

Marcas da história social no discurso de um sujeito: Uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência*

*Mônica de Carvalho Magalhães Kassar ***

RESUMO: Este estudo propõe-se a identificar e analisar, na fala de uma pessoa com diagnóstico de deficiência múltipla, aspectos do pensamento coletivo. Nossa pesquisa insere-se na abordagem histórico-cultural, que toma como referência os trabalhos de Vygotsky e Bakhtin a respeito da constituição da subjetividade como um processo de apropriação de relações sociais. O trabalho empírico desenvolveu-se em uma instituição particular de caráter assistencial para atendimento de pessoas com deficiência múltipla no estado de São Paulo. Enfocamos a dinâmica discursiva de uma pessoa com deficiência múltipla, apresentando-a marcada por condições macroestruturais de produção e discutimos algumas implicações na relação ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Deficiência múltipla, educação especial, educação

O objetivo deste trabalho é abordar alguns aspectos relativos à constituição social de uma pessoa com diagnóstico de deficiência múltipla, em um determinado contexto ideológico e cultural, relacionando-os a práticas educativas institucionalizadas. Discutimos algumas questões tentando mostrar o entrelaçamento entre a constituição do pensamento individual e a do social (coletivo).

Para possibilitar as análises e discussões pretendidas, elegemos evidenciar alguns aspectos do pensamento social presentes na organiza-

* Uma abordagem mais aprofundada deste material pode ser encontrada na tese de doutorado "Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: A institucionalização de pessoas com deficiência múltipla", desenvolvida na Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação da professora doutora Ana Luiza B. Smolka, com o financiamento da Capes.

** Professora do Departamento de Educação do Centro Universitário de Corumbá, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: mkassar@pantanalnet.com.br

ção de nossa sociedade: o pensamento liberal na história da educação brasileira (Cury 1988, Guiraldelli Jr. 1991); e, aliado ao pensamento liberal, identificamos também o pensamento positivista, que, segundo Cambaúva (1988), faz-se presente nas bases epistemológicas da educação especial.

Essas doutrinas filosóficas foram teoricamente formuladas no decorrer do desenvolvimento das sociedades capitalistas industriais. Tanto o pensamento liberal quanto o positivismo favoreceram a difusão da idéia de movimento “natural” da sociedade, dentro de uma concepção de cientificidade e modernidade. Durante os séculos XVIII e XIX, a valorização do método científico, a partir da exaltação do progresso das ciências naturais, é incorporada por todos os campos do conhecimento, ao mesmo tempo em que ocorre a popularização das teorias evolucionistas desenvolvidas por Lamarck (1744-1829) e Darwin (1809-1882).

Esse modo de conceber a evolução social tem grande aceitabilidade no Brasil, principalmente a partir do século XIX (Cury 1988) e vai se refletir em um movimento de valorização das ciências experimentais, “em seus métodos e aparelhamentos”.

A partir do início do século XX, essa concepção de modernidade deixa, de modo mais evidente, suas contribuições nos rumos da educação brasileira, trazendo implicações na forma de entender e promover a educação especial em nosso país. Suas contribuições podem ser sentidas em diferentes aspectos.

Em primeiro lugar, podemos identificar a contribuição da visão liberal de organização social na estrutura de serviços de educação especial, ao encontrarmos, no país, um grande poder do setor privado nas decisões sobre as políticas de atendimento. A força do setor privado aparece também na divisão dos serviços, ficando a cargo da administração privada grande parte dos atendimentos especializados. Essas instituições especializadas propõem-se a oferecer seus serviços à população mais comprometida, enquanto o setor público tem se ocupado com serviços ligados à rede regular de ensino (classes especiais, sala de recursos etc.), geralmente destinadas a uma clientela com comprometimentos mais leves.

Em resumo, observando a rede de serviços em educação especial no país, podemos dizer que, sob um discurso de “parcerias” entre os setores público e privado, tem sido encoberta a falta de oferecimento dessa modalidade educativa pelo poder público à população com comprometimentos mais severos.

Outro aspecto a ser ressaltado refere-se ao discurso que dá sustentação à organização desses serviços. A incorporação dos conhecimentos das

ciências naturais pelas ciências humanas deixa marcas também nas explicações sobre a deficiência mental e na concepção de atendimento a essa população. Tanto a organização das instituições privadas especializadas no atendimento à educação especial como a formação das primeiras classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos “normais” e “anormais”, na pretensão de organização de salas de aula homogêneas.

Também, dada a incorporação do pensamento “naturalista” pelas ciências humanas, acredita-se que o desenvolvimento humano ocorre, tal como nas plantas, como um “desabrochar” de dons e qualidades. Nesse contexto, o sucesso ou o fracasso escolar são explicados como decorrentes do desenvolvimento das “habilidades naturais” do aluno.

A valorização do mérito individual contribui, ademais, para a difusão da idéia de responsabilidade direta das pessoas sobre o “sucesso” ou o “fracasso” na formação familiar. Assim, a visão da própria deficiência como um problema individual/familiar – de não-adaptação/não-adequação do deficiente à sociedade e de seu atendimento como filantrópico-caritativo – vem prevalecendo em nossa sociedade.

Com o desenvolvimento acentuado da tecnologia, com as contínuas descobertas no campo das ciências naturais (física, biologia, genética), além de mudanças na organização das forças produtivas em praticamente todo o mundo, a crença sobre o movimento “natural” da sociedade, sob o discurso da racionalidade e da modernidade, ganha novo impulso no final do século XX.

Atentos à valorização do movimento “espontâneo” da sociedade e da economia nas últimas décadas, alguns autores denominam o pensamento hegemônico contemporâneo de “neoliberalismo”. Assim como o liberalismo clássico, o neoliberalismo tem pontos de interseção com o pensamento positivista, que toma “os fenômenos como sujeitos a leis naturais invariáveis” (Comte 1983, p. 7).

Na base da crença no movimento “natural” da sociedade está o pensamento de que, como na natureza, devem triunfar os mais capazes, com o desenvolvimento de suas potencialidades “naturais” (sejam elas biológica ou socialmente herdadas).

Ao falar em movimentos dos pensamentos, é importante ressaltar que tal processo se insere (“reflete e refrata”) no movimento da organização social, pois as relações sociais de poder são expressas em vários níveis: na economia assistimos às mudanças na administração das empresas e na organização do trabalho. Como ocorre a hegemonia nas relações materiais, também

ocorre nas formas ideológicas de relação, de modo que “a transformação do campo semântico não é apenas condição para o estabelecimento dessa hegemonia; ele é parte integral da transformação” (Silva 1996, p. 167).

Em cada época da história o discurso é marcado por diferentes gêneros, elaborados em cada esfera de utilização da língua, que reflete, de forma sutil e sensível, as características e mudanças na vida social (Bakhtin 1992).

A formação dos pensamentos dá-se circunscrita pelas possibilidades existentes, de modo que os muitos modos de pensar vão se constituindo na apropriação e na reelaboração, por parte da população, das idéias que transitam na sociedade, pelos mais variados meios de comunicação. E as pessoas, na sua particularidade, fazem seus, de modo todo singular, esses pensamentos socialmente constituídos e explicitam isso em suas falas.

História social, história individual e subjetividade

Acreditamos que, assim como os demais conceitos e valores, o modo como as pessoas se vêem – ou, em outras palavras, significam sua existência – também se dá circunscrito socialmente, na tensão entre diferentes vozes, que aos poucos vão encontrando ou não ressonância no indivíduo.

A constituição social do ser humano se dá com base em um complexo desenvolvimento da pessoa em seu meio. Assumindo pressupostos marxistas, Vygotsky (1981, 1984, 1989) argumentou que a consciência individual aparece e se desenvolve na apropriação das relações sociais.

As relações sociais tornam-se funções psicológicas por meio de um processo de internalização, que é possibilitado na/pela produção de signos. A internalização ocorre com a assimilação e a reelaboração da linguagem, *locus* em que transita e se constitui o pensamento socialmente disseminado.

Com base nesses pressupostos, entendemos que a subjetividade não existe *a priori*, mas concretiza-se no processo de internalização, evidenciando que o desenvolvimento acontece de modo partilhado.

A capacidade de significar (dar sentido a, interpretar e fazer-se entender) de cada pessoa passa a existir pelos significados atribuídos pelos outros às suas ações. O “significar do outro” está na gênese do comportamento “significativo” do “eu”, na gênese do pensamento de cada ser humano, que vai se constituindo inserido em um mundo simbólico/lingüístico, no qual a linguagem possibilita a constituição/organização do pensamento.

Argumentos semelhantes podemos identificar nas contribuições de Bakhtin, para quem o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo

e do mundo exterior. Para o autor, esse encontro não é físico: *o organismo e o mundo encontram-se no signo*. A atividade psíquica constitui expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior (Bakhtin 1988, p.49).

À medida que o pensamento vai sendo elaborado nas relações sociais, os enunciados dos outros vão se tornando, numa relação contínua, enunciados próprios da pessoa. Ao focar o discurso individual é possível dizer que ele está repleto do discurso do outro, caracterizado pela alteridade ou pela assimilação (Bakhtin 1992, p. 314).

O discurso não é um território homogêneo com sentidos únicos, mas um local de conflitos e lutas sociais, no qual surgem e se transformam diferentes significações. Na apropriação do discurso, apropriamo-nos também de conceitos, de valores etc., que transitam socialmente, os quais incorporamos, modificamos, recusamos.

Acreditamos que o enfoque voltado ao movimento de apropriação, por cada pessoa, do discurso coletivo (socialmente construído) contribui para o entendimento da constituição de sua subjetividade e da formação dos conceitos sobre o mundo e sobre si mesmo. Pois, a constituição da subjetividade é marcada pelas condições de produção (materiais e ideológicas) nas quais cada pessoa se insere.

Uma pessoa com deficiência, seu contexto, sua fala

Com o objetivo de problematizar a questão da constituição social de pessoas com deficiência múltipla no contexto específico da educação especial no Brasil, desenvolvemos uma pesquisa elegendo como local do trabalho empírico uma instituição particular especializada, de caráter assistencial, no estado de São Paulo. Optamos por acompanhar semanalmente um grupo de jovens, registrando esses encontros em videogravações que foram posteriormente transcritas e estudadas para análise. Os registros foram complementados com anotações em um diário de campo.

Do material empírico, destacamos alguns diálogos. Estes diálogos dizem respeito a Carlos, cuja fala, que pode ser compreendida, propicia uma análise interessante relacionada ao objeto de investigação.

Em 1996, quando o registro do material empírico foi realizado, Carlos tinha 17 anos e estava sendo atendido há quatro anos nessa instituição. O diagnóstico de sua deficiência era de atrofia de nervo óptico em ambos os olhos, RDNPM (Retardo no Desenvolvimento Neuropsicomotor) e microcefalia, seqüela de sífilis congênita. Na instituição, Carlos freqüentava

uma sala de aula com outros sete jovens, de ambos os sexos, também com diagnósticos de deficiência múltipla ou de deficiência mental severa. Todos os jovens tinham idades entre 13 e 25 anos.

Apresentamos algumas vozes participantes: Carlos (o estudante), o professor de Carlos, a mãe de Carlos e a pesquisadora. Inicialmente, podemos escutar o fragmento de um depoimento do professor de Carlos à pesquisadora sobre uma conversa sua com esse aluno:

(7/7/96)

(...) em nenhum momento eu (*o professor*) disse para você (*Carlos*) – e se eu estou errado, você me corrige –, eu não disse que eu ia te ensinar a ler e a escrever, né? Muito menos que você conseguiria ser médico veterinário. Eu disse?

Um mês depois, em 7/8/96, podemos escutar Carlos (o aluno) falar sobre ele e seu professor na sala de aula para seus colegas:

(...) mas acontece que eu (*Carlos*) gosto de cuidar de bicho, né? E ele (*o professor*) disse que eu não posso ser isso... Como ele pode ser tão ignorante... Quer ver quem é ignorante na minha escola, é o professor A.B.C. (*o nome completo do professor*)... Aí, pra você ver que ele é tão ruim que fala que o próprio aluno não serve, ... né?

Uma semana depois (14/8/96), durante uma entrevista com a mãe do estudante, podemos escutar sua fala à pesquisadora:

A psicóloga lá (*da outra instituição*) diz que ele (*Carlos*) não tem condições nem de alfabetização, escola nenhuma vai aceitar ele (...) (*e disse*):

– Aqui (*na outra instituição*) tem 30 dias pra pessoa se locomover sozinha, e ele não tem como, porque se ele não tivesse problema grave no cérebro ele poderia andar sozinho, ... ia conversar com os outros corretamente, mas ele não sabe identificar, separar o certo do errado.

... E isso são todas (*psicólogas anteriores*), todas falam a mesma coisa (...) ele voltou chateado, chamou ela de ignorante... ela (*a outra psicóloga*) falou assim:

– Dele não saber ler e escrever, não tinha problema nenhum, mas a cabecinha dele...(...) o que ele sabe hoje, nem eu sei como a senhora conseguiu (...).

... Ele não aceita que ele não enxerga... ele sabe mas não compreende.

Aí eu conversei bastante com ele, e ele me fez uma pergunta e eu falei: – Faça pro seu pai. (...): Pai, por que eu nasci assim? Aí, o pai respondeu: – Porque seu pai foi um burro, um ignorante não tem como o pai corrigir. E ele não perguntou mais (...), expliquei bastante para ele, conversei que nem os normais conseguem tudo que quer (...).

Eu (*mãe de Carlos*) falei: – Se você (*Carlos*) quiser continuar na E.C. (*nome da escola*), tá sua vontade, se você não quiser continuar, também tá tua vontade, a mãe não vai te obrigar a nada. (...) Mesmo que você não aprenda nada lá (*na escola*), só de você ter seus amigos, tem o professor, conversar, sair... já te ajuda, cê já não fica aqui sozinho com a mãe...

(...) Ele tem que se conformar que ele é assim e pronto! (...) O Carlos, pra mim, ele é normal (...). Ele, em casa, toma banho sozinho, é muito asseado... escova os dentes, não precisa mandar, assiste à TV, desliga a TV, vai pra cama, se cobre sozinho, não sai do banheiro sem se enrolar na toalha, se veste sozinho... ele não me dá trabalho... ele não tem preguiça, recolhe roupa pra mim, ele liga a máquina, (...) então, pra mim ele é normal em casa.

Também, em 14 de agosto, Carlos conta-nos sua versão sobre a experiência do dia anterior:

Carlos: Olha, gente, ontem eu fui num lugar que se chama — (*soletrou o nome do local faltando uma letra*). Quem adivinha que lugar é esse?

Pesquisadora: —? (*Repetiu o nome faltando uma letra*). O que é isso? É —? (*Disse o nome completo*).

Carlos: Isso mesmo! Acertou! (*E bateu palmas*.)

Pesquisadora: Você conta isso pra gente? Posso gravar?

(...)

Carlos: Olha gente, ontem eu fui num lugar, lá no bairro V.P. (*nome do bairro*), numa escola que chama — (*nome da outra escola*), eu e minha mãe fomos tentar ver se achava vaga pra poder fazer um trabalho assim, de rebarba de peça e (?) de envelope pra eu poder ganhar um bom dinheiro, que dizem que são 8% do salário... ela falou pra mim que não tem vaga pra quem não sabe andar de ônibus circular sozinho. Então eu falei: 'Tô danado, né?', essa idéia eu achei ruim. Fiquei triste.

O professor: Você reclamou com ela?

Carlos: Não, só falei com ela: “O que eu posso fazer então?”

A pesquisadora: Mas você não pode aprender a andar de ônibus sozinho?

Carlos: Poder, eu posso, M. (*nome da pesquisadora*), mas o problema é que eu não enxergo, né? Como é que eu faço, né? Eu não leio, minha mãe também não pode me ensinar a andar. Eu não sei andar (*de ônibus*), é muito difícil... Eu tenho vontade de aprender andar sozinho no ônibus circular, mas o duro é que eu não enxergo para poder aprender a andar (...). Mas é duro porque é difícil me ensinar, né? Não enxergo, acho que não adianta mesmo ensinar eu andar, né?

Alguns pontos para discussão

O material empírico, retirado de conversas entre o professor e a pesquisadora, entre a mãe e a pesquisadora e, ainda, entre o jovem e seu grupo de sala de aula, pode propiciar algumas leituras que nos fornecem pistas para entender aspectos da história que circunscreve a vida de Carlos.

Na fala do professor, pode ser identificada sua descrença em relação ao aluno e a conseqüente recusa do ensino, não só em relação à profissão desejada por Carlos, mas também em relação às atividades básicas de leitura e escrita.

Na fala da mãe, apontamos as contradições e os conflitos a respeito da capacidade/normalidade de seu filho: a mãe que acha que o filho é “normal” em casa em relação às atividades do lar, a mãe que admite (parece incorporar e aceitar) a fala da psicóloga que diz que “o que ele sabe hoje, nem eu sei como a senhora conseguiu” ou “ele não sabe o que é certo ou errado”.

Na fala de Carlos, vemos sua indignação quando contesta o professor, desqualificando-o como profissional: “Como ele (*o professor*) pode ser tão ignorante”; e, também, sua “conformação” diante do fracasso: “(...) é duro porque é difícil me ensinar, né?”

O discurso de Carlos é marcado pelas condições de sua produção. Nesse caso específico, a significação de sua condição como uma “pessoa deficiente” vai se constituindo na tensão entre as possibilidades e impossibilidades que transitam nas diferentes vozes e cruzam-se em sua história pessoal. Na apropriação do discurso, Carlos vai reelaborando os enunciados dos outros em enunciados individuais, de modo que, ao apropriar-se dos diferentes discursos, apropria-se também de conceitos e valores, os

quais incorpora, recusa ou modifica. Como Bakhtin (1992, p. 317) argumenta “(...) nosso próprio pensamento nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio”. Dessa forma, a visão de Carlos sobre si mesmo parece ser uma luta entre ser ou não ser diferente ao enunciar sobre poder ou não realizar seus desejos, quando as palavras dos outros vão encontrando expressividade na sua própria fala.

Ao tomar como pressupostos os trabalhos de Bakhtin (1992), que apresenta os gêneros de discurso como correntes de transmissão da história da sociedade à história da língua, podemos tentar visualizar a fala individual de Carlos marcada pela história social. Nessa perspectiva, podemos perguntar: como entender essa fala contextualizada num determinado país com determinados modos de pensar e promover as políticas sociais e a educação especial?

Buscando elementos para análise: Um outro olhar

Podemos tentar buscar nos dizeres de Carlos indícios da historicidade constitutiva de sua fala:

Poder eu posso, M. (*nome da pesquisadora*), mas o problema é que *eu não enxergo, né? Como é que eu faço, né? Eu não leio, minha mãe também não pode me ensinar a andar (...)*. Mas é duro porque é difícil me ensinar, né? Não enxergo, acho que não adianta mesmo ensinar eu andar, né?

Nesse momento, Carlos não cobra da escola o aprendizado do “saber andar de ônibus” e muito menos cobra da sociedade a falta de adequação na infra-estrutura dos serviços de transporte coletivos, mas identifica a tarefa de ensinar à sua mãe: “Como é que eu faço, né? Eu não leio, *minha mãe também não pode me ensinar a andar (...)*”. E cobra de si mesmo, ou de sua incapacidade: “mas o duro é que *eu não enxergo* para poder aprender a andar (...). Mas é duro porque é difícil me ensinar, né? Não enxergo, acho que não adianta mesmo ensinar eu andar, né?”.

A dinâmica presente no discurso de Carlos (que assume para si a responsabilidade de sua deficiência) pode ser encontrada na fala de seu pai, relatada e compactuada pela mãe. Voltemos a um segmento da história narrada pela mãe de Carlos: “Aí eu conversei bastante com ele ... e ele me fez uma pergunta e eu falei: ‘Faça pro seu pai’. (...): ‘Pai, por que eu nasci assim?’. Aí, o pai respondeu: ‘*Porque seu pai foi um burro, um ignorante, não tem como o pai corrigir*’”.

Podemos tentar ouvir os “dizeres” de Carlos e de seu pai não só como *locutores*, mas também como *respondentes*, na medida em que nunca se é o primeiro locutor, “que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo”, mas sempre se pressupõe a “existência de enunciados anteriores” (Bakhtin 1992, p. 291). Em que discursos poderíamos buscar argumentos para entender melhor esses dizeres?

O discurso liberal das “desigualdades naturais” permeia/faz-se presente nas formas de difusão ideológica constituídas na história da nossa sociedade e da própria educação especial. Assim como a deficiência é considerada *socialmente* como um problema individual/familiar, ela parece ser considerada também *individualmente* como um problema individual/familiar.

O trecho do discurso acima indica que a família responsabiliza o pai por ter transmitido sífilis à mãe e, conseqüentemente, a Carlos, ainda intra-útero. Parece não haver questionamento sobre a carência dos serviços de saúde públicos que deveriam oferecer sistematicamente os exames pré-nupciais e pré-natais necessários (e obrigatórios!) à efetivação de uma gestação segura. A sífilis, uma doença tratável, transmitida ao feto geralmente no último trimestre de gravidez, encontra, em países cujas políticas sociais públicas não estão plenamente implantadas, um campo fértil para seu desenvolvimento. Além desse “campo fértil”, propiciado pela ineficiência das políticas sociais implantadas no país, temos a difusão de pensamentos que valorizam a ação e a responsabilidade individual. Se existe uma revolta ou uma dor em relação ao nascimento do filho deficiente, ela ocorre contra si mesmo, e não contra circunstâncias sociais: “*Porque seu pai foi um burro, um ignorante não tem como o pai corrigir*”.

E quando Carlos cobra da escola, o que recebe?

(...) em nenhum momento eu (*o professor*) disse pra você (*Carlos*) – e se eu estou errado, você me corrige –, *eu não disse que eu ia te ensinar a ler e a escrever, né?* Muito menos que você conseguiria ser médico veterinário. Eu disse?

O estabelecimento da impossibilidade, legitimado pela posição do professor, parece, mais uma vez, contribuir para a assunção de Carlos da responsabilidade de sua própria deficiência, quando posteriormente assume em seu discurso: “é difícil *me ensinar*” ou “acho que *não adianta* mesmo ensinar” (é como se dissesse: o problema é meu, não da escola).

Voltando às possibilidades de desenvolvimento de Carlos, vemos que a incredulidade em relação a seu aprendizado parece ser uma cons-

tante. Nesse pequeno diálogo, podemos escolher pelo menos duas demonstrações: a) na fala da psicóloga, que se admira diante do desenvolvimento de Carlos, segundo relato da mãe: “Dele não saber ler e escrever, não tinha problema nenhum, mas a cabecinha dele...(…) o que ele sabe hoje, nem eu sei como a senhora conseguiu”; b) e no dizer da própria mãe à Carlos, que desacredita na função da escola como um local de aprendizagem sistematizada: “Mesmo que você *não aprenda nada lá (na escola)*, só de você ter seus amigos, tem o professor, conversar, sair... já te ajuda, você já não fica aqui sozinho com a mãe...”

O descrédito, aliás, ocorre em várias propostas educacionais para pessoas com deficiência mental, principalmente quando se referem à população “mais comprometida”. Muitos manuais de educação especial elegem a instituição especializada apenas como um local para aquisição de atividades básicas de vida diária e socialização:

Uma vez que se espera que a maioria dos retardados mentais treináveis seja dependente ou semidependente por toda sua vida, os objetivos de seus programas escolares são limitados. Em termos gerais, *seus programas de treinamento são concebidos para desenvolver aptidões de auto-ajuda, socialização e linguagem oral elementar.* (Telford e Sawrey 1984)

Os próprios documentos oficiais brasileiros têm assumido que as pessoas com deficiências mais severas ainda ficam à margem do atendimento educacional, por serem consideradas incapazes.

O descrédito em relação ao desenvolvimento de Carlos impossibilita que se considere qualquer reconhecimento de seu aprendizado, pois este, quando existe, é creditado à mãe e não à possibilidade de desenvolvimento do aluno: “o que ele sabe hoje, nem eu sei como a *senhora* conseguiu”.

O descrédito em relação à educabilidade de Carlos (e das pessoas com o diagnóstico de deficiência mental severa) faz com que se restrinjam ao máximo as possibilidades educativas oferecidas a ele: Professor: “eu não disse que eu ia te ensinar a ler e a escrever, né?”; Mãe: “a psicóloga lá (*da outra instituição*) diz que ele (*Carlos*) não tem condições nem de alfabetização”. E nesse contexto, parece só restar a Carlos a possibilidade de se “conformar”: “acho que *não adianta* mesmo ensinar”.

Mas o conflito inerente ao discurso é inerente ao movimento social. Há sempre o conflito entre o sujeito e as outras falas por ele incorporadas.

Mesmo porque esses dizeres nunca são uniformes. Há uma infinidade de condicionantes sociais e, nesse movimento, a multiplicidade de sentidos é incomensurável. O próprio discurso pode nos indicar outros lados, quando Carlos também diz: “quer ver quem é ignorante na minha escola, é o professor A.B.C. (*o nome completo do professor*)... Aí, pra você ver que ele é tão ruim que fala que o próprio aluno não serve..., né?”.

Ou, ainda, apesar das inúmeras dificuldades, quando Carlos conhece as letras: “Olha gente, ontem eu fui num lugar que se chama “——” (*sole-trou o nome do local faltando uma letra*). Quem adivinha que lugar é esse?”.

Tecendo algumas considerações

As pessoas constituem-se na sociedade, sendo que, nessa constituição, aspectos da sociedade tornam-se parte dos próprios sujeitos. Ao participar das experiências socialmente/historicamente constituídas/vivenciadas, a pessoa apropria-se dessas experiências. No entanto, nesse processo de “constituição do sujeito” há a multiplicidade das práticas sociais, dos pensamentos elaborados, das relações socialmente instituídas. A produção social, que é coletiva, é diversificada e múltipla em seus sentidos, em suas formas... Há, também, a multiplicidade dos modos de existir, de fazer-se presente (ou ausente). No movimento da sociedade, há modos diferenciados de participação.

Carlos, está/é/faz-se inserido na multiplicidade de possibilidades socialmente existentes e participa delas, na sua “esfera particular”, na sua especificidade. Essa participação é ao mesmo tempo *específica* e *singular*, pois diz respeito ao sujeito Carlos, e não a outro sujeito, e, também, *social*, *coletiva*. É na coletividade, nas práticas socialmente partilhadas, que a especificidade é constituída.

Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros. (Smolka 1998, p. 5)

Carlos existe e participa em/de uma sociedade que tem como um dos traços marcantes a crença no movimento “natural” de sua organização, e na qual se acredita que é “natural” que triunfem os mais capazes, com o desenvolvimento de suas potencialidades “naturais”. A Carlos (e

às outras pessoas com deficiências), portanto, é relegada uma posição de exclusão, de marginalização social (daí as lutas por “integração”, “inclusão”).

No entanto, apesar de colocado na “marginalidade” do processo de produção da sociedade, à “margem” dos serviços de saúde pública, à “margem” nas propostas educacionais/pedagógicas do ensino público, à “margem” dos programas de mercado de trabalho, à “margem” das possibilidades de desenvolvimento, Carlos vive. Carlos participa, *autorizado ou não*, de todas essas (e de muitas outras) práticas sociais.

Marks on social history in a speech of a subject: A contribution to the discussion about social constitution of handicapped

ABSTRACT: The purpose of this study is to identify and analyse, in the speech of a person with diagnosis of multiple deficiency, aspects of the collective thinking. Our research is in the historical-cultural approach, that has as a reference Vygotsky and Bakhtin, about the constitution of the subjectiveness as a process of appropriation of the social relations. The empirical work developed in a particular institution that has an assistance character to assist people with multiple deficiency in São Paulo state. We highlight the discursive dynamics of a person with multiple deficiency, showing it by a much bigger structural production and we discuss some implications in the relation between teaching and learning.

Referências bibliográficas

- ANDERSON, Perry. “Balanço do neoliberalismo”. In: SABER, E. e GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, pp. 9-23.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BELLUZZO, Luís G. “O reinventor da mais-valia”. *Carta Capital*. 2 (34), 1996, p. 55.
- BORÓN, Atilio. “A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal”. In: SABER, E. e GENTILI, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, pp. 63-118.

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. "Educação especial. Um direito assegurado". Publicação nº 4 – Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros. Brasília, 1994.
- CAMBAÚVA, Lenita. "Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial". Dissertação de mestrado em Educação. São Paulo: PUC-SP, 1988.
- COMTE, Auguste. A. "Curso de filosofia positiva". 2ª ed. Trad. de José A. Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1983, pp. 3-39. [Col. Os Pensadores]
- CURY, Jamil. *Ideologia e educação brasileira. Católicos e liberais*. 4ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- GUIRALDELLI JR., Paulo. *Pedagogia e luta de classes do Brasil (1930-1937)*. Ibitinga: Humanidades, 1991.
- JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- _____. "As políticas e os espaços para a criança excepcional". In: FREITAS, M. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, pp. 183-223.
- MAZZOTTA, Marcos. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SILVA, Tomaz T. "O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total". In: SILVA, T. e GENTILI, P. (orgs.). *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1996, pp. 167-188.
- SMOLKA, Ana Luiza. "The (in)proper and the (in)pertinent in the appropriation of social practices". *Paper* apresentado no Fourth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory. Dinamarca: University of Aarhus, 7-11 jun. 1998.
- TELFORD, Charles e SAWREY, James. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
- VYGOTSKY, Lev S. "The genesis of higher mental functions". In: WERTSCH, J.V. (org.). *The concept of activity in soviet psychology*. Nova York: Sharpe, 1981, pp. 144-188.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. "Concrete human psychology". *Soviet Psychology*. XXVII (2), 1989, pp. 53-77.