com a finalidade de divulgação científica, a serem realizadas nos diferentes atendimentos em que eles e seus filhos seriam submetidos. Também, as crianças ainda sem o diagnóstico eram encaminhadas para realizar o cariótipo (fotomicrografia ordenada dos cromossomos); caso confirmada a síndrome de Down, as mesmas eram cadastradas no projeto e os seus pais, se desejassem, eram submetidos ao aconselhamento genético.

Dava-se, então, início a segunda modalidade de serviço, denominada de *Intervenção preventiva*, expressão que utilizávamos em substituição à “estimulação precoce” que, apesar de ser utilizada na literatura da época, nos parecia muito inadequada. Primeiro, pelo fato de que as nossas ações não se constituíam apenas de estimulação, mas também de inibição e extinção de padrões comportamentais da criança em atendimento; segundo, porque “precoce” nos remetia à idéia de realizações prematuras, antes do tempo conveniente. Assim, “intervenção preventiva” referia-se a um conjunto de ações destinadas à avaliação da criança, programação e efetivação de atividades cientificamente fundamentadas, visando evitar ou minimizar o acúmulo de déficits em seu desenvolvimento nas áreas psicomotora, sensório-cognitiva e afetivo-social. Tal procedimento se dava em três sessões semanais, sob a responsabilidade dos estagiários e docentes da fisioterapia, fonoaudiologia e psicologia. Com esta mesma equipe era desenvolvida a terceira modalidade de serviço, a *Orientação e treinamento aos pais*, com o objetivo de torná-los mediadores do desenvolvimento de seus filhos preparando-os para lidar adequadamente com as dificuldades e êxitos dos mesmos.

Além da coordenação do trabalho e da equipe, revezada bianualmente com a Profa. Dra. Eliza Dieko Oshiro Tanaka, éramos também a responsável pela quarta modalidade de serviço, inicialmente individual e posteriormente grupal, denominada de *Atendimento aos*

pais. Tratava-se de uma proposta elaborada para nossa dissertação de mestrado, considerando-se a mobilização emocional e a imobilização racional dos progenitores diante do nascimento de um filho com a síndrome de Down. O nosso intuito era oferecer a eles apoio emocional e orientações a respeito de como enfrentar a situação, a fim de que pudessem o mais brevemente possível iniciar um contato afetivo e de efetivos cuidados com aquela criança.

Neste atendimento desenvolvíamos três conjuntos de conteúdos, agrupados segundo a sua natureza informativa, comportamental e emocional. No conjunto denominado “de natureza informativa”, abordávamos aspectos de conhecimento, com subsequente reflexão e discussão, sobre as causas (a etiologia) da síndrome. Fazíamos isso numa tentativa de evitar ou eliminar as desconfianças e acusações quanto à responsabilidade pela condição da criança que, implícita ou explicitamente, podem ocorrer entre os cônjuges. Também dialogávamos acerca da extensão dos déficits e dos potenciais (o diagnóstico) inicialmente avaliados na criança, a fim de que os pais pudessem enfrentar a situação de modo realista, deste modo evitando peregrinações a vários especialistas, na expectativa de que algum deles estabelecesse um quadro menos grave para o caso. Nesse grupo de conteúdos ainda discutíamos uma previsão (o prognóstico) sobre o desenvolvimento da criança, visando impedir que os pais formassem expectativas ou muito positivas que poderiam levar a frustrações, ou muito negativas a ponto de se tornarem um obstáculo para darem início aos atendimentos prescritos para seus filhos. Além disso, explicitávamos os recursos e os serviços (os encaminhamentos) terapêuticos e educacionais existentes na comunidade, com o propósito de minimizar o desamparo dos pais, que frequentemente não sabem o “que”, “como” e “onde” fazer em tais situações.

Para auxiliá-los a lidar mais funcionalmente com dificuldades, tais como perguntas e/ou comentários sobre a condição da criança, crises no âmbito afetivo-sexual ou discórdias quanto à distribuição de tarefas pertinentes ao cuidado daquele filho, eram então desenvolvidos os conteúdos “de natureza comportamental”. Isso acontecia, geralmente, sob a forma de *roleplaying* (desempenho de papéis imitando comportamentos de um modelo) sempre se respeitando as características, necessidades e interesses do pai, da mãe e do casal a respeito das questões selecionadas para serem abordadas em cada ocasião.

Numa situação de abalo psicológico, uma forma de apoio consiste em facilitar, e não suprimir, a livre expressão dos sentimentos que afligem o indivíduo, para que possam ser compreendidos e, então, superados. Deste modo, também trabalhávamos conteúdos “de natureza emocional”, com o propósito de propiciar aos pais um contexto isento de censuras e farto de acolhimento, no qual pudessem expressar e entender seus mais recônditos

sentimentos (quase sempre de tristeza, revolta, rejeição, desespero, frustração e inveja), a fim de cumprir todo o processo de luto pela perda da criança idealizada.

Sempre levamos em consideração que os pais necessitam ser reconhecidos em sua mágoa pessoal, e não simplesmente como indivíduos obrigados a aceitar a deficiência intelectual do filho e, às vezes, o próprio filho assim deficiente. Para eles, é importante saber que a rejeição inicial da deficiência e, como dissemos, da própria criança que a apresenta, é um sentimento natural que pode ser superado, sem precisarem ser destruídos pela culpa diante do que estão sentindo. Deste modo, sem o compromisso precípua de aceitarem ambos – a condição e o filho -, os progenitores iam sendo trabalhados em suas emoções a fim de que, gradualmente, pudessem se adaptar à situação e, então, assumir suas responsabilidades de cuidados e afeto para com aquela criança.

Com o desenvolvimento do programa, fomos percebendo que os pais poderiam ser beneficiados se a eles fosse propiciado um espaço para que pudessem: a) conhecer seus pares, o que os aproximaria e integraria em torno de um mesmo problema; b) fortalecer-se dentro de um grupo, o que os faria sentir-se mutuamente apoiados frente à situação enfrentada; c) relatar suas histórias, o que lhes ensinaria compartilhar descobertas, frustrações, êxitos e sugestões; d) expressar sentimentos, a fim de constatarem que não são os únicos em situação de desamparo, dúvida, e desconforto; e) alterar a própria rotina, com o intuito de incentivo para viverem suas vidas, encontrar pessoas diferentes, experienciar a ludicidade e a descontração. Assim, nos anos de 1991, 1992 e 1993 o programa realizou três eventos denominados *Encontro de Pais do Projeto Síndrome de Down*. Ao final do primeiro destes eventos, registramos os depoimentos dos participantes, dos quais alguns são abaixo inseridos:

Só agora vi vocês do Projeto Down como amigos, que sempre me ajudaram e compreenderam. Eu quase já superei tudo o que passei. Muito obrigada pelo espaço só nosso; a gente poderia fundar um 'clubezinho' dos pais... onde as crianças poderiam desfrutar também. Já que no grupo tem um pai artista, um cantor, ele poderia ensinar as crianças a cantar, já que elas têm dificuldade para falar, né?

Eu tinha muita vontade de conhecer os outros pais... Na época da descoberta, a gente não tinha para onde correr... e hoje a gente está vendo que há diversos pais, inclusive, que souberam do problema recentemente; o que eles estão passando, a gente já passou. Gostei muito porque conseguimos esquecer um pouco os problemas do filho da gente... Acho que pensamos um pouquinho em nós, né?... pois, enquanto a gente ficou brincando, correndo aqui e ali [referindo-se à gincana entre as duas equipes formadas pelos integrantes do grupo], fazendo as coisas, a gente conseguiu libertar um pouquinho do que estava faltando para a gente.

[...] é preciso olhar primeiro para nós mesmos, senão não teremos condições de cuidar de nosso filho, ficaria muito difícil. Tudo hoje aqui foi válido, foi importante, pois atingiu a nós mesmos, lá dentro, não só na aparência, mas lá dentro mesmo. Foi importante porque mexeu muita coisa lá no fundo.

De 1992 a 1994, o projeto denominou-se *Programa Síndrome de Down: Atendimento preventivo à criança e respectiva família*. A proposta anterior destinava-se à criança de zero a seis anos; nesta nova etapa fixou-se o limite de três anos, por considerarmos que, uma vez desenvolvidas as suas habilidades básicas, quanto antes ela fosse inserida em instituições educacionais regulares ou especiais da comunidade, por constituírem um contexto social mais amplo, mais chances ela teria de integração⁶ social.

Neste período, nova demanda emergiu em nosso trabalho: um atendimento para irmãos de pessoas com deficiência intelectual, no qual fossem abordadas as questões referentes à superproteção, rejeição, ciúmes, ansiedade e dificuldade de relacionamento. Então, em 1993 iniciamos o *Grupo de Irmãos de Deficientes*, constituído por 10 participantes, de idades entre 8 e 17 anos, os quais encontravam-se em reuniões semanais, sob a coordenação de nossos estagiários. Dentre as atividades desenvolvidas, por iniciativa própria os integrantes do grupo idealizaram, estruturaram e redigiram um texto cênico⁷ enfocando o seu cotidiano de ter um irmão com a síndrome de Down. No encerramento das atividades daquele ano, numa apresentação aberta à população geral, esses irmãos encenaram a sua produção, cujo roteiro versava sobre as vicissitudes de uma família de três filhos, sendo que o mais novo possuía aquela síndrome. Ao término do espetáculo, com um final feliz para os personagens, os atores voltaram ao palco trazendo uma placa com o seguinte enunciado: “Por ser uma peça teatral, terminou... Mas para muitas famílias, a experiência nunca termina...”.

Com os resultados que vínhamos obtendo junto aos progenitores participantes do programa, em 1994 criamos o *Grupo de “Pais-Apoio”*, visando instrumentalizá-los para apoiar e orientar os futuros pares, por ocasião do diagnóstico da sua criança e nos períodos subsequentes. Nossa expectativa era a de que esses pais-apoio passassem a atuar em maternidades, postos de saúde e clínicas pediátricas de nossa cidade. Porém, após prepará-los como previsto, nossa expectativa quanto à sua ulterior atuação não se concretizou. Não porque estes pais não estivessem habilitados para atuar junto à questão, mas porque estavam agora empenhados em nova ação: criar uma escola para seus filhos, que fosse diferente

⁶ Na época ainda não era usado o termo inclusão.

⁷ Definimos a expressão “texto cênico” como sendo os enredos representados no palco, comumente denominados de peças teatrais.

daquelas normalmente destinadas àqueles com deficiência intelectual.

E tanto empenho valeu à pena! Prova disto é que esses pais e outros que a eles se juntaram pelo caminho, fundaram a Associação dos Pais e Amigos dos Portadores da Síndrome de Down – APS Down, em novembro de 1993, na cidade de Londrina. A instituição, em pleno funcionamento até os dias atuais, além da formação acadêmica de seu alunado, tem também por objetivo reunir famílias que compartilham a situação de ter uma criança com essa síndrome, a fim de lutar por melhores condições para seu tratamento, educação, e integração⁸ social.

Paralelamente às atividades até aqui descritas, o Programa Síndrome de Down promoveu ou co-promoveu eventos importantes à área, tais como, o Ciclo Londrinense de Debates sobre o Excepcional, nos anos de 1988, 1989, 1990 e 1995; o Simpósio Londrinense sobre a Síndrome de Down, em 1992; e Educação Especial: a UEL mostra o que faz, em 1993.

No último ciclo de debates realizamos uma campanha de sensibilização a respeito das pessoas com deficiência. Vestindo camiseta com o slogan “Os iguais que me desculpem, mas a diferença é fundamental!”, espalhamos pela instituição cartazes contendo um conhecido símbolo utilizado pelas leis de trânsito: o círculo perpassado diagonalmente por uma listra no sentido esquerda-direita, o qual sinaliza a proibição de estacionamento naquele local. O emblema foi modificado pela retirada da letra “E” de seu interior, substituído pela frase “É proibido ser igual!”. Abaixo do símbolo inserimos outro aviso: “Não julgue um homem pelas suas diferenças e sim pelo que ele se tornou em virtude delas”. A campanha foi encerrada com um concurso de redações, com o título “O indivíduo deficiente”, avaliadas por uma equipe constituída por representantes das seguintes categorias participantes: discentes, funcionários e docentes da UEL. Os autores das três primeiras classificadas foram alunos dos cursos de Direito, de Arquitetura, e uma funcionária do quadro Técnico-Administrativo.

Paralelamente aos serviços já explicitados, o programa assessorou a estruturação de outros consentâneos nesta área. Exemplo disto foi a “Proposta de implantação de uma escola em tempo integral para portadores de deficiência mental”, solicitada pelo PROVOPAR – Programa Voluntariado do Paraná. Elaboramos este material com as professoras Eliza Dieko Oshiro Tanaka e Dirce Shizuko Fujizawa, e assessoria do Centro de Tecnologia e Urbanismo da UEL. A proposta foi concluída em setembro de 1993, e encaminhada à Módena, na Itália,

⁸ Não obstante o vanguardismo da expressão *inclusão social*, optamos pela expressão *integração social*, por considerarmos que esta se manterá através dos tempos, independente da postura teórica, filosófica e política em vigor. Para nós, ela tem o significado de inserção e manutenção bem sucedida desse indivíduo em sociedade.

com o objetivo de captação de recursos viabilizadores à sua concretização. Essa experiência nos oportunizou, anos mais tarde, em 2002, atender também a Associação de Assistência aos Portadores de Paralisia Cerebral, de nossa cidade, elaborando um projeto igualmente visando a captação de recursos para o funcionamento da instituição “Caminho Suave”.

Após seis anos de funcionamento, consideramos que Programa Síndrome de Down havia atingido os seus propósitos: crianças com esta síndrome foram preparadas para a sua integração mais ampla na sociedade; seus pais foram instrumentalizados para serem contínuos mediadores do desenvolvimento das mesmas e treinados para serem “Pais-Apoio” daqueles que viessem a ter um bebê como o seu. Ainda, adolescentes tiveram um espaço para discutir e elaborar sentimentos, bem como resolver questões que permeiam o seu cotidiano de irmãos de uma pessoa com a deficiência intelectual. Materiais foram produzidos e distribuídos, tais como vídeos educativos sobre a síndrome e de divulgação da estrutura do programa, além de um manual ilustrado de orientação fisioterápica, com atividades a serem desenvolvidas pelos familiares responsáveis pela mediação do desenvolvimento desses filhos.

Além da pesquisa mencionada sobre a Evolução Sensório-motora de Crianças Portadoras da Síndrome de Down – do período de lactação à 4-6 anos, o programa propiciou a realização de uma outra, desta feita, sobre a prevalência de casos de portadores da síndrome de Down atendidos em instituições especializadas do Estado do Paraná, financiada pelo CNPq. Também, diversas foram as oportunidades nas quais informações, geralmente acerca de dados recentes e referências bibliográficas sobre a síndrome em tela, solicitadas em âmbito regional, estadual, nacional e da América Latina, foram prontamente oferecidas. Outrossim, estagiários, docentes e profissionais de diferentes áreas foram formados no campo teórico e prático, deste modo capacitando-se para esta área de atuação. Dado ao exposto, em agosto de 1994, encerramos o Programa Síndrome de Down.

Paralelamente aos projetos de extensão narrados, no período de 1991 a 2008, integramos a equipe multidisciplinar da CODE – Comissão Permanente de Apoio a Alunos Portadores de Deficiência, localizado na Pró-Reitoria de Graduação da nossa universidade. Posteriormente, o mesmo transformou-se em PROENE - Programa de Acompanhamento aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Trata-se de um dos primeiros serviços desta natureza em nosso país, destinado ao acompanhamento de pessoas com dificuldades ou limitações decorrentes de doenças crônicas e deficiências, desde o concurso vestibular até a conclusão do percurso acadêmico. Foi, inclusive, modelo para a implantação de um trabalho similar na USP, campus de São Paulo, na época em que se encontrava envolvida com este tipo de questão a nossa saudosa Profa. Dra. Ligia Assumpção Amaral.

2.4 AMPLIANDO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA I: O PROJETO CONSCIENTIZAÇÃO

O compromisso com a construção de uma sociedade para todos não se findara com o encerramento do Programa Síndrome de Down; era preciso ainda ultrapassar as salas de atendimento no campus universitário e estender tentáculos de modo mais direto na comunidade. Neste momento nos socorreu a lembrança de um fato ocorrido em 1987, quando realizávamos a pesquisa para a dissertação de mestrado. Naquela ocasião, uma das mães entrevistadas nos afirmou que, se desde pequeninos soubéssemos esclarecidamente sobre a deficiência intelectual, talvez não discriminássemos tanto as pessoas que a apresentassem e não seria tão grande o impacto e o sofrimento daqueles que se tornassem progenitores de um filho com tal condição.

O que disse essa mãe veio fortalecer as ideias que há algum tempo ebuliam em nossa mente, as quais nos faziam ficar, por longos períodos, arquitetando maneiras de interferir na concepção, percepção, sentimentos e condutas relacionadas à deficiência intelectual. E para que isso acontecesse, acreditávamos que a intervenção pretendida deveria se realizar no contexto no qual a mesma adquire um significado particular – a sociedade. Nossa crença, semelhante à daquela mãe, era a de que se esse quadro de deficiência fosse desvelado em todos os seus aspectos reais, as pessoas que o possuem deixariam de ser percebidas e tratadas como um ser “estranho” e “incapaz” pelas demais. Reconstruir socialmente essa condição constituída, sim, por dificuldades, limitações e necessidades específicas, mas também por habilidades potenciais, seria decisivo para que pudessem exercer, de alguma forma e em algum grau, os seus diferentes papéis sociais.

Em nossas projeções sobre como concretizar essas expectativas estava sempre presente a idéia de que deveria ser mediante uma ação que contemplasse informações, contatos e reflexões, mas, por onde começar? Certamente, um trabalho desta natureza deveria ser iniciado antes que dados distorcidos ou parciais (desinformação) sobre a deficiência intelectual fossem assimilados e preconceitos fossem estabelecidos. Deste modo, o destinatário deste tipo de proposta não deveria ser o adulto, pois além de já ter formado predisposições impróprias a respeito da questão, poderia também apresentar resistência para admiti-las e, por conseguinte, pouca disponibilidade para reconstruí-las.

Decidimos, então, que o alvo seriam crianças das séries iniciais de escolarização, na tentativa de interromper o processo de desinformação, por ser esta disparadora da estigmatização, preconceito e marginalização das pessoas com a deficiência intelectual. Acreditávamos que elas poderiam aprender, sobre bases reais, a desvendar o mundo coabitado

por uma diversidade de seres humanos que possuem, em graus variados, eficiências e deficiências de diferentes naturezas. Diante dessa íntima persuasão, algumas questões começaram a surgir: teria mérito um trabalho estruturado com base apenas em nossas concepções, percepções, constatações empíricas e informações acadêmicas? Quais conteúdos, estratégias e recursos seriam necessários e apropriados à faixa etária daqueles que pretendíamos envolver na proposta ora objetivada?

Diante do exposto, optamos por fazer inicialmente uma investigação acerca do que acontecia a esse respeito junto à população alvo, assim obtendo dados que pudessem subsidiar o trabalho subsequente. Para tal, no período de 1988 a 1990, realizamos um estudo sobre as concepções, sentimentos e condutas em relação às crianças com deficiência intelectual, com 192 participantes de cinco a oito anos, provenientes do pré e primeira série da rede pública e particular de ensino. Na sala de aula, o encontro com os sujeitos se iniciava mediante um aquecimento com o intuito de motivar o seu interesse, despertar a atenção para a importância de seu envolvimento naquele estudo e fornecer um contexto do tema a ser investigado na ocasião. Isso era feito com questões instigadoras após a apresentação de um breve vídeo contendo imagens de pessoas com aquela deficiência, das séries iniciais de uma escola especial, em cenas que enfocavam as suas dificuldades e capacidades na vida cotidiana.

A abertura do vídeo era feita por três crianças⁹, cada qual verbalizando uma frase do seguinte texto:

- Meus amiguinhos, prestem bastante atenção, fiquem bem quietinhos, pois agora vocês vão assistir a um vídeo com crianças que fazem quase tudo que a gente faz.

- Eles brincam, passeiam, vão à escola e gostam de carinho igual à gente.

- Vamos conhecer esses amiguinhos?

Em seguida ao vídeo assistido, eram feitas as perguntas: as pessoas que vocês viram eram iguais a vocês? Por que vocês acham que elas eram assim (diferentes ou iguais)? O que elas fizeram, ou tinham, para que vocês as considerassem dessa forma (diferentes ou iguais)? Quem já tinha visto antes uma criança assim? Onde isto aconteceu? Quem ela era? O que vocês sentiram? E o que fizeram?

Pela faixa etária em que se encontravam os participantes, provavelmente poucos

⁹ Pelo menos em nota de rodapé, gostaríamos de poder dizer que eram **Rafaela, Fernanda e Gustavo**, nossos filhos, de seis, cinco e três anos, respectivamente, assim registrando que, desde muito pequenos, eles têm nos acompanhado em diferentes ocasiões e atividades relacionadas à reconstrução social da deficiência intelectual.

soubessem escrever suas ideias sobre o tema ou expressá-las oralmente de modo organizado, bem como também poderiam ficar inibidos na presença de pessoas (pesquisador e seus auxiliares) estranhas em sua sala de aula. Para contornar essas dificuldades, optamos por utilizar o desenho nesta fase do estudo, não como um instrumento de interpretação das respostas obtidas, mas como um recurso para facilitar às crianças a comunicação de suas ideias.

Assim, após as perguntas instigadoras, cada participante recebia lápis preto, borracha e folha de papel sulfite em branco, na qual deveria realizar o desenho de duas crianças: uma delas, representando a si mesma e a outra representando uma pessoa com deficiência intelectual, conforme determinasse a sua imaginação e intenção. Findada essa tarefa, cada aluno conversava sobre seu desenho com a pesquisadora, ou seus auxiliares, os quais iam preenchendo o protocolo de questões com alternativas previamente estabelecidas a partir da literatura concernente a concepções, sentimentos e condutas de pessoas normais em relação àquela condição.

Com o material oriundo da análise dos dados obtidos, elaboramos uma proposta destinada ao esclarecimento sobre a deficiência intelectual, executada de 1991 a 1994, junto a 148 crianças de 5 a 8 anos, da pré-escola e primeiro ano, da rede pública e particular de ensino. Esta fase destinou-se à avaliação dos recursos audiovisuais selecionados, dos procedimentos delineados e dos textos construídos especificamente para esse fim, versando sobre: excepcionalidade, deficiência intelectual, síndrome de Down, nascimento de bebês com essa condição, irmãos de pessoas assim deficientes, escola e sala especial, intervenção preventiva, outras deficiências comuns e modos de convivência com a questão. Cada conteúdo era apresentado sob duas formas de texto: uma simplificada para ser trabalhada com as crianças participantes em sala de aula, e outra mais detalhada para servir de apoio ao professor de cada turma.

Os encontros eram iniciados com exercícios para motivação e inserção da criança no contexto do tema a ser desenvolvido, mediante exposição de informações, dramatização (de histórias, entrevistas, relatos de vida), análise instigada de questões, e resolução de dúvidas ou curiosidades. Para avaliação da apreensão do conteúdo, os participantes realizavam produções concernentes ao mesmo, individualmente ou em grupo, tais como, pintura, recorte, colagem, desenho, modelagem, histórias, roteiros para dramatização etc., as quais, em seguida, tinham os significados explicitados pelos autores aos demais membros do grupo. No fechamento de cada encontro, o pesquisador, ou seus auxiliares, estabelecia conexões entre o tema trabalhado na ocasião com os de encontros anteriores e os subsequentes, bem como fornecia *feedback* às

produções do dia. Estas eram, então, colocadas expostas na sala de aula, a fim de que, em contato constante com as mesmas durante a semana, os alunos pudessem lembrar os conteúdos abordados. Este procedimento foi também utilizado para que se construísse um acervo mnemônico a ser retomado e sintetizado para os grupos no final da experiência.

Nesta fase do trabalho, primeiramente os participantes eram submetidos a um pré-teste contendo questões a respeito de seus sentimentos, concepções e condutas em relação às pessoas com deficiência intelectual. Ao final dos 12 encontros semanais, o teste era reaplicado com o fim de comparação das respostas obtidas antes e após o desenvolvimento do programa, deste modo constatando o que fora eficaz e o que ainda demandava ajustes. Frente aos dados oriundos desta comparação, durante o ano de 1995 efetuamos o aprimoramento da proposta inicial, com o acréscimo de outros temas, informações atualizadas, e atividades lúdicas que pudessem desencadear o aprofundamento das reflexões e discussões previstas.

A partir do material resultante, elaboramos o nosso segundo projeto de extensão, denominado “Deficiência mental: um programa de conscientização para pré-escolares, respectivos professores e familiares”, doravante aqui referido apenas como *Projeto Conscientização*. Tinha como eixo norteador oportunizar um espaço para que fossem repensados os valores, critérios, concepções, sentimentos e condutas de indivíduos normais a respeito da deficiência intelectual, por serem tais aspectos exacerbadores das dificuldades de integração na sociedade, enfrentadas pelas pessoas dessa condição.

O trabalho foi desenvolvido no biênio 1996-1997, com 170 participantes distribuídos em sete grupos: um deles era formado por crianças do jardim da infância; outros quatro, por educadores infantis, coordenadores pedagógicos, psicólogos, monitores de berçário e auxiliares de creches; os outros dois, por líderes de comunidades, funcionários de postos de saúde e integrantes da pastoral da criança da zona rural. Para cada grupo foram realizados, em média, 16 encontros semanais, desenvolvidos por meio de técnicas de aquecimento e contextualização, roleplaying, dramatização livre, desenhos, recorte e colagem, modelagem, entre outros. Cada uma destas atividades contemplava informações, discussões e construção de posturas relacionadas à deficiência em tela. Os recursos utilizados foram os produzidos e testados na experiência anterior, entre os quais podemos citar: textos para os participantes, texto para os coordenadores dos grupos (que nesta fase eram os estagiários do projeto), além dos materiais de apoio, tais como: fantoches, música com letra versando sobre a síndrome de Down, roteiros de dramatização, desenhos para colorir, histórias para serem reproduzidas junto aos familiares e texto ilustrado sobre os tipos comuns de deficiência. Com o mesmo objetivo anteriormente explicitado, todos os envolvidos foram submetidos a um pré-teste,

reaplicado ao final do trabalho.

À medida que os conteúdos iam sendo trabalhados e as reflexões e discussões se aprofundavam, os integrantes dos grupos foram constatando que ter informações não era suficiente para saber lidar com a situação em estudo, era também necessária a sua implicação subjetiva. Por sua vez, essa constatação acabou por desencadear dois outros processos: a revisão da concepção cristalizada sobre a existência de um ser humano “padrão universal”, e a sensibilização para reconstruir sua postura inicial, geralmente caracterizada pelo preconceito, desconforto e afastamento, em relação às pessoas que possuem a condição alvo da proposta.

Ao desvincularem-se de crenças, mitos e tabus convencionais, os participantes iam formatando uma nova postura a respeito da deficiência intelectual. Segundo eles, para que isso ocorresse foram decisivas a “descoberta” das reais dificuldades, limitações e potencial das pessoas naquela circunstância, e a conscientização de que a desinformação e as atitudes preconceituosas constituem elementos do universo segregador que tanto obstaculizam a sua integração social.

Atreladas a este resultado, apareceram expressões dos participantes sobre a sua intenção de assumir o papel de atores sociais na transformação do lugar ocupado pelas pessoas com a deficiência intelectual em nossa sociedade. Além disso, também ocorreram verbalizações sobre a sua predisposição de encontrar formas mais apropriadas para lidar com os que têm essa condição numa eventual relação. Tal fato pode ser ilustrado com a iniciativa ocorrida no grupo formado por profissionais de creches. Mobilizados com a questão da aproximação e relacionamento, esses participantes elaboraram propostas a serem viabilizadas e efetivadas para facilitar a integração das crianças com deficiência intelectual já, ou a serem, matriculadas em suas em suas instituições.

Também com visível engajamento nas reflexões e discussões sobre as formas de lidar com as pessoas deste modo especiais, os participantes da zona rural construíram e dramatizaram, para o público geral, um texto cênico envolvendo os conteúdos desenvolvidos durante o trabalho; ainda, elaboraram e produziram panfletos informativos a respeito da questão em tela, distribuindo-os em locais estratégicos de suas respectivas comunidades.

Enfim, o Programa Conscientização nos possibilitou observar, mais uma vez, que as concepções, sentimentos e atitudes iniciais a respeito da deficiência intelectual são sempre permeados por informações distorcidas ou inexistentes sobre esta condição, bem como pela falta de contato com aqueles que a apresentam. No entanto, diante do envolvimento cognitivo (apreensão dos conteúdos, produções espontâneas) e subjetivo (expressão de propósitos para prática subseqüentemente) dos participantes, observamos também que esta realidade pode ser

reconstruída, por exemplo, a partir de trabalhos desta natureza.

A experiência vivenciada neste projeto foi publicada no livro *Aprendendo Sobre a Deficiência Mental: Um programa para crianças* (FERREIRA, 1998). Com o propósito de trabalhar informações a respeito da deficiência intelectual, o seu conteúdo era destinado a alunos das escolas regulares, e respectivos professores, visando prepará-los sobre a condição “especial” dos colegas com os quais deveriam conviver a partir do advento da inclusão, que naquela ocasião começava a emergir em nosso país.

2.5 AMPLIANDO A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA II: O PROJETO GTPAÊ

Encerrado o Programa Conscientização, era imprescindível elaborar outro projeto que possibilitasse a continuidade de nossos propósitos, inúmeras vezes assentados nesta narrativa. Foi, então, que ressurgiu a idéia de um teatro para atores especiais. Sim, ressurgiu, pois se tratava de uma intenção existente desde 1989 quando, no 2º Ciclo Londrinense de Debates sobre o Excepcional, tivemos a oportunidade de trazer para o evento o Grupo Sol (hoje chamado de Teatro Novo) da cidade de Niterói/RJ. Dirigido pelo seu criador, o psicólogo Rubens Emerick Gripp, o grupo integrado por atores com a deficiência intelectual nos apresentou a peça “Nossas histórias, nossas vidas”. Ah! Neste caso, sim, houve paixão a primeira vista! Assistir o espetáculo desse pessoal nos encantou e despertou para a possibilidade de o teatro ser a estratégia pela qual desenvolveríamos nosso próximo trabalho.

Assim, elaboramos o terceiro projeto de extensão universitária, denominado *GTPAÊ: Grupo de Teatro para Atores Especiais*, cujo aporte teórico, procedimentos e reflexões sobre a experiência desenvolvida serão detalhados no próximo capítulo. Tendo como primeira parceira a APAE de nossa cidade, em agosto 1997 começamos o trabalho de preparação dos estagiários e seleção dos participantes. O grupo inicial de atores foi constituído por 11 jovens e adultos com deficiência intelectual, que apresentavam os seguintes requisitos: hábitos de vida diária, comportamento em grupo, compreensão de orientações e solicitações, alguma forma de comunicação e interesse pessoal pelo teatro.

Este projeto trazia consigo duas metas bastante ousadas para aquela época e para uma prática que estava apenas começando a ser construída. A primeira era abrir um campo novo de estágio (arte-educação) aos alunos do Curso de Psicologia; a segunda era constituir e preparar um grupo de atores com aquela deficiência a fim de que, dali a dois anos, pudessem se apresentar no 12º Festival Internacional de Londrina - FILO, um evento de referência

internacional na área de teatro¹⁰.

A proposta deste projeto foi desenvolvida com atividades que serão explicitadas a seguir, começando pelas *Reuniões com os familiares*. Essas ocorriam para o esclarecimento do que estava sendo feito em cada etapa do trabalho, orientação de procedimentos a serem empreendidos pelos familiares junto aos atores durante a semana e solicitação de sugestões para a elaboração das metas subsequentes do projeto. Outras duas atividades foram o *Grupo de Pais/Cuidadores* e o *Grupo de Autonomia e Cidadania*. O primeiro constituía um espaço de acolhimento aos participantes frente ao fato de possuírem sob sua responsabilidade uma pessoa com a deficiência intelectual, bem como de proposições para melhor lidarem com as questões oriundas desta situação. O segundo, destinado aos atores, era um espaço para prepará-los como autodefensores de seus sentimentos, necessidades e expectativas, a fim de torná-los cada vez mais aptos a, por si mesmos, iniciar a transformação da realidade social na qual estavam inseridos. Ambos os grupos só puderam ser viabilizados devido a presença na época, em 2005, de voluntários atuando na equipe - um psicólogo vindo da cidade do Rio de Janeiro e duas ex-estagiárias do projeto.

Outra atividade eram os chamados *laboratórios de teatro*, constituídos por jogos teatrais que contemplavam o aprimoramento de habilidades sociais e cênicas dos atores, bem como a facilitação da expressão de seus estados subjetivos. Era também o espaço onde os atores construíam as peças teatrais¹¹. Nessas ocasiões, os estagiários faziam o registro do que era realizado, bem como de ocorrências e intercorrências, o qual era posteriormente analisado, durante supervisão, frente à sua postura profissional e aos aportes teóricos utilizados. Ainda, a partir de observações feitas em cada laboratório, os estagiários preenchiam uma ficha de evolução individual dos atores, com a finalidade de acompanhar o seu desenvolvimento e identificar os aspectos que necessitavam de procedimentos mais específicos para serem trabalhados subsequentemente.

No entanto, a proposta deste nosso projeto não estaria concluída a cada espetáculo cênico construído; ela deveria estender-se à sociedade em geral. O modo que encontramos para concretizar isso foram as *apresentações públicas* do grupo, seguidas pelo *debate livre com os espectadores*. Estes, tinham aí a oportunidade de fazer perguntas aos atores, formular

¹⁰ Embora não no tempo previsto, após sete anos na “fila”, o grupo apresentou-se no FILO em 20 de junho de 2006. Importante é ressaltar que isso não ocorreu sob a forma de uma inserção especial no evento, pois a inscrição deste grupo concorreu com as de outros nacionais e internacionais. E não paramos aí, após três anos, com um novo espetáculo fizemos outra participação neste festival, no dia 11 de junho de 2009.

¹¹ No período de 1997 a 2010 foram construídos e apresentados cinco textos cênicos: *Circo da Alegria*, *Incidente de Percurso*, *Coração Valente*, *Encontros* e *Cenas da Vida*.

questões voltadas à reflexão do público presente e, até mesmo, apresentar sugestões para o encaminhamento das dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência intelectual.

Todas as apresentações que o grupo realizou foram igualmente importantes para o trabalho que era desenvolvido, para o seu currículo e para o desenvolvimento pessoal e social de cada ator. No entanto, gostaríamos de destacar o espetáculo realizado em 15 de abril de 2005, na abertura da Assembleia Ordinária Anual da Associação ORION. Foi uma apresentação para Reitores, profissionais da área de Educação Especial e demais representantes de universidades da Argentina, Bélgica, Bolívia, Brasil, Chile, Espanha, Finlândia, França, Itália e União Europeia. Era o GTPAÊ dando-se a conhecer internacionalmente e espargindo o seu trabalho voltado à educação para a diversidade. Outro momento significativo ocorreu em 28 de novembro de 1998, quando o projeto promoveu a *Noite da Emoção e Canção*. Neste evento, além da encenação do grupo, houve também a apresentação de um conjunto de músicos, cujos componentes tinham a deficiência intelectual e, inclusive, o vocalista era uma pessoa com autismo.

Ainda como atividade do projeto, havia as inserções sociais do grupo, as quais podiam ser de natureza educativa ou de lazer. As *inserções sociais educativas* eram aquelas que aconteciam, por exemplo, em colônia de férias, pesqueiros, estação de águas termais, e outros locais, quando realizávamos um breve laboratório interativo de teatro com os atores e os frequentadores daqueles ambientes. Fazíamos isso para que estes pudessem vivenciar a construção de um texto cênico e, principalmente, observar “in loco” as dificuldades, potencialidade, sentimentos e expectativas de pessoas com a deficiência intelectual. As *inserções sociais de lazer* se faziam com atividades que propiciavam aos integrantes do grupo oportunidades usufruídas pelas demais pessoas da sua faixa etária, e geralmente em horário noturno, tais como, dançar, flertar e conhecer outras pessoas em restaurantes com música ao vivo, bares, salas de videokê e danceterias. E (o melhor de tudo!) voltar tarde para casa sem a tutela dos familiares.

Mediante as avaliações obtidas dos espectadores, via formulário preenchido após as apresentações, e dos estagiários envolvidos, bem como as manifestações da mídia, observávamos que o trabalho do grupo estava alcançando seus objetivos, portanto, chegara o momento de ampliar a sua proposta. Passamos, então, a vislumbrar uma maneira de os seus integrantes poderem atuar como “educadores” acerca da deficiência intelectual e das pessoas com esta condição. Para que isso ocorresse, criamos a segunda fase do projeto, agora destinada a um segmento específico da sociedade – os alunos da rede regular de ensino. Com o nome de *GTPAÊ nas Escolas*, o projeto foi desenvolvido nos anos de 2000 a 2002, desta

feita em parceria também com Secretaria de Educação do Município, o que nos possibilitou realizar apresentações quinzenais às crianças de quartas séries do ensino fundamental.

Para estender o “momento educativo” de cada apresentação do grupo e do debate com a plateia, inserimos outra atividade na proposta do projeto: ao voltarem às suas salas de aula, os alunos espectadores deveriam redigir um texto intitulado “O meu amigo diferente”. Conseguimos coletar 405 redações, das quais sorteamos 185 para análise de aspectos referentes à concepção, sentimentos e trato social em relação às pessoas com deficiência intelectual. O material analisado possibilitou constatar que os autores das redações, geralmente, se ativeram mais aos sinais físicos dos integrantes do grupo, tais como, os “olhos puxadinhos” (daqueles com a síndrome de Down), a intensa saliva escorrendo pelo canto da boca (da atriz com paralisia cerebral), e a cabeça volumosa (daquele com hidrocefalia). Este fato indica que os mesmos não tinham ciência do significado da deficiência intelectual, por ser esta, talvez, um conceito ainda abstrato para elas. Além disso, é preciso considerar que a deficiência em questão não se expressa corporalmente, mas sim no funcionamento cognitivo daquele que a possui. Portanto, trata-se de uma condição difícil de ser reconhecida diante de desempenhos nos quais essas pessoas apresentam algum potencial, como é o caso da habilidade cênica desses atores.

Quando eram apontados os referidos aspectos físicos, isso era feito de modo depreciativo (não gostei, achei feio) e acompanhado de menções de atitudes (não quero ser seu amigo, não quero que estude em minha escola, essas pessoas não podem fazer o que nós podemos...) das quais se podiam depreender uma desfavorável interação diante de um eventual encontro de ambos – o autor e o protagonista da redação. Deste modo, observamos que as pessoas com deficiência intelectual, que também apresentam estigmas físicos, aparecem com menos chances de serem apreciadas positivamente quanto a sua competência e maior probabilidade de serem alvos de preconceituosos tratamentos sociais. Assim, ao terem reduzidas as possibilidades de relacionamento com os não-deficientes, também diminuem as suas oportunidades tanto para aprender outras habilidades, como para demonstrar o seu real potencial, num infundável círculo vicioso.

As concepções que mais se aproximaram da condição de deficiência intelectual, observadas nas redações, diziam respeito à maior dificuldade daqueles que a possuem para aprender e à demanda de maior ajuda em suas diversas realizações. Quanto à mobilização desencadeada pelo espetáculo assistido, as emoções mais citadas foram a alegria e a tristeza, como mostra o trecho de uma das redações:

[...] hoje eu tive uma tarde de muito exemplo de vida, que me emocionou muito, assistindo uma peça com meus amigos diferentes, que não pensam igual a mim, mas que tem sua cabeça, que tem capacidade para fazer coisas maravilhosas. Eu me emocionei de ver tanta dedicação. Quando eles falaram que sofrem preconceitos, eu tive muita dó.

Sobre o processo da inclusão social, as redações traziam conteúdos que diziam sobre a necessidade de respeito e solidariedade: “[...] não podemos separar os deficientes das pessoas normais e sim notar suas qualidades, porque todos temos defeitos”; “[...] deve ter milhares deles por toda a parte e eles não querem ficar parados, querem ocupar seu lugar no mundo, como esse grupo que conseguiu fazer o teatro”; “[...] eles são muito especiais e esse negócio de preconceito só porque são deficientes mentais está por fora, nós devemos é respeitá-los”; “[...] Apesar dos seus defeitos, essas pessoas especiais tem o seu talento e se esforçam em mostrá-lo para nós”.

Embora consideremos que essas redações foram escritas após uma única apresentação do grupo, ou seja, um único contato com pessoas que possuem a deficiência intelectual, é inegável que o alcance do objetivo de “conscientização” acerca de tal condição foi apenas parcial. Além disso, há o aspecto de que, talvez, o texto encenado precisasse ser especificamente sobre aquela deficiência. Fazemos tal conjectura pelo fato de que a protagonista da peça assistida era uma personagem usuária de cadeira de rodas – portanto possuidora de uma deficiência física. Provavelmente, se fosse uma personagem com a limitação intelectual, o conceito sobre a mesma pudesse ser mais concretamente apreendido, não exigindo abstrações por parte desses espectadores. Isto é, eles não necessitariam transpor a percepção acerca da deficiência física, visualmente constatável, para a de deficiência intelectual, funcionalmente não observada na ocasião.

Enfim, consideramos que um ponto bastante positivo desta etapa do projeto é que as crianças espectadoras puderam, já em tenra idade, ter contato com este tipo de diversidade. Um tema que, após esse contato prévio, poderia continuar a ser trabalhado por seus professores em sala de aula, para ser devidamente discutido e aprofundado. Ainda sobre as redações, consideramos relevante assinalar que em uma delas encontramos a frase “**Ser deficiente é ser normal de um jeito diferente**”. Tal ênfase é feita pelo fato de que foi redigida em 2001, muito antes de a campanha “Ser diferente é normal” veicular em nível nacional e internacional.

A partir da análise desse material, elaboramos o compêndio “Convivendo com as diferenças e os diferentes”, o qual foi publicado pela Secretaria de Educação do Município,

em 2001, e distribuído às escolas da rede com o intuito de constituir um apoio aos professores para trabalhar sobre o tema com suas turmas. As observações, reflexões e ações empreendidas até este momento do trabalho foram registradas no livro *Teatro e Deficiência Mental: a arte na superação de nossos limites* (FERREIRA, 2002). A obra foi lançada durante o III Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial, tendo os integrantes do grupo de teatro para atores especiais, na ocasião, distribuído autógrafos aos participantes do evento.

Percebendo que os atores já dominavam seu papel de “educadores” sobre a deficiência intelectual junto a crianças, passamos a considerar que já estavam aptos também para desempenhá-lo junto a adultos, especificamente oriundos de outra parcela da população. A idéia era a de que esse teatro pudesse agora contribuir à mobilização da classe empresarial e operária acerca da existência e presença de pessoas com a deficiência em tela e, então, passassem a refletir sobre a inserção das mesmas no mercado competitivo do trabalho. Assim, decidimos que o GTPAÊ deveria desbravar um novo espaço e, para isso, elaboramos o projeto *GTPAÊ nas Empresas*. Este foi desenvolvido no período de 2003 a 2005, em parceria com a ACIL- Associação Comercial e Industrial de Londrina, o que viabilizou as apresentações do grupo para diretores e funcionários das empresas conveniadas.

Com a intenção de propiciar a continuidade das reflexões suscitadas pelo trabalho dos atores no palco, as redações que eram solicitadas aos alunos espectadores da fase anterior do projeto foram substituídas por outro instrumento. Os espectadores de agora preenchiam um formulário contendo questões a respeito de suas concepções e sentimentos sobre a deficiência intelectual e de sua atitude frente a afirmação de que a o lugar social daqueles com essa condição é de responsabilidade de todos nós. Deste período, foram sorteados para análise 77 formulários oriundos de quatro empresas: um supermercado, uma empresa de consultoria e segurança, uma de construção civil e uma indústria de laticínios. A faixa etária dos espectadores variou de 20 a 60 anos, sendo a maioria do sexo masculino e com o segundo grau completo. Para eles, a pessoa com deficiência intelectual foi considerada aquela com dificuldade para adaptar-se ao meio e realizar algumas atividades, ingênua, porém, inteligente, criativa e persistente, o que a tornava capaz de fazer quase tudo o que fazem as demais pessoas sem a limitação cognitiva.

O que você faria se no seu ambiente de trabalho houvesse uma pessoa com deficiência intelectual e que apresentasse dificuldade para realizar o serviço que lhe fora designado? Diante desta questão, a maioria dos espectadores respondeu que prestaria sua ajuda até que esse outro fizesse a atividade corretamente; em menor porcentagem, outros responderam que fariam a tarefa pelo colega e alguns responderam que não saberiam como

agir. Quando a pergunta era se dariam emprego a pessoas com deficiência intelectual, aqueles que responderam afirmativamente justificaram que as contratariam por serem capazes e esforçadas, porém seriam destinadas para funções simples, tais como empacotamento de mercadorias, serviços de limpeza etc. Felizmente, apenas 0,5% da amostra responderam que fariam isso por ser uma determinação de lei; e outros 0,5% consideravam que essas pessoas deveriam ser poupadas do trabalho formal.

Ao buscarmos conhecer as emoções despertadas diante do teatro feito por pessoas especiais, pelas respostas dos espectadores foram constatadas, por ordem decrescente de frequência, as seguintes: alegria (pela energia de vida observada nos atores), surpresa (pelas habilidades demonstradas em cena), vergonha (por, às vezes, eles próprios fazerem tão pouco para melhorar o lugar social dessas pessoas), tristeza (por verificarem as limitações presentes na deficiência intelectual) e indiferença (por não haver nenhuma emoção a registrar). Foi quase unânime a opinião de que a apresentação havia sido uma oportunidade para a reflexão acerca das próprias atitudes e ações diante das vicissitudes da vida, enfim, da própria maneira de ser pessoalmente e de viver coletivamente. A totalidade dos formulários analisados nos possibilitou depreender que o teatro pode auxiliar a inclusão social de pessoas com deficiência intelectual, tendo por justificativa as seguintes considerações: esta forma de trabalhar a questão mostra tanto a capacidade como as limitações dessas pessoas; propicia o seu desenvolvimento e fortalece a sua autoestima; oportuniza à população em geral conhecê-las mais proximamente, fazendo modificar a idéia inicial a seu respeito, quase sempre produto de uma subavaliação de seu potencial. No formulário havia também um espaço para considerações espontâneas acerca do espetáculo assistido, as quais, via de regra, se resumiam a palavras de incentivo para a continuidade do trabalho.

Como reconhecimento às atividades que vínhamos até então desenvolvendo, em 2003 recebemos o título *Destaque em Arte e Educação*, do Rotary Club de nossa cidade, fato que fortaleceu nossa convicção de que o teatro era realmente uma propícia estratégia para a reconstrução social da deficiência intelectual. Assim, pretendendo continuar com a proposta, porém sem mais dar prioridade às escolas ou empresas, o projeto foi estendido aos demais segmentos da sociedade, agora com o nome *GTPAÊ para Todos*, desenvolvido nos anos de 2006 a 2008.

Além dos relatórios acadêmicos, a experiência vivenciada com este grupo de teatro tem sido documentada também por meio de vídeos, fotografias e em matérias divulgadas à sociedade em geral pela imprensa falada, escrita e televisual. Destas, duas merecem registro à parte: “Somos especiais!”, inserida no livro “Responsabilidade Social” (São Paulo, 2004), e

“Arte: Um olhar muito especial II” (Rio de Janeiro, 2008), uma publicação bilíngue - português e inglês-, sobre o trabalho de pessoas especiais em diferentes campos artísticos de nosso país.

Outra modalidade de divulgação midiática do trabalho com o GTPAÊ tem se realizado por meio de disco digital de vídeo. O primeiro, gravado em 1999, apresenta a proposta do projeto, cenas de laboratórios de teatro e de apresentações do grupo. O segundo, produzido em 2002, contem imagens do trabalho desenvolvido com as crianças da 4ª série da rede municipal de ensino, e depoimentos de atores e familiares a respeito dos efeitos do teatro em suas vidas. O terceiro, lançado em maio de 2006, apresenta cenas dos bastidores do grupo e da quarta peça produzida. Este DVD foi enviado às bibliotecas das principais universidades brasileiras, escolas especiais e bibliotecas municipais do nosso Estado. Por especial gentileza de alguns colegas de trabalho, o mesmo foi levado também para bibliotecas das cidades de Londres, Boston, Paris e Roma. O quarto DVD, com depoimentos dos atores e apresentação da peça “Cenas da Vida” foi produzido no final de 2010 e, a partir daí, divulgado em diferentes instâncias.

Sobre a contribuição deste projeto para a formação dos 64 estagiários que nele atuaram, optamos por deixar aqui registrados alguns trechos (editados) de um texto por eles redigido e “encenado” numa reunião com os familiares, cuja pauta era o encerramento das atividades do ano de 2007:

Estagiário 1: *[...] vivemos um grande romance de amor neste ano; um amor diferente, provando que os diferentes também podem se amar sem nenhuma espécie de preconceito. Mas, agora, depois de uma intensa convivência, de trocas de afetos e afagos, conflitos e discussões, como convém a todo grande amor, vamos ter que dizer adeus... Se alguém aqui chorar, podem ter certeza, não será de tristeza, será de alegria pela oportunidade maravilhosa de testar o nosso amor para além das fronteiras da “normalidade”; alegria de ver o crescimento de cada um dos atores; de vê-los criar, atuar, dançar, manifestar carinho e opiniões, enfim, de ver o nosso próprio crescimento intelectual e humano, de nos vermos prontos para entrar no jogo duro contra o preconceito, adversário perigoso, muitas vezes dissimulado, e que precisa ser marcado implacavelmente por aqueles que sonham com uma sociedade mais justa, fraterna e sem discriminação contra quem quer que seja ...*

Estagiário 2: *[...] tive um encontro comigo, vivi emoções inesperadas... descobri mundos que entraram em harmonia e meus horizontes se ampliaram quanto aos aspectos*

humanos. Aprendi novas dimensões das pessoas, e pude traçar um paralelo entre a beleza de viver e a tristeza dos impedimentos que existem para tal. A possibilidade de ser um agente de mudanças se fez concreta e isso levarei em minha vida e missão profissional...

Estagiário 3: *[...]representou uma janela pela qual eu pude ver e sentir boas emoções. Conheci pessoas sensíveis e carinhosas lutando pelo seu espaço e que, mesmo diante de tantas dificuldades, olham para a vida com uma beleza particular; pessoas que sempre têm uma palavra de conforto e muito carinho para dar. Posso dizer que, durante o curso, foi a melhor oportunidade de aprendizado, não só das questões teóricas, mas das questões sobre a vida humana que jamais serão esquecidas.*

Estagiário 4: *Todas as minhas expectativas quanto ao grupo foram superadas. A cada laboratório, uma surpresa, uma história. Percebi o quanto perdemos quando nos fechamos num mundo de “normais” e não desfrutamos da companhia especial das pessoas com deficiência mental. Mesmo diante das cobranças que nos achávamos no direito de lhes fazer, eles nos acolhiam de forma carinhosa e se (nos) superavam. São tantas coisas... Com certeza a experiência foi além do conhecimento teórico...*

Estagiário 5: *Eu resumo minha participação [...] em três palavras: oportunidade, alegria e saudade. Oportunidade de ter contato com cada um dos atores e de conhecer a capacidade de cada um, aprendendo muito com esta experiência. Alegria de ver, a cada semana, cada um com seu jeito especial e cativante, o que tornava o trabalho algo divertido e sempre muito prazeroso. Saudade é o que já venho sentindo a cada dia quando percebo que a despedida está se aproximando e eu me apaixonei por cada um dos atores...*

Estagiário 6: *Para mim, foi uma mistura de emoções, uma caixinha de surpresas. Impossível não sair diferente, modificada. Quanto aprendi, quanto me surpreendi, quanto repensei minha própria vida em função dos conflitos apresentados pelos atores. Mais do que um estágio, é um aprendizado de vida, uma experiência inesquecível com ganhos muito além da Psicologia. Sou muito grata a eles, à Supervisora e aos outros estagiários. São tantas emoções...*

Estagiário 7: *Muitas emoções... tantas que nem sei o que dizer. Assino embaixo de tudo o que vocês já disseram, mas quero acrescentar algo: os laboratórios [de teatro]*

merecem este nome. Neles, a cada sexta-feira, fizemos experimentos que esperamos em breve se espalhem pela sociedade em geral e a tornem mais feliz. Que experimentos são esses? Estamos experimentando algo que anda muito distante das relações sociais: o respeito ao diferente, e é sempre bom lembrar um nosso brado constante: quem não respeita o diferente, não está preparado para viver a igualdade!

O trabalho ora relatado vinha mostrando amplamente sua apropriação frente aos objetivos originalmente estabelecidos e, certamente, tantos outros poderiam ainda ser incorporados na proposta. Contudo, era 2009, ano em que entramos em licença para frequentar o doutorado e, com o nosso afastamento da docência, a continuidade do grupo deveria acontecer por outros rumos.

Foi, então, que o GTPAÊ¹² deixou de ser um projeto de extensão da universidade, passando a funcionar de modo independente sob a coordenação de uma profissional formada em Artes Cênicas, a qual desde 2005 nele atuava voluntariamente. Foi ela a responsável por conseguirmos aprovar o projeto no Ministério da Cultura/Lei Rouanet, via pela qual temos conseguido de algumas empresas o patrocínio indispensável para a continuidade do trabalho. Obviamente não poderíamos deixar de revelar que essa profissional que veio juntar-se a nós é a nossa filha Fernanda Ferreira e Silva, que em 2010 fundou a associação Arte e Gente, para viabilizar financeiramente o trabalho com o grupo. Mas, esta é outra história que está apenas começando a ser construída...

Assim, encerramos este capítulo sobre fatos, atos e emoções vivenciados na relação direta e concreta com a deficiência intelectual. Tomara que tenhamos conseguido ser artífice de nosso destino (lembrem-se do epigrafe que colocamos em página introdutória do relatório da disciplina Psicologia do Excepcional?) e, de alguma forma, contribuído para a transformação, ainda que pouca, da realidade na qual as pessoas com aquela condição se encontravam inseridas no ano de 1976, quando teve início a trajetória aqui relatada.

¹² Até o final de 2011 o grupo havia realizado 104 apresentações, para cerca de 17.800 espectadores, assim distribuídas: **Circo da Alegria** (em 1997, um espetáculo para 250 espectadores); **Acidente de Percurso** (em 1998, um espetáculo para 400 espectadores); **Coração Valente** (de 1999 a 2002, 46 espetáculos, para 7.550 espectadores); **Encontros** (de 2003 a 2006, 36 espetáculos para 5.800 espectadores) e **Cenas da Vida** (de 2008 a 2011, 20 espetáculos, para 3.800 espectadores).

CAPÍTULO 3

TRADUZINDO UMA HISTÓRIA DE TRANSFORMAÇÃO E AUTONOMIA: O PROJETO DE TEATRO PARA ATORES ESPECIAIS

3.1 ACHEGAS DA EDUCAÇÃO, ARTE E PSICOLOGIA PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA

Cientes de que nada adiantariam as ações educativas destinadas à sociedade geral à respeito da deficiência intelectual, se as pessoas dessa condição não fossem também preparadas em suas dificuldades, limitações e emoções, visando a sua integração social, construímos a presente história.

Ainda na fase de formulação mental do trabalho, o conceito de Educação Biocêntrica nos pareceu bastante útil aos objetivos pretendidos. Conforme Cavalcante (2001), esta proposta tem a vida como centro, valoriza a especificidade de cada um, sem a cultura do erro, do medo e da culpa, num contexto de confiança e liberdade para a criação, participação e desenvolvimento. Tratava-se de uma perspectiva que bem se coadunava ao pensamento de Slade (1978), de que é preciso educar não para o mero acúmulo de informações, mas para a vida, com seus sentidos, emoção e criatividade a fim de que seja possível construir uma visão própria de mundo.

Assumir esta postura biocêntrica nos colocava diante de dois aspectos que necessitavam ser mais bem compreendidos: a emoção e a criatividade. Embora, certamente, ambos estivessem presentes em nossos trabalhos anteriores, eles ainda não haviam sido, de nossa parte, alvos de reflexões e análises teóricas. Alguns autores foram, então, fundamentais para concebê-los como indispensáveis na educação de pessoas com deficiência intelectual no contexto que pretendíamos, conforme a seguir detalharemos.

Durante anos, o tema das emoções foi, segundo Rey (2000), associado com as chamadas escolas dinâmicas, especificamente a psicanálise, resultando numa resistência em estudá-las, dada a influência do positivismo com suas exigências de mensuração, comparação e predição. De outro lado, por medo do psicologismo – uma tendência a considerar o homem reduzido a si mesmo, isolado do contexto -, muitas vezes, afirma Sawaia (2009), o psicólogo abandona o sujeito, suas alegrias e seus sofrimentos, enfim, tudo o que representa o singular, direcionando a sua análise e atuação exclusivamente para as determinações sociais. Deste modo, conforme a autora, o psicólogo cria uma cilada letal à sua práxis, pois, se considerar o sujeito como um objeto que não pode se defender de tais determinações, então, não há lugar para a idéia de transformar da sociedade. Afinal, esta transformação não ocorre mediante um

“passe de mágica”, mas, acreditamos, mediante um processo engendrado a partir de sujeitos “humanos” com suas concepções, percepções, sentimentos e ações pessoais e coletivas, diante de algo que traz o descontentamento, a perplexidade.

Conforme Lenzoni (2000), sem emoções o homem é um arquivo, é um computador, por isso há que se recuperar a humanidade interna de cada um, no sentido não apenas de mudá-lo (isoladamente), mas de desbloqueá-lo, colocando-o no mundo para que ele possa ser um transformador social. Inspirada em Vigotski e Espinosa, Sawaia (2009) afirma que a emoção e a criatividade são dimensões ético-políticas da ação transformadora de superação da desigualdade social. Para a autora, se existe o homem por inteiro, de corpo, emoção e razão, determinado e determinante da sociedade, então, trabalhar com sua emoção e criatividade é um meio de desbloquear as forças reprimidas em relação à alegria de viver, bem como propiciar a emersão de potenciais ainda latentes.

Presente em todos os humanos, a criatividade é uma lógica organizada de comunicação, capaz de mobilizar camadas profundas da sensibilidade, a qual pode ser estimulada por muitas formas de autoexpressão (FORQUIM apud RABÊLLO, 2001) e de ajudar as pessoas a enxergarem a beleza que, sozinhas, não conseguiriam ver em si mesmas (ZINKER, 2001). É um meio pelo qual o indivíduo articula e estrutura o modo de sentir e pensar, na medida em que vai organizando e ordenando ideias, significados e representações para expressar sua história pessoal e social (BUENO, 2002). É um processo emocional de desafio e busca, no qual se misturam a suavidade e a agressividade, a certeza e a vacilação, para ultrapassar sucessivas barreiras até se atingir o sentido pretendido (PAIN; JARREAU, 1996). A criatividade pode ser favorecida num contexto em que haja motivação, autoconfiança, respeito e aceitação da diferença, reconhecimento do esforço e das possibilidades de cada um (ALENCAR, 2001).

Outro argumento contundente para a defesa de uma estratégia educativa que envolva a auto expressão é a correspondência entre a habilidade criativa e qualidade de vida. No caso das pessoas com deficiência intelectual, esta possibilidade faz “[...] diminuir a vulnerabilidade dos agentes estressores que estes sujeitos têm que enfrentar, em função dos estereótipos e preconceitos dominantes na nossa cultura” (MARTÍNEZ, 2001, p. 69). A autoexpressão, para Costa (2000), pode deflagrar o potencial latente destes indivíduos, por ser um processo no qual vai se desenvolvendo a imaginação e criatividade, bem como trabalhando as próprias emoções em relação às atitudes da sociedade, geralmente, de discriminação e segregação, desta forma exteriorizando o seu íntimo e sua singularidade.

As contribuições desses autores a respeito da autoexpressão com emoção e

criatividade deram-nos um substancial aporte para considerá-la uma estratégica via pela qual poderíamos realizar o pretendido trabalho de educação biocêntrica junto a pessoas com a deficiência intelectual. Seria esta uma forma também de concretizar a interlocução entre a Arte, Educação e Psicologia, conforme defende Barroco (2007) baseando-se no modelo teórico histórico-cultural de Vigotski (1896-1934). Um modelo que afirma ser o desenvolvimento do homem decorrente da multiplicidade, qualidade e intensidade das mediações sócio-históricas que vivencia, percurso no qual vai imprimindo sua própria história naquilo que cria e no modo como o faz.

Para Naguel (2007), o homem contemporâneo se revela no que produz e reproduz, como por exemplo, na arte que cria; ao dar expressão aos sentimentos que carrega, o artista fala tanto de si, como fala do mundo que o oprime, sufoca, afaga ou o envolve com esperanças. Conforme Bueno (2002); Barroco (2007); Guarita, Sponton e Teixeira (2000) e Giora (2000), embora não seja um retrato fiel da realidade, a arte não se realiza descolada da vida, ela é mediadora do diálogo entre o ser humano e a sua realidade, propiciando-lhe inter-relações perpassadas pela cognição, percepção e estética, resultando num conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca.

Ao não enfatizar as dificuldades e limitações do artista, e sim as suas reais habilidades, segundo Alencar (2001), a arte faz transpor desafios repletos de ousadias e passa a ser, de acordo com Puccetti (2005), uma forma de aproximar o indivíduo a outros modos de olhar o mundo, a partir de seu próprio modo de fazer, exprimir e conhecer. Assim, como afirma Ciornai (apud BAHIA, 2002), a arte pode ser um agente de transformação e superação, pois eximido das consequências que a realidade do cotidiano impõe, o indivíduo pode relaxar as próprias defesas e permitir constatar, sentir, elaborar e expressar o que, de outra forma, se configuraria perigoso e ameaçador.

Para Barbosa (2000), a arte é uma estratégia de transformação social por propiciar trabalhar os componentes intuitivos e sensoriais das pessoas com necessidades educacionais especiais, deste modo aumentando as chances de serem bem sucedidas e, por conseguinte, as de sua inclusão social. Sob esta perspectiva, Atack (1995) também propõe a arte para o desenvolvimento de habilidades de crianças e jovens com deficiência intelectual, por promover o controle de movimentos específicos, organização de pensamentos, e refinamento da exteriorização de emoções para explorar e descobrir o que existe à sua volta. Viegas (1995) defende a arte como um ponto de contato entre as pessoas e a sua realidade, tornando possível àquelas que têm uma deficiência substituir emoções imaginárias, bem como encontrar e explorar o seu potencial latente.

Diante dos argumentos expostos, pareceu-nos que a estratégia buscada para o trabalho pretendido estava no campo das artes, pois conforme afirma Martins (2000, 2001), ao serem compartilhadas, elas flexibilizam as fronteiras de comunicação entre pessoas de diferentes idades, origens, cultura e condição social. Seja pela música, pintura, dança ou teatro, segundo a autora, a arte torna público o que há de mais pessoal do artista, mobilizando, no outro, diversos sentimentos diante dessa íntima expressão do ser humano. Igualmente desta forma considerando, restava-nos, então, selecionar a linguagem das artes que fosse acessível a todos os segmentos da sociedade e que mais bem propiciasse a autoexpressão de pessoas com a deficiência intelectual, de modo a manifestarem diversos aspectos de sua existência, muito além daqueles pelos quais são socialmente reconhecidas.

3.2 A LINGUAGEM CÊNICA COMO ESTRATÉGIA DE ARTE-EDUCAÇÃO

Na busca pelo tipo de arte que atendesse, então, aos nossos objetivos, encontramos Slade (1978) defendendo os jogos dramáticos como estratégia de educação apropriada às pessoas com deficiência intelectual, por oferecerem situações securitizantes e estimulantes à descoberta e manifestação de habilidades latentes. Cunha e Castro (1983) afirmam ser a dramatização um meio propício para o desenvolvimento social e emocional, na medida em que possibilita a expansão das emoções, sentimentos e necessidades, deste modo favorecendo também a compreensão e aceitação de si mesmo. Além disso, apontam Guarita, Sponton e Teixeira (2000), os jogos teatrais permitem abordar aspectos de identidade, de sociabilidade, de emoções e de alteridade, oportunizando a cada um manifestar e, se for o caso, modificar a sua visão de mundo. Empregar o teatro como instrumento de expressão e resgate de vida não é privilégio de atores, teatrólogos, educadores e psicólogos. Também Sacks (1997), um conceituado neurologista do Albert Einstein College of Medicine, em Nova York, discorre sobre os benefícios da linguagem cênica para aqueles que têm deficiência intelectual, por ser um meio de encontrarem o significado de si como pessoas, tornarem-se mais completas, equilibradas, fluentes e com estilo próprio de ser.

Responsáveis pelo pioneiro trabalho de atores com deficiência intelectual em nosso país, Gripp e Vasconcellos (199-) consideram a arte importante em qualquer processo educacional e de reabilitação. No caso dessas pessoas, discriminadas ou classificadas por áreas que não funcionam, os autores afirmam que o teatro representa a possibilidade para expressarem o que existe dentro de si e para vivenciarem o reconhecimento (o elogio) por algo de bom que conseguem assim produzir. Conforme Roubine (2003), o teatro é um

propício recurso para o esfacelamento de aparências (o que pretendíamos fazer no caso da deficiência intelectual), ao incitar os espectadores a descobrirem uma realidade mais completa do que aquela imaginada antes da encenação.

Assim, gradualmente fomos acatando o teatro como o espaço e a estratégia que procurávamos para trabalho que pretendíamos realizar com contribuições dos campos das Artes, Educação e Psicologia. Cada dia mais íamos fortalecendo a idéia de que o mesmo seria uma oportunidade catalisadora para o espectador melhor compreender o outro - a pessoa com a deficiência intelectual-, diante de si e a si mesmo frente a ele; um outro que assume seus próprios limites e potencialidades, que lida com as vicissitudes de viver e ser como qualquer pessoa. Sob tal perspectiva, nosso teatro se faria conforme aquele proposto por Grotowski (1975), no qual não há a pretensão de dar ao ator uma bagagem de artifícios, mas de ensiná-lo a eliminar suas resistências. Um teatro deste modo idealizado poderia, então, existir sem maquiagem, figurinos, cenografias, iluminação e sons especiais; só não poderia inexistir a relação ator-espectador - uma comunhão de percepção viva e direta entre ambos.

Durante estudo e organização das ideias sobre um teatro para atores especiais, foram decisivas as concepções de importante teatrólogo contemporâneo, há longo tempo radicado no Brasil. Trata-se de Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido, propício para trabalhar junto àqueles que vivenciam uma condição de desigualdade social, como é o caso das pessoas com a deficiência intelectual. Para Sawaia (2009), a desigualdade social se caracteriza por ameaça permanente à existência ao cercear a experiência, a mobilidade e a vontade; ao impor diferentes formas de humilhação e bloquear o poder do corpo de afetar e ser afetado, rompendo nexos com a sociedade. Neste sentido, o teatro proposto por Boal objetiva propiciar, àquele despossuído do direito de ser, de estar e de falar, a oportunidade de manifestar o que vai dentro de si, sem um texto prévio, mas construído na medida em que pensamentos, ações e relações vão se desenvolvendo entre as pessoas - no palco e na plateia – envolvidas naquele momento.

Trabalhando com as mais diversas populações, entre elas, grupos de pessoas com deficiências, Boal (1996a) afirma que na vida real se vive, mas no teatro se vivencia, portanto o mesmo pode ser um fórum de reflexão sobre a realidade. Ou seja, à medida que são revividas no palco, as cenas vividas na vida real podem ser mais bem compreendidas e as soluções buscadas por meio de improvisações tornam-se um ensaio para uma ação futura. Ser ao mesmo tempo protagonista dos próprios atos e seu principal espectador possibilita ao ator imaginar alternativas, reinventar o passado e inventar o futuro. Por meio do teatro, segundo Boal (1996b), o homem descobre que pode observar a si mesmo e ao ver-se percebe o que é,

descobre o que não é e imagina o que pode vir a ser; percebe onde está, descobre onde não está e imagina aonde pode ir. A imaginação é uma função psíquica superior que, conforme Araújo (2000), permite pensar o ainda inexistente - conceber em projeto -, “vendo” e “sentindo” o produto final na mente antes de se concretizar no real. Processando as imagens recebidas do mundo exterior, através da sensação-percepção, articulando-as com aquelas registradas pela memória, é possível a cada instante reinventar a vida pela imaginação. Esta, segundo Sawaia (2009), amplia nosso repertório de ações e emoções ao possibilitar-nos a “apropriação” da experiência de outros, associar acontecimentos carentes de vínculos racionais, mudar o passado, antecipar o futuro e, assim, promover transformações. Apoiando-se em Vigotski, Barroco (2007) também afirma que a imaginação é um meio de ampliar a experiência: ao ser capaz de imaginar o que não foi visto e o que não experimentou pessoalmente e diretamente, o homem não fica encerrado no pequeno círculo de sua existência; ele pode mudar muito dos seus limites assimilando, com a ajuda da imaginação, experiências históricas e sociais alheias.

Com Boal (2001), o teatro assume um compromisso político: ao permitir e valorizar a expressão dos conteúdos individuais, os atores tornam-se porta-vozes de si e construtores de uma realidade mais condizente com as suas expectativas. Assim, o teatro nos pareceu ser um locus insofismável para trabalhar questões do cotidiano de pessoas vulneráveis de opressão e exclusão social, como é o caso daquelas com deficiência intelectual. Também, para refinar e expressar o seu potencial, aprender a lidar com as próprias dificuldades e limitações, e com os sentimentos ligados ao outro e ao lugar em que vivem e convivem. Deste modo, preparadas mediante um trabalho de teatro, acreditávamos que essas pessoas poderiam inserir-se (voz ativa) e não ser inseridas (voz passiva) na sociedade, expressando-se como um ser pensante e manifestando-se como um agente de transformações.

Segundo Delors (2001), não é suficiente colocar em contato e comunicação membros de diferentes grupos para que uma situação composta de hostilidade e preconceitos seja modificada; é necessário a cada um descobrir progressivamente o outro, a fim de aqueles componentes possam desaparecer e dar lugar à cooperação e ao respeito à alteridade. Sob tal perspectiva, considerávamos que assistir o tipo de teatro que havíamos selecionado para o nosso trabalho oportunizaria à sociedade um contato prazeroso, mais estreito e menos superficial, com as pessoas que possuem a deficiência intelectual. Isso, por sua vez, poderia ensejar uma revisão de suas concepções, percepções, sentimentos, atitudes e condutas a respeito dessa condição deficiente. Esperávamos, a partir daí, que uma nova identidade fosse gradualmente construída para essas pessoas, pela qual pudessem ter o reconhecimento de seu

potencial, o respeito às suas dificuldades e limitações e, por conseguinte, as oportunidades para ampliar a quantidade e qualidade de seus relacionamentos interpessoais no meio em que se encontram.

3.3 O TEATRO PARA ATORES ESPECIAIS: CONSTRUINDO A EXPERIÊNCIA

Com as considerações e expectativas acima explicitadas delineamos uma proposta de teatro para jovens e adultos com deficiência intelectual, que foi desenvolvida mediante as seguintes atividades centrais: laboratórios de teatro, construção de textos cênicos e apresentações públicas dos espetáculos construídos.

Sempre considerando o grau de desenvolvimento cognitivo e a realidade social de cada ator, os laboratórios de teatro tinham em sua programação quatro momentos distintos. Inicialmente era feito o aquecimento corporal e motivacional de todos: atores e equipe - formada pela coordenadora do trabalho e respectivos estagiários. O segundo era o momento oferecido à livre manifestação, a fim de que, por meio de expressão verbal, facial, gestual e corporal, os atores expressassem conteúdos referentes aos seus êxitos e dificuldades experienciados durante a semana no âmbito familiar, escolar e social geral. Após, fazíamos uma reflexão conjunta acerca de suas sensações e percepções sobre o mundo à sua volta, pois apesar de que este continuará existindo com suas inadequações, ele pode ser assimilado de um modo diferente “[...] dependendo daquilo que se queira ou se faça. Levar, pois, os indivíduos a perguntarem sobre si mesmos e sobre os outros, dentro desse contexto, implica a tomada de consciência e a busca de condições para agir de acordo com ela” (BARROCO, 2007, p. 201).

Nestas ocasiões, à equipe cabia mediar a livre manifestação de cada ator, bem como as reflexões, discussões e proposições dos integrantes do grupo referentes ao que fora encenado pelo colega em tela. Esta atividade era indispensável para que, sem se sentir constrangido por medo ou vergonha, e sem temer censuras, o ator pudesse aprimorar a sua forma de agir e reagir, assim sentindo-se preparado para o enfrentamento de eventuais situações análogas às que foram ali trabalhadas.

O desenvolvimento de habilidades cênicas era o objetivo do terceiro momento do laboratório, quando eram realizados exercícios específicos para abordar aspectos tais como: mímica (expressão de pensamentos e sentimentos com gestos realçados, pertinentes e precisos); comunicação (exteriorização coerente e inteligível de algum conteúdo); imitação da voz (apropriação da altura, tom e modulação da emissão vocal); concentração (conversão do pensamento e atenção exclusivos para um determinado foco); iniciativa (proposição e

início de ações); imaginação (formação de imagens mentais de fatos, objetos, atos e emoções); criatividade (invenção, inovação); e improvisação (verbalização e expressão corporal sem prévia orientação ou ensaio). É interessante destacar que nos laboratórios de teatro também eram trabalhados aspectos igualmente indispensáveis para a atuação em ambos os palcos: o de teatro e o da vida em sociedade. São eles: atendimento de solicitações; cumprimento de normas; confiança na própria capacidade; competência para governar-se por si mesmo; solidariedade frente às dificuldades do outro; assertividade ao fazer/receber críticas e elogios; e a busca constante de conhecimentos necessários à compreensão e avaliação dos textos e contextos à sua volta.

Em seguida, acontecia o intervalo para o lanche, momento que frequentemente os atores utilizavam também para namorar, ouvir música, dançar com os seus pares e demais presentes na ocasião. Findada essa pausa para a alimentação e descontração, era iniciado o quarto momento do laboratório, dividindo-se os participantes em subgrupos a fim de que selecionassem um tema que, sob a mediação da equipe, seria preparado para subseqüente encenação. Após esta, todos expressavam sua avaliação e sugestões sobre o que assistiram, devendo as mesmas ser levadas em consideração pelos atores na próxima preparação e encenação que seria realizada no encontro seguinte. Tal atividade ocorria semanalmente por propiciar o desenvolvimento de pré-requisitos à construção dos textos cênicos, que ao longo do tempo foram sendo publicamente apresentados.

Embora não inerente à deficiência intelectual, é comum observarmos as pessoas com essa condição apresentarem limitado, ou até mesmo inadequado, repertório social, bem como dificuldade para expressar seus conteúdos privados. A não disponibilidade de situações para exercitar essas manifestações acaba resultando num quadro de reduzida quantidade e qualidade de suas relações interpessoais. Assim, além do óbvio desenvolvimento das habilidades cênicas dos atores, os laboratórios de teatro também tinham como alvos as habilidades sociais e o refinamento da expressão de conteúdos subjetivos - seus sentimentos, concepções, percepções, desejos, expectativas, entre outros. Para Guilhardi (2009), as pessoas podem ser ensinadas a se observar neste tipo de expressão e, assim, identificar aquelas que são mais apropriadas às diversas situações, analisando-as mediante suas conseqüências no meio em que ocorrem. Conforme o autor, este processo possibilita saber mais sobre o mundo externo e sobre si mesmo, bem como, tornar-se um agente ativo de sua própria vida e de transformação à sua volta.

Para trabalhar nos laboratórios de teatro a expressão de conteúdos subjetivos, partimos da seguinte premissa: trata-se de um tipo de comunicação que envolve aspectos

dialógicos e afetivos, podendo ocorrer mediante verbalizações, gestos, movimentos, posturas, mímicas faciais e elementos vocais, tais como o riso e o choro. Guhur (2007) afirma que as palavras utilizadas em uma dada situação trazem consigo significações e sentidos já construídos e interpretados em outros contextos; e que a entonação expressiva que acompanha as palavras, seja de ironia, gracejo ou respeito, permite depreender o conteúdo que não foi explicitamente enunciado. Segundo a autora, apesar de considerados com pouca capacidade para discursos coerentes e articulação em diálogos, as pessoas com deficiência intelectual são interlocutores atentos, ativos e expressivos, capazes de compartilhar os sentidos pretendidos nas interações sociais. Tais considerações fortaleceram nossa hipótese de trabalho, segundo a qual quando se torna difícil a expressão de um conteúdo na forma verbal, as pessoas daquela condição podem compensar seu déficit com uma esmerada expressão corporal, gestual e facial, tornando-se esse um eficiente recurso para a sua comunicação de conteúdos públicos e subjetivos.

Diretamente atrelada aos aspectos que acabamos de discorrer, temos também a questão do toque físico - uma prática ensejadora à construção de diálogos internos e de comunicação com o mundo, além de ser uma importante via de bem estar físico e emocional. Entretanto, no caso das pessoas com deficiência intelectual, a experiência sensorial do toque físico limita-se a bem poucos episódios em seu cotidiano, geralmente envolvendo apenas a sua própria família. Temos ainda a questão da afetividade-sexualidade dessas pessoas, quase sempre negada e impedida de se manifestar. Assim, o toque físico e a afetividade-sexualidade eram também abordados nos laboratórios de teatro, primeiro para que não fossem omissos frente à essa situação e, segundo, para que pudéssemos asseverar que estávamos realmente realizando um trabalho voltado à inclusão social dessas pessoas. Afinal, segundo Moukarzel (2003), tal inclusão exige uma concepção humanizada da sexualidade, articulada com todos os demais aspectos da vida; e para Glat e Cândida (1996), um indivíduo só se integra socialmente quando estiver integrado consigo mesmo, sendo que isso passa, inegavelmente, pela aceitação e saudável desenvolvimento de sua sexualidade.

Ao chegar à puberdade, a pessoa com deficiência intelectual tem seu organismo preparado para o exercício da afetividade-sexualidade, contudo o mesmo não acontece com sua maturidade para efetivá-lo. Por isso, nos laboratórios de teatro sempre havia a oportunidade para que atores tivessem a experiência sensorial-social do toque, recebessem informações e resolvessem dúvidas acerca de suas questões afetivas-sexuais e, principalmente, para que construíssem um modo individualmente mais apropriado para expressar-se nesse âmbito. Isso era feito da maneira o mais natural possível, conforme temos

sugerido a partir de algumas considerações (FERREIRA, 2009a), como por exemplo, a de que o QI (Quociente Intelectual) das pessoas com deficiência intelectual não tem relação direta com o seu QA-E (Quociente de Afetividade-Sexualidade). Ao seu modo e condição, todas elas têm condições de manifestá-la, seja por meio de um aperto de mão, de um abraço, de masturbação ou de penetração erotógena. Por isso, defendermos a apropriação de lhes serem dadas oportunidades para aprenderem esse tipo de expressão, a fim de que não sejam alvos de inconsistentes julgamentos e agravos sociais.

Pelo fato de as pessoas com deficiência intelectual possuírem, ou exibirem, padrões de funcionalidade e beleza distantes daqueles determinados pela maioria, o que geralmente interfere no processo de sua integração social, nos laboratórios de teatro também trabalhávamos os aspectos externos dos atores. Assim, eram alvos de atenção, por exemplo, o fluxo de sialorréia¹³, a deambulação descompassada, e os hábitos de diligência pessoal - a higiene, a etiqueta, e a maquiagem. O que pretendíamos não era unicamente melhorar a aparência de nossos atores, mas especialmente, a partir daí, demonstrar ser possível reduzir o sentido socialmente que lhes é imposto de inferioridade e os costumeiros afastamentos por parte do outro não deficiente, deste modo favorecendo a quantidade e qualidade das interações humanas em variados redutos sociais.

Os laboratórios de teatro também se destinavam à construção de textos cênicos, um processo mediado pela equipe, o qual envolvia: a escolha do tema, idealização da história, delineamento de personagens, destinação destes entre os atores, encadeamento dos argumentos, definição de figurino, cenário, sonoplastia, e criação de uma apoteose para o espetáculo. Findado esse processo, passava-se à edição da peça, sendo esta mais uma oportunidade aos atores para o refinamento das habilidades teatrais até então desenvolvidas ou aperfeiçoadas.

Não obstante o longo tempo e intenso trabalho envolvidos, as peças teatrais não emergiam a partir de textos pré-existentes, mas eram coletivamente construídas, com o propósito de que os atores pudessem nela se colocar: seu potencial e limitações, seus interesses, vivências e expectativas, bem como fazer escolhas, deste modo evitando que outros as fizessem em seu lugar. Enfim, esta era uma forma de manifestarem a sua maneira de perceber a vida, de construírem sua visão de mundo, bem como de apresentarem-se com seus sentidos e sentimentos - conteúdos próprios raramente expostos e discutidos em outros espaços.

¹³ Secreção excessiva de saliva, de difícil controle, frequentemente observada nos casos de paralisia cerebral.

A primeira peça que o grupo construiu denominou-se **Circo da Alegria**, cujo enredo se desenrolava a partir da vinda de uma companhia circense a uma pequena cidade deste país. Enquanto era montado o local do espetáculo, iam sendo mostradas cenas do cotidiano circense com suas alegrias e tristezas, e cenas da preparação do Natal que se aproximava. A apoteose acontecia com a chegada do Papai Noel trazendo o Menino Jesus em seu saco de presentes e o entregando à Virgem Maria. Tratava-se de um texto cênico bastante simples, certamente refletindo o nível de funcionamento intelectual em que se encontravam os atores e o pouco tempo (um semestre letivo) de sua participação nos laboratórios de teatro.

Na construção deste espetáculo inicial, dois fatos merecem ser comentados, por serem relevantes às nossas afirmações a respeito do desenvolvimento dessas pessoas especiais por meio do teatro. O primeiro refere-se a um ator que na ocasião se recusou a criar para si um personagem humano, insistindo em ser o leãozinho a serviço do domador daquele circo. Apesar das argumentações da equipe de que, em teatro, os animais também podem falar, o ator manteve-se irredutível: nada verbalizaria em cena, e só se apresentaria caso lhe fosse providenciado um macacão com pele e máscara do felino escolhido e, ainda, uma jaula, de onde não sairia durante toda a apresentação.

O outro fato diz respeito a uma integrante do grupo com sequelas de paralisia cerebral: além da deficiência intelectual, ela apresentava também acentuadas dificuldades e limitações motoras, entre elas: imobilidade do hemisfério direito, deambulação instável, sialorréia e a não verbalização oral. Pois bem, na construção do Circo da Alegria esta atriz definiu para si a personagem da Virgem Maria, que se apresentaria com manto longo e, igualmente ao seu colega do exemplo anterior, também nada diria em cena. Embora possa parecer óbvio que a Virgem Maria, por sua condição de santa, não falasse e se apresentasse com um figurino que lhe cobrisse todo o corpo, esta foi, na realidade, a forma encontrada pela atriz para dissimular a sua aparência comprometida e a ausência da fala.

Quisemos expor tais acontecimentos para, então, destacar o quanto esses dois atores evoluíram em suas performances, tanto no que concerne às construções de textos cênicos pessoais e coletivos, quanto às suas apresentações nos espetáculos. Ambos hoje escolhem personagens complexos para desenvolver, como, por exemplo, um traficante no caso do ator, e a viciada em *crack*, no caso da atriz, encenando-os sem o artifício de roupas ou máscaras. Inclusive, a “ex” Virgem Maria, agora acreditando em seu potencial para se comunicar mediante expressão corporal, gestual e facial, tem se tornado uma das mais “falantes” durante o espetáculo, e uma das mais requisitadas pelo público no momento do debate, bem como pela mídia a fim de ser literalmente entrevistada para as matérias da imprensa.

O segundo texto cênico construído, denominado **Incidente de Percurso**, contava a história de duas adolescentes gêmeas, as quais não mais se entendendo com a mãe, rigorosíssima na educação das filhas, saem de casa à procura de trabalho. Uma delas consegue ser médica e “dar vida” a um poeta morto em acidente de avião. A outra realiza o sonho de desfilar nas passarelas, mas a carreira é interrompida ao engravidar do ex-namorado, agora padre, que abandona a batina para casar-se com a futura mamãe. Nesta peça ainda observamos um enredo com partes ainda um pouco desconectadas da realidade, como é o caso do poeta que ressuscita após um tratamento médico. Desconectadas? Nem tanto.

Tomemos como exemplo o ator que escolheu ser o poeta. Ele é aquele que, no espetáculo anterior, definiu para seu personagem o Papai Noel que traria ao mundo o Menino Jesus, tirando-o de seu saco de presentes. Embora em algumas ocasiões tivesse dificuldade para discernir entre fatos e fantasia, ele possuía uma habilidade criativa capaz de surpreender até os menos preconceituosos em relação ao potencial das pessoas com a deficiência intelectual. Durante a criação de seu personagem, na primeira peça, ele nos deu um enorme susto ao ausentar-se do laboratório por um tempo maior ao geralmente utilizado pelos atores para ir ao gabinete sanitário. Fomos, então, ao seu enalço e quando o encontramos estava todo feliz por ter encontrado, no anexo daquele local, cujo espaço servia de almoxarifado para produtos de limpeza, uma vassoura de piaçaba. Ao ser questionado sobre o porquê de tanto entusiasmo, ele nos respondeu que era devido a ter achado o objeto que seria o cavalinho (a rena) do Papai Noel.

Na semana seguinte a ter decidido que seria um poeta, esse ator nos trouxe uma das duas partes que compõem uma saboneteira, dessas comuns de plástico colorido, com um elástico amarrado em cada uma de suas laterais. Durante o laboratório fomos fazer um “estudo” grupal do objeto trazido, quando, então, ele conseguiu nos explicar que aquela seria a máscara para um de seus olhos e que precisávamos lhe providenciar um lençol. Respondemos afirmativamente ao seu pedido, embora sem entender a concretude da sua intenção, e essa nossa hesitação certamente foi por ele percebida. Afirmamos isso, pois, no laboratório subsequente ele nos trouxe, arrancada de uma revista, uma página toda amassada. Após alisá-la atentamente, ele nos mostrou essa produção tipográfica, dizendo que o seu poeta seria como aquele da fotografia que nos mostrava. Neste momento desvendou-se o enigma da saboneteira na composição do personagem “mascarado”: ele desejava ser o Fantasma da Ópera. E assim foi.

A terceira peça construída pelo grupo, denominada **Coração Valente**, tinha início com uma discussão motivada pela desconfiança do marido em relação à fidelidade da esposa.

Esta, ao sair desesperada de casa, envolvia-se num acidente, tornava-se paraplégica e usuária de cadeira de rodas. Interessante destacar que nessa etapa do trabalho já tínhamos no grupo um clima propício para tratar a questão do preconceito vivenciada pelos atores, aparecendo daí a aspiração de uma das atrizes em definir para seu personagem uma pessoa com a deficiência física. Toda a trama desenvolveu-se em torno do reaprender a viver e enfrentar as barreiras físicas e atitudinais vivenciadas pelas pessoas com essa condição. Além disso, talvez como um sinal de amadurecimento dos atores frente às vicissitudes da existência humana, no desfecho da história o casal não foi “feliz para sempre”, tampouco a cadeirante voltou a andar, pois, segundo os integrantes do grupo, a vida é como ela é!

Na quarta peça, intitulada **Encontros**, desenrolava-se uma viagem inesquecível pela Itália, intercalada com cenas do Brasil. A arte na superação de nossos limites caracteriza essa história marcada por momentos cotidianos de amizade, amor e saudades. A sua produção nos possibilitou trabalhar, e posteriormente apresentar ao público, questões relevantes frente ao objetivo de reconstrução social da deficiência intelectual, tais como, o casamento de pessoas com essa condição e a sua inserção no mercado competitivo de trabalho. Dessa época, temos três fatos emocionantes que desejamos compartilhar. Um deles diz respeito ao nosso “ex” leãozinho que, conforme já apontado, agora falava com tanta desenvoltura a ponto de aceitar um novo desafio em sua carreira. Como o seu personagem vivia na Itália, esse ator passou a aprender a falar o seu texto na língua italiana, obviamente com os erros técnicos de qualquer aprendiz, porém de um modo suficiente para melhorar a sua autoestima e aumentar os aplausos que recebia nas apresentações.

O outro fato refere-se à nossa “ex” Virgem Maria. Por essa época, ela havia terminado o namoro com um dos atores, o qual saíra do grupo por ter arrumado emprego num supermercado de nossa cidade. A atriz passou um longo período meio depressiva e, finalmente, nos comunicou a intenção de deixar o trabalho, alegando não ter mais motivação para continuar naquele lugar, devido as muitas lembranças do ente querido que ali não mais se encontrava. Dado que, no texto em construção, a sua personagem era uma pintora italiana, tivemos a idéia de lhe oferecer a oportunidade para produzir uma tela que passaria a fazer parte do cenário durante as apresentações. A idéia teve o resultado além do esperado. Embora nunca antes tivesse manejado tintas e pincéis, e a despeito de toda a sua dificuldade e limitação motora, ela pintou uma belíssima obra, o que lhe possibilitava expressar mais uma de suas habilidades, uma vez que já havia se tornado uma excelente atriz. Em resultado dessa nova experiência, ela decidiu continuar no trabalho, por avaliar que ainda teria muito talento a ser descoberto e mostrado à sociedade.

Quanto ao terceiro fato, é preciso dizer antes que no grupo havia um casal de namorados, porém que se deparava com um árduo obstáculo a ser transposto. Os pais da namorada eram contra aquela relação e em nada facilitavam para que ambos vivessem, com serenidade, um amor que já durava longo tempo. Pois bem, esse apaixonado rapaz, quando da construção da peça ora em tela, decidiu que seu personagem, em uma das cenas, seria o Pavarotti apresentando-se de *smoking* e “cantando” *La donna é móbile*. Por ser muito habilidoso na área musical, ele conseguiu um imenso destaque para a sua performance, inclusive chamando para si a atenção do renitente pretense sogro. Este, ao constatar o tamanho talento do candidato a genro, tornou-se mais próximo do ator, estabelecendo com ele alguns diálogos a respeito de óperas internacionalmente conhecidas e, inclusive, se dispôs a lhe emprestar alguns CDs e DVDs daquele tenor italiano. É certo que o rapaz, ainda assim, não conseguiu a permissão para namorar oficialmente a sua musa, mas é certo também que, a partir daí, um novo olhar foi positivamente construído sobre a sua competência social.

No último espetáculo produzido, chamado **Cenas da Vida**, como bem o título sugere, importantes emoções que compõem nosso viver se revezam durante um enredo que mostra o cotidiano de dois personagens centrais: uma prostituta e uma jovem dependente de drogas ilícitas. Da época da criação deste enredo é interessante destacar a justificativa dada pela atriz quando de sua opção por viver uma profissional do sexo. Como coordenadora do grupo, confessamos, sentimos certa apreensão pelo personagem escolhido, muito provavelmente por temermos a reação de seus familiares diante daquela escolha e, por isso, colocamos a questão para ser discutida no grupo. A discussão foi muito rápida, pois a atriz nos deu um verdadeiro “xeque-mate” ao explicar que, assim como eles (pessoas com a deficiência intelectual), a prostituta também enfrentava o preconceito da sociedade, então, este seria um ótimo tema para ser inserido naquela peça.

A construção da apoteose deste espetáculo se iniciou quando essa mesma atriz, com a síndrome de Down, nos informou a intenção de criar, como sua personagem, uma bailarina de dança do ventre. Esse pedido nos colocou em difícil situação, pois embora nunca tivéssemos a pretensão e camuflar a condição de deficiência de nossos atores, por outro lado, queríamos sempre mostrar ao público o que eles têm de melhor e mais bonito. Como resolveríamos a situação se, conforme bem sabemos, a maioria das pessoas com tal síndrome é “gordinha” e, principalmente, apresenta o abdômen bastante protuberante? Como atender aquele desejo se uma explícita característica da sociedade contemporânea é a valorização de um modelo padronizado de corpos estéticos (estética aqui entendida na dimensão da “beleza” e da “perfeição”)?

Discutida e aprovada a sua idéia no grupo, a participante passou a pesquisar informações para compor a sua criação e começou a trazer para os laboratórios alguns CDs com músicas árabes, para que fossem selecionadas aquelas que fariam parte da sua apresentação durante a peça. Sim, durante a peça, pois nem imaginávamos ainda que a sua ideia se tornaria a apoteose do espetáculo.

Próximo ato. Nas ocasiões em que ela apresentava a coreografia que, durante a semana ficava em sua casa construindo, a fim de nos dar uma noção de como poderia ser o resultado final de sua composição, fomos observando (olhos brilhantes, olhos lacrimejantes) e ouvindo (comentários explícitos de desejo pelo personagem da colega) o interesse das demais atrizes em dançar com e como a colega. Inclusive os rapazes, de um modo diferente (mais contido), também demonstravam a intenção de integrar tal coreografia, ao oferecerem ideias de passos, posturas e expressões para a dançarina proponente. Aí, entrou cena um fato interessante: ao demonstrarem diferentes possibilidades para a composição da apresentação da dançarina do ventre, esses rapazes se apresentavam com uma performance bastante sensual, marcada pelas ondulações de abdômen, quadril, tronco, braços e mãos, totalmente despreocupados com a possível interpretação de seus movimentos como sendo próprios do sexo feminino.

A cada laboratório se intensificava o envolvimento dos demais atores e atrizes na composição cênica da colega em tela, o que para nós significava um explícito pedido para também fazerem parte daquele “show”. No entanto, ainda era grande a nossa preocupação com o fato de que a competência de uma pessoa é, muitas vezes, inferida a partir de sua aparência. E há que se considerar que, além dos atores com a síndrome de Down, com as já referidas características, tínhamos no grupo também aquela atriz com acentuada sequela de paralisia cerebral que, entre outros sintomas, se manifestava em sua frágil estrutura física e graves comprometimentos motores. Não obstante tamanho impasse, precisávamos ser coerentes e evitar contradições frente as nossas convicções e ao que estávamos vivenciando. Afinal continuamente temos defendido que há de sempre existir lugar para todos, seja nos palcos da vida, seja nos palcos de teatro.

Enfim, decidimos não nos furtar à oportunidade de contribuir para a ruptura das concepções que resultam em subavaliações daqueles que possuem “corpos deficientes”. Os corpos dos integrantes daquele grupo de teatro eram distantes dos considerados “corpos saudáveis”? Sim, a maioria deles se desviava do molde padrão e, embora não quiséssemos optar pela “arte do disfarce”, era preciso fazer algo que levasse nossos espectadores a transcender a aparência física desses artistas e a centralizar a sua atenção sobre as reais

habilidades por eles demonstradas no espetáculo encenado. Sem dúvida, estávamos diante de uma oportunidade impar de desencadear um novo olhar, um novo discurso e um novo sentido para o binômio “aparência-competência” das pessoas com a deficiência intelectual.

Assim, decidimos propor ao grupo que aquela dança deixasse de ser de uma personagem única e passasse a ser coletiva e apresentada na apoteose do espetáculo. Em tal sugestão, tivemos o cuidado de assegurar à atriz, responsável pela idéia original, que ela se apresentaria inicialmente sozinha, por um tempo maior que os demais colegas que, em seguida, gradualmente entrariam no palco para compor a sua coreografia. A concordância foi unânime e um estado de intensa felicidade instalou-se no grupo: agora todos poderiam mostrar publicamente mais uma de suas habilidades, a de atores-dançarinos.

A possibilidade coletiva dessa dança do ventre nos ensejou abordar um aspecto que ainda necessitava ser trabalhado no grupo: a obesidade de vários de seus integrantes. Como afirmado anteriormente, não pretendíamos disfarçar a condição de corpos afastados do modelo estético imposto, mas nada havia de inconveniente se os atores fizessem uma dieta alimentar para que ficassem mais bonitos, saudáveis e elegantes para o figurino que deveriam usar na ocasião. Um figurino que seria detalhadamente produzido com muitas cores e pedrarias, típico de dançarinos orientais e que, enquanto tal, deixaria desnudos braços, pernas e... abdômen daqueles visivelmente acima do peso, bem como o corpo tão “magrinho” da atriz que agora não mais usaria o “manto da Virgem Maria”. E, assim, exceto esta última, os demais passaram a dedicar-se à perda peso, certamente, uns com maior e outros com menor empenho, mas todos unidos pelo mesmo objetivo.

O resultado de tal ousadia – a apresentação de “corpos deficientes” quase nus -, foi muito além de nossa expectativa. Os atores “perderam alguns quilinhos” (era assim que eles entusiasticamente nos contavam a cada vez que se pesavam), entre eles, uma atriz que chegou a emagrecer 16 quilos durante o ano de construção da peça. Inclusive, ela passou a fazer academia de dança do ventre, tão grande foi o seu êxito com a experiência na apoteose do espetáculo. Outro resultado constatado com este quinto texto cênico do grupo foi em relação à autoestima de todos os seus integrantes, a qual se fortalecia, entre outros momentos, diante dos aplausos calorosos e depoimentos dos espectadores em cada apresentação, bem como do pronunciamento favorável da mídia. Isso foi observado, principalmente, por parte da nossa “frágil” atriz, mediante sua alegria e empenho durante a dança, apresentando-se com um traje e movimentos inimagináveis na época da primeira peça. Ressaltamos também o quanto a “dança-teatral” proporcionou uma visível melhora no desenvolvimento motor, postura, comunicação, expressão dos sentimentos e no potencial criativo desses jovens e adultos

especiais.

Voltando a nos referir às apresentações públicas deste grupo, há que se enfatizar o seguinte. Por serem as peças construídas pelos próprios atores com deficiência intelectual - uma oportunidade ímpar para falarem livre e explicitamente de si -, a cada espetáculo eles a apresentam de uma maneira diferente. Isto acontece mediante a inserção de novos monólogos e diálogos, gestos e expressões, conforme os conteúdos de experiências que vão sendo incorporados em suas vidas pessoais e coletivas. Assim, o que eles fazem em cada performance é por conta exclusiva de sua sensibilidade e grande dose de bom humor, deste modo revelando-se muito além das expectativas construídas a respeito de sua criatividade, independência e competência. E neste processo, eles também estão cada vez mais interagindo com os espectadores e inserindo-os em seus textos durante as encenações.

Após o teatro, os atores ficam à disposição da plateia para um debate sem conhecimento prévio das perguntas que lhe serão feitas. É uma parte bastante rica do espetáculo que foi inserida nessas ocasiões por, no mínimo, quatro motivos. Primeiro porque são as próprias pessoas com deficiência intelectual que conhecem, com profundidade e realismo, os aspectos relevantes de suas existências: seus sentimentos e ressentimentos, suas aspirações e frustrações, suas dificuldades e habilidades. Segundo, seguramente são elas que melhor podem ensinar acerca de formas mais adequadas para serem tratadas socialmente. Terceiro, porque, ao formular perguntas e ouvir as respostas, os espectadores estabelecem um contato mais estreito com o ator, sendo esta mais uma oportunidade para rever sua concepção e percepção, suas emoções e condutas frente a esse grupo de pessoas. Quarto, por acreditarmos que, na medida em que este contato se tornar mais frequente, se aumentará também a probabilidade de que a deficiência intelectual deixe de ser representada como um quadro de anormalidade, e passe a ser concebida e percebida não mais que um mero exemplo da diversidade humana.

3.4 O TEATRO PARA ATORES ESPECIAIS: REGISTRANDO ALGUMAS CONSTATAÇÕES

As considerações que passaremos a relatar são oriundas da observação direta nossa, de estagiários envolvidos, de espectadores, de familiares, da imprensa, e das tantas interlocuções ocorridas pelo caminho. São elas que têm nos levado a propalar que ao apagarem-se as luzes, retirarem-se os figurinos e a maquiagem, nada será mais como era antes.

Conforme algumas vezes já apontamos (FERREIRA, 2002, 2009b, 2011;

FERREIRA; BORGES; SILVA, 2007), ao ser um espaço de expressão livre de pensamentos, sensações, percepções, expectativas, necessidades e sentimentos, o teatro tem se mostrado estratégico para abordar questões que permeiam o cotidiano de pessoas vulneráveis de opressão e exclusão social, como é o caso daquelas com a deficiência intelectual. Exemplos do que estamos falando são a mágoa dos atores pelo preconceito e discriminação a que são submetidos nas mais diversas formas em suas trajetórias existenciais, e o cerceamento à expressão de sua afetividade-sexualidade. Nos textos cênicos construídos pelo grupo é facilmente observável a presença desses conteúdos, para os quais os atores também apresentam uma forma de elaboração, a fim de que a vida possa seguir com o menor custo emocional.

Ao ensinar a re-vivência das próprias histórias, a expressão dos conflitos que ainda os angustiam e alegrias que os contagiam, a linguagem cênica torna-se uma via para que os atores com deficiência intelectual desenvolvam modos de manifestar-se num mundo de diversidade e adversidades. É isso que tem extrapolado os laboratórios de teatro e os palcos cênicos para outros redutos sociais, conforme temos observado nas inserções sociais de lazer, quando a cada atividade se amplia a quantidade e a qualidade de suas interações pessoais.

A construção dos textos cênicos, a sua encenação e debate livre com os espectadores têm sido ocasiões nas quais os atores podem firmar a sua singularidade e identidade, enfim, o seu modo próprio de ser sem o risco de julgamento ou reprimenda social. Exteriorizar, sem suscitar imediatos julgamentos e represálias sociais, conteúdos inerentes à vida humana, muitas vezes negada por outras vias de acesso, é uma possibilidade que o teatro pode oferecer àqueles que têm a deficiência intelectual. Explicando melhor esse processo: por meio da encenação, os atores vivenciam esses conteúdos de um modo “mais seguro” (com ansiedade e receios mínimos, com maior liberdade etc.) na medida em que o teor dos mesmos deixa, aparentemente, de se referir à sua esfera pessoal, ao ser (supostamente) transferido para outras pessoas - os personagens por eles criados.

Consideramos que esse contexto de “segurança” ocorra também devido a um segundo aspecto característico nas apresentações desse teatro. Estamos nos referindo ao fato de que, ao serem positivamente mobilizados pela peculiaridade e estética do espetáculo e pela real competência destes artistas, os espectadores afastam-se de seus pré-conceitos (ignorâncias), deslocando o foco de sua atenção para o modo de sentir, pensar e agir dos personagens e para a competência dos respectivos atores, assim relegando a um segundo plano a condição de deficiência intelectual daqueles que estão em cena.

Ao manifestar-se como um personagem criado a partir de seus conceitos e

idealizações sobre o mundo, o ator com deficiência intelectual pode suscitar, no outro não deficiente, emoções que facilitam a construção de outra compreensão sobre o seu modo humano de ser e a sua acolhida social. Parece-nos que é isso que ocorre quando explodem os aplausos, um fenômeno universal que, além de liberar energia após uma imobilidade necessária ao encontro desarmado entre espectador e o artista, tem também a função de transmitir a mensagem “Eu os recebo e os aprecio” (PAVIS, 1999, p. 22). Seguindo essa linha de análise, também poderíamos explicar a recepção do público a esse tipo de teatro por meio da catarse que, conforme Sawaia (2009), não se trata apenas da descarga de sentimentos com a sua conseqüente tranquilização, mas, sim, da emersão de emoções voltadas aos sentidos opostos ao habitual; ela nos coloca frente a frente com paixões contrárias, gerando uma complexa transformação dos sentimentos que são confrontados.

3.5 O TEATRO PARA ATORES ESPECIAIS: TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES

Em diversos momentos vimos firmando a relevância de trabalhos que envolvam informações qualificadas direcionadas à construção, desde a infância, de atitudes positivas concernentes à deficiência intelectual, por considerarmos ser esta uma via para a minimização de crenças, mitos, tabus existentes a seu respeito. No entanto, há de se ressaltar que ações dessa natureza se otimizam quando, junto da informação, levamos à sociedade também o contato com aqueles que possuem tal limitação cognitiva. Assim, o teatro feito por essas pessoas torna-se uma estratégia tanto para propiciar a ressignificação social de sua condição, principalmente, concernente ao seu potencial, assim desestabilizando o preconceito e práticas excludentes, quanto para que elas próprias, pela arte, possam se reafirmar como sujeitos e se fazer presentes protagonizando a conquista de seu espaço social.

Sob esta perspectiva, é possível afirmar que o nosso trabalho, hoje, segue orientações bastante afinadas com as do construcionismo social, pois, ao envolver pessoas com (os atores) e sem a deficiência intelectual (os espectadores), o teatro torna-se, para ambos os implicados no processo, um disparador de encontros de ressignificação e de produção de sentidos que podem levar à desconstrução social da condição em tela e das práticas excludentes voltadas às pessoas que a possuem. Pois, vejamos.

Mediante o contato prazeroso oportunizado pelo teatro é possível que, ao menos de imediato, sejam reduzidos o medo, a insegurança e a rejeição do espectador frente àqueles que não suprem os critérios de estética, funcionalidade e produtividade. Abre-se, então, um espaço propício para os atores se revelarem muito além das aparências com que geralmente

são percebidos, assim assumindo importante papel na desmitificação da sua condição especial. Por sua vez, ao espectador, esta é uma oportunidade para entrar em contato, de modo presencial e intenso, com as próprias concepções, percepções e atitudes frente à questão. São constantes os depoimentos de espectadores sobre o impacto experienciado com a linguagem cênica desses atores, tendo-se como justificativa a concepção que possuíam até então sobre a deficiência intelectual. Uma concepção que geralmente subjuga aqueles que a apresentam, na qual não há espaço para o seu potencial e estética, além da grande dificuldade para vislumbrá-los como seres humanos que são. Não é apenas o impacto que acontece, os espectadores também relatam que o espetáculo lhes ofereceu oportunidade para repensar a equívoca associação entre aquela deficiência e incompetência social, bem como para os predispor à desconstrução de seus preconceitos e a participar da remoção das barreiras atitudinais a que são submetidas essas pessoas em vários contextos da sociedade.

Diz o dramaturgo alemão Bertold Brecht (2011): “[...] nada deve parecer impossível de mudar”, e diz o dramaturgo brasileiro Plínio Marcos: “Faço teatro para incomodar os sossegados.” (MUSSI, 2011). Ambas as afirmações são norteadoras deste trabalho de teatro com atores especiais visando reconstruir a deficiência intelectual, para que as pessoas nessa condição enquadradas possam manifestar seu verdadeiro potencial e usufruir uma qualidade de vida melhor. Assim, parafraseando Plínio Marcos, fazemos esse tipo de teatro a fim de incomodar os que estão sossegados, cegos e surdos em relação àquela forma de diversidade humana e se sensibilizem para participar da criação e preservação da sociedade inclusiva. Aliás, quiçá, vendo as possibilidades de vida das pessoas com essa deficiência, os espectadores não se interroguem sobre as exigências desmedidas de super eficiência e produtivismo que desaba sobre todos no mundo atual.

Para Pablo Picasso (2011), pintor espanhol, a arte é a mentira que nos permite conhecer a verdade, é uma arma defensiva e ofensiva contra o inimigo; neste caso, o inimigo é a sociedade desinformada e despreparada para respeitar e viver com aqueles que têm a deficiência intelectual. Se, conforme afirma Harvey (2000), a tendência pós-moderna, dentre outras, é substituir a verticalidade pela horizontalidade, o separatismo pela mixagem, a unicidade pela pluralidade, então, podemos vislumbrar um cenário favorável para a reconstrução social de tal deficiência, sobretudo, retirando-a de uma posição de inferioridade e invalidação e alçando-a a uma posição de equidade no conjunto de relações sociais capazes de interligar os diversos e os estranhos. Estamos nos referindo à oportunidade que deve ser dada ao exercício da palavra à essas pessoas, reconhecendo-as como grupo capaz de, à sua maneira, dizer por si e sobre si, sem tutelas e sem porta-vozes, tais como os especialistas ou

representantes da academia

Neste sentido, o teatro para atores especiais é seguramente um meio atrativo e uma fonte inesgotável para que a sociedade conheça mais, de perto e *in loco*, a respeito das pessoas com a deficiência intelectual. Trata-se de uma oportunidade dialógica impar de contato gente-gente, que pode resultar na formação de redes de descobertas e informações sobre este tipo de diversidade humana, que se espalhem pela sociedade a partir dos espectadores das mais diferentes plateias. Cada um destes terão, assim, se transformado em “spect-actor”¹⁴ de um processo voltado à assegurar a essas pessoas o lugar social que ainda lhes é devido em pleno século XXI.

Quanto aos nossos atores, que cada um possa ter reconstruído um pouco a sua história de vida ao escolher, desenvolver e encenar o personagem assumido na construção e apresentação dos espetáculos teatrais. Que ao terem aprendido a manifestar suas infinitas formas de ser, pensar, perceber, conceber, falar, agir, reagir, sentir..., eles possam deixar de ser um mero repetidor do que observam, para, ousando e criando, transformar-se e transformar, ainda que pequeno, o mundo à sua volta. Enfim, que eles possam ser empreendedores de si mesmos e, assim, a seu modo possam ser protagonistas de uma nova consciência para as próximas gerações, que seja mais coerente e consistente na avaliação e julgamento do outro, livre das amarras do preconceito e discriminação em relação às pessoas que se apresentam sob as mais diferentes formas de ser e existir.

Encerrando-se “as cortinas” deste capítulo, abaixo apresentamos as personagens principais da experiência narrada, pela descrição de algumas de suas características, elaborada por um estagiário do curso de psicologia, envolvido no trabalho em 2007.

Ao Grupo de Teatro para Atores Especiais

*O nosso primeiro dia de GTAÊ foi prá não esquecer,
Foi demais, uma alegria só na sala, verdadeira aula,
Conhecemos um grupo animado, gente de muito querer,
E entre tanta gente boa, uma delas é Ana Paula!*

*O seu nome já indica que pouca coisa ela não é,
Interpreta com vigor, fibra; seu sucesso não tardará,
E mesmo que, vez ou outra, (a supervisora) “pegue no seu pé”
Isso só anima e estimula quem nasceu pra ser Bárbara!*

*Ela se faz de desligada, mas isso, creiam, é só aparência,
Exigida pelo grupo, demonstra não ser mais menina,*

¹⁴ Aquele que é, ao mesmo tempo, ator e espectador, que observa e age.

*Responde tudo “na bucha”, “na mosca”, com eficiência,
Ora, pois, minha gente, se não estou falando de Carina!*

*É verdade, aprendemos, um gesto vale por mil palavras,
E antes que vocês nos chamem de impostores, infames,
Dizemos: como é bom aprender isso na prática, sem travas,
Vendo a cada ensaio, a cada hora, o talento de Claudiane!*

*Seguindo no nosso poema, vamos falar de um cara sério,
De quem mora em, na Rua, número 39,
No papel de empresário, ele não tem nada de Marcos Valério,
Pelo contrário, com ele não tem trambique, ele é o Clóvis!*

*Ela é muito decidida e muito atenta nas oficinas teatrais,
Quando encarna a personagem, nada a faz entrar em pane,
É valente sem igual e, em defesa das filhas, não recua jamais,
Quem ainda não adivinhou, vou dizer, essa é a Dariane!*

*Com ele não tem tempo ruim e nem mesmo cara feia,
E faça chuva ou faça sol, lá está ele com seu repertório,
Repertório de conversa boa, de quem tá ligado na aldeia,
Chegamos na letra Ge, chegou a hora, é a vez de Gregório!*

*Ela é dedicada e está sempre aperfeiçoando a personagem,
Também está dançando como ninguém, não quem reclame,
Vai fazer papel de prostituta, vai viver no mundo da sacanagem,
Mas ela vai tirar de letra, com talento, ou não se chama Juliane!*

*Ele marca todo mundo, não quer nem saber, vacilou, ele tá lá,
Lá no palco, mostrando como se interpreta o personagem em questão,
E faz o seu papel com tanta graça, garra e dedicação, como igual não há,
Não é preciso ser adivinhão pra saber que estamos falando do Marcão!*

*Este é outro que não dá ponto sem nó e está sempre disposto a tudo,
Que fala que o “chão não tem olho”, só para “tirar uma na patota”,
Tem sempre uma palavra na ponta da língua, mas não é papudo,
Não sei se me fiz entender, mas agora é com o Ême Jota!*

*Chegamos ao fim da linha, nosso poema exaltação vai terminar,
Vocês poderiam até perguntar e o quê é que nós temos com isso?
E nós responderíamos, com muito prazer e sem medo de errar,
Que bom terminar falando da força de expressão do Vinícius!*

*Por fim, onde tem teatro, arte e desafio, com certeza ela está lá,
Cheia de graça e dedicação, com ela tudo vai pra frente, anda,
Guerreira cultural, faz teatro na escola, na favela, em qualquer lugar,*

Vontade é seu lema, ação sua bandeira, essa é a nossa Fernanda!

*E para não dizer que não falamos de vocês, pais e familiares,
Vamos falar agora, com toda admiração e respeito,
Que vamos trabalhar e nos divertir com seus filhos ímpares,
Na busca de uma sociedade melhor e livre de preconceito.*

Apolo Mário Souza Theodoro

CAPÍTULO 4
ORGANIZANDO IDÉIAS SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E
SOCIEDADE:
CONTRIBUIÇÕES PARA O CONHECIMENTO E AÇÃO

4.1 O LUGAR SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM RETRATO FIEL DA SUA BIOLOGIA OU DA IGNORÂNCIA NOSSA DE CADA DIA?

Para falar sobre o lugar social ocupado pela pessoa com deficiência intelectual na contemporaneidade é preciso considerar que a distinção entre os grupos humanos marcou profundamente a história do ocidente. Consideradas como inatas, as características físicas e intelectuais foram bastante utilizadas para a categorização e hierarquização social, consagrando o modelo do determinismo biológico que tomava como padrão o europeu branco e de sexo masculino, pois qualquer outro fenótipo era considerado oriundo de grupo inferior.

A ciência, de maneira geral, e a própria psicologia contribuíram para a sedimentação desse tipo de crença fornecendo teorias e instrumentos para a estratificação da humanidade. Uma dessas contribuições foi dada exatamente pela psicometria, sobretudo aquela que tomou a inteligência como objeto de classificação de grupos e indivíduos. Para o determinismo biológico, segundo Gould (2003), o valor de cada integrante de diferentes grupos sociais podia ser determinado pela medida da sua inteligência – uma entidade localizada no cérebro. Aqueles que apresentassem baixa pontuação nessa avaliação seriam considerados inatamente inferiores, daí originando a afirmação de que a sociedade era um retrato fiel da biologia. Conforme o autor, o determinismo biológico apresentava dois graves equívocos: a reificação da inteligência e a não consideração de que dados quantitativos, por exemplo, os números obtidos numa escala para mensurá-la, são sujeitos à interferência cultural.

Em seguida, apareceram os cientistas adeptos da antropometria na busca de características que ilustrassem a correta (na verdade, não a correta, mas a esperada, a acreditada) hierarquia entre os grupos humanos. São deste período as pesquisas que realizavam a craniometria para “validar” a expectativa “científica” de que o tamanho do cérebro poderia expressar, entre os grupos avaliados, distinções (falsas e ofensivas) quanto à inteligência, criminalidade e outras, em detrimento de estudo sobre as bases sociais destes aspectos.

Em 1905, iniciou-se a era dos testes de inteligência, quando o francês Binet apresentou uma escala para determinar a “idade mental”, tendo ciência de que não se tratava

de uma medida rigorosa da inteligência, por esta não ser fixa (unicamente herdada), mas passível de desenvolvimento mediante experiência ambiental. Porém, com uma série de argumentos que confundiam diferenças culturais com características inatas, psicólogos americanos, ainda adeptos da supremacia da natureza sobre o ambiente, falsearam a intenção de Binet e inventaram a teoria do QI hereditário. Foi mais uma tentativa de advogar a superioridade da inteligência em diferentes raças humanas, com finalidades de eugenia, entre elas, a restrição de imigração e a deportação de estrangeiros que acabavam sendo avaliados como débeis mentalmente; e o controle da reprodução dessas pessoas, sob a justificativa de assim eliminar uma grande quantidade de crimes, de mendicância e de ineficiência industrial.

E nos dias atuais? Seria possível falar que as pessoas não são mais percebidas e discriminadas pelo nível de seu funcionamento intelectual? Teria sido a evolução científica e cultural a que chegamos suficiente para eliminar a hierarquia humana baseada em diferenças, subavaliadas socialmente, como acontecia no caso da “inteligência” abaixo da norma? Poderíamos afirmar que passamos da concepção de homem como um “retrato fiel de sua biologia” para a de um “retrato fiel da interação entre a sua condição orgânica e aspectos sociais do meio em que se insere”?

Enfim, teria já ocorrido uma revisão das referências que fundamentam os conceitos, preconceitos, preceitos, aspectos políticos e econômicos envolvidos nessa questão? Pois, para que as pessoas com deficiência intelectual possam, de fato, ocupar e vivenciar o mundo de modo crítico e intenso, interagindo plenamente com o corpo social e consigo mesmo “[...] devemos rever nossos códigos e colocar em xeque (preferencialmente mate) os compulsórios procedimentos classificatórios pelos quais restringimos os destinos de muitos a muito menos do que suas possibilidades de vida puderam alcançar” (IORI-GARCIA, 2008, p. 108).

Por que hoje somos inundados pelos discursos que trazem em seu cerne a preocupação com as diferenças, incluindo aquelas referidas às pessoas com a deficiência intelectual, mas, no entanto, o que observamos ainda são práticas que as excluem de espaços públicos e privados? Discorrer sobre o lugar social ocupado por essas pessoas remete logo de início a uma reflexão acerca das características marcantes da era que estamos construindo e por ela sendo construídos, conforme passamos a expor.

4.2 PODEREMOS VIVER JUNTOS?

Essa pergunta é título de um livro de Touraine (1999), no qual ele se debruça sobre o grande desafio do homem atual em conviver com as diferenças cada vez mais próximas e

contrastantes num mundo em que as distancias se encurtam e as fronteiras se tornam maleáveis. A possibilidade de experimentar e agir, diz Gumbrecht (1998), está diretamente ligada às dimensões de temporalidade e espacialidade, o que nos leva a entender porque a vivência da compressão tempo-espaço (tempo “mais veloz” e distâncias “encurtadas”) mudou as relações do homem com seus pares e com o mundo.

Segundo Habermas (1983), na modernidade o homem passou a ter uma consciência diferente do tempo muito além da experiência de mobilidade social, de aceleração da história e de descontinuidade na vida cotidiana. Giddens (1991), por sua vez, afirma que a disjunção entre o tempo e espaço permitiu uma mobilidade maior e ampliou o desencaixe de relações sociais. Para Harvey (2000), a instantaneidade e a simultaneidade substituíram a sensação de profundidade pela de superfície e trouxeram para o homem a experiência do desenraizamento, da efemeridade e provisoriedade nos relacionamentos e vínculos afetivos.

Este modo de evoluir, de acordo com Simmel (2005), acabou por rebaixar o homem moderno a um grão de areia numa monstruosa organização de coisas e potências, aproximando-o cada vez mais de uma vida objetiva e racionalizada, em detrimento de uma vida sensível e subjetivada. Berman (1986) aponta que ser inteiramente moderno é viver uma vida de paradoxos e enfrentar contradições; é habitar um mundo em constante transformação, impregnado por mudanças vertiginosas onde “tudo o que é sólido se desmancha no ar”.

Segundo Bauman (1999, 2001), na sociedade da escassez e da renúncia, típica dos primórdios da modernidade, o homem trocava uma parcela de sua liberdade pela segurança social, enquanto na atual sociedade da abundância e do consumismo ele troca parcelas de sua segurança pelo hedonismo fetichista do mercado. Desta forma, os compromissos tornaram-se imediatistas e pontuais, as consequências das próprias ações se desvanecem, crescem o desapego e os relacionamentos passageiros nos quais o outro é usado na busca de sensações ilimitadas e posto de lado tão logo o intento seja alcançado.

A velocidade com que fazemos opções em nossas vidas é, conforme Lipovetsky (2005a), a mesma com que as descartamos, num processo característico da indiferença pós-moderna, não no sentido de passividade ou resignação, mas de vulnerabilidade. Simmel (2005) denomina essa indiferença, que ele associa ao surgimento das metrópoles, de comportamento blasé – um embotamento frente à distinção das coisas, não por ser algo imperceptível, mas porque o seu significado e o valor foram banalizados. Assim, o homem moderno se adapta a tudo, se apega a nada e constrói suas opiniões suscetíveis de rápidas modificações; experimenta uma constante mobilidade que o leva a um nomadismo

compulsório, impedindo-o de estabelecer laços próximos e duradouros, bem como de criar raízes, sejam elas espaciais, psicológicas, afetivas ou históricas.

Também o fato de a cidade ter passado a ser o lugar do homem moderno, da política, da economia e da cultura, contribuiu para essa nova forma de socialização, a qual pode ser compreendida, segundo Simmel (1902/2005), mediante dois tipos de relações: as de ânimo (alma) e as de entendimento (razão). As primeiras, por acontecerem no espaço mais lento e habitual do campo e das cidades pequenas, são fundamentadas na personalidade - quase todos se conhecem e interagem diretamente, com bastante domínio da interação e pouca intervenção de controles técnicos e racionalizadores. Nessa ambiência social, portanto, predominam os afetos, sentimentos e cognições construídos na práxis imediata.

Características das cidades grandes, as relações de entendimento são comandadas pelo amplo e emaranhado sistema de controle que estabelece os tempos e lugares para cada tipo de atividade. O que, com quem e como fazer é estabelecido pela racionalidade que organiza a vida nestes locais, gerando a impessoalidade nos relacionamentos. A multidão se movimenta organizadamente pela cidade sob a orientação de sinalizações que indicam as direções e condutas a seguir.

As relações de entendimento dificilmente tornam-se interações; fundamentadas na racionalidade, elas se expressam pelos frequentes, porém efêmeros e superficiais contatos humanos. Há apenas o “passar” de um pelo outro, não acontecem os encontros que, conforme Giddens (1991), significa uma interação concentrada iniciada pela confiança, sancionada pela percepção de confiabilidade e mantida por rituais de polidez. Este novo modo de ser e estar socialmente produziu mais uma ironia desta época. Estamos nos referindo à contradição de que, se por um lado o homem da cidade moderna conseguiu a sua emancipação ao tornar-se sujeito de si mesmo, ao encontrar-se geograficamente perto de tantas pessoas, por outro lado, teve que enfrentar a solidão na multidão.

A perda dos valores coletivos na modernidade, segundo Lipovetsky (2005b), culminaram no desinvestimento afetivo e no esvaziamento subjetivo; estamos sempre na superfície e na artificialidade de relacionamentos interpessoais. Tornamo-nos mais sociáveis e cooperativos apenas aparentemente; com desfaçatez exploramos os sentimentos do outro para atender nossos próprios interesses; o que importa é sermos narcisicamente nós mesmos, independentemente dos valores, necessidades e expectativas dos que estão à nossa volta. Para Lasch (1983), narcisismo significa uma forma de sobrevivência daqueles que se voltam para si mesmos na tentativa de resistir ao mundo caótico com que se deparam. Segundo Costa (2005), nos fechamos em um estado narcísico para garantir a obtenção ou manutenção das

coisas desejáveis (aquelas sensorialmente experimentadas como agradáveis, prazerosas ou extáticas) e a evitação ou eliminação das indesejáveis (aquelas que não excitam ou não trazem o gozo sensorial). Trata-se de um sentimento idealizado do mundo e de si, que não permite espaço para o desprazer, para a dor, para o não belo, para o diferente. Quando esta forma de agir e reagir se torna parte de uma coletividade, dizemos que estamos diante da cultura do narcisismo – um modo de sobrevivência nada propício para a prática da solidariedade coletiva.

A superficialidade e efemeridade das relações sociais, e a velocidade dos fatos que caracterizam a modernidade bem poderiam concretizar o significado da asseveração “Tudo que é sólido se desmancha no ar”. Tomar essa frase de Marx como exemplar dessa era, significa assumir que a política econômica capitalista resulta numa realidade na qual tudo o que é sólido é feito para ser desfeito (reciclado ou substituído) amanhã. Com a lógica da geração de lucros cada vez maiores, o capitalismo transforma não apenas as condições de produção, mas também as relações sociais envolvidas. Um exemplo disso é o nível de sofisticação tecnológica que, conforme afirma Nascimento (2008), tem determinado uma sociedade cada vez mais competitiva, com poucas possibilidades para aqueles que não conseguem se adaptar às novas exigências.

Além de tornar as relações sociais obsoletas, antes mesmo que se fortaleçam, a política econômica capitalista as tornam também, segundo Berman (1986), profundamente niilistas por levarem a um grande abismo moral, social e psíquico, ou seja, ao nada que não seja o empedernido salário e o consumo. Deste modo, frente a contínua necessidade de não se perder oportunidades lucrativas, emergiu uma nova figura de subjetividade e a cultura universal de que qualquer conduta humana é permissível desde que se mostre economicamente valiosa. Eis aí a essência do niilismo moderno: o valor do homem é o seu preço de mercado; cada ser humano é apenas mais um entre tantos, uma mera quantidade administrada pela contabilidade do capitalismo moderno.

Tendo como base as afirmações de Bauman (1998), Nascimento (2008) destaca que na modernidade os ideários de ordem e pureza tornaram-se um guia para a edificação do homem e do mundo; para consegui-los deve-se expulsar o que é impuro e manter-se a ordem por uma rotina natural de ações que pareçam ter certa coerência e estabilidade. Quando ganham visibilidade aqueles que não possuem as características valorizadas pelo sistema, esses “estranhos” passam a suscitar a sensação de medo, de ameaça, e a ser vistos como impurezas; a estabilidade, então, se perde e, por conseguinte, os mesmos são descartados.

Na modernidade tardia, com o crescente processo de globalização, Touraine (1999) afirma que as fronteiras perderam nitidez, resultando em relacionamentos sociais massificados pautados na indiferença, nos quais somos iguais somente quando circunscritos na mesma rede globalizante, reproduzindo os mesmos hábitos, e somos diferentes quando não temos nada em comum no que diz respeito às nossas necessidades individuais. A aversão que a modernidade, em seus primórdios, teve pela diferença é hoje muito contestada, pois “[...] há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente”; “[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1995, p. 25).

Para Fachin (2010), é uma falsa premissa imaginar que todos são iguais, por isso numa sociedade de desiguais, o princípio da igualdade formal é no fundo uma injustiça. A justiça estaria justamente em serem consideradas, respeitadas e atendidas as diferenças que constituem cada indivíduo. A partir dessa afirmação ficamos a indagar: **será possível a unidade de uma sociedade diante da diversidade humana que a compõe?** Como conseguir essa façanha se nós somos produtos e produtores de uma época de deserção dos valores e finalidades sociais, gerada pela dissolução dos sentidos coletivos e pelo super investimento em si próprio?

“Viver juntos”, segundo Touraine (1999), significa estar na superfície da subjetividade, no lugar-comum onde todos se encontram e se reconhecem apenas pelos mesmos emblemas sociais de pertencimento a uma coletividade sem, no entanto, se conhecerem como pessoas. No entanto, afirma o autor, para “realmente” viver juntos - sendo iguais em identificações sociais e diferentes em necessidades individuais -, é necessário romper com os radicalismos que atravessam as diversidades e construir novos posicionamentos éticos e morais, que resultem em relações sociais de reconhecimento e respeito ao outro que é diferente.

Ainda um componente do quadro em análise é a questão do corpo na modernidade, pois conforme afirma Lipovetsky (2005b), nessa era surgiu a idéia de corpo reciclado, obtido por meio de dietas, cirurgias, exercícios físicos, provocando um novo imaginário social a seu respeito, no qual a decrepitude física tornou-se uma torpeza. Para Barbosa, Matos e Costa (2011), cada vez mais as pessoas investem no seu corpo, visando maior prazer sensual e poder de estimulação social, assim fortalecendo um mercado crescente de produtos e serviços. Trata-se de uma lógica mercantil explicada pelo medo da morte ou da velhice, que poderão ser, aparentemente, combatidos ou amenizados com produtos e técnicas estéticas. O que se vende, então, é a possibilidade de se permanecer vivo, jovem e belo.

O homem que já fora concebido como um ser de essência (que valia pelo que era) na modernidade passou a ser de aparência (que vale pelo que exterioriza ser), assim tornando a sua imagem e visibilidade a fonte de sua projeção no coletivo. A esta forma de ser e estar em sociedade, Debord (1997) denomina de “espetacular”, termo sem nenhuma relação com o significado de excelência. A sociedade do espetáculo é aquela na qual a imagem e a aparência assumem o comando do cenário social, convertendo os indivíduos em espectadores de imagens difundidas nos veículos de comunicação em massa, consumindo-as freneticamente num processo de total alienação¹⁵.

Um grande problema que surge com este tipo de apreensão do mundo é que, embora sejam abstrações arbitrárias do real, as imagens difundidas instituem-se como realidade; por isso é cabível dizer que na sociedade do espetáculo há uma concreta inversão da vida. Quanto mais alienado for o cidadão ao consumir as imagens disseminadas pelo grupo dominante, mais (pseudo) necessidades lhe serão instaladas, e menos ele compreenderá e conduzirá a própria existência. Dito de outra maneira, ao comprar a sua identidade numa prateleira de supermercado ou boutique, o homem deixa de ser sujeito para ser sujeitado (para ser mercadoria), num processo de desqualificação, de desvitalização do ser humano. É a sociedade do espetáculo que vai determinando ao homem o que ele deve ou não deve saber, sentir, fazer, e tantos outros imperativos. Isso é tão verdade que, em nossos dias, chegamos ao cúmulo da insensatez com a criação do *personal stylist* - o profissional da aparência.

Deste modo, vão sendo criados os modelos de vida, cujo valor se mede pelo retorno de capital que cada ser humano, como mercadoria e consumidor, pode propiciar ao meio em que está inserido. Trata-se de um insano espetáculo que é denunciado, inclusive, por quem não é estudioso da academia, conforme observamos nas palavras de um compositor e cantor brasileiro:

[...] Pelo amor de Deus, eu não quero usar nada nem ninguém, nem falar do que eu não sei, nem procurar culpados, nem acusar ou apontar pessoas, mas ninguém está percebendo que toda essa busca insana pela estética ideal é muito menos lipoaspiração e muito mais piração? Uma coisa é saúde outra é obsessão. O mundo pirou, enlouqueceu. Hoje Deus é a auto-imagem. Religião é dieta. Fé, só na estética. Ritual é malhação. Amor é cafona, sinceridade é careta, pudor é ridículo, sentimento é bobagem. Gordura é pecado mortal. Ruga é contravenção. Roubar pode, envelhecer, não. Estria é caso de polícia. Celulite é falta de educação. Filho da puta bem sucedido é exemplo de sucesso.

¹⁵ Aqui entendido a partir de Žižek (1992), como sendo aquele que imprime ao sujeito a submissão, sem questionamento, às regras sociais, em favor de uma aparência de si que lhe garante o estado de pertinência social.

A máxima moderna é uma só: pagando bem, que mal tem? A sociedade consumidora, a que tem dinheiro, a que produz, não pensa em mais nada além da imagem, imagem, imagem. Imagem, estética, medidas, beleza. Nada mais importa. Não importam os sentimentos, não importa a cultura, a sabedoria, o relacionamento, a amizade, a ajuda, nada mais importa.

Não importa o outro, o coletivo. Jovens não têm mais fé, nem idealismo, nem posição política. Adultos perdem o senso em busca da juventude fabricada. Ok, eu também quero me sentir bem, quero caber nas roupas, quero ficar legal, quero caminhar, correr, viver muito, ter uma aparência legal, mas...

Uma sociedade de adolescentes anoréxicas e bulímicas, de jovens lipoaspirados, turbinados, aos vinte anos não é natural. Não é, não pode ser. Que as pessoas discutam o assunto. Que alguém acorde. Que o mundo mude. [...]

Hebert Viana (2009)

Segundo Debord (1997), a sociedade do espetáculo produz uma necessidade coletiva de ter mais para igualar-se. Por analogia, da expressão “ter mais” poderíamos depreender outra - “ser mais”-, que nos remeteria para o ser mais funcional, ser mais belo, mais eficiente, enfim, ser mais normal. Entendamos aqui o “ser mais normal” como sendo “o mais semelhante” àqueles (minoridade dominante) que escolhem e disseminam as imagens do espetáculo atual. Por conseguinte, nossa visibilidade social é determinada pelo “ter mais” e pelo “ser mais”. Como ficariam, então, as pessoas com a deficiência intelectual, geralmente percebidas como “tendo menos” e “sendo menos”?

Estamos na Terceira Guerra Mundial! É o que afirma Boal (2007), referindo-se à invasão de nossos cérebros pelos meios de comunicação, dominando-os e ali instalando uma “prótese do desejo”. Sim, prótese, pois o desejo, inicialmente, não é nosso, mas empaticamente em nós inoculado pelas imagens (música, vestimenta, idioma, atos bem sucedidos...), tornando-nos servis espectadores, verdadeiros autômatos de uma era. A despeito disso, para Debord (1997) é possível desconstruir a sociedade do espetáculo ao nos emanciparmos das verdades invertidas (ignorâncias), tornando-nos mais conscientes e críticos das imagens que perpassam o nosso cotidiano. Aqui acrescentaríamos, quando maior for a diversidade e disponibilização das imagens/informações, relevantes e qualificadas para expandir o nosso conhecimento. E, permeado pelos valores, ética, experiências pessoais e coletivas, diríamos, parafraseando Santos (2004), que seja um conhecimento prudente para uma vida decente.

Enfim, a sociedade que estamos construindo e por ela sendo construídos é aquela na qual o espetáculo é imposto como o real, sendo o disparador de um modelo de vida que produz como ideal a “celebridade” (a fama, a notabilidade, o renome). Ainda, é aquela que,

pela presença da lógica capitalista, proscree as pessoas que ainda não se enquadraram no perfil de produtores e de consumidores. Também, é aquela na qual a efemeridade dos fatos e modo desengajado de se relacionar com o mundo, bem como o desapego e indiferença quanto às implicações dos erros ou acertos de nossas posturas, tem limitado a criação e manutenção de relacionamentos de afeto e de compromissos para com o outro. Em meio a tudo isso, indagamos: quem é a pessoa com deficiência intelectual e qual é o seu lugar na sociedade contemporânea?

4.3 SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: APRESENTANDO A GRANDE PERSONAGEM

A disputa pela terminologia correta para designar diferentes condições de deficiência, segundo Medeiros e Diniz (2004), dispersa a energia que deveria ser aplicada em questões mais substantivas. Ainda, a busca de critérios essencialmente técnicos para determinar o que é deficiência não só é ingênua como, geralmente sob uma fachada neutra, oculta valores altamente prescritivos quanto à função e objetivos das políticas sociais.

Concordamos com os autores, no entanto, para nos referirmos à deficiência intelectual neste texto, estaremos nos respaldando na definição proposta em 2010 pela AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Segundo esse órgão internacional de referência na área, tal condição se origina antes dos 18 anos, e se expressa por limitação significativa no funcionamento intelectual¹⁶ e nos comportamentos adaptativos¹⁷, ambos abrangendo as atividades de vida diária e social do indivíduo.

Como uma reação às abordagens biomédicas, segundo Medeiros e Diniz (2004), na década de 1960 surgiu, no Reino Unido, o modelo de deficiência como um fenômeno social. A condição física e intelectual não era mais suficiente para explicar as desigualdades às quais as pessoas com deficiência eram (são!) submetidas em sociedade. No entanto, para Omote (1980, 1999) trata-se de um fenômeno pseudo-social, pois a referência, o foco, continua sendo a incapacidade - limitações e impedimentos - que está na pessoa deficiente, ou seja, a deficiência continua sendo identificada como um atributo daquele que a apresenta. Conforme o autor, dizer que a deficiência é socialmente construída é referir-se aos processos sociais a partir dos quais alguma condição (não necessariamente incapacitante) é “eleita” para tornar-se um desvio em decorrência da dinâmica, significados e demandas da sociedade em determinado momento histórico e circunstâncias.

¹⁶ Também chamado de inteligência: capacidade mental para aprendizagem, raciocínio e resolução de problemas.

¹⁷ Referentes às habilidades conceituais, sociais e práticas.

Esta nova perspectiva provocou uma reviravolta nos modelos tradicionais de compreensão do quadro “patológico” em tela, ao retirar do indivíduo a responsabilidade pela própria condição e inseri-la no corpus social. Se para o modelo médico uma lesão leva à deficiência, para o novo modelo é o meio circundante que leva as pessoas com uma lesão a experimentar a deficiência. Isto significa: vivenciar restrições em diferentes âmbitos, em decorrência de equívocas concepções acerca da competência social e intelectual, de inacessibilidade física, e de atitudes e comportamentos hostis, explícitos ou velados, exibidos pela sociedade.

É apenas quantitativa a diferença existente nas condições de não deficiência e de deficiência, sendo esta destacada da normalidade em função de critérios sociais. As pessoas que não correspondem às expectativas normativas são consideradas desviantes do grupo dominante e as suas diferenças são interpretadas como deficiências. Assim, a interpretação de qualquer tipo de deficiência e as reações das outras pessoas frente às mesmas são partes integrantes e cruciais para que alguém seja, ou não, definido como deficiente (OMOTE, 1994, 1999).

Deste modo, seguramente, o déficit cognitivo presente na deficiência intelectual não é o único determinante do modo e intensidade com que esta condição se manifesta em diferentes pessoas. A variabilidade que observamos na sua forma de ser e estar no mundo se dá pela interação entre as alterações estruturais e/ou funcionais presentes no seu organismo com fatores do meio, entre eles, a lógica do sistema capitalista (eficiência e produtividade), o narcisismo, o tipo de relacionamento humano originado na modernidade, e a preponderância das imagens da sociedade do espetáculo, todos eles contribuindo para o processo de dessubjetivação (ou dessujeitização) que os colocam em um estado de desqualificação generalizada.

Além disso, por não serem consideradas nem eficientes e nem produtivas, segundo Paula (1996), o Estado considera essas pessoas como não cidadãos, mantendo-as numa situação de tutela e irresponsabilidade permanente. Para a autora, é preciso que todos os segmentos da sociedade exercitem a universalização da cidadania¹⁸ das pessoas com deficiência intelectual, sendo que um dos caminhos para tal é a superação dos preconceitos e das ideologias de inferiorização.

Infelizmente, o que temos constatado é que a interpretação dessa deficiência passa pela percepção de desigualdade (avaliação qualitativa), e não de diferença (avaliação

¹⁸ Cidadania é o direito de ser homem, de pertencer à humanidade; é a possibilidade de o homem existir na sociedade como ser moral e ético (PAULA, 1996, p. 97).

quantitativa), e isso se deve, sobretudo, a determinações sócio-histórico-culturais que são modeladas pela ideologia¹⁹ dominante numa dada época. Segundo Paula (1996), é preocupante o quão desprovida de ética²⁰ se encontra a sociedade atual ao considerar as pessoas com a deficiência intelectual como se lhes faltassem não apenas um coeficiente ideal de inteligência, mas a própria condição de um ser racional. É preciso não negligenciar o fato de que aqueles com uma deficiência, de qualquer natureza, existe, pensa, cria e “aspira a uma relação de verdade e de autenticidade e não uma relação de coexistência conformista e irresponsável, a qual a sociedade o destina” (FONSECA, 1987, p. 11). Enfim, a despeito das limitações próprias de sua condição, as pessoas com deficiência intelectual são capazes e sensíveis para captar a hostilidade ou receptividade do ambiente e, por conseguinte, se ressentir pela desigualdade com que são tratadas socialmente, principalmente, por meio de práticas excludentes.

Pelo exposto, é fácil depreender que o lugar social ocupado por esse grupo da população está estreitamente ligado à cultura voltada à produção em massa de indivíduos normalizados, na qual as “pessoas-margens” (GUATTARI; ROLNIK, 1986), por não se enquadrarem nos sistemas hierárquicos de valores e submissão, são vítimas de segregação. Assim, afirma Paula (1996), as desigualdades sociais decorrem da exclusão daqueles que são incapazes de acumular riquezas por meio do trabalho, relegando-os à margem socioeconômica e de cidadania.

No período no qual os homens produziam sua existência a partir da natureza, Pavezi (2010) aponta que a condição de deficiência intelectual se inseria num patamar de insignificância, uma vez que a atividade física predominava sobre a cognitiva. Foi a partir do modelo capitalista que esta posição se alterou pela necessidade de trabalhos que elevassem a produtividade, fazendo com que um intacto funcionamento intelectual passasse a ser requisito, exigência e expectativa do homem moderno. Conforme Silva (2006), o corpo deficiente é insuficiente para a sociedade atual, no mínimo, por dois motivos. Primeiro, porque do corpo é exigido o uso e desgaste físicos intensivos visando a produtividade; segundo, pela imposição de uma estética corporal hegemônica para atender aos interesses econômicos, relegando o corpo a uma matéria-prima comparável a qualquer mercadoria que gera lucro. Portanto, é

¹⁹ Conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que e como devem valorizar, o que e como devem sentir, o que e como devem fazer. É, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador. (CHAUÍ, 1981, p. 113-114).

²⁰ Sistema de regulamentação das relações sociais do homem na busca do bem comum (PAULA, 1996).

imperativo que as pessoas sejam fortes e saudáveis, pois os corpos fora de ordem e a sensibilidade dos fracos constituem obstáculos à estrutura funcional dessa sociedade.

Se considerarmos apenas o produtivismo (velocidade, quantidade e eficiência), consumismo, competitividade e racionalidade extrema - marcantes na contemporaneidade -, para compreender o lugar social ocupado pelas pessoas com a deficiência em tela, chegaríamos a uma desconcertante conclusão. Ou seja, reconstruir essa condição demandaria mudar o modelo social econômico, por cujas lentes essas pessoas são percebidas como sendo mesmo imprestáveis. Pois bem, o raciocínio está correto, entretanto, trata-se de uma solução distante de nossos propósitos enquanto profissionais da academia científica. E, sendo assim, vamos deixar tudo como está e aguardar a queda do sistema capitalista?

De forma alguma! Ao retirar do indivíduo a responsabilidade pelas suas desvantagens, comumente atribuída às próprias limitações orgânicas, e transferi-la para a incapacidade da sociedade (com suas barreiras ambientais e atitudinais) de ajustar-se à diversidade, o novo modelo de deficiência abre espaço para novos modos de intervenção. Ele nos permite pensar num trabalho junto aos outros aspectos que também concorrem para a determinação do lugar ocupado pelas pessoas com deficiência intelectual em diversas instâncias sociais. Conhecer estes aspectos, e aprender a lidar com os mesmos, são um modo de disponibilizar outras lentes para se perceber essas pessoas e com elas conviver, de modo a aumentar as chances de manifestar a sua singularidade²¹ e potencial em diferentes âmbitos de sua existência. Sem alguma pretensão de hierarquizar tais aspectos, passaremos a tecer considerações sobre os mesmos, iniciando pela questão da informação/ desinformação.

As informações que temos a respeito de uma pessoa servem para definir determinada situação, tornando-nos capazes de conhecer antecipadamente o que dela podemos esperar e o que de nós é esperado, tornando-nos ambos capazes de saber qual a melhor maneira de agir para o êxito na interação (GOFFMAN, 2005)²². No caso da deficiência em questão, a ausência de concernentes dados produzidos sobre bases reais (a desinformação) leva à construção de concepção e percepção distorcidas ao seu respeito, deste modo cristalizando crenças, mitos e tabus²³ no imaginário social. Os elementos que compõem este paradigma literalmente exacerbam o descrédito quanto ao potencial das pessoas que a possuem e, por conseguinte,

²¹ Singularidade não como sinônimo de individualismo, mas como possibilidade de co-existência coletiva, onde haja espaço para o respeito à alteridade e à diferença (PAULA, 1996, p. 8).

²² Neste livro, “A representação do eu na vida cotidiana”, o autor aborda as estruturas dos encontros sociais com uma linguagem teatral, por considerar que o homem em sociedade sempre utiliza formas de representação para se mostrar aos seus semelhantes.

²³ Crenças são convicções subjetivas, independentes do conhecimento científico; mitos são representações exageradas ou simplificadas de fatos ou pessoas; tabus são escrúpulos sem fundamento.

também as dificuldades por elas enfrentadas. Esse círculo vicioso desencadeado pela desinformação em nada contribui para contrariar as expectativas desfavoráveis acerca das reais possibilidades e limitações presentes em tal condição.

Uma das consequências deste quadro pode ser compreendida pela afirmação de Goffman (2005) de que, ao desempenhar um papel, o indivíduo tenderá a incorporar e exibir os valores oficialmente reconhecidos e dele esperados pela sociedade. Por isso, afirmamos, é possível observar pessoas com deficiência intelectual apresentando déficits desnecessários em determinadas áreas do desenvolvimento, assim aumentando a probabilidade de se confirmar a profecia autorrealizadora de que elas são mesmo inabilitadas para feitos no âmbito social. Este fato é apropriadamente ilustrado pelas palavras de Glat (1991, p. 9) ao denominá-lo de “fabuloso teatro”, onde o rótulo pelo qual a pessoa com deficiência é reconhecida tem uma dupla função: servir de ingresso numerado que indica o lugar a que ela tem direito de sentar no “Teatro da Vida”, e determinar o script que deverá ali representar. Assim, essa pessoa não apenas passa a agir conforme os padrões dela esperados (os únicos que lhe foram ensinados), como também o fazem os outros atores que com ela contracenam, deste modo reforçando ainda mais o papel que lhe fora destinado.

Dado ao que vimos expondo acerca da sociedade deste século, não é sem razão que frequentemente encontramos pessoas com deficiência intelectual construindo para si uma identidade bastante desfavorecida. Segundo Stuart (2001), o conceito de identidade é muito complexo e ainda pouco desenvolvido e compreendido na ciência social; mas, parece ser consenso entre os teóricos da área que ela é historicamente definida. Para o autor, a identidade é continuamente formatada como uma biografia do indivíduo, tecida a partir da internalização dos significados e valores que acompanham as transformações sociais. É por este lento e progressivo processo que, mediado pelo contexto social, o homem vai construindo sua história e criando uma imagem de si mesmo. No entanto, é comum observarmos que, por perceberem apenas a deficiência intelectual daquele que a possui, e não a sua condição de ser humano com a deficiência intelectual, a sociedade não lhe oferece oportunidades para que possa construir uma identidade mais propícia ao seu convívio e êxito social.

Além disso, se, conforme afirma Goffman (2005), ao se apresentar diante dos outros o indivíduo projeta, consciente ou inconscientemente, uma definição de si, na qual uma parte é seu autoconceito, então, aquele que o possui impregnado de valorações negativas poderá passar uma impressão desfavorável de sua pessoa. Tal impressão inevitavelmente influenciará na concepção e percepção do outro a seu respeito e, por conseguinte, também nas suas interações que poderão ser interrompidas, desacreditadas ou jamais restabelecidas. Para Glat

(1995), mesmo que leis obriguem escolas a matricular aqueles com deficiência intelectual em suas classes, e empregadores a contratar uma percentagem deles em suas empresas, não se pode fazer uma lei determinando que os mesmos sejam afetivamente aceitos nestes e em outros locais. Assim, vemos que embora já não vivam mais escondidas em suas residências ou enclausuradas em hospitais, muitas dessas pessoas experienciam o envilecimento de sua imagem, conceito e estima, mediante o descrédito e a exclusão (invisibilidade) social.

O outro aspecto que carece ser abordado entre aqueles que contribuem para a determinação do lugar social das pessoas com deficiência intelectual em nossa sociedade refere-se ao corpo. De acordo com Barbosa, Matos e Costa (2011), a história do corpo humano é a história da civilização; cada sociedade, cada cultura age sobre o mesmo determinando-o, construindo-o pela ênfase de determinados atributos em detrimento de outros, criando os seus próprios padrões de beleza, de sensualidade, de saúde, de postura. Ainda, o corpo é um meio de nossa comunicação com o outro; um signo socialmente construído que reproduz uma estrutura social de forma a dar-lhe um sentido particular, que, certamente, irá variar de acordo com os mais diferentes sistemas sociais.

Conforme afirmado anteriormente, nossa sociedade cultua a aparência do corpo útil e saudável, não se admitindo aqueles que o possuem fora dos padrões por significarem a fragilidade e a imperfeição humana, indesejáveis ao modelo capitalista. Segundo Silva (2006), conviver com pessoas que possuem “corpos deficientes” nos remeteria a todo instante à possibilidade de virmos a ser como eles (em vista dos trágicos e repentinos eventos que podem nos afetar), o que nos igualaria na fragilidade e imperfeição, nos remetendo a uma situação também de inferioridade. É sob essa perspectiva que as pessoas com deficiência intelectual, por possuírem, ou exibirem, aspectos externos distante dos padrões socialmente determinados de funcionalidade e beleza, podem suscitar a produção de sentidos e reações nada propícios à sua aceitação social.

O desenvolvimento dos seres humanos ocorre mediante contatos sociais, sendo a expressão de seus estados subjetivos uma fonte de impressões dadas aos outros ou destes recebidas. Deste modo, mais um elemento que dificulta as relações interpessoais daqueles que possuem deficiência intelectual é justamente o fato de sua subjetividade ser quase sempre mal reconhecida, ou até mesmo negada, geralmente pela crença de que seus déficits de cognição também tornam defasados seus pensamentos e emoções. No entanto, isso é um grande equívoco, pois, a despeito da dificuldade e pouca oportunidade para este tipo de manifestação, eles podem aprender um modo apropriado de fazê-lo, assim não mais incorporando desqualificadores, tais como: “não sentem”, “não têm expectativas”.

Para Goffman (2005), a nossa expressão tem o papel fundamental de transmitir impressões a nosso respeito; é uma fonte de informações acerca de fatos não aparentes e um meio pelo qual as pessoas podem orientar suas condutas para conosco. Se considerarmos a aparência (leia-se: ocultamento de uma realidade que pode ser diferente) como uma forma de se expressar no mundo, então, é preciso citar também aquela da pessoa com deficiência intelectual como um fator imbricado na determinação do lugar que lhe é destinado socialmente. Em razão do distanciamento dos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade, Silva (2006) aponta a condição daqueles com deficiência como um terreno fértil para o preconceito; nossos contatos com esses indivíduos são limitados por pouco ou nada sabermos a seu respeito e, por conseguinte, não sabermos com eles lidar. Concernente à questão da aparência dessas pessoas, é necessário citar outro agravante; trata-se das imagens²⁴ impróprias ou exacerbadas, que delas são disseminadas nos diferentes veículos midiáticos.

Certamente que a aparência não tem relação direta com a competência humana (OMOTE, 1990; ALVES, 1999), porém, numa sociedade do espetáculo - que hipervaloriza a imagem-, ela age sobremaneira no julgamento inicial (uma inferência a partir das impressões suscitadas) que se faz da competência de outrem. Segundo Quintão (2005), considerando que a modernidade inaugurou a era do marketing²⁵, em que a imagem é um recurso expressivo, as “marcas” da deficiência intelectual tendem a produzir uma inscrição importante na vida destas pessoas, as quais, desde cedo, se veem diante do desafio de aprender a fazer um bom uso de suas insígnias a fim de enfrentar a vida e suas vicissitudes, buscando brechas possíveis para ocupar um lugar no mundo.

A aceitação do diferente, segundo Rodrigues (2005), não ocorre espontaneamente, depende de educação, da sensibilização, da dominação cultural e do poder econômico. É neste contexto que temos entendido a resistência e a indiferença diante de uma aparência denunciadora da imperfeição humana, que rompe com o ideal coletivo do belo e da funcionalidade. Daí afirmarmos que a aparência das pessoas com deficiência intelectual é outro aspecto a ser considerado na determinação preconceituosa (julgamento prematuro) da concepção e percepção dessa condição e na discriminação (tratamento desqualificativo) a que são submetidas.

²⁴ Imagens aqui não se referem apenas ao conteúdo disseminado na forma visual por meio de gravuras ou da escrita, mas também na forma sonora e/ou escrita, que levam o ouvinte/leitor a esboçar em sua mente uma representação acerca das informações recebidas.

²⁵ Conjunto de estratégias e ações que visam a aumentar, junto ao público em geral, ou determinado segmento desse público, a aceitação e fortalecimento da imagem de uma pessoa, idéia, empresa, produto ou serviço.

Horkheimer e Adorno (apud SILVA, 2006) afirmam que o preconceito incorpora fenômenos contemporâneos, resultantes das relações sociais superficiais que tornam o processo de conhecer uma mera apreensão do imediato. Assim, para continuar nossa análise é preciso abordar também os sentimentos, entre eles o estranhamento que, de início, aquela deficiência pode suscitar nas demais pessoas. Conforme vimos anteriormente, a modernidade disseminou o ideal de boa forma e pureza (perfeição), conceitos historicamente e socialmente construídos. Os não belos ou os impuros (os “estranhos”), suscitam a sensação de medo, ameaça, portanto, devem ser descartados para que a ordem se restabeleça e a realidade pareça ser compreensível e acolhedora, ter coerência e estabilidade (BAUMAN, 1999, 2001).

Como poderíamos entender esse fenômeno do estranhamento em tela?

Utilizando a imagem do caracol, indicadora da gênese do ensimesmamento²⁶, Horkheimer e Adorno (apud SILVA, 2006) explicam que, como esse animal que recolhe suas antenas num movimento de bloqueio ante o perigo iminente, ao mesmo tempo inibindo também sua espontaneidade e curiosidade tão necessárias para a experiência, assim também agimos diante do desconhecido, do estranho, com ele mantendo apenas relações coisificadas, incompletas, superficiais e sem autenticidade. Deste modo, é possível que cada deficiência acabe por desencadear diferentes formas de estranhamento e, por conseguinte, diferentes modos de conceber, reagir e agir acerca da mesma. Para Maciel (2000), as lesões físicas, tais como paralisias, ausência de visão ou de membros, causam de imediato uma apreensão mais intensa por terem maior visibilidade. Já a deficiência intelectual e a auditiva, por sua vez, inicialmente são pouco percebidas, mas acarretam mais estresse, à medida que se toma consciência de suas existências.

Montagu (1988) afirma que as percepções não resultam apenas de sensações físicas visuais, olfativas, auditivas e táteis, mas também do conforto, ou desconforto, gerado no contato com a harmonia ou a desarmonia de uma imagem. Segundo Amaral (1994, p. 24), frente à ameaça explícita e ao desconhecido e/ou percebido como diferente (onde a ameaça é difusa e virtual) há a hegemonia das emoções sobre a razão:

Sejam conscientes ou inconscientes, admitidas ou inconfessadas, as emoções perpassam intensamente as relações estabelecidas (ou a estabelecer) entre as pessoas não deficientes e as portadoras de deficiência: raiva, medo, revolta, pena, repulsa – juntas ou isoladamente, fortes ou moderadas – são possibilidades reais e muito mais frequentes do que usualmente admitidas.

²⁶ Ensimesmar-se = meter-se consigo mesmo, concentrar-se, absorver-se.

Também para Lima e Silva (2008), o contato com alguém que desestabiliza o que internalizamos como normalidade, misturado a fatores intelectuais, racionais, emocionais e afetivos, muitas vezes, gera inadequadas disposições psíquicas ou afetivas em relação à determinada pessoa ou grupo. Silva (2006) explicita que mesmo numa possível convivência acabamos por não deixar transparecer o que nos identifica com esse outro e, pelo medo de que isso ocorra, nos afastamos para que não sejamos analogamente transformados em seres inferiores, desiguais e excluídos. Nesta linha de raciocínio, também encontramos a afirmação de que

[...] o outro, o diferente, o deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representa a consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, suas castrações. Representa também o sobrevivente, aquele que passou pela catástrofe e a ela sobreviveu, com isso acenando com a catástrofe em potencial, virtualmente suspensa sobre a vida do outro. Representa também uma ferida narcísica em cada pai, em cada profissional, em cada comunidade. Representa um conflito não camuflável, não escamoteável - explícito- em cada dinâmica de inter-relações (AMARAL, 1994, p. 41).

Do que está sendo exposto, é possível depreender que o reconhecimento do outro que é "estranho" somente será possível por meio da convivência, a qual oportunize o desvelamento dos aspectos que inicialmente consideramos diferentes, ao mesmo tempo em que vamos aprendendo a respeitar as diferenças identificadas, e a enfrentar os desafios imbricados neste processo. No entanto, essa convivência ainda está longe de se dar de modo desejável. Saeta (1999) e Glat (1995) afirmam que as pessoas e grupos têm necessidade de se proteger daquele que é desconhecido, que se desvia da norma, dificilmente com ele estabelecendo uma rotina da interação social, seja por não saberem como agir, seja por repulsa, ou medo diante da ameaça que representam de desestabilizar seus valores e critérios.

Ao entrar em contato com a deficiência, segundo Omote (1980), as pessoas buscam criar categorias e classificações para posicionar o outro e a si próprio, o que poderia aqui ser interpretado como uma busca de um equilíbrio que permite perceber-se distante desse outro que não corresponde às expectativas sociais. É por isso que, diante da deficiência, afirma Amaral (1992a), vários mecanismos de defesa passam a agir para se lidar com os sentimentos diante da ameaça que a mesma representa. Pode aparecer o ataque por meio de ações hostis, ou a fuga mediante a rejeição, abandono, afastamento, negação ou superproteção das pessoas com aquela condição.

Enfim, para compreender como o indivíduo com a deficiência intelectual se inscreve na sociedade do século XXI, é preciso considerar um conjunto de aspectos. Vimos,

inicialmente, como os meandros da modernidade, de contexto político-econômico capitalista, nos trouxeram as transformações do tempo e espaço. Com estas, vimos também que o homem passou a vivenciar a efemeridade dos fatos e atos, num modo desengajado de se relacionar com o mundo, e de indiferença quanto aos nossos erros ou acertos, com um enorme desapego ditando a ordem do dia. Tudo isso tem nos limitado para criar raízes, principalmente afetivas e de compromissos em nossas relações com o outro, e se este outro é a pessoa com deficiência intelectual, as limitações são ainda maiores. Quando acontecem esses relacionamentos, eles se dão de forma instantânea e superficial, seja porque as pessoas sem tal deficiência estão cada vez mais voltadas para si, refratárias às questões coletivas e sociais, seja pela sensação de medo e ameaça suscitada pelo estranhamento causado.

Aos itens apontados, acrescentamos também a questão da informação/desinformação, que igualmente contribui para a manutenção do lugar ocupado pelas essas pessoas em nossa sociedade. Em conjunto, conforme temos afirmado (FERREIRA, 2009b), todos esses aspectos produzem situações sociais desfavoráveis à expressão de habilidades e de estados subjetivos daqueles que têm a deficiência intelectual, dificultando ainda mais o seu desenvolvimento, e o estabelecimento de profícuos relacionamentos interpessoais e de um estado não tão efêmero de felicidade.

4.4 UM NOVO *SCRIPT* PARA A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Para “reescrever” a deficiência intelectual, certamente será preciso reconstruir nossos modos de sensibilidade e ação voltados àqueles que são “estranhos”, a fim de dissipar o esvaziamento relacional originado na modernidade e nos fortalecer para enfrentar tantas contradições desta era. Segundo Spink e Frezza (2004), a nossa interação em comunidade é direcionada pelo sentido que atribuímos às nossas vivências e práticas cotidianas e pela leitura que fazemos do mundo. Daí depreendermos que, para tal reconstrução, são necessários novos sentidos (percepções que socialmente elaboramos) acerca da deficiência intelectual e uma nova maneira de conviver com as pessoas desta condição.

Conforme Maffesoli (1998), além de sua aparente funcionalidade, todo conjunto social possui um forte componente de sentimentos vividos em comum, e cada indivíduo é um microcosmo, cristalização e expressão parcial e singularizada do macrocosmo geral. Diante dessa afirmação, acreditamos ser indispensável o exercício da flexibilidade mental e atitudinal, a partir de cada um de nós, para que possamos reconstruir pensamentos e

predisposições que resultem num novo contexto social para as pessoas que têm a deficiência intelectual.

Que possamos quebrar o ciclo de naturalização dessa deficiência e redimensionar os sentidos e a nossa sensibilidade a seu respeito, readequando a ilusão da perfectibilidade e infalibilidade humana, vencendo o medo de sair de nossa zona de conforto, caminhando em direção a essas pessoas e com elas construindo um novo modo de relacionamento que enseje vivenciar a igualdade humana. E esta, segundo Silva (2006), significa mais que o simples reconhecimento do outro que é diferente, não se limita à tolerância, a qual pode ser vista com uma postura de superioridade, uma aceitação com reticências, ou uma licença condescendente; significa afirmarmos uma igualdade expressa pelo acolhimento entre todos que terão, então, status de iguais.

Acreditamos que esta transformação social seja possível mediante a desconstrução das concepções e percepções impróprias que resultam em preconceitos, atitudes, estereótipos e estigmatização, relegando àqueles com a deficiência intelectual a condição, denominada por Amaral (1994), de “cidadãos de segunda classe”. As pessoas com deficiência não devem mais conviver, conforme aponta Lima e Silva (2008), com a confusão entre o que realmente são: seres humanos, e o que se pensa que elas são: deficientes. Ainda, embora no Brasil, já na Constituição de 1988, tenha sido atribuído o título de Pessoa a tais indivíduos, esse status não impediu que os mesmos continuassem a ser vistos pela sociedade como desviante, e a ser tratados com várias formas de barreiras, principalmente atitudinais, que se materializam nas atitudes de cada pessoa em diversos espaços sociais, manifestando-se em sua linguagem, ações ou omissões.

Segundo Amaral (1994), o desconhecimento é a matéria-prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência, seja esse desconhecimento relativo ao fato em si, às emoções geradas ou às reações subsequentes. Então, o que aqui estamos defendendo é que deixemos de ser espectadores e passemos a atores de um *script* que, tendo como tema central a deficiência intelectual, poderá ser escrito de diferentes maneiras. Assim, a partir do conhecimento teórico, aliados à criatividade, sensibilidade e bom senso, que muitas estratégias sejam construídas, para que as pessoas daquela condição tenham oportunidades efetivas de dar-se a conhecer, deste modo desmitificando o seu quadro de deficiência, e de conquistar, por si mesmas, o lugar que ainda lhes é devido em pleno século XXI.

CAPÍTULO 5

CRIANDO UM NOVO LUGAR SOCIAL PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL:

PROSPECTIVA DE POSSIBILIDADES

Na extraordinária obra “Deficiência mental: da superstição à ciência”, Pessotti (1984) expõe como as concepções e crenças de uma dada época sempre influenciaram os tratamentos, médicos e sociais, destinados às pessoas com limitações intelectuais. Dez anos mais tarde, num profícuo exercício de pensar conceitos de diferença e deficiência, Amaral (1994) também resgata os mencionados tratamentos pelos quais passaram as pessoas que possuem deficiência, apontando que o ponto de partida foi o extermínio, a escala seguinte foi a segregação e algum tempo depois vieram as tentativas de integração. Agora, a ordem do dia é a inclusão... e daqui para frente, o que virá?

5.1 POSSIBILIDADES PELO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

Com o surgimento do modelo social da deficiência, a partir dos anos 80, muitas concepções e crenças a respeito desta condição foram desconstruídas. Tornou-se possível afirmar que a maioria das dificuldades e limitações vivenciadas pelas pessoas com déficit intelectual não são inerentes ao quadro, mas resultantes da interação entre as diversas características da modernidade, desinformação e inexistência de várias formas de acessibilidade, principalmente a atitudinal. Diante desse novo entendimento da questão, nas duas últimas décadas muito se tem falado na construção de uma sociedade para todos, conforme proposta pela ONU, a qual deveria estar concretizada até o ano de 2010.

Para Mendes (2001) e Omote (2001), seguramente a concepção que a sociedade tem sobre a deficiência pode influenciar na forma como interage com as pessoas que a apresentam, bem como orientar as ações planejadas e praticadas em relação a elas. Apesar das políticas públicas e atos normativos que disciplinam a causa, bem como de todos os esforços dos movimentos que lutam pelos Direitos Humanos, os que apresentam certas diferenças consideradas desfavoráveis, entre elas a deficiência intelectual, ainda são desqualificados socialmente, despotencializados em sua subjetividade, banalizados em suas capacidades e, deste modo, anulados como cidadãos.

Segundo Omote (2010), em grande extensão, a construção da sociedade para todos

depende da formação de novas gerações de cidadãos com mentalidade genuinamente favorável aos princípios basilares da inclusão, para que possa haver o encontro e convívio produtivo de pessoas com as mais variadas diferenças. Para o autor, isso poderia se efetivar mediante programas de gestão das diferenças, que eduquem para saber como lidar com as mesmas, com os estigmas eventualmente associados a elas e com as possíveis limitações delas decorrentes. Assim também considera Silva (2010a), ao afirmar que é preciso desencadear junto à sociedade uma reaprendizagem axiológica do conceito de normalidade estabelecido que, entre outros fatores, dá sustentação às barreiras atitudinais a que são submetidas as pessoas com deficiência, limitando ou até mesmo impedindo a sua participação social.

Sim, é preciso construir um novo sentido para a deficiência intelectual, pelo qual, afirma Ross (1999), não seja nem doença, nem desvio da média, mas sim, dentre tantos outros, mais um modo de ser e existir com direito de acesso e compartilhamento de bens materiais, culturais e sociais próprios do seu tempo, quer nas dimensões locais, quer universalmente. Consideramos que existam inúmeras maneiras de realizar tal construção, mas, pessoalmente, temos refletido ultimamente a respeito da participação da mídia na criação de um novo lugar social para a pessoa com aquela condição. Vários autores têm nos auxiliado a pensar dessa forma, conforme passaremos a expor.

5.2 POSSIBILIDADES PELO DISCURSO DA MÍDIA

Segundo Santaella (1996) estamos na era da comunicação e a tecnologia está transformando as bases das relações humanas: seus processos de comunicação, a dinâmica do conhecimento e o modo de sentir. A construção das opiniões e crenças comuns, que formam os quadros coletivos da memória, de acordo com Maffesoli (1998), está cada vez mais a mercê dos meios de comunicação na vida do dia-a-dia, fazendo com que o mundo seja aceito tal como é comunicado. E aí reside um grande risco, pois conforme afirma Adorno (1975), a indústria cultural tem a ideologia como ponto central ao fornecer critérios de orientação, e aqui diríamos de desorientação, que esfacelam a consciência crítica impedindo a formação de indivíduos capazes de julgar e de decidir conscientemente.

É preciso ficar atento às práticas veiculadas nos meios de comunicação de massa, já que num processo quase mágico, veloz e sutil, informações dos tipos mais diversos e valores passam a interagir com as diferentes culturas, criando representações, moldando atitudes, transformando relações, enfim, mudando o modo de ver o mundo (ROSO et al, 2002; STRASBURGER, 1999). É num jogo de ocultamento, feito com semi-informações que os

meios de comunicação, segundo Araújo (2000), constroem um cenário baseados em códigos que emocionalmente levam as pessoas a reagir segundo padrões preestabelecidos. Assim, de acordo com Kellner (2001), valorizando certas formas de ser e desvalorizando as demais, a mídia exerce importante efeito socializante e cultural ao veicular imagens e figuras (modelos a serem imitados) com as quais o público possa se identificar. Por isso, conforme Mansano (2009), a mídia tem potencial para desencadear mudanças significativas no cotidiano de indivíduos, bairros, classes profissionais ou até na política de um país.

O que poderia explicar tanto êxito da comunicação midiática?

Não existe ingenuidade na produção de peças midiáticas. Citando Thompson (1995), Roso et al (2002), afirmam que devem ser consideradas cinco aspectos das mensagens numa comunicação cultural. Primeiro, elas são intencionais, pois se destinam sempre à expressão de um sujeito para outro; segundo, são convencionais, por envolverem regras e códigos na sua construção, uso e interpretação. Terceiro, são estruturais, pois exibem uma articulação de elementos específicos e de inter-relações; quarto, são referenciais, pois dizem respeito a alguma coisa, representam algo. E, quinto, são contextuais, pois estão sempre inseridas em processos e ambiência sócio-históricos específicos, dentro dos quais e por meio dos quais são produzidas, transmitidas e recebidas.

Para Faria e Linhares (1993) e Roso et al (2002), as palavras e imagens, ou qualquer outra forma simbólica de comunicação, seriam inofensivas se não carregassem consigo a ideologia, se não estivessem promovendo interesses de grupos de pessoas que discriminam as são minorias. São como um pano de fundo para difundir determinado contexto hegemônico e, deste modo, promover a sua perpetuação. Além disso, e igualmente ardiloso, existe o fato de que quando uma mensagem é emitida, não somente o que é dito tem um significado, mas também o modo como é dito e, ainda, o que não o é, mas que poderia ser dito.

Discorrendo sobre os elementos estratégicos na comunicação midiática, Maingueneau (2000) cita a persuasão. Segundo o autor, esta se expressa pela inserção deliberada de personagens, os quais são criados para encenar conflitos, dar legitimidade e credibilidade à narrativa; pela não fortuita seleção lexical, na medida em que o vocabulário é usado como recurso argumentativo; e pelas relações entre os conteúdos explícitos e os implícitos - aqueles não nítidos na enunciação, mas que veladamente transmitem o teor pretendido. Além da linguagem utilizada, outros elementos estratégicos são apontados por Corrêa et al. (2007), tais como, a linha editorial - o modo pelo qual os temas são abordados -, e a diagramação (a disposição visual do conteúdo), por trazerem em seu bojo mitos e ritos existentes sobre uma determinada realidade. Todos esses componentes, conforme Cavedon

(2003), são reveladores de significados socialmente construídos e partilhados, bem como de valores, regras, normas e relações de poder que se materializam e se legitimam, que refletem e influenciam a realidade de um grupo, de uma comunidade ou de uma sociedade.

5.3 CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O QUE A MÍDIA TEM A VER COM ISSO?

A contundente influência do discurso da mídia (televisão, jornal, vídeo, rádio, internet...), nas suas diferentes formas e meio (escrito, imagético e sonoro), tem nos remetido à uma otimista perspectiva. Se, conforme Castro (2006), ao propagar preconceitos, estereótipos, estigmas e posturas, a mídia torna-se capaz de ser, aliada ou adversária de uma causa, então, ela poderá ter uma atuação decisiva na reconstrução social da deficiência intelectual e, por conseguinte, na criação de um novo lugar na sociedade para as pessoas que a apresentam.

De modo algum estamos afirmando que a concepção de tal condição, bem como a realidade vivenciada por essas pessoas são resultantes apenas do modo de atuação da mídia, pois, conforme vimos no capítulo anterior, são inúmeros fatores que interagem na determinação desse quadro. Estamos afirmando que, deste conjunto de fatores, a mídia, segundo Paravidino (2009), é essencial para a percepção pública da existência dos fatos e para os processos de (re) conhecimento dos grupos sociais e o diálogo com o diferente. E, tal qual essa pesquisadora, também consideramos que a compreensão da vida na sociedade contemporânea deve incluir os meios de comunicação como variáveis significativas, por serem grandes vocalizadores de modelos, sejam protótipos ou estereótipos, para o reforço de identidades, ou para sua reconfiguração.

Conforme apontado em inúmeros estudos e discussões empreendidos por diferentes organizações governamentais ou não, segundo Tanaka (2007), apesar das mudanças ocorridas na concepção sobre a deficiência no século XXI, elas ainda não foram suficientes para alterar o olhar impregnado de preconceitos em direção daqueles considerados imperfeitos, diferentes, estranhos e incapazes. Inclusive, Werneck (2003) afirma ser preocupante a naturalidade com atribuímos um sinal “positivo” ou “negativo” para diferentes condições e características humanas e criamos, no imaginário coletivo, a concepção de pessoas com deficiência como sendo um erro da natureza, habitantes de um mundo à parte. Segundo a autora, há que se deixar de praticar a ética da igualdade, na qual valorizamos única e exclusivamente o que as pessoas têm de semelhança, resultando numa hierarquização das condições humanas e na criação da categoria do diferente.

A sociedade evoluiu e a mídia também, mas faz pouco tempo que esta começou a fazer matérias com foco nas pessoas com deficiência. Para Vivarta (2003) a imprensa necessita exercitar uma participação mais crítica e efetiva em suas coberturas para que a dimensão social da deficiência não fique soterrada pela desinformação e por uma abordagem insipiente (ignorante), e também diríamos incipiente (incipiente), sobre a questão. Conforme Werneck (2006), da mesma forma que pais e profissionais providenciam a intervenção precoce para bebês com algum tipo de comprometimento, em suas matérias o jornalista também deveria providenciar estimulação social e preventiva, disseminando conteúdos que mostrassem uma sociedade na qual coubessem e não apenas se ajeitassem todos.

Calvo (2001), D'Antino (2001), Fuchs, Vivarta e Pena (2003), Hilgemberg e Guerra (2006), Naujorks (1997), Pontes, Naujorks e Sherer (2001), Pavezi (2010), Silva (2006), Vivarta (2003), Werneck (1997) têm apontado que para reverter a herança discriminatória das pessoas que possuem deficiência, é necessário um debate continuado sobre os temas centrais relacionadas à questão, envolvendo diversos setores da sociedade, entre eles os meios de comunicação de massa. Profissionais dessa área devem exercer o seu papel como agentes da história, muito mais do que simples observadores e documentadores das transformações sociais almejadas. É preciso deixar de expor o tema apenas em pautas como datas comemorativas, frequentemente a serviço, geralmente, da captação de recursos e, não raramente, utilizando imagens apelativas. Há que se desenvolver uma cultura jornalística que leve a pensar as questões inerentes à construção de uma sociedade para todos como abordagem transversal à cobertura oferecida a todas as grandes temáticas nacionais

Embora Maciel (2000) assegure que a mídia possui um papel fundamental na promoção de atitudes favoráveis à integração de pessoas com deficiência na sociedade, observamos que seus discursos encontram-se ainda desprovidos de informações atualizadas e de bases reais que possam levar a um conhecimento realmente elucidativo acerca da questão. Vivarta (2003) aponta que raramente observamos matérias sobre as pessoas com a deficiência em situações sociais cotidianas, e questiona porque elas não são ouvidas quando o assunto é comportamento, sexualidade, moda, dança e beleza? Porque não se produzem matérias a respeito de seus hábitos de consumo? Por que mulheres cadeirantes não podem protagonizar peças publicitárias sobre turismo, conforme acontece em campanhas de empresas no exterior, mas não em nosso País? Será devido à resistência, injustificada, em se associar o produto anunciado à deficiência, esquecendo-se aí que tais pessoas são potenciais consumidores? Para o autor, é preciso cobrar esse tipo de divulgação, inclusive sob o argumento de que isso

contribui para melhorar a imagem da empresa junto ao público, uma incontestada prova de excelência de serviços.

Vivarta (2003) questiona ainda: por que essas pessoas não são retratadas de modo isento de estereótipos, descritas em estilo multifacetado, mostrando-as tanto os seus êxitos como as suas dificuldades, enfim, inserida como integrante natural da população geral? Para ele, no afã de não discriminar, muitos profissionais da imprensa superestimam essas pessoas, manifestando-se por meio de generalizações, como por exemplo, dizendo que são funcionários mais leais e produtivos, ou de homogeneizações, ao afirmar, por exemplo, que crianças com síndrome de Down têm dom para as artes. Outras vezes, prossegue o autor, esses profissionais transmitem a idéia de que as pessoas com deficiência tem perfil de “super-herói”, com algumas capacidades mais desenvolvidas em detrimento de outras, porém sempre capazes de superar suas limitações. A mídia, prossegue Vivarta, manifesta seu próprio preconceito ao utilizar alguns termos nitidamente eufemísticos que acabam por amenizar a realidade desta população. Uma ilustração disso é o uso da palavra “especial” ao se referir à pessoa que possui uma deficiência que, segundo o autor, é totalmente inadequado, pois, por nossa condição de seres únicos, somos todos especiais, sem exceção.

Sasaki (2003) afirma que a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva demanda o cuidado com a linguagem; o preço na desatenção em seu uso pode ser a reprodução de conceitos defasados, informações truncadas, preconceitos e discriminação cristalizados acerca das pessoas com deficiências. Segundo o autor, a exatidão dos termos que empregamos é determinada em função dos valores e conceitos vigentes em cada época e sociedade; quando estes se modificam, os termos tornam-se incorretos e vão sendo substituídos, daí ser necessário o uso de outros que são cunhados para a nova situação. Assim, usar termos técnicos apropriadamente não é uma mera questão semântica; se desejamos falar ou escrever construtivamente, a terminologia correta é indispensável.

Embora a seleção das palavras e imagens a serem utilizadas em matérias desta natureza seja um item indispensável à sua qualidade, Pereira (2004) afirma que a procura de expressões aparentemente mais adequadas de se referir às pessoas que têm deficiência pode distorcer a intenção de se realmente trabalhar as diferenças humanas com o intuito apenas ser politicamente correto. A autora não acredita em fórmulas, mas sim no bom senso que pode resultar de parcerias entre os profissionais da comunicação e especialistas acerca do tema. Conforme a autora, seria essa uma forma de resolver o impasse entre ser politicamente correto e a criação, de fato, de uma cultura de respeito às diferenças, na qual as terminologias corretas seria meramente consequência da apropriada reflexão em torno do assunto.

E para a criação desse tipo de cultura, Vivarta (2003) aponta a necessidade de novos enfoques editoriais que impulsionem o debate público em torno dos aspectos educacionais, jurídicos, técnicos, médicos, éticos e políticos concernentes à deficiência. De maneira geral, afirma o autor, a imprensa não tem se preocupado em levar o público a refletir sobre o fato de que o cumprimento das leis não é garantia de mudança de mentalidade. Não se trata de exigir um veredicto sumário contra ou a favor das políticas públicas, mas de desenvolver matérias com enfoques mais aprofundados e diversificados, que contribuam para uma reflexão sobre a efetividade de direitos sociais conquistados no campo da legislação.

A fim de dar maior visibilidade a múltiplos pontos de vista sobre a questão, continua o autor, o jornalista deve ampliar o seu leque de fontes ouvidas nos níveis governamentais federal, estadual e municipal. E, principalmente, as pessoas com deficiência, pois as matérias produzidas com a sua participação podem contribuir para estabelecer uma empatia da sociedade em relação ao seu mundo e difundir a noção dos seus direitos e deveres a partir de seu próprio ponto de vista. Qualquer que seja a fonte, para o autor, é preciso que o jornalista esteja aberto à retificação e aprimoramento, conservando os mesmos critérios de rigor, espírito investigativo, checagem de dados e confronto de múltiplas opiniões, usados para elaborar uma boa matéria. Nada justifica que o profissional da imprensa coloque em suspensão o senso crítico e se invista de uma postura ingênua e complacente quando se depara com esta temática.

Portanto, conforme Crespo (2000), a mídia não é somente uma reprodutora de informações, mas, sobretudo, uma produtora de sentidos e, segundo apontam Goetz et al (2008), um meio de projetá-los e legitimá-los, assim dando visibilidade aos acontecimentos. Deste modo, na reconstrução de conteúdos afetivos, conceituais e psicológicos que possam gerar novos sentidos sobre a pessoa com deficiência, Silva (2010b) afirma que é preciso estar atento ao conteúdo simbólico existente nas mensagens por meios textuais e icônicos. Essa autora traz a idéia da “palavra por traz da palavra” que acaba por nutrir e manter estereótipos, preconceitos, estigmas e atitudes de discriminação que tanto interferem nas interações sociais, sejam essas simbólicas, virtuais ou face a face. Para Figueira (1995), as palavras são expressões verbais de imagens construídas pela mente, e tais imagens são formatadas a partir das informações que dispomos. Alguns termos, tais como, dóceis, agressivos, incompetentes, afetivamente incapazes e assexuados, produzidos pela desinformação e ausência de contato com as pessoas que possuem a deficiência intelectual, podem levar à construção de equivocadas concepções e percepções sobre as mesmas e, ao povoar o imaginário coletivo, levar ao fortalecimento de preconceitos, estigmas e práticas discriminatórias.

Se a imagem, segundo Pellegrini (1999), detém o domínio absoluto sobre qualquer outra forma de apresentação de um dado ou informação, então, o trabalho da mídia deve ser bastante cauteloso ao utilizá-las em seu discurso sobre o acolhimento e valorização das diferenças humanas, de um modo que se reflita no seu apropriado trato. Este é um aspecto decisivo para que os receptores de sua comunicação aprendam a identificar os indivíduos com deficiências como sendo pessoas e não como deficientes generalizados. Ou seja, para que não sejam homogeneizados numa categoria que ignore suas diferenças e especificidades, tampouco sejam submetidos a um tratamento social padronizado, o qual se torna uma concreta barreira atitudinal às suas interações pessoais.

5.4 A MÍDIA NA QUAL APOSTAMOS

À realidade indeterminada e sem sentido da pós-modernidade, Santos (2009) afirma que os indivíduos estão respondendo com uma impressionante fé na potência de existir, do estar aqui e agora, refundando a socialidade fragmentária pelo seu inverso – o prazer de estar junto e a prioridade à vida afetiva. Assim, se pretendemos a reconstrução social da deficiência intelectual, aproveitemos essa oportunidade para concretizar ações cujo norteador seja as diferenças humanas. Não porque estas sejam óbvias na nossa espécie, mas porque se não forem consideradas exacerbarão ainda mais as dificuldades, limitações e necessidades vivenciadas pelas pessoas daquela condição.

Conforme Amaral (1992b), o desconhecimento é a matéria-prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência, seja relativo ao fato em si, às emoções ou às reações subsequentes. Concordando amplamente com tal afirmação, temos defendido um trabalho a respeito da deficiência intelectual que não se circunscreva aos ambientes escolares, mas que se estenda a uma esfera social mais ampla, o qual, necessariamente deverá passar pela informação, sensibilização e mobilização.

Frente a este posicionamento, bem como levando em conta que vivemos na sociedade do espetáculo, temos reconhecido na mídia um estratégico recurso para desmitificar essa deficiência. Trata-se de um dos maiores emblemas da sociedade contemporânea, cuja influência tem se mostrado cada vez maior em nossos modos de existir, sendo que, para além do jornal e do rádio, hegemônicos na primeira metade do século passado e da televisão, soberana na segunda metade do mesmo, temos agora a internet que os está ultrapassando nesse início do século XXI.

É esta tecnologia de comunicação e informação que melhor responde às exigências

de rapidez, amplitude, interatividade e acessibilidade, tornando-nos todos conectados - a sociedade em rede. Todos? Sabemos que não é bem assim, e temos observado algumas instâncias políticas, governamentais ou não, preocupadas com a chamada exclusão digital, seja dos pobres, dos velhos e tantos outros. Sob esta perspectiva, é interessante pensarmos não apenas acerca do não acesso, mas também a não inserção destes grupos em tal forma de comunicação. Estamos nos referindo à quase ausência de informações, debates, dentre outros temas, acerca da deficiência intelectual, observada nas redes sociais que operam pela internet. *Sites, orkuts, vídeos na youtube*, por exemplo, onde aparecem as pessoas com tal condição ainda são em quantidade e qualidade inexpressiva para contribuírem à sua desmitificação.

Como as pessoas que possuem a deficiência intelectual podem passar a atores, deixando de ser apenas meros espectadores passivos e consumidores dessa rede? Acreditamos que, para isso ocorrer, a mídia deverá propiciar o acesso a informações e discussões sobre a deficiência em tela e, principalmente, dar voz àquelas pessoas para que possam, por si próprias, também produzir sentidos sobre sua condição e forma de ser e estar no mundo.

Que a mídia na qual apostamos possa readequar a linguagem e melhorar as imagens dessas pessoas, expondo, sim, suas dificuldades e limitações, mas abrindo também espaço para o reconhecimento e valorização de seu potencial, e para a construção de um modo mais humanizado de convivência social. Parece-nos ser esta uma forma de desencadear a mobilização, a sensibilização, a predisposição e ações voltadas à questão, a fim de que nos eduquemos em relação às diferenças, e estas deixem de configurar desigualdades. Apenas um trabalho midiático esmerado, atento e atualizado poderá reduzir equívocos conceituais, preconceitos e estereótipos, bem como evocar a empatia e respeito direcionados às pessoas com limitação cognitiva, deste modo readequando julgamentos e expectativas sociais e minimizando a produção e exacerbação de condições que levam ao seu descrédito e exclusão social.

Esse encadeamento, supostamente lógico, de ideias que construímos tem sido o paradigma pelo qual reconhecemos a importância de uma parceria entre a Psicologia e Comunicação na reconstrução social da deficiência intelectual. A interação entre ambos os campos de saber é decisiva à articulação e criação de um novo lugar para as pessoas com esse quadro cognitivo na sociedade contemporânea. É nossa expectativa que, juntas, a Psicologia e a Comunicação possam cada vez mais adequar a “imagem visual” que é disseminada sobre a deficiência intelectual, a partir da qual possamos construir uma “imagem imaginária” o mínimo distante possível da “imagem real” desta condição – nem reificada nem estereotipada, simplesmente uma expressão da diversidade humana.

CENA FINAL

TECENDO CONSIDERAÇÕES NUMA QUASE DESPEDIDA

Segundo Omote (2004), jamais se viu transformações tão radicais na concepção de vida coletiva, bem como reivindicação de igualdade de direitos, como as ocorridas a partir da segunda metade do século passado; tampouco movimentos que envolvessem amplamente tantos segmentos da sociedade em debates e ações, como é o caso, na última década, da inclusão de pessoas com deficiências. No entanto, cabe aqui questionar: teremos conseguido transpor a intenção explícita nos discursos, oficiais ou não, para a sua efetiva concretização?

Em 1995, o vencedor do concurso de redação versando sobre O Indivíduo Deficiente, um aluno do Curso de Direito, assim afirmou²⁷:

Deficiente – palavra forte, carregada de negativismo, que incomoda, provoca mal-estar, induz a pensar em incapaz, limitado, fora dos padrões normais, problema para a família, para a sociedade, para o Estado. Mas quem estabeleceu e como foram estabelecidos os critérios para a classificação de indivíduos deficientes? Outros indivíduos considerados eficientes? Indivíduos com o poder cultural, político ou social nas mãos?

Estabeleceu-se em diferentes momentos que, abaixo ou acima de determinados números, porcentagens, graus etc. estaria caracterizada a deficiência física, sensorial ou mental. Os critérios que levaram a essa caracterização têm dado margem a discussões e questionamentos infundáveis, deixando sempre margem às dúvidas. Será que todos nós não temos em algum órgão, sistema ou funcionamento de nossa vida, física ou mental, alguma deficiência?

O tratamento que a ciência e a sociedade têm dado, no decorrer da história e ainda hoje, é passível de muitas críticas. O que se tem visto são ideias e práticas que, embora bem intencionadas, têm levado a soluções e resultados discutíveis – confinamento em instituições, agrupamento por ‘deficiência’ em escolas especiais, assistencialismo e outros que acabam excluindo o ‘deficiente’ do mundo dos ‘normais’. Criou-se um mundo especial, à parte, para os ‘especiais’ como se fossem de outra espécie.

Os ‘normais’, às claras ou pelos bastidores, são levados pela educação, pela rotina da vida, a olhar os ‘deficientes’ com sentimentos que variam da pena, compaixão, surpresa, angústia, até o temor, nojo ou indiferença, como se tivessem pela frente seres muito estranhos, que seria melhor se ficassem bem longe de suas vistas.

O resultado do trabalho, até elogiável, das APAES, institutos de cegos, classes de surdos-mudos, de educação especial, pode ser visto por todos que se interessam, pelo menos um pouquinho, pelo assunto. Como estão saindo os ‘deficientes’ destas instituições? Muitos questionam que o resultado não é ainda o desejado – o ‘deficiente’ continua excluído, capacitado para subempregos, não se integrando na sociedade.

²⁷ A redação foi por nós editada.

Não é má vontade. Apenas não se encontrou ainda a medida certa, o equilíbrio para um posicionamento da sociedade que, na opinião de muitos, pende para os extremos. Falta ainda encontrar o caminho certo para uma verdadeira integração dos ‘deficientes’ na sociedade dos ‘normais’.

Valeria à pena tentar caminharmos juntos, nas mesmas escolas, nas mesmas áreas de lazer, respeitando-se o limite de cada um, compensando-se uns aos outros, participando de atividades conjuntas, trabalhando, enfim, para que o ser humano seja visto de uma forma mais abrangente, nos aspectos fundamentais que o caracterizam e não pelas particularidades que o ‘tornam deficiente’. Que ele seja visto como igual na espécie, como igual na criação, como igual perante os direitos naturais e seja sentido pelos sentimentos que nos igualam, acima de qualquer diferença – a dor e o amor (TOLEDO, 1995).

Será que 20 anos após ter sido escrita esta redação, é possível afirmar que mudaram a concepção, a percepção, os sentimentos e os tratamentos voltados à deficiência intelectual? Se a modernidade trouxe consigo o consumo ilimitado, forjado pela necessidade criada de um contínuo crescimento exterior e de aparências hegemonicamente determinadas, terão as pessoas com tal condição assumido o lugar que lhes é devido em sociedade?

Do ponto de vista ético-moral, para Omote (2004), os argumentos da inclusão são absolutamente irrefutáveis, entretanto a construção de “[...] importantes noções e hábitos como solidariedade bem como a tão valorizada socialização não precisam ocorrer unicamente no contexto escolar. *Na comunidade, precisam ser criadas outras oportunidades de convívio.*” (p. 8, grifo nosso). É essa igualmente a perspectiva que vislumbramos e o que acreditamos ter feito durante a docência no Curso de Psicologia, mediante cenas nas quais não fomos meros espectadores ou expectadores, mas conviventes numa situação que necessita ser transformada.

Conforme temos afirmado (FERREIRA, 2011), viver não é preciso por não ser um ato que se circunscreve na pura racionalidade, nele entram em cena outros personagens além da razão, tais como a intuição, a sensibilidade e a criatividade. Viver é atravessar um percurso no qual, mediante encontros dialógicos, reflexão, estudo e ação, vamos formatando nossa transformação. Esta, por sua vez, é imprescindível para acompanharmos a complexidade, o descompasso e a velocidade dos tempos pós-moderno que, segundo Santos (1999), abriram espaço para as diferenças e a multiplicidade das formas de ser e estar no mundo.

Neste sentido, reconhecemos a modificação que gradualmente se desenvolveu em nossa concepção, percepção e sentimentos acerca da deficiência intelectual, e nos modos de com ela trabalhar, desde que fizemos o “psicodiagnóstico funcional”, na disciplina Psicologia do Excepcional, época em que a nossa trajetória na área teve início, até os dias atuais. Seguramente, foi um processo de muitas paragens, às vezes suave, às vezes difícil, marcado

por algumas rupturas, renitências e desvencilhamentos.

Quando iniciamos o Programa Síndrome de Down, tínhamos a perspectiva “biológica” da deficiência intelectual como ponto de partida do trabalho, por considerá-la apropriada à compreensão da etiologia e formulação do diagnóstico concernente a tal quadro, e estabelecer o prognóstico de desenvolvimento para aqueles que avaliávamos. Este conjunto de elementos constituía, até então, o conteúdo necessário ao delineamento da intervenção preventiva que realizávamos com os bebês e crianças em atendimento, bem como das orientações de seus familiares.

No entanto, os dados oriundos apenas de tal perspectiva não respondiam às indagações que começaram a aparecer em nossas reflexões. Assim, num segundo momento, passamos a considerar em nosso trabalho também a perspectiva “educacional” daquela deficiência. Foi uma adesão teórica que nos permitiu compreender o funcionamento cognitivo dos que possuem essa condição, os níveis de comprometimento nas diferentes áreas de seu desenvolvimento e o que em cada um deles poderia ser alcançado. Estes subsídios, da mesma forma que os obtidos pela perspectiva biológica, inicialmente nos pareciam ser suficientes para a apropriada intervenção, a qual, neste momento, havia se voltado mais especificamente ao processo educacional dessas pessoas. Um processo que, desde aquela época, já o pensávamos como sendo aquele que não deveria ser necessariamente escolar, e que se desenrolasse dentro de uma abordagem biocêntrica – fundamentalmente destinada ao preparo para a vida pessoal e coletiva.

Não obstante o acréscimo dessa perspectiva, na continuidade de nossas reflexões algo ainda faltava para que melhor compreendêssemos a forma diversificada com que a deficiência intelectual se manifestava em diferentes pessoas. Então, em nossos estudos agregamos a perspectiva “social” da deficiência, o que nos propiciou compreender mais amplamente esse fenômeno: a sua construção, manutenção e expressão. Também, nos descortinou outros modos de atuação para modificar a realidade que sempre nos incomodou e que ainda se mostrava tão necessária de ser transformada.

A partir daí foi se consolidando o nosso entendimento do modelo histórico-social, com suas práticas e sentidos que personificam e dão materialidade à condição específica em tela, justificando-se, então, que nossas reflexões e ações tenham se voltado especificamente para a reconstrução social da deficiência intelectual. Assim, acompanhando e fazendo parte do processo de mudança da própria psicologia e, sobretudo, dos avanços teóricos e técnicos neste campo específico, migramos para a perspectiva da psicologia social, especificamente nos voltando para as artes. Das artes, optamos por trabalhar com o teatro como estratégia de

propiciar às pessoas com aquela condição uma prática e uma linguagem capazes de expandir experiências acerca de si mesmas e do mundo.

Ao revisitar nossa trajetória profissional, pelo procedimento da tradução memorial, tornou-se possível observar uma construção e reconstrução constante de sentidos e práticas que tiveram como objeto e referência a deficiência intelectual. Paralelamente a este processo, gradualmente modificamos convicções, modos de ser e de agir, deste modo colaborando para que o mesmo ocorresse também na vida de outras pessoas, do meio circundante ou não. Estamos nos referindo aos bebês e crianças com síndrome de Down de nosso projeto inicial; àqueles que foram alvos da proposta de conscientização acerca da deficiência intelectual; aos jovens e adultos com essa condição que participaram do projeto de arte-educação mediante a linguagem teatral; aos espectadores de nosso teatro especial, bem como os familiares de todos os indivíduos especiais envolvidos. Além das publicações e materiais didáticos que produzimos para o acervo nesta área, há que se registrar, ainda, o quão o trabalho junto a esta temática propiciou uma formação específica à estagiária voluntária de artes cênicas, e aos estagiários curriculares do curso de fonoaudiologia, fisioterapia, artes visuais e psicologia.

Contudo, sabemos que, por si só, as ações que vimos desenvolvendo voltadas à reconstrução da deficiência intelectual não são suficientes para mudar posições conservadoras e mantenedoras do *status quo* das pessoas que a apresentam, nesta sociedade do século XXI. Conforme Saad (2003), a informação concorre para a mudança do modo como são percebidas e tratadas socialmente as pessoas com a deficiência, porém não basta para que se estabeleça um real entrosamento entre as partes e, em curto prazo, erradicar o preconceito.

Portanto, ao concluir esse capítulo denominado de “Cena Final”, não pretendemos redigi-lo de forma derradeira para o trabalho que nos propusemos narrar. Talvez, fosse mais apropriado denominá-lo de “Intervalo”, a exemplo da pausa que habitualmente ocorre em determinadas apresentações. Um intervalo necessário não apenas para repassar o script que assumimos desenvolver como atores sociais de uma peça não teatral, mas vivencial no campo da deficiência intelectual, mas para reescrevê-lo de modo que, no novo enredo, agora se encaixem outros protagonistas: os comunicadores sociais. Sim, pois, atualmente, sob a perspectiva do construcionismo social, estamos projetando mais um passo, rumo à mídia, por considerá-la indispensável para a materialização do lugar e das possibilidades de existência social das pessoas que apresentam aquela limitação cognitiva.

Num mundo onde a globalização tem sido cada vez mais imposta às pessoas, seja através de propagandas ou de qualquer outro meio, segundo Roso et al (2002) é preciso refletir sobre como e quanto temos contribuído para a constituição de uma população de

autômatos de figura humana, mediante a exigência de modos padronizados de viver, de pensar e agir. Se, conforme vimos anteriormente, somos produtos e produtores de uma época de deserção dos valores e finalidades sociais, gerada pela dissolução dos sentidos coletivos e pelo super investimento em si próprio, então, viver na sociedade contemporânea exige que nos refaçamos a cada dia. Neste sentido, é também papel do psicólogo, voltado às questões sociais, avaliar criticamente os conteúdos/imagens veiculados na mídia, para que os mesmos não sejam construtores e mantenedores de relações de dominação, seja esta de gênero, raça, classe social ou qualquer outra condição.

Certamente ainda serão necessárias algumas gerações de informação, sensibilização e convivência com a diversidade a fim de que a situação apresentada seja transformada. A abertura da sociedade àqueles com alguma deficiência não é uma ocasião apenas para o reconhecimento de seus direitos ou de suas diferenças. É, também, uma oportunidade de seriamente nos interrogar sobre o que a contemporaneidade está fazendo com o homem e com a sua existência, sem perder de vista a figura da deficiência como denuncia e crítica da extrema eficiência que essa era nos exige. Pelo espelho da situação na qual são colocados tais indivíduos, podemos visualizar o que está sendo também feito do outro. E, dessa imagem do outro, pretensamente signo da perfeição, talvez não tenhamos muito do que nos orgulhar. Assim, em tempo, caberá refletir: diante da eficiência de nós demandada que, explicitamente, está a serviço da sociedade capitalista, mas que não tão evidentemente tem enriquecido a vida, não seria melhor se fôssemos mais “ingênuos”, como se acredita serem as pessoas com deficiência intelectual, do que espertos e inteligentes, como nos vangloriamos de ser, a fim de que a humanidade se tornasse mais realizada e feliz?

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção. 6. ed. São Paulo: Ateliê, 2003.

ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: COHN, G. (Org.). Comunicação e indústria cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massa nessa sociedade. São Paulo: Nacional, 1975.

ALENCAR, E. M. L. S. Promovendo a expressão da criatividade em pessoas portadoras de deficiência. In: CONGRESSO NACIONAL DAS APAES: – AS APAES E O NOVO MILÊNIO: PASSAPORTE PARA A CIDADANIA, 20., Fortaleza. Anais... Fortaleza: Federação Nacional das APAEs, 2001. p. 83-85.

ALVES, D. O. Bem-me-quer, mal-me-quer: aparência produzindo diferença no cotidiano escolar da pessoa que apresenta necessidades especiais. Revista Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, p. 7-16, 1999.

AMARAL, L. A. **O espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da literatura infanto-juvenil.** Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992a.

_____. Ontem, hoje e amanhã. **Integração**, Brasília, n. 16, 1992b.

_____. **Pensar a diferença: deficiência.** Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Resgatando o passado: deficiência como figura, vida como fundo.** 1987. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

ARAÚJO, Y. R. S. Emoção nos mitos. In: LANE, S. T. M.; ARAÚJO, Y. (Org.). **Arqueologia das emoções.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 97-117.

ARENDT, H. Prefácio: a quebra entre o passado e o futuro. In: _____. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 28-42. Tradução de: Between past and future.

ARENDT, R. J. J. Construtivismo ou construcionismo? Contribuições deste debate para a Psicologia Social. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 1, p. 5-13, jan./abr. 2003.

_____. Maneiras de pesquisar no cotidiano: contribuição da teoria do ator-rede. **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, v. 20, edição especial, p. 7-11, jan./set. 2008.

ATAACK, S. M. **Atividades artísticas para deficientes.** São Paulo: Papiros, 1995.

BAHIA, M. C. B. **Estudo da expressão criativa da criança e do adolescente com câncer em casas de apoio.** 2002. 182 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

BARBOSA, A. M. Entrevista. **Integração**, Brasília, ano 12, edição especial, p. 6-9, 2000.

BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M.; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 24-34. 2011

BARROCO, S. M. S. **Psicologia educacional e arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: EDUEM, 2007.

BAUMAN, Z. O. **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. O Sobre a redistribuição pós-moderna do sexo: a história da sexualidade, de Foucault. In: _____. **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999. p. 177-189.

_____. Tempo/espaço. In: _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001. p. 7-21.

BERMAN, M. **Tudo que sólido se desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BIJOU, S. W.; BAER, D. M. **Psicologia del desarrollo infantil**. Teoria empírica y sistemática de la conducta. México: Trillas, 1974.

BOAL, A. **Boal e sua experiência no teatro popular no Peru**. Disponível em: <http://ais_da_Escola_Aberta/Augusto_Boal_e_sua_experiencia_de_teatro_popular_no_Peru.htm1>. Acesso em: 18 out. 2001.

_____. **O arco-íris do desejo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996b.

_____. **O Teatro do oprimido**: programa personalidade. 2007. Disponível em: <<http://camara.gov.br/internet/tvcamara/default.asp?selecao=MAT&velocidade=100kmateria=53485>>. Acesso em: 18 abr. 2010.

_____. **Teatro legislativo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996a.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BRECHT, B. **Projeto abraço sem medo**: leitura e cidadania na penitenciária de Cascavel. Disponível em: <<http://projetos.unioeste.br/projetos/leitura/arquivos/oficinas/texto08.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

BUENO, R. P. P. **A arte na diferença**: um estudo da relação arte/conhecimento do deficiente mental. 2002. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

CALVO, A. P. S. **Desporto para deficientes e media**. 2001. Dissertação (Mestrado em Atividade Física Adaptada) - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto. Porto, 2001.

CAMARGO-BORGES, C. O. **O construcionismo social no contexto da estratégia saúde da família**: articulando saberes e práticas. 2007. 207 f. Tese (Doutorado em Enfermagem e

Saúde Pública) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

CASTRO, S. F. **Representação social e educação especial:** a representação dos professores de alunos com necessidades educativas especiais incluídos na classe comum do ensino regular. 2006. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

CAVALCANTE, R. Abraçando a educação biocêntrica. In: CONGRESSO NACIONAL DAS APAES – AS APAES E O NOVO MILÊNIO: PASSAPORTE PARA A CIDADANIA, 20., 2001, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Federação Nacional das APAEs, 2001. p. 131-132.

CAVEDON, N. R. **Antropologia para administradores.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

CECCHIN, G. Construcionismo social e irreverência terapêutica. In: SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Parte 3. Cap. 12. p. 216-225.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CORRÊA, A. M. H. et al. Soldadinhos-de-chumbo e bonecas: representações sociais do masculino e feminino em jornais de empresas. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 11, n. 2, p. 191-211, abr./jun. 2007.

COSTA, J. F. **O vestígio e a aura:** corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

COSTA, R. X. A socialização do portador de deficiência mental através da arte. **Integração**, Brasília, ano 12, edição especial, p. 16-19, 2000.

CRESPO, A. M. M. **Informação e deformação:** a pessoa com deficiência na mídia impressa. 2000. 113f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CUNHA, N. H. S.; CASTRO, I. M. C. **Sistema de estimulação pré-escolar:** psicomotricidade e materiais didáticos. São Paulo: Cortez, 1983.

D'ANTINO, M. E. F. **Deficiência e a mensagem reveladora da instituição especializada:** dimensões imagética e textual. 2001. 272 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: _____. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-36.

DEMO, P. **O papel da universidade.** Brasília: Universidade de Brasília, 1992. Palestra.

DUARTE-ALVES, A.; JUSTO, J. S. Saberes no cotidiano: práticas discursivas e transdisciplinaridade. In: CONSTANTINO, E. P. (Org.). **Percursos da pesquisa qualitativa em psicologia.** São Paulo: Arte e Ciência, 2007. p. 61-78.

ELOY, C. B. et al. O método histórico-dialético: contribuições da teoria das representações sociais e da psicologia sócio-histórica. In: CONSTANTINO, E. P. **Percursos da pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Arte e Ciência, 2007. Cap. 2, p. 39-60.

ESCOBAR, A. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 639-666.

FACHIN, L. E. (Re) descobrindo uma nação. **Revista de Ciência, Tecnologia e Inovação Sem Fronteiras**, Curitiba, n. 2, p. 4-7, 2010. Entrevista concedida a Ana Luzia Palka.

FARIA, A. A. M.; LINHARES, P. T. F. S. O preço da passagem no discurso de uma empresa de ônibus. **Cadernos de Pesquisa do NAPQ**, n. 13, p. 32-38, 1993.

FERREIRA, S. L. **Aprendendo sobre a deficiência mental: um programa para crianças**. São Paulo: Memnon, 1998.

FERREIRA, S. L. (Org.). **Teatro e deficiência mental: a arte na superação de nossos limites**. São Paulo: Memnon, 2002.

FERREIRA, S. L. Construir o lugar social contemporâneo das pessoas com deficiência mental não é preciso e é preciso: aportes da linguagem cênica e da psicologia. In: MARTINS, L. A. R. (Org.). **Inclusão escolar e social: novos aportes, novos contextos**. Natal: Ed. Da UFRN, 2012. No prelo.

_____. Eu amo, tuas amas, eles amam: a afetividade-sexualidade de jovens e adultos com deficiência mental. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). **Múltiplos temas: compromissos comuns**. Londrina: EDUEL, 2009a. p. 39-58.

_____. Expressão de estados subjetivos e a *otimização* de relacionamentos interpessoais: contribuições do teatro para jovens e adultos com deficiência intelectual. In: MARTINS, L. A. R.; SILVA, L. G. S. (Org.). **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2009b. p. 360-370.

_____. Objetividade dinâmica, sensibilidade e irreverência na produção e comunicação científica na pós-modernidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 9, n. 1, p.53-64, 2010.

FERREIRA, S. L.; BORGES, P. A.; SILVA, F. F. Psicologia e teatro: mobilizando sentimentos e reconstruindo posturas frente à deficiência mental. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007, Londrina. **Anais...** Londrina: EDUEL, 2007. CD ROM.

FEYERABEND, P. **Contra o método: esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento**. Tradução de Octanny S. da Mota e Leônidas Hegenberg. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977. Tradução de: Against method.

FIGUEIRA, E. A imagem do portador de deficiência mental na sociedade e nos meios de comunicação. **Integração**, Brasília, ano 6, n. 15, p. 31-33, 1995.

FOERSTER, H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Parte 1, Cap. 3, p. 59-74.

FONSECA, T. M. G. Entrevista com Ana Luísa Janeira. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 7-17, jul./dez. 2002.

FONSECA, V. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FUCHS, M.; VIVARTA, V.; PENA, J. O. Apresentação. In: VIVARTA, V. (Coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: ANDI, 2003. p. 6-7. (Série Diversidade).

FUNDAÇÃO JOSE SARAMAGO. Outros cadernos de Saramago. 2009. Disponível em: <<http://caderno.josesaramago.org/2009/07/02/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

GARRAFA, V. O compromisso com a sociedade precisa ser completo. **Revista Extensão**, Londrina, ano 1, n. 1, p. 23- 25, 1992.

GERGEN, K. J. **An invitation to social construction**. London: Sage, 1999.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1991.

GIORA, R. C. F. A. Emoção na criatividade artística. In: LANE, S. T. M.; ARAÚJO, Y. (Org.). **Arqueologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 75-96.

GLASERFELD, E. Diálogo. In: SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Parte 1, Cap. 5, p. 112-117.

GLAT, R. **A integração social de portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

_____. Inclusão total: mais uma utopia? **Integração**, Brasília, ano 8, n. 20, p. 26-28, 1991.

GLAT, R.; CÂNDIDA, R. Um programa de educação sexual em uma instituição para atendimento de portadores de deficiência mental. In: _____. **Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996. p. 39-53.

GOETZ, E. R. et al. **Representação social do corpo na mídia impressa**. Psicologia e Sociedade, São Paulo, v. 20, n. 2, 2008. p. 226-236.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOOLISHINIAN, H. A.; ANDERSON, H. Narrativa e *self*: alguns dilemas pós-modernos da psicoterapia. In: SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Parte 3, Cap. 10. p. 191-199.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. Tradução de. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Tradução de: The mismeasure of man.

GRIPP, R. E.; VASCONCELOS, C. N. **Um teatro muito especial**. Brasília: CORDE, 199-.

GROTOWSKI, J. **Para um teatro pobre**. Lisboa: Forja, 1975.

GUARITA, R. V.; SPONTON, M. H. C.; TEIXEIRA, S. A. O projeto arte despertar. **Integração**, Brasília, ano 12, Edição Especial, p. 20-22, 2000.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes. 1986. p. 11-14.

GUHUR, M. L. P. A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 381-398, set./dez. 2007.

GUILHARDI, H. J. **Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade**. 2009. Disponível em: <www.terapiaporcontingencias.com.br>. Acesso em: 13 ago. 2009.

GUMBRECHT, H. U. **Modernização dos sentidos**. São Paulo: Ed. 34, 1998. p. 275-293.

HABERMAS, J. Modernidade versus pós-modernidade. **Arte em Revista**, ano 5, n. 7, 1983. Disponível em: <www.consciencia.org/modernidade-versus-pos-modernidade-jurgen-habermas>. Acesso em: 18 mar. 2010.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2000.

HILGEMBERG, T.; GUERRA, M. Pessoas com deficiência: uma realidade fora de pauta. **Observatório da imprensa**, ano. 15, n. 363, 2006. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

IÑESTA, E. R. **Técnicas de modificación de la conducta**. Su aplicación al retardo en el desarrollo. México: Trillas, 1970.

IORI-GARCIA, G. Z. **Apontamentos genealógicos a respeito da noção de deficiência mental e de suas instituições de cuidado no Brasil**. 2008. 101 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2008.

JUSTO, J. S. Prefácio. In: CONSTANTINO, E. P. (Org.). **Percursos da pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Arte e Ciência, 2007. p. 7-13.

KELLER, E. F. O paradoxo da subjetividade científica. In: SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 93-111.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**: estudos culturais: identidade política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

KUHN, T. A ciência normal como resolução de quebra-cabeças. In: KHUN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1970. Cap. 3, p. 57-76.

LAFER, C. Da dignidade da política: sobre Hannah Arendt. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 9-27. Tradução de: Between past and future.

LANE, S. T. M. Os fundamentos teóricos. In: LANE, S. T. M.; ARAÚJO, Y. (Org.). **Arqueologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 11-33.

- LASCH, C. A personalidade narcisista de nossos dias. In: LASCH, C. **A cultura do narcisismo**: a vida americana numa era de esperança em declínio - 1979. Tradução de Ernani Pavaneli. Rio de Janeiro: Imago, 1983. v. 2, p. 55-78. Tradução de: The culture of narcissismo.
- LENZONI, A. M. Entrevista. In: LANE, S. T. M.; ARAÚJO, Y. (Org.). **Arqueologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 59-74.
- LÉVI-LEBLOND, Jean-Marc. Cultura científica: impossível e necessária. In: VOGT, C. (Org.). **Cultura científica**: desafios. São Paulo: EDUSP, 2006, p. 28-43.
- LIMA, A. B. Algumas reflexões para uma práxis crítica em Psicologia Social: atuação do psicólogo nas instituições: implicações éticas. In: ENCONTRO DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL, 4., MOSTRA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 7., 2005, Londrina. **Mesa Redonda...** Londrina, 2005. Trabalho não publicado.
- LIMA, F. J.; SILVA, F. T. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, O. S. H. (Org.). **Itinerários da inclusão escolar**: múltiplos saberes e práticas. Canoas: ULBRA, 2008. p. 23-32.
- LIPOVETSKY, G. A indiferença pura. In: LIPOVETSKY, G. A. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. São Paulo: Manole, 2005a. Cap. 2, p. 17 - 30.
- _____. Narciso ou a estratégia do vazio. In: LIPOVETSKY, G. A. **A era do vazio**. São Paulo: Manole, 2005b. Cap. 3, p. 31-58.
- MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 2, n. 14, p. 51-56, 2000.
- MAFFESOLI, M. **O Tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. p. 1-43.
- MAINGUENEAU, D. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2000.
- MANSANO, S. R. V. **Sorria, você está sendo controlado**: resistência e poder na sociedade de controle. São Paulo: Summus, 2009.
- MARTÍNEZ, A. M. Inter-relações entre criatividade e saúde: sua significação para o trabalho com pessoas portadoras de deficiências. In: CONGRESSO NACIONAL DAS APAES – AS APAES E O NOVO MILÊNIO: PASSAPORTE PARA A CIDADANIA, 20., 2001, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Federação Nacional das APAEs, 2001a. p. 67-70.
- MARTINS, A. F. A arte no contexto escolar: um espaço de exercício de cidadania e, nela, de alteridade. **Integração**, Brasília, ano 12, edição especial, p. 12-15, 2000.
- _____. Arte como forma de comunicação. In: CONGRESSO NACIONAL DAS APAES – AS APAES E O NOVO MILÊNIO: PASSAPORTE PARA A CIDADANIA, 20., 2001, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Federação Nacional das APAEs, 2001, p. 41-44.
- MEDEIROS, M.; DINIZ, D. Envelhecimento e deficiência. In: CAMARANO, A. A. (Org.). **Os novos idosos brasileiros**: muito Além dos 60? Rio de Janeiro: IPEA, 2004. Cap. 3, p. 107-120.

MENDES, E. G. Reconstruindo a concepção de deficiência na formação de recursos humanos em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A, TANAKA, E. D. O. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, 2001. p. 53-64.

MONTAGU, A. **Tocar**: o significado humano da pele. 7. ed. São Paulo: Summus, 1988.

MORIN, E. Diálogo da ordem e da desordem. In: _____. **Método I**: a natureza da natureza. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Europa-América, 1997.

MOUKARZEL, M. G. M. **Sexualidade e deficiência**: superando estigmas em busca da emancipação. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MUSSI, C. **Cara de artista**. Teatro-Empresa Todos no Palco. Novidades. Disponível em: <<http://www.todosnopalco.com.br/conteudoNot.asp?IDMenu=22&idRepCat=9>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

NAGUEL, L. H. Apresentação. In: BARROCO, S. M. S. **Psicologia educacional e arte**: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: EDUEM, 2007. p. 9-12.

NASCIMENTO, E. C. **Nomadismos contemporâneos**: um estudo sobre errantes trecheiros. São Paulo: EDUNESP, 2008.

NAUJORKS, M. I. **A deficiência e o espaço na TV**: quando a mensagem faz a diferença. 1997. 163 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, V. G. de. **Dança sobre rodas**: criando sentidos e ampliando o universo simbólico. 2007. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

OMOTE, S. A deficiência como fenômeno socialmente construído. In: SEMANA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, FILOSOFIA, CIÊNCIAS SOCIAIS E DA DOCUMENTAÇÃO, 21., 1980, Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 1980. mimeo.

_____. Aparência e competência em educação especial. **Temas em educação especial**, São Carlos, v. 1, p. 11-26, 1990.

_____. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

_____. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (Org.). **Educação Especial e Estigma**. Marília: CAPES; UNESP, 1999. p. 3-21.

_____. A Concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: EDUEL, 2001. p. 45-52.

_____. Inclusão escolar e social: a ética entre o estigma e a inclusão. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: Inclusão Escolar e Social: Novos Aportes, Novos Contextos, 4., 2010, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2010. p. 1

_____. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: FUNDEP, 2004. p. 1-9.

PAIN, S.; JARREAU, G. **Teoria e técnica da arte terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PALMIERI, M. W. A. R.; MARTINS; J. B. Possibilidades e desafios da produção científica no campo da psicologia: algumas reflexões. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 743-752, 2008.

PARAVIDINO, F. V. **Mídia educando para a mídia**: a educação na televisão brasileira e seu auto-reflexo educacional. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação e Bacharelado em Comunicação Social) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

PAULA, L. A. L. Ética, cidadania e educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 2, n. 4, p. 91-109, 1996.

PAVEZI, M. **A construção social da deficiência mental**: estigma, preconceito e fracasso escolar. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/anais/>>. Acesso em: 13 dez. 2010.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PELLEGRINI, T. **A imagem e a letra**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

PEREIRA, B. Respeito à diversidade humana: distância entre intenção e gesto. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: FUNDEP, 2004. p. 145-157.

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

PICASSO, P. R. **Pensador**. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/autor/pablo_picasso/>. Acesso em: 18 nov. 2011

PONTES, B.; NAUJORKS, M. I.; SHERER, A. **Mídia impressa, discurso e representação social**: a constituição do sujeito deficiente. 2001. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/2001/np/NP11PONTES.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2011.

POPPER, K. R. **A lógica do conhecimento científico**. São Paulo: Cultrix, 2007.

PUCETTI, R. Articulando arte, ensino e produção para uma educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 117-126, 2005.

QUINTÃO, D. T. da R. Algumas reflexões sobre a pessoa portadora de deficiência e sua relação com o social. Belo Horizonte, **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 75-80, 2005.

RABÊLLO, R. S. Descobrir o potencial criativo das pessoas portadoras de deficiência: o teatro e a criatividade estética. In: CONGRESSO NACIONAL DAS APAES - AS APAES E O NOVO MILÊNIO: PASSAPORTE PARA A CIDADANIA, 20., Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Federação Nacional das APAEs, 2001. p. 63-66.

- RASERA, E. F.; JAPUR, M. Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a Psicologia. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, 2005. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/30/04.htm>>. Acesso em: 24 set. 2009.
- REY, F. G. O emocional na constituição da subjetividade. In: LANE, S. T. M.; ARAÚJO, Y. (Org.). **Arqueologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-56.
- RODRIGUES, M. B. Quais são as nossas diferenças? Reflexões sobre a convivência com o diverso em escolas italianas. **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 57-61, 2005.
- ROLAND, M. C. Convite aos pesquisadores para uma reflexão sobre suas práticas de pesquisa. In: VOGT, C. (Org.). **Cultura científica: desafios**. São Paulo: EDUSP, 2006. p. 56-82.
- ROSO, A. et al. Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 74-94, 2002.
- ROSS, P. R. **Educação e exclusão: um projeto de cidadanias das pessoas com necessidades especiais**. 1999. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- ROUBINE, J. J. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.
- SAAD, S. N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 1, p. 57-58, 2003.
- SACKS, O. Rebecca. In: _____. **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu**. São Paulo: Schwarcz, 1997. Cap. 21, p. 198-206.
- SAETA, B. R. P. O contexto e a deficiência. **Psicologia: Teoria e Prática**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 51-55, 1999.
- SANTAELLA, L. O debate pós-moderno. In: _____. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimentos, 1996.
- SANTOS, B. S. Entrevista com o professor Boaventura de Sousa Santos. **Cadernos de Metep**, Maringá, ano 7, n. 6, p. 9-34, 1995.
- _____. **La globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación**. Bogotá: ILSA; Universidad Nacional de Colômbia, 1998.
- _____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777 - 821.
- _____. Um discurso sobre as ciências na transição pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.
- _____. **Um discurso sobre as ciências**. 11. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS, J. F. O pós-moderno e a árvore da vida. Ensaio. **Revista de Ciência, Tecnologia e Inovação Sem Fronteiras**, Curitiba, n. 2, p. 12-13, jan. 2009.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, V. (Coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: ANDII, 2003. p. 160-165. (Série Diversidade).

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 364-372, dez. 2009.

SILVA, F. T. S. Excluindo preconceitos, incluindo diferenças: uma experiência vivenciada na escola pública. Comunicação Oral. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS. INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL: NOVOS APORTES, NOVOS CONTEXTOS, 4., 2010, Natal. **Comunicação Oral ...** Natal: UFRN, 2010a.

_____. Histórias em quadrinhos: espaço para a erradicação ou manutenção de barreiras atitudinais contra a pessoa com deficiência? Pôster. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: Inclusão Escolar e Social: Novos Aportes, Novos Contextos, 4., 2010, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2010b. p. 1-2.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-434, set./dez. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a04v1133.pdf> .> Acesso em: 18 ago.2011.

SIMMEL, G. As grandes cidades e a vida do espírito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 577-591, 2005.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, M. **Metamemória: memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SPINK, M. J. P.; FREZZA, R. M. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção dos sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-40.

SPINK, M. J. P.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 41-61.

SPINK, P. K. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, v. 20, edição especial, p. 70-77, 2008.

_____. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 18-42, 2003.

STENGERS, I. Para além da grande separação, tornamo-nos civilizados? In: SANTOS, B. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 131- 150.

STRASBURGER, V. C. **Os adolescentes e a mídia: impacto psicológico**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STUART, H. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP e A, 2001.

TANAKA, E. D. O. **O desenvolvimento de uma escala de atitudes sociais em relação ao trabalho da pessoa com deficiência**. 2007. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Filosofia - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2007.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

TOLEDO, M. J. M. O indivíduo deficiente. In: CICLO LONDRINENSE DE DEBATES SOBRE O EXCEPCIONAL, 4., 1995, Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 1995.

TOURAINÉ, A. A desmodernização. In: TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Tradução de Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 29-67.

VIANA, H. **Lipoaspiração**. Disponível em: <<http://seligabrasil.bligoo.com/content/view/656123/Cr-nica-de-Herbert-Vianna-Lipoaspirao.html>>. Acesso em: 18 out. 2009.

VIEGAS, C. M. C. A arte como fator de desenvolvimento e integração sociocultural da pessoa portadora de deficiência. **Integração**, Brasília, ano 6, n. 15, p. 52-53. 1995.

VIVARTA, V. (Coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: ANDI, 2003. (Série Diversidade).

VOGT, C. et al. Construindo um barômetro da ciência e tecnologia na mídia. In: VOGT, C. (Org.). **Cultura científica: desafios**. São Paulo: EDUSP, 2006. p. 84-130.

VOGT, C. Introdução. Ciência, comunicação e cultura científica. In: VOGT, C. (Org.). **Cultura científica: desafio**. São Paulo: EDUSP, 2006. p. 20- 26.

WATANABE, A. F. **A experiência das raízes e o dekassegui: um estudo de psicologia social a partir de reconstrução autobiográfica**. 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Quem cabe no seu TODOS?** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

_____. **Você é gente?** O direito de nunca ser questionado sobre o seu valor humano. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

ZEMELMAN, H. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, B. S. **Conhecimento decente para uma vida prudente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 457-468.

ZINKER, J. Terapia para as nações. **Viver Psicologia**, São Paulo, v. 10, n.105, p. 06-08, 2001.

ŽIŽEK, S. O choque e suas repercussões. In: _____. **Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992. Cap. 2, p. 35-56.