

JOSIANE EUGÊNIO PEREIRA

**HISTÓRIA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: INFÂNCIAS DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELECTUAL
(MARACAJÁ-SC, 1955-1970)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Marli de Oliveira
Costa

CRICIÚMA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

P436h Pereira, Josiane Eugênio.

História, memória e educação : infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual (Maracajá-SC, 1955-1970) / Josiane Eugênio Pereira; orientadora: Marli de Oliveira Costa. – Criciúma, SC ; Ed. do Autor, 2013.
171 p.; il.; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma-SC, 2013.

1. Deficiência intelectual – Aspectos sociais. 2. Infância.
3. Inclusão escolar. I. Título.

CDD. 22ª ed. 362.3

Bibliotecária Rosângela Westrupp – CRB 14º/364
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

JOSIANE EUGÊNIO PEREIRA


**HISTÓRIA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: INFÂNCIAS DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL
(MARACAJÁ-SC, 1955-1970)**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 26 de março de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marli de Oliveira Costa
(Orientadora – UNESC)


Profa. Dra. Doris Bittencourt Almeida
(Membro – UFRGS)

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Membro – UNESC)

Profa. Dra. Giani Rabelo
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
Coordenador do PPGE-UNESC

Josiane Eugênio Pereira
Mestranda

Ao meu esposo LUCAS, por estar
ao meu lado sempre. A todos/as
os/as alunos/as da APAE de
Maracajá, fonte de inspiração e
força na construção desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir o dom da vida e ter me guiado sempre pelo bom caminho.

À estimada Professora Dra. Marli de Oliveira Costa, pelo companheirismo, competência e compreensão, dentre outras virtudes, por meio das quais inspirou-me confiança e perseverança durante todo o percurso. Obrigada por tudo!

Um agradecimento mais que especial ao meu esposo Lucas Alexandre Pereira pelo companheirismo, incentivo e carinho. Admiro a sua inteligência, caráter e determinação. Te amo muito e palavras não serão suficientes para agradecer tudo o que fizeste por mim!

Aos meus familiares Dionei, Luzia, Luana, Morgana, por compreender os momentos de minha ausência e me incentivarem na luta por esse objetivo. Inclui-se a esse grupo a minha sobrinha e afilhada que nasceu durante esse período e me proporcionou tantas alegrias. Amo muito vocês!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC. Em especial aos professores Dr. Alex Sander da Silva e Dra. Giani Rabelo, pela valiosa contribuição e compromisso com a construção do conhecimento de todos os/as alunos/as do referido programa e principalmente pelas conversas, risos e debates dentro e fora da sala de aula durante esses anos.

À professora doutora Dóris Bittencourt Almeida pelas contribuições valiosas a este trabalho.

À Secretária do PPGE, Vanessa, pela disponibilidade, seriedade, competência e principalmente pela amizade que construímos. Sentirei muito a sua falta!

À Universidade do Extremo Sul Catarinense pela oportunidade que me foi concedida.

À PROSUP/CAPES, que concedeu bolsa de mestrado para a realização do estudo.

Aos/as queridos/as colegas de aula, cujos caminhos cruzamos e que de alguma forma contribuíram para que este trabalho se tornasse possível.

Ao meu amigo historiador Dr. Lúcio Vânio de Moraes, pelo incentivo e dicas para ingresso no mestrado.

Às minhas amigas de coração, companheiras de todos os momentos, Gislene Sala e Maria Aparecida Casagrande, com quem pude dialogar, dividir angústias, alegrias e expectativas. A nossa amizade se fortaleceu e solidificou-se durante esses dois anos de mestrado, e vocês estarão eternamente guardadas em meu coração. Amo vocês!

Não poderia deixar de “dar um cheiro” à minha amiga Irone Andrade, pelo entusiasmo, pelos conselhos e ensinamentos de vida.

Ao Centro de Atendimento Educacional Especializado de Maracajá, particularmente a turma de alunos/as da Oficina Pedagógica, que me impulsionaram a escrever e que foram fontes de inspiração para esta pesquisa. Realmente vocês são especiais, no sentido mais gentil e bonito que tal palavra possa representar.

Obrigada!

“Deficiente é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino”.

Mário Quintana

RESUMO

O estudo aborda as memórias das infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual no município de Maracajá/SC, entre os anos de 1955 a 1970. Como problema de pesquisa destaca-se: Que experiências familiares, educacionais, espaciais aparecem nas memórias das pessoas com deficiência intelectual/mental leve a moderada entrevistadas neste estudo quando estimuladas a recordar suas infâncias? Pode-se, por meio dessas narrativas, perceber indícios do processo de inclusão na sociedade no tempo em que eram crianças? O objetivo geral é analisar os pontos de vista das pessoas com deficiência, investigando o modo como elas se lembram e re/interpretam a sua condição de ser-no-mundo, partindo de uma concepção de infância que os/as considera como atores de suas próprias histórias. Esta pesquisa foi organizada a partir de entrevistas com quatro pessoas com deficiência mental/intelectual leve a moderada, sendo a faixa etária entre 55 e 56 anos, com quatro respectivos familiares. A escolha da metodologia da construção do *corpus*, deu-se a partir da História Oral. Os/as entrevistados/as rememoraram algumas das experiências de infâncias vividas na escola, na família e na sociedade. O trabalho foi embasado em um referencial teórico que analisa as múltiplas infâncias existentes, em especial a história da criança e das infâncias da pessoa com deficiência mental/intelectual. O texto foi dividido em três eixos: infância, deficiência e memória. A fundamentação teórica baseia-se nos conceitos atribuídos à infância e à criança ao longo da história, no entendimento sobre a deficiência e no conceito de memória. Escutar a fala das crianças e também de todos aqueles/as que são silenciados/as, aqui, em especial, as pessoas com deficiência mental/intelectual, é uma maneira de ler as palavras que estão ocultas, escamoteadas na história oficial, mas acima de tudo é principalmente desvendadora de seus silêncios, já que suas falas sempre foram impetradas pelo mundo acadêmico que autorizou cientificamente os especialistas, professores e estudiosos para falar no lugar delas. Quando essas pessoas falam, evocam o discurso sobre as infâncias que ultrapassa os muros da escola e se dissemina pela sociedade de maneira geral.

Palavras-chave: Infância. Deficiência. Memória. Educação.

ABSTRACT

The study addresses the childhood memories of people with mental disabilities/intellectual in the city of Maracajá, in the the state of Santa Catarina, between the years 1955-1970. The research problems are: What family experiences, educational space appear in the memories of people with intellectual disability/mental mild to moderate interviewed for this study when encouraged to recall their childhoods? Is it possible, through these narratives, see evidence of the process of inclusion in society at the time they were kids? The overall objective is to analyze the views of people with disabilities, investigating how they remember and re/interpret their condition being in the world, based on a conception of childhood that consider them as actors of their own stories. This research was organized from interviews with four people with learning disabilities/intellectual light to moderate, the age group are between 55 and 56 years, with four members of their family. The corpus construction methodology choice was based on the Oral History. The respondents recounted some of the experiences of childhoods lived in the school, family and society. The work was based on a theoretical framework that analyzes the existing multiple childhoods, especially the history of the child and the childhood of the person with mental retardation / intellectual. The text was divided into three areas: childhood, disability and memory. The theoretical framework is based on the concepts attributed to childhood and children throughout history, the understanding of disability and the concept of memory. Listening to the speech of children and also of all those that are silenced, here, in particular, people with mental retardation / intellectual, is a way to read the words that are hidden, concealed in the official story, but most of everything is mostly unveiled of their silences, because their speech were always filed by the academic world who authorized the scientific experts, teachers and scholars to speak in their place. When these people talk, evoke the discourse about the childhoods that goes beyond the school walls and spreads by society in general.

Keywords: Childhood. Disabilities. Memory. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa de localização de Maracajá	21
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AADHI - Associação Americana de Desenvolvimento de Habilidades Intelectuais
AAIDD - Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento
AAMR - Associação Americana de Deficiência Mental
ASA - Associação Americana de Sociologia
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAESP - Centro de Atendimento Especializado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSI - Centro de Atendimento Psicossocial Especializado
CEE - Conselho Estadual de Educação
CID - 10 Classificação de Transtornos
CORDE - Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
DI - Deficiência Intelectual
DM- Deficiência Mental
DSM- IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OMS - Organização Mundial da Saúde
OPM - Organização Pan americana de Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
PPP - Projeto Político Pedagógico
SAEDE - Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SAESP - Serviço de Atendimento Específico
SEESP - Secretaria da Educação Especial do Estado São Paulo
QI - Quociente de Inteligência
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 INFÂNCIA E DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELCTUAL	49
2.1 AS CONCEPÇÕES DA INFÂNCIA NA SOCIEDADE OCIDENTAL.....	56
2.2 DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELCTUAL: ALGUMAS REFLEXÕES.....	66
2.2.1 Definições e classificações da Deficiência mental/intelectual.....	76
2.2.2 A Deficiência mental/intelectual e o processo de inclusão escolar.....	82
3 NASCER E CRESCER COM DEFICIÊNCIA: LEMBRANÇAS DA FAMÍLIA, DOS/AS AMIGOS/AS E DAS BRINCADEIRAS.....	93
3.1 A DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELCTUAL E O CONTEXTO FAMILIAR.....	94
3.2 AS RELAÇÕES COM OS/AS AMIGOS/AS.....	112
3.3 LEMBRANÇAS DAS BRINCADEIRAS INFANTIS.....	118
4 A ESCOLA NAS LEMBRANÇAS DOS/AS ENTREVISTADOS/AS.....	127
4.1 A ESCOLA COMO EVOCADORA DE MEMÓRIA.....	128
4.2 LEMBRANÇAS DOS/AS PROFESSORES/AS.....	138
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	150
ANEXOS.....	167
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	168
ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	169

1 INTRODUÇÃO

Revisitando minha infância, vivida na cidade de São João do Sul – SC, muitas são as lembranças. Recordo, especialmente, das brincadeiras de rodas, da amarelinha, dos desenhos rabiscados nas paredes do “paiol de fumo” e do encanto de brincar de professora na “Escolinha” que acontecia aos sábados embaixo das sombras das laranjeiras no quintal de meus avós¹. As idades das crianças que participavam da mesma dinâmica variavam entre cinco e dez anos. Além de minhas tias, minha irmã, minha prima e eu, havia crianças da vizinhança, entre elas Zezinho², um menino de 12 anos de idade que residia perto da casa de meus avós.

Por que referencio o menino Zezinho no primeiro momento desta dissertação focalizando a lembrança deste menino em minhas reminiscências de infância? Provavelmente porque ao rememorar meu tempo de criança emergem diversos sentimentos, como curiosidade, solidariedade, medo do desconhecido... E a presença desta criança em minhas lembranças é significativa, devido a sua “diferença” enquanto ser humano especial.

Para elucidar minha narrativa, descrevo a relação de envolvimento que eu possuía com esse garoto. Pouco sabia sobre ele, a não ser onde morava e o que os meus pais diziam dele. Ouvia também as outras crianças comentando que Zezinho não “batia bem da cabeça”,

¹ Na casa dos meus avós paternos: Adão Scheffer de Senna e Maria Oliveira Eugênio, localizada no bairro Vila Santa Catarina, município de São João do Sul/SC.

² Nome fictício, para preservar a identidade da pessoa.

que era “doido” ou que “fazia o que lhe passava na cabeça”. Na verdade, hoje sei que ele possuía deficiência mental/intelectual, mas naquela época ninguém me explicava por que ele agia de tal forma e quem realmente era ele. Ah! Mas dele muita coisa eu lembro... Principalmente suas crises convulsivas e seu choro quando não o deixávamos participar da “nossa escolinha”.

Hoje percebo que o “ponto alto” da experiência de “brincar de escolinha” na infância, do choro do menino, que inconscientemente excluímos das nossas brincadeiras, refletiu na decisão acerca da escolha de minha profissão. Foram esses choros que mais tarde, no curso de Pedagogia, provocaram-me a pensar sobre a inclusão da criança com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Inspirada nessa vivência, comecei a minha trajetória profissional em 2007 como auxiliar de um aluno com a síndrome do autismo³ na Rede Municipal de Ensino no município de Maracajá/SC. Nesse período estava cursando Pedagogia, formação que concluí em 2008 e onde desenvolvi como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) uma pesquisa com o tema: “A inclusão dos estudantes com autismo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

Na pesquisa realizada na graduação, busquei compreender se a ação desenvolvida com os estudantes com síndrome do autismo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental era considerada inclusiva. Para tanto, no ano de 2007 elaborei um questionário, que foi aplicado a três

³ Segundo Gilberg (apud GAUDERER, 1997, p. 184), “Autismo é considerado uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento [...] é caracterizado por um *déficit* social visualizado pela inabilidade em relacionar-se com o outro, usualmente combinado com *déficits* de linguagem e alterações de comportamento”.

professoras, dois familiares e uma diretora, de uma escola localizada no município de Araranguá/SC, onde o aluno com a síndrome do autismo estava matriculado. No final da investigação, concluiu-se que a inclusão dos estudantes com a síndrome do autismo é um desafio, visto que para muitos se apresenta como algo desconhecido e pouco discutido.

Adentrando pelos caminhos da Educação, em 2009, iniciei uma Complementação de estudo em Educação Especial. A Pedagogia juntamente com a Complementação me atentaram a dialogar um pouco mais com a Educação Especial, principalmente com as políticas de inclusão, deficiência e acessibilidade.

Mas essas questões se intensificaram em 2010, quando iniciei uma trajetória profissional junto a alunos e alunas com deficiência no Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAESP, mantido pela Associação de Pais e Amigos do Excepcional - APAE⁴, localizada no município de Maracajá/SC.

Foi na prática pedagógica, a partir do contato com esses/as alunos/as na Instituição, que pude perceber o quanto meu Trabalho de Conclusão de Curso privilegiou as políticas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência e autismo na escola e deixou de fora aspectos relacionados à vida e infância das pessoas com deficiência. Se, de um lado, minha pesquisa apontava para a inclusão da criança com a

⁴ A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) surgiu no Rio de Janeiro em 1954, chegando a Santa Catarina um ano depois, quando foi instalada em Brusque a segunda APAE do Brasil, com o objetivo de promover e defender os direitos de cidadania das pessoas com deficiência. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Maracajá-SC foi fundada no dia 02 de junho de 2006, dando início às suas atividades no dia 11 de maio de 2007. Atualmente a Instituição atende 41 pessoas (ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE MARACAJÁ, 2011).

síndrome do autismo na escola e questionava se essa escola estaria pronta ou não para receber esses/as alunos/as, de outro, não contemplava a forma como essas crianças viviam suas infâncias, os espaços ocupados e se essas eram ou não produtoras de culturas.

Em busca de outros olhares sobre a deficiência, infância e educação e também por acreditar que o/a professor/a precisa estar na busca constante por conhecimento e aperfeiçoamento, iniciei em 2010 como aluna especial o Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), e ingressei no Programa como aluna regular em 2011.

A partir do contato com os sujeitos regularmente matriculados no Centro de Atendimento Educacional Especializado de Maracajá, deparei com uma realidade que me levou ao estudo aqui apresentado. Algumas inquietações que me moveram, desassossegaram, estão diretamente vinculadas aos relatos de pessoas com deficiência mental/intelectual leve/moderada sobre suas infâncias, suas trajetórias de vida marcadas por situações discriminatórias em âmbito social.

Partindo de minha experiência profissional, motivada pela minha trajetória de vida, encontrei como objeto de pesquisa de mestrado as reminiscências de pessoas com deficiência⁵ mental/intelectual leve/moderada acerca da suas infâncias e educação.

⁵ Ao invés de abordar o termo deficiente ou portador/a de necessidades especiais, neste estudo, preferi utilizar “Pessoa com deficiência”, pois, de acordo com Sasaki (2003), é um termo que foi utilizado no texto da Convenção dos Direitos e da Dignidade das Pessoas com Deficiência, elaborado pelo Comitê Especial da ONU, e vem sendo considerado mais adequado conforme as implicações da sociedade inclusiva.

É importante destacar que, ao buscar os estudos que abordam trabalhos com memórias de infâncias, encontrei alguns registros que tratam de pessoas com deficiência mental/intelectual, no entanto, as lembranças do tempo de infância de pessoas com deficiência mental/intelectual não aparecem nesses registros. O que encontramos são estudos de adultos na condição de professores/as, médicos/as, assistentes sociais discutindo e/ou apresentando essas infâncias. O que indica compreender uma certa “incapacidade” das pessoas com deficiência em apresentar suas próprias infâncias.

Diante dessa constatação, deparei-me com a problemática da investigação apresentada neste trabalho. Que experiências familiares, educacionais, espaciais aparecem nas memórias das pessoas com deficiência intelectual/mental leve a moderada entrevistadas neste estudo quando estimuladas a recordar suas infâncias? Pode-se, por meio dessas narrativas, perceber indícios do processo de inclusão destas na sociedade no tempo em que eram crianças?

Nessa perspectiva, neste estudo faço eco às muitas vozes que foram/são, de certa forma, silenciadas ao longo da história, pelas vozes de meus narradores. Esta pesquisa propõe oferecer visibilidade às memórias das pessoas com deficiência mental/intelectual leve/moderada acerca de suas infâncias e educação, a partir de suas falas. O objetivo do trabalho expressa na análise dos diferentes modos de viver a infância pelas pessoas com DM/DI leve/moderada, identificando a forma como estas lidam com as normas estabelecidas na/pela sociedade, na construção de seus “mundos de vida”, em suas experiências educativas formais/informais.

A proposta de lidar com as memórias de infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual leve/moderada é algo relativamente recente. Não foi possível encontrar pesquisas que tratassem juntamente desse tripé, qual seja: memória, infância e deficiência, e isso me levou a buscar reflexões de teóricos acerca dos temas citados. Assim, este estudo busca nos conceitos que circulam em áreas como a Sociologia da infância, a Educação e a História suportes que atentam para a importância das pesquisas com crianças, valorizando seus “pontos de vista”. Embora minha comunidade de investigação não se enquadre mais na idade biológica de estar criança, sua lembrança reporta a essa fase da vida.

Observando os sentimentos evocados nas narrativas, podem-se perceber sinais de que as crianças com deficiência mental/intelectual leve a moderada também estabelecem relações com o mundo e vivenciam suas infâncias de diferentes maneiras. Esses indícios, relacionados com as reflexões dos teóricos que serão apontados posteriormente, confirmam a necessidade de oferecer oportunidade a essas pessoas para que possam se fazer ouvidas.

Para tanto, este trabalho busca romper com a concepção de passividade e objetividade de uma determinada ciência que busca verdades absolutas. Desta forma, a maneira pela qual a pesquisa se delineou, o modo como o conhecimento foi sendo construído, passou pela relação mútua entre a pesquisadora e o objeto investigado.

Assim, o presente estudo apresenta-se como qualitativo. Concordo com Minayo (2003) quando afirma que enquanto o/a pesquisador/a tece/realiza sua pesquisa, vão se desenrolando as preocupações com o contexto estudado, com as relevâncias dos detalhes

e descrições minuciosas, com os processos que dão origem ao fenômeno e vai construindo seu objeto de estudo que não poderá ser traduzido em meio de recursos estatísticos.

Percebe-se que esse tipo de pesquisa é utilizado principalmente quando o interesse não está centrado na quantidade em que uma variável aparece, mas sim nas qualidades que elas apresentam.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2003, p. 22)

No intuito de explicitar o processo de construção da investigação, segue a caracterização da pesquisa, a perspectiva em que se encontram os documentos investigados, a delimitação temporal e espacial selecionada, a faixa etária eleita como correspondente aos sujeitos selecionados e como se efetuou a aproximação com eles, além dos referenciais teóricos envolvidos na análise, procurando articular essa explicitação com a história da educação e os conceitos de infância, memória e deficiência.

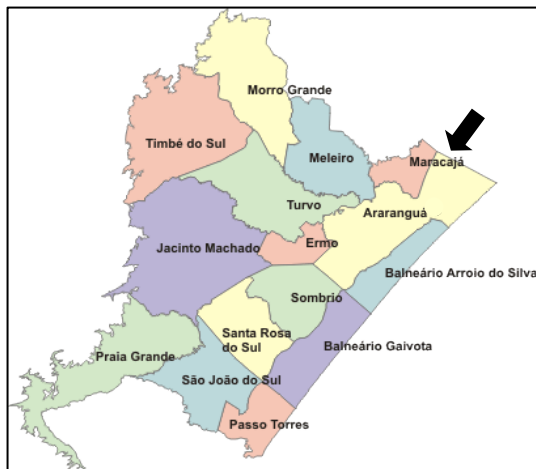
O momento de contextualizar a pesquisa pode representar também a intencionalidade enquanto pesquisadora, mas representa, sobretudo, o momento onde se situa o espaço em que a investigação se desenvolveu. O espaço onde a pesquisa foi realizada foi o município de

Maracajá-SC, localizado na região conhecida por Extremo Sul de Santa Catarina.

Escolhi pesquisar sujeitos com deficiência mental/intelectual leve a moderada, residentes nesse município, já que falo a partir do “meu chão”, enquanto professora/educadora de uma escola especial localizada no referido município. Como Pedagoga e pesquisadora da história da educação, as premissas que me desassossegam estão voltadas para as questões da infância e da educação especial. Para tanto, durante a realização deste estudo, busquei elementos muito particulares das vivências de cada participante, memórias singulares que deixaram marcas em quem realiza a narrativa. Embora muitas vezes particulares, por serem vidas diferentes, em alguns momentos essas memórias nos remetem às histórias do outro, como uma ponte que une aqueles que rememoram.

Nessa cidade, onde atuo como professora, também conheci os personagens centrais desta pesquisa, e foi o local onde eles vivenciaram suas experiências de infâncias.

Figura 1 - Mapa de localização de Maracajá no extremo sul catarinense



Fonte: SANTA CATARINA (2013).

A emancipação política e administrativa de Maracajá ocorreu em 12 de maio de 1967 e, anterior a esse processo, o município era denominada Morretes, sendo o quinto distrito de Araranguá. De acordo com Souza e Moraes (2009), a localidade recebia esse nome, até essa época, porque havia a presença de vários morros ao longo do território.

A identidade cultural no município é bastante diversificada, devido à diversidade dos povos que ocuparam seu território. Para Souza e Moraes (2009), no século XIX, por conta da busca de melhores condições de vida, muitas pessoas de diferentes lugares do mundo vieram para o Brasil, e Maracajá não foi diferente dos muitos outros municípios brasileiros, cuja ocupação territorial deu-se por meio dos descendentes de europeus que expulsaram os povos indígenas e ainda os afrodescendentes que vieram para a localidade.

Tais imigrantes realizaram a prática da pecuária, agricultura e também construíram engenhos de cana-de-açúcar e de farinha de mandioca. Inicialmente a agricultura era de subsistência e posteriormente os excedentes da produção passaram a ser comercializados, e passaram a cultivar milho, mandioca, feijão, cana-de-açúcar e hortaliças. Ainda hoje, segundo os autores, o município destaca-se pelas atividades agrícolas e, além das plantações citadas, se destaca na produção do arroz e o fumo.

A exemplo de outras localidades, o principal meio de transporte até meados do século XX eram os animais de tração, principalmente boi e cavalo. Pela falta de transporte e estradas em condições precárias, a assistência médica às famílias que viviam no interior do município era problemática.

Tanto que os relatos dos/as entrevistados/as mostram que os cuidados com as mulheres gestantes, controle de natalidade ou orientações, exames médicos e medicamentos eram precários. O atendimento do médico era feito no município vizinho e muitas vezes o acesso a este era muito difícil, ora pelas questões financeiras, ora pela dificuldade de locomoção. Assim, nos casos de parto, cabia às parteiras da região acompanhar as gestantes ao darem à luz seus/suas filhos/as em casa.

Um fator que contribuiu significativamente no desenvolvimento de Maracajá foi a instalação do ramal ferroviário Dona Tereza Cristina⁶, que colaborou para o escoamento da produção agrícola

⁶ Era situada na atual Avenida Getúlio Vargas. Hoje o ramal ferroviário não existe mais no município, em virtude do desenvolvimento do transporte rodoviário e o desuso da ferrovia, que aconteceu em 1968. Uma pequena parte

e comercialização dos produtos. Conseqüentemente, segundo Moraes (2010), houve um crescimento populacional em Maracajá, emergindo a necessidade de médicos que pudessem atender a população, já que muitas famílias migraram com o objetivo de trabalhar na construção da ferrovia que ficou em funcionamento até o ano de 1968.

No que se refere a escolarização, para Moraes (2010, p. 71), é possível “verificar a existência da escola pública em Maracajá no ano de 1929”. Ainda de acordo com esse historiador (2008), a partir de 1970 houve um aumento populacional e os adventos da modernização foram chegando com a construção de estradas. No entanto, anterior a esse período, muitos/as crianças em idade escolar que possuíam deficiência mental/intelectual não frequentavam a escola e não recebiam atendimento educacional especializado. Penso que por motivos como a falta de transporte e estradas o município não possuía infraestrutura para aderir às políticas públicas de prevenção de deficiência e atender as famílias em suas necessidades de saúde e educação.

Como já citado, alguns dos/as participantes dessa pesquisa, além de residirem no município de Maracajá desde que nasceram, vivenciaram as experiências escolares por algum período em algumas das escolas fundadas no município⁷.

No entanto, por meio das narrativas, foi possível perceber que tais escolas nem sempre se mostravam adequadas para atender alunos/as com deficiência. Percebe-se que algumas famílias mandavam

do trilho se encontra preservado no Centro Histórico Avetti Palladini Zilli, no centro da cidade de Maracajá.

⁷ Nem todos foram para a escola de ensino regular. Egínea Matias, por exemplo, não chegou a frequentar a escola.

seus/suas filhos/as com deficiência para a escola na esperança de ser alfabetizado/a. Por diferentes razões, os participantes desta pesquisa não concluíram o ensino primário e passaram grande parte de sua infância e juventude em casa.

Devido à necessidade de ter-se uma escola que atendesse pessoas com deficiência no município, um grupo de voluntários, integrantes de vários segmentos da sociedade, organizou-se e mobilizou a comunidade, implementando no ano de 2007 o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAESP), mantido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

O Centro de Atendimento Educacional Especializado⁸ é mantido pela APAE e por meio de parcerias com o governo do Estado de Santa Catarina, Prefeitura Municipal e colaboração da comunidade. Atende os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, tendo por finalidade prestar atendimento educacional a educandos/as com deficiência mental/intelectual e outras deficiências associadas.

Conforme o Projeto Político (2011), o Centro desenvolve ações de defesa dos direitos, prevenção, orientação, apoio à família, objetivando a inclusão dessas pessoas em todos os setores da sociedade. O Centro Especializado atende famílias pertencentes a diferentes

⁸ As turmas são organizadas de acordo com a idade, grau de deficiência e nível de desempenho. Segundo o Projeto Político da Escola (ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE MARACAJÁ, 2011, p. 12), atualmente a escola atende 46 alunos/as que estão assim distribuídos: Ensino Fundamental/Serviço Pedagógico Específico: 20 alunos/as; Iniciação para o Trabalho/Educação de Jovens e Adultos: 11 alunos/as; Serviço Itinerante: 05 alunos/as; Serviço de Atendimento Especializado: 05 alunos/as.

classes/posições sociais e faixa etária, bem como diferentes síndromes e deficiência.

A ideia de oferecer visibilidade às pessoas com deficiência mental/intelectual e trazer à tona infâncias vivenciadas e diferenciadas me fez delimitar também qual desses grupos tão heterogêneo, que frequentam o Centro, teriam condições e níveis de desenvolvimento para expressar seus pensamentos, suas ideias e lembranças.

Assim, o primeiro critério de seleção dos atores da pesquisa levou em consideração as condições cognitivas dos/as pesquisados/as, a faixa etária e especificidades sociais que vivenciaram nas infâncias.

Deste modo, definiu-se que comporiam o conjunto de pesquisados/as pessoas com deficiência mental/intelectual de comprometimento leve a moderado, que possuíssem condições de narrativas e vivências num mesmo período, ou seja, que tivessem a mesma faixa etária. Os sujeitos com deficiência mental/intelectual severa foram afastados do conjunto de pesquisados por terem um comprometimento maior e não apresentarem condições de expressão verbal, bem como defasagens cognitivas bem acentuadas que limitam sua comunicação.

A partir desses critérios de seleção, decidiu-se realizar a pesquisa com os/as estudantes mais idosos que frequentam a instituição. Percebeu-se que existiam seis (06) pessoas que nasceram no mesmo período, no ano de 1957, e apresentavam características que se adequavam aos preceitos dessa pesquisa, sendo quatro (04) do gênero feminino e dois (02) do gênero masculino.

Estabelecido o número de possíveis colaboradores a participarem da pesquisa, foi necessário fazer outra triagem para adequar aos objetivos da pesquisa. Para tanto, visitei-os no Centro de Atendimento Especializado e observei suas características de fala, dicção, memória, além das condições intelectuais e socialização.

Uma das possíveis colaboradoras estava com sua saúde bem comprometida e outra colaboradora não recebeu autorização de sua irmã para participar da pesquisa. Por este motivo, optou-se por entrevistar somente quatro (04) pessoas, sendo duas (02) do gênero feminino e duas (02) do gênero masculino. Definiu-se também que participaria um (01) familiar de cada colaborador/a, por entender que estes ajudariam no processo de compreensão das histórias de vida das pessoas com deficiência investigadas. Assim, o objeto de investigação se deu com os sujeitos da pesquisa que foram selecionados de acordo com suas possibilidades de interação com o objeto pesquisado.

Apresento então os/as entrevistados/as, personagens centrais deste trabalho: Egínea Matias⁹ nasceu em Maracajá no ano de 1957. Veio ao mundo prematuramente aos sete (07) meses, em casa, por conta de uma rubéola que acometera sua mãe durante a gestação. Com poucas chances de sobrevivência, seu desenvolvimento aconteceu de forma lenta, contrariando as expectativas da parteira e de seus familiares. Adquiriu a deficiência mental ainda bebê, mas só foi percebido e diagnosticado com DM Moderada por volta dos cinco (05) anos de idade, quando o atraso no desenvolvimento motor e habilidades cognitivas já demonstravam significativa diferença comparada às outras

⁹ Egínea Matias. Nascida em: 21/08/1957. Entrevista concedida a Josiane Eugênio Pereira. Maracajá, 07/03/2012.

crianças da mesma idade. Nunca frequentou a escola e viveu sua infância na zona rural do município de Maracajá, local onde reside até os dias atuais. Seus pais mantinham o sustento da família com o plantio de milho, fumo e outros, nas terras próximas à sua casa.

Saturnino Pereira Neto¹⁰ nasceu em Maracajá no ano de 1955. Vivenciou sua infância no mesmo local onde reside nos dias atuais, na zona rural do município de Maracajá. Possui deficiência mental/intelectual leve e deficiência física (nanismo). Seus pais garantiam o sustento da casa na produção de farinha de mandioca, num pequeno engenho nos fundos da residência. Aos doze (12) anos de idade perdeu seu pai e aos trinta e quatro (34) anos de idade viu sua mãe falecer. Desde então se reveza a cada dois (02) meses nas residências de seu irmão mais velho e uma irmã viúva.

No momento da entrevista encontrava-se na casa de seu irmão e sua cunhada (que participou da entrevista), e junto com eles reside na casa outro irmão que tem o diagnóstico de deficiência mental profunda e física. Além desses dois (02) irmãos, com quem convive, ele possui mais cinco (05) irmãos, sendo três (03) do gênero masculino e duas (02) do gênero feminino, entre essas uma com deficiência mental moderada, a qual também foi entrevistada. Recebe auxílio do governo e sua cunhada é quem administra esse recurso, que é utilizado no pagamento das despesas. Durante a infância, vivia basicamente na roça, com os pais agricultores,

¹⁰ Saturnino Pereira Neto. Nascido em: 30/09/1955. Entrevista concedida a Josiane Eugênio Pereira. Maracajá, 12/03/2012.

Maria Jovina Pereira¹¹ nasceu em Maracajá no ano de 1958. Possui deficiência mental/intelectual moderada e deficiência física (nanismo). Apresenta dificuldades para ouvir, se comunicar e se expressar oralmente. Quando criança passou por cirurgia para tratamento do Hipotireoidismo¹². Possui oito (08) irmãos, entre eles Saturnino Pereira Neto, e desde que seus pais faleceram mora com sua irmã, numa residência localizada na zona rural do município de Maracajá. Viveu sua infância na roça, com os pais agricultores. A família de baixa renda garantia seu sustento com a plantação de mandioca e a produção de farinha em um pequeno engenho nos fundos do terreno onde viviam. Estudou por dois anos. Nos dias atuais, frequenta a APAE de Maracajá no período vespertino. Dedicar-se às atividades manuais, como tapeçaria na escola.

Louri Arcendino Farias¹³ nasceu no dia 12 de outubro de 1956, no município de Maracajá. É aposentado e vive com sua mãe na casa da família de seu irmão na zona rural do município. Seu pai faleceu no ano de 1977 e quem nos concedeu o depoimento foi sua mãe Custódia Farias¹⁴, uma senhora de 86 de idade, que está bem debilitada, pois por conta da diabetes tivera sua perna amputada. Sua mãe narrou a vida da família simples e batalhadora, que viveu e ainda sobrevive da agricultura.

¹¹ Maria Jovina Pereira. Nascida em: 13/11/1958. Entrevista concedida a Josiane Eugênio Pereira. Maracajá, 12/03/2012.

¹² Conceito explicado anteriormente.

¹³ Louri Arcendino Farias. Nascido em: 12/10/1956. Entrevista concedida a Josiane Eugênio Pereira. Maracajá, 17/03/2012.

¹⁴ Custódia Farias. Entrevista concedida a Josiane Eugênio Pereira. Maracajá, 17/03/2012.

No início, segundo ela, possuíam um engenho de farinha de mandioca, “forneavam a farinha” e comercializavam, mas no decorrer dos anos passaram a cultivar também outras plantações além da mandioca, como o feijão, milho, banana e hortaliças, entre outros. Louri possui diagnóstico de deficiência mental moderada, e apresenta dificuldade para se expressar e comunicar-se verbalmente, talvez por isso pouco foi a sua fala na entrevista, limitando-se a interagir em alguns momentos nos relatos de sua mãe. Louri participou da catequese, realizou a primeira eucaristia e frequentou a escola por quatro anos.

O primeiro contato com os/as narradores/as da pesquisa ocorreu no Centro de Atendimento Educacional Especializado de Maracajá-SC, no mês de novembro de 2011, já que no momento eu ainda era a professora da turma onde os possíveis colaboradores/as eram atendidos e a Escola já havia me autorizado a realizar o contato. Naquele momento, ainda dentro do Centro, conversei com a turma inteira explicando-os/as sobre as minhas intenções de pesquisa. Percebi que a maioria tinha interesse em participar e que prontamente se colocaram à disposição para participar do trabalho. No entanto, colocavam-me desde o primeiro momento seu receio quanto aos “esquecimentos”, justificando que nem sempre conseguiam lembrar-se das “coisas”.

O primeiro contato com as famílias ocorreu somente em dezembro de 2011 por conta de uma reunião realizada pela APAE de Maracajá, que contava com a participação dos pais ou responsáveis pelos/as alunos/as. Aproveitando o momento, na época ainda como professora na Instituição, expliquei sobre a pesquisa e pedi a permissão, bem como estendi o convite aos familiares dos/as colaboradores/as já

selecionados/as. Como eu já havia conversado com os/as alunos/as sobre o estudo que eu vinha realizando, quando entrei em contato com os familiares muitos já sabiam ou previam sobre o que eu estava falando. A receptividade dos/as alunos/as, dos familiares e também do Centro Especializado me possibilitou esse intercâmbio, deixou-me motivada, ao mesmo tempo mais confiante no meu objeto de pesquisa.

Na mesma reunião, solicitei o número do telefone e a permissão para encontrá-los no próximo ano, já que estávamos no final do ano, e eles relataram que passariam as festas e as férias de final de ano na praia ou com parentes distantes.

É preciso ressaltar que o contato inicial com os/as colaboradores/as da pesquisa deu-se no Centro Especializado, mas pensando no perfil dos/as participantes da pesquisa, já que se precisava prever para evitar qualquer desconforto ou “medo” do desconhecido, optou-se por realizar as entrevistas em suas residências.

A partir do que foi exposto, decidi realizar a entrevista com os/as colaboradores/as e seus familiares em suas residências localizadas no município de Maracajá/SC. Nos meses de fevereiro e março de 2012 realizei os primeiros encontros nos recintos dos/as entrevistados/as. Na ocasião foram explicitados aspectos relativos aos objetivos da pesquisa e realizadas as entrevistas.

As entrevistas tiveram duração média de cinquenta (50) minutos e posteriormente foram transcritas. No mês de maio foi realizado um segundo encontro com os participantes da pesquisa, com o objetivo de obter depoimentos referentes ao percurso educacional formal e não formal, entre outras minúcias que precisavam ser esclarecidas, bem como a leitura da entrevista já transcrita. Foi entregue a cada

responsável pelos participantes, após cada entrevista, uma cópia do termo de consentimento de participação da pesquisa e foram esclarecidas as dúvidas com relação a suas participações e de seus familiares, bem como a pesquisa em si na sua totalidade.

Após as transcrições das entrevistas, elas foram devolvidas aos/as colaboradores/as para que fossem dados seus consentimentos e finalmente analisados e cotejados ao referencial teórico pela pesquisadora. Desta forma, as informações foram problematizadas sem a intenção de generalizar os resultados da pesquisa.

A primeira entrevista¹⁵ foi com Egínea Matias e contou com a participação de sua irmã Delícia Matias. A segunda foi com Saturnino Pereira Neto e teve a participação de sua cunhada Gorete Pereira. A terceira entrevista foi realizada com Maria Jovina Pereira, cujo familiar que se apresentou foi sua irmã Delícia Pereira. A quarta entrevista foi com Louri Arcendino Farias e a sua mãe Custódia Farias participou da conversa.

Conforme solicitação da família¹⁶, todos/as permaneceram com seus nomes verídicos, pois entenderam que os dados levantados por este trabalho estão sendo tratados com ética, respeito, e não trarão nenhum prejuízo moral aos seus participantes, além disso, os próprios familiares enfatizaram que gostariam que eles tivessem suas histórias contadas, uma vez que é difícil na sociedade o interesse das pessoas ou da academia por esse tipo de investigação.

¹⁵ Os nomes dos/as participantes dessa pesquisa não são fictícios. Trata-se dos nomes verdadeiros, que foram revelados com a autorização das famílias.

¹⁶ Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O recorte temporal do estudo 1955-1970 foi demarcado pelo nascimento dos/as narradores/as deste estudo, que apresentam em suas narrativas suas experiências de infâncias nesse período, marcadas muitas vezes pela exclusão social e conseqüentemente educacional. Juntamente com esse fator, entre 1950 e 1970 ocorreram no município mudanças acentuadas nos fatores sociais, educacionais, culturais sob o modo de vida da população, que influenciaram fortemente a educação da população nessa região. Com o aumento do número de escolas, alguns dos/as entrevistados/as passaram pelos bancos escolares.

Outra delimitação importante diz respeito à abrangência das infâncias. Considerando-se a faixa etária, esta é relativamente difícil, pois, sob o ponto de vista histórico as concepções de infância, definições de idades variam conforme a época, cultura e condições sociais.

A palavra infância não diz respeito, de imediato, a uma certa idade, mas àquilo que caracteriza o início da vida humana.

O intuito não é fixar marcos rememorativos complexos, mas perceber que sendo a infância uma pluralidade de se viver a condição de criança, essa é vivenciada de diferentes maneiras e por diferentes crianças em situações diversas. Essa diferenciação é fundamental, pois alguns dos/as entrevistados/as possuem dificuldade em estabelecer suas vivências de infâncias ou as experiências do tempo em que eram crianças, atentando para experiências mais recentes, já do tempo de adultos.

Algumas entrevistas reportam à ideia de terem tido suas infâncias prolongadas, pois os pais ou responsáveis não lhes ofereciam responsabilidades ou compromissos até pouco tempo atrás, a fim de preservar ou incentivar o comportamento “inocente” do/a filho/a com

brincadeiras e ocupações de crianças. O intuito, assim, não é apenas oferecer visibilidade à infância e educação de pessoas com deficiência mental/intelectual leve/moderada nos anos de 1955-1970 no município de Maracajá/SC, mas perceber por meio de suas memórias pistas acerca de suas experiências de infância.

Além das delimitações já postas, é importante ressaltar a documentação investigada. Se o momento atual cumpre grande papel sobre as lembranças e, ao mesmo tempo, o passado e as memórias se fazem presentes hoje, como se poderia considerar o modo como as pessoas com deficiência mental/intelectual lembram e re/interpretam a sua condição de estar-no-mundo sem que se considere como percebem suas infâncias? Esta questão motivou a busca de lembranças de infâncias dessas pessoas por meio de entrevistas, utilizando-se do método da História Oral como meio de pesquisa e de construção de documentos orais.

É necessário destacar que na busca por documentos que elucidassem a temática visitei uma escola localizada no Bairro Vila Beatriz, no município de Maracajá, citada por três narradores/as da pesquisa, a fim de encontrar registros do período em que estiveram matriculados. No entanto, fui informada pela secretaria que não havia fotografias ou registros impressos dos alunos daquela época, pois com o tempo muitos documentos se perderam.

Dessa forma o *corpus* da investigação é composto principalmente pelos documentos orais, construídos por meio de entrevistas com as pessoas com deficiência e alguns depoimentos dos seus familiares.

As entrevistas seguiram a metodologia da História Oral, obedecendo o rigor das etapas, a saber, pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista, com a devida autorização para a publicação dos/as narradores/as e seus familiares. Durante as entrevistas, muitas vezes os/as narradores/as foram interrompidos pela pesquisadora sempre que esta necessitava de esclarecimento sobre algum enfoque, o que evidencia a utilização de entrevistas semiestruturadas.

Segundo Meihy (2005, p. 110): “Um projeto de história oral implica uma série de decisões sobre as circunstâncias das entrevistas”. Assim, foi elaborada uma entrevista temática, semiestruturada, levando em consideração alguns aspectos gerais do comportamento social e cognitivo dos/as colaboradores/as.

A História Oral tem sido considerada pelas pesquisas atuais nas Ciências Humanas e Sociais como um campo teórico-metodológico que possui o compromisso de desmistificar a visão de uma História utilizada apenas na ausência de documentos escritos ou com prevalência do registro biográfico de pessoas/personalidades consideradas importantes.

Assim, sob o ponto de vista social, a História Oral permite fazer interlocução com o sujeito, rompendo com a postura hierárquica presente na sociedade, que enaltece algumas pessoas e exclui outras.

A escolha da metodologia de construção do *corpus*, utilizando documentos construídos a partir da História Oral, permite oferecer visibilidade àqueles que historicamente foram “silenciados” pela história oficial, e inscreve as vozes dos/as narradores/as deste estudo na história da educação. Meihy afirma que:

Uma característica interessante das narrativas de memória individual é que elas acabem por ser identificadas com o relevo das pessoas na sociedade. É comum encontrar pessoas que não se acham importantes ou que delegam a outros a capacidade de narrar. Isso se deve a uma característica de nossa sociedade, sempre aberta a celebrar certas pessoas e diminuir o papel das pessoas comuns, ao mesmo tempo, a percepção de que uma narrativa centraliza o narrador - que passa a ser origem dos acontecimentos - gera sempre a sensação de importância social a que muitos não estão habituados. Dada essa característica defeituosa sobre quem é motivo de gravação, os trabalhos de memória individual apenas têm conquistado publicidade quando tratam de personalidades consideradas importantes. Seja pelo papel ou pela circunstância que envolve determinada pessoa, a memória ganha um caráter emblemático, que, contudo, deve ser visto sempre pela ótica social. (MEIHY, 2005, p. 112)

A característica de delegar a capacidade de narrar a outrem aparece nas entrevistas realizadas, pois muitas vezes os/as pessoas com deficiência delegaram aos familiares a competência da narrativa ou até mesmo necessitavam de suas aprovações para continuar seus relatos.

Ao explorar o universo das lembranças e esquecimentos próprios das memórias das pessoas com deficiência sobre suas infâncias, alcança-se o contexto institucional da Política de Educação Especial no Brasil, instituído ao longo da última década mediante o respeito à diferença e à diversidade, pois como afirma Glat (1989, p. 57) é preciso encontrar uma forma de “falar com eles” e não “sobre eles”. Segundo a mesma autora, é necessário compreender e enxergar a deficiência além das limitações, e isso só poderá ser possível a partir do encontro com as pessoas com deficiência. Nesse sentido, por meio da metodologia de

História Oral, a narrativa da pessoa com deficiência recebe legitimidade, uma vez que durante muito tempo o “pensamento científico” sobre essas pessoas foi reproduzido por especialistas, médicos, famílias e instituições especializadas de educação especial. Em sentido próprio:

A história oral dimensiona o papel das minorias analfabetas, silenciadas, das empregadas domésticas, dos pobres, dos homossexuais, dos exilados, dos anônimos e de tantos grupos “marginais” ou “marginalizados”. O crescente desempenho e a visibilidade de grupos antes abafados têm correspondido ao sucesso da nossa história oral. (MEIHY, 2005, p. 38)

Considere que nesse tipo de investigação é possível pensar os sujeitos como pessoas e não como categorias expressas pelo diagnóstico da deficiência, ou seja, é a partir das lembranças e dos esquecimentos sobre as infâncias dos/as entrevistados/as que é constituído o material para discussão e problematização. Logo estabeleço relações que tratam sobre o meio social e cultural em que essas pessoas se encontram, apoiada numa abordagem histórico-cultural, onde entendemos o sujeito como um ser social que possui história e, portanto, é receptor/produtor de cultura.

A História Oral apresenta-se como a metodologia a ser utilizada para construção de documentação oral, pois permite ouvir os sujeitos referidos, principalmente porque ao oferecer espaço de voz aos excluídos da sociedade a história oral

[...] pode ser de todos, mas preferencialmente tem sido feita sobre grupos menos contemplados pela história oficial. Paradoxalmente, é para a maioria das pessoas que a história oral tem sido elaborada. Meios televisivos, exposições de fotos e

documentos paralelos aos depoimentos mostram o grau de adesão geral à história oral. (MEIHY, 2005, p. 38-39)

Ainda sobre a História Oral e compartilhando as ideias de Meihy (2005, p. 123): “A história oral mantém o respeito aos diversos critérios de apreensão de experiências, mas se propõe a ser mais do que apenas prática de entrevistas”.

O mesmo autor categoriza a História Oral em três tipos principais: História Oral de Vida, História Oral Temática e Tradição Oral. A História Oral de Vida trata da narrativa de experiência de vida de uma pessoa, cuja experiência de vida, trajetória, é analisada e significativa para a compreensão de eventos, práticas culturais, interações entre percursos individuais e coletivos. Por sua vez, a História Oral Temática e Tradição Oral referem-se à pretensão de estudo sobre uma temática específica muito próxima da etnografia, dando ênfase à história e a práticas sociais de comunidades específicas, buscando detalhar o cotidiano de um grupo, visão de mundo de um determinado grupo de pessoas (MEIHY, 2005).

Assim, como a escolha pelo tipo de entrevista precisa se adaptar à problemática e ao objeto de estudo, tal adaptação recai sobre a escolha do grupo com o qual o estudo é realizado. Para tanto, adota-se nesta pesquisa a História Oral Temática, pois

Pretende-se, mesmo considerando que ela é narrativa de uma versão do fato, que a história oral temática busque a verdade de quem presenciou um acontecimento, ou que pelo menos dele tenha alguma versão que seja discutível ou contestatória. [...] Dado seu caráter específico, a história oral temática tem características bem definidas da história oral de vida. Detalhes da

história pessoal do narrador interessam apenas na medida em que revelem aspectos úteis à informação temática central. (MEIHY, 2005, p. 162-163)

Nesse sentido, a história oral temática para Meihy (2005) baseia-se num assunto específico e previamente estabelecido, com o objetivo de esclarecer algum evento definido. Assim, valendo-se da entrevista como se fosse mais um documento na busca de esclarecimentos, o entrevistador/a exerce papel de condutor/a dos trabalhos, enquanto o/a entrevistado/a passa ser considerado colaborador/a.

Entendendo que as memórias de infância oferecem acontecimentos únicos da vida de cada um dos sujeitos, algumas orientações metodológicas da História Oral, bem como da História Oral Temática e das entrevistas foram consideradas.

Para construção da documentação oral foram utilizados um roteiro de entrevista¹⁷, um gravador digital e o diário de campo. A escolha por estes instrumentos não é neutra, a utilização do gravador se dá pelo benefício que ele oferece de “[...] registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (LÜDKE, 1986, p. 37) e, como o objetivo das entrevistas era colher narrativas para, posteriormente, analisar as memórias de infância e educação das pessoas com deficiência mental/intelectual, contou-se com a participação e colaboração de um membro da família, nesse sentido, a gravação oportunizou a retomada das falas e revisão dos detalhes. Em contrapartida, nem todas as

¹⁷ Encontra-se no final do trabalho.

expressões podem ser captadas pelo gravador, por isso, o diário de campo serviu como um instrumento de observação e anotação do que não foi capturado pelo gravador, bem como o roteiro de entrevista que foi utilizado com o objetivo de garantir, ou pelo menos nortear, as perguntas/temas essenciais que precisavam ser contempladas.

A entrevista apresentou-se como a maneira mais adequada para a pesquisa, pois se procurou saber acontecimentos significativos e singulares da infância de cada sujeito pesquisado/a, buscando relacionar questões de memória individual e coletiva, questões educacionais.

Sobre a entrevista, forma pela qual as memórias foram registradas, considerou-se “o caráter de interação que permeia a entrevista [...] quando o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LÜDKE, 1986, p. 33-34).

A entrevista também teve a função de captar impressões sobre a autonomia desenvolvida nos dias de hoje pelos sujeitos entrevistados e a subjetividade embutida nos relatos de suas infâncias a respeito de suas ocupações e espaços vividos, averiguando assim de que forma essas infâncias se apresentam para eles em suas memórias.

Para analisar as entrevistas foi necessário buscar referencial teórico sobre memória, História Oral, infância e educação. Como assegura Lang (1996, p. 36), “[...] é necessário a análise de entrevistas, pois é ela que possibilita a interpretação e as inferências, influenciadas pela metodologia adotada”. Desta forma, para a mesma autora:

Aceitar que as reflexões acompanhem todo o processo de pesquisa desde as primeiras fases, é

aceitar que estas esclarecem dúvidas, reafirmam certezas, colocam em dúvida algumas certezas, suscitam novas dúvidas em um movimento que se configura como o dialético e que faria parte da metodologia da História Oral. (LANG, 1996, p. 45)

Buscando atingir os objetivos de uma entrevista oral temática, “questões como vida social, cultura, situação econômica, política e religião devem compor a história de quem é entrevistado” (MEIHY, 2005, p.151). Nesse sentido, nas entrevistas não faltaram questões como atividade de lazer, escolar, brincadeiras e brinquedos, passeios, relação familiar e social que remete aos tempos de infâncias dos/as entrevistados/as.

É preciso ressaltar que durante as entrevistas muitas vezes a pesquisadora necessitava intervir sempre que necessário para que o foco da entrevista fosse retomado. Em outros momentos houve a necessidade de repetir as perguntas, pois os/as colaboradores/as não compreenderam o enunciado. Em uma deles houve uma situação delicada em que uma terceira pessoa da família começou a narrar sua própria história e foi preciso interferir sugerindo que a entrevista precisava ser realizada com a sua irmã, o que acarretou uma intervenção mais ativa por parte da pesquisadora.

A decisão de tomar as Histórias Orais para a compreensão das reminiscências de infâncias de adultos com deficiência mental/intelectual, a respeito da casa, da escola, da comunidade, da rua, da igreja, traz consigo as lembranças sobre os lugares vividos pelas crianças com deficiência mental/intelectual em seus “tempos de criança”.

Nessa perspectiva, para compreender as informações obtidas pela História Oral foi necessário recorrer à categoria Memória, já que por meio das lembranças alguns detalhes apareceram como imagens claras e nítidas, enquanto outros surgiram como lampejos nebulosos, manifestando em atos de lembrar e esquecer. Como escreve François Dosse, “a memória é a interação entre o ‘apagar’, o esquecer e o conservar” (DOSSE, 2003, p. 289).

Como se pode perceber, as memórias de infância podem ser investigadas, mas, muito mais do que isso, a memória não pode ser reduzida às dimensões biológicas dos indivíduos, já que os esquecimentos ou lembranças podem ser influenciados pelas situações vividas.

A fundamentação utilizada para tratar das memórias de infância tem como base principal os estudos de Bosi (1994) a respeito do teórico Maurice Halbwachs. Este sociólogo nos mostra que quando nos lembramos de fatos ocorridos no passado estes não são revividos como aconteceram, mas são reconstruídos pelos sujeitos que lembram a partir do momento presente.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com

ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (HALBWACHS apud BOSI, 1994, p. 55)

Assim, ao rememorar localizam-se lembranças que se situam em determinados espaços-tempos nos quais construímos relações sociais com grupos específicos. No entanto, o fazemos com os olhos do presente, com as experiências vividas, por isso não há como “resgatar” a memória.

A busca pela compreensão da memória foi empreendida por diferentes disciplinas e em perspectivas diversas. Algumas até serviram de base para construções efetuadas por Maurice Halbwachs, discípulo de Émile Durkheim. A complementação, desdobramentos e redefinições para tais estudos ganham força desse sociólogo que estuda os quadros sociais da memória.

Para esse sociólogo, “a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (BOSI, 1994, p. 54).

Desta forma, Eclea Bosi (1994) enfatiza a definição de Halbwachs sobre memória coletiva e social. Para ela, o indivíduo está inserido em grupos que, por sua vez, são parte da sociedade. Tal questão é a que tem acesso por reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum”.

Além disso, não seria possível reviver o passado em nossas lembranças. Segundo Bosi ao citar Halbwachs (1990), nem sequer o reconstruímos, pois as experiências que adquirimos do momento que

ocorreu a situação lembrada, até a evocação da lembrança no momento presente, há uma grande distância entre elas, o que não a torna possível de relatá-la intacta. Ou seja, muitas vezes criamos uma imagem de quem fomos, e nesse percurso recuperamos o passado por meio de nossas memórias (BOSI, 1994).

Assim, para se atingir o objetivo desta pesquisa é preciso considerar a existência da ligação entre o passado e o presente, pois além de rememorarmos com “os olhos” do presente, também consideramos as representações que temos a respeito da infância que tivemos e também as lembranças que temos da infância hoje.

Nesse contexto, enveredando pelos caminhos das memórias Bosi apresenta a função da memória na atualidade “Hoje, a função da memória é o conhecimento do passado que se organiza, ordena o tempo, localiza cronologicamente” (BOSI, 1994, p. 89). Ainda em seu estudo sobre Memória e Sociedade - Lembranças de Velhos, nos traz uma reflexão sobre a lembrança que poderá ser uma referência constante para re/pensarmos criticamente os modos como a sociedade trata aqueles, chamados por ela mesma como “fracos”, aí se inclui o velho e também a criança:

A idade adulta é norteada pela ação do presente: e quando se volta para o passado é para buscar nele o que se relaciona com suas preocupações atuais. Lembranças da infância para merecer atenção do adulto são constringidas a entrar no quadro atual. Os velhos, postos à margem da ação, rememoram, fatigados da atividade. O que foi sua vida senão um constante preparo e treino de quem irá substituí-los? Os jovens, formados e alimentados pelo cuidado de seus doadores, logo se fortalecem e se tornam aptos para desempenhar tarefa igual ou superior à de seus mestres. (BOSI, 1994, p. 76)

É com esse sentimento que tomo o sentido da memória e História Oral para narrar as infâncias e os caminhos que percorri. Concordando ainda com Bosi (1994, p. 417), “nem sempre conseguimos fixar tais divisões na data de um tempo exterior. Quando as marés de nossa memória já roeram as vigas, o fato deriva ao sabor das correntezas”.

Nesse sentido, o vínculo com a história não reside apenas nas divisões do tempo e datas dos eventos do passado, mas depende também do respeito pelo passado e dos pensamentos sobre o futuro.

Desta maneira, entende-se que a memória lida com os processos de lembrar, esquecer e reinventar aspectos de nosso passado pessoal e coletivo, pois a mesma permite-nos tanto lembrar quanto esquecer. Nesse mesmo viés, a dinâmica pesquisadora - narrador/a é mediada no trabalho de história oral pela construção social da memória, já que a memória passa a ser concebida como construção social, enquanto a história pode ser traduzida pelo modo que uma cultura lida com a representação de seu próprio passado e isso implica transformações, mudanças.

Vale ressaltar que esta dissertação inscreve-se dentre as produções da história da educação, cuja abordagem historiográfica opta pela história cultural, concebendo a infância como construção social e histórica.

O termo história cultural foi difundido principalmente a partir do final dos anos de 1960 com o surgimento da terceira geração dos Annales, como analisa Peter Burke (1991). Sob o epíteto de “a Nova História”, esse movimento teria sido ocasionado basicamente por uma

crise concentrada em algumas críticas: sobre a política pensada além das instituições e a história pensada além da política; a apreensão com as estruturas sendo maior do que a preocupação com a narrativa dos acontecimentos.

Surgiu então a necessidade de se ir além dos documentos escritos e passou a acontecer um deslocamento do interesse, de grandes personagens públicas da história e grandes datas para as pessoas e acontecimentos comuns. Com isso, a Nova História ampliou os temas, os objetos, os documentos de pesquisa e a relação da história com outras disciplinas, como a sociologia, a antropologia, a linguística e a educação.

Nessa perspectiva, a história cultural se apresenta como herdeira do movimento da Nova História, direcionando-se para uma história da cultura, tanto pelos trabalhos historiográficos dos historiadores marxistas quanto pelos adeptos dos Annales. A História Cultural, de acordo com Pesavento (2004), se diferencia da antiga história da cultura principalmente no que diz respeito à postura do/a historiador/a.

Mas no campo da História Cultural, o historiador sabe que a sua narrativa pode relatar o que ocorreu um dia, mas que esse mesmo fato pode ser objeto de múltiplas versões. A rigor, ele deve ter em mente que a verdade deve comparecer no seu trabalho de escrita da História como um horizonte a alcançar, mesmo sabendo que ele não será jamais constituído por uma verdade única ou absoluta. O mais certo seria afirmar que a História estabelece regimes de verdade, e não certezas absolutas. (PESAVENTO, 2004, p. 51)

A perspectiva da História Cultural contribui para as discussões da singularidade da infância como fase da vida. Nesse sentido, as reminiscências de pessoas com deficiência acerca das suas infâncias e educação, objeto desta dissertação, oferece visibilidade às memórias de pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que percebe as formas com que se relacionaram com seus pares e com os adultos, no contexto do município de Maracajá entre os anos de 1955 e 1970.

A interseção possível entre a História Cultural e a História da Educação vem sendo inscrita no horizonte de pesquisas, alcançando uma diversidade de enfoques e temas.

Viñao (1995, apud REGO, 2011) aponta como exemplo, seu estudo sobre a história da cultura material das escolas, envolvendo a discussão sobre as múltiplas dimensões, que comportam as culturas escolares, entre elas o espaço, o tempo e as formas de comunicação – linguagem. Assim, para o autor (VIÑAO, 1995, p. 69, apud REGO, 2011), a cultura escolar “[...] é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modo de pensar, dizer e fazer”.

Pesquisar as memórias de infância e educação de pessoas com deficiência, no sentido que esta dissertação apresenta, é algo recente na história da educação. Ora, Nóvoa (2004) assevera o fato de que a Educação precisa ser um meio de compreender o outro, como criaturas e criadores da história.

Numa pesquisa que tem como objeto investigativo as reminiscências de pessoas com deficiência mental/intelectual leve/moderada acerca da suas infâncias e educação, é importante que se destaquem autores/as que contribuem na discussão sobre o conceito de infância. Destaco, entre tantos, Sarmiento (1997, 2000, 2002, 2005),

Ariès (1981, 1986, 1991), Benjamin (1984, 1995, 1996, 2000, 2002), Bachelard (1974, 1989, 1996), Ghiraldelli Jr. (1997), Kohan (2003, 2004), Kramer (1992, 1994, 1998, 2002), Costa (2009), Kuhlmann Jr e Fernandes (2004 e Montandon (2001).

Para as questões de memória busquei o referencial principalmente em Barros (1987, 1989), Bosi (1994, 2003), Halbwachs (1990), Kassar (1999) e Nora (1993).

Nas discussões voltadas para deficiência trago autores como Januzzi (2004), Bueno (1993), Carvalho (1997), Fávero (2004), Gauderer (1997), Glat (1989, 2003), Mantoan (2003) e Sasaki (2003). A escolha por esses teóricos dá-se em virtude de eles discutirem a educação inclusiva. A discussão acerca do saber médico e da medicina social não será problematizada em função dos limites de aprofundamento deste trabalho.

A fim de abranger todos os desígnios deste estudo, esta dissertação está organizada didaticamente em quatro capítulos.

A introdução, até aqui apresentada, configura-se no primeiro capítulo, onde elucidado a problemática, os personagens centrais, as motivações, a metodologia utilizada, o recorte temporal e todas as delimitações do referido trabalho.

No segundo capítulo, intitulado “Infância e Deficiência Mental/Intellectual”, explano uma ressignificação dos conceitos de infância na sociedade Ocidental, na Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Contemporaneidade, delimito e diferencio as categorias criança e infância, enfatizo a amplitude de Direitos das crianças no âmbito das sociedades e apresento uma discussão a respeito das infâncias das pessoas com deficiência mental/intellectual, destacando

algumas definições e implicações das relações sociais estabelecidas socialmente por essa categoria.

No terceiro capítulo “Nascer e crescer com deficiência: lembranças da família, dos/as amigos/as e das brincadeiras”, reflito a relação das pessoas com deficiência enfocando suas experiências de infâncias no âmbito familiar. A partir das memórias dos/as entrevistados/as e dos depoimentos dos seus familiares é possível perceber as dificuldades para o enfrentamento da realidade que inicia com o diagnóstico da deficiência até a adaptação na rotina e cuidados diários. Trago ainda a questão da proteção e segregação familiar e social.

No quarto e último intitulado “A escola nas lembranças dos/as entrevistados/as” enfatizo a escola, que juntamente com a família organiza os primeiros laços da criança com a sociedade. Apresento os espaços que as pessoas com deficiência mental/intelectual ocupavam enquanto alunos/as, a educação oferecida a eles/as e as interações sociais com professores/as, colegas e amigos/as, visto que nem todos vivenciaram as mesmas experiências.

Para finalizar, teço as minhas considerações a respeito do processo deste trabalho de investigação, envolvendo as lembranças de pessoas com deficiência acerca de sua educação e infâncias. Uma infância pouco narrada, pouco mostrada e tão pouco estudada.

2 INFÂNCIA E DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELECTUAL

Conhecer as crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena da cidadania ativa. (SARMENTO, 2001, p. 1)

Ao escolher a epígrafe para este estudo, muitas reflexões acerca do processo histórico de construção da infância surgiram. Não é por acaso que inicio estas reflexões trazendo à cena alguns apontamentos sobre as políticas integradas que reforçam e atribuem um estatuto social à infância, referenciando o seu lugar na sociedade num processo de mudança contínua.

Atualmente os teóricos que estudam as infâncias compreendem como essa categoria pode expressar as sociedades em suas contradições, pois é notável na sociedade capitalista que de um lado avançou-se nos direitos da infância e de outro as diferentes formas de exploração das crianças ainda é uma realidade.

Ademais, para corresponder aos anseios da sociedade moderna os indivíduos precisariam estar inscritos dentro de um padrão de normalidade e comportamento que correspondesse às necessidades da sociedade capitalista. Ser eficiente, produtivo e perfeito constitui-se como pré-requisitos para “ser parte” do mundo dos “normais”. Esse pensamento que define e seleciona padrões revela uma sociedade que classifica e normatiza todos aqueles que fogem à “normalidade”.

Percebendo as crianças como produtoras de cultura, independentemente de sua condição biológica, social e cultural, neste capítulo apresento o terreno teórico com o qual estabeleci um diálogo em todas as fases da pesquisa. Na primeira parte, abordei os principais aspectos que caracterizam a construção da infância, apontando algumas de suas concepções e princípios fundamentais, buscando perceber o processo contínuo e histórico de construção da infância. Em seguida, focalizei as relações entre a deficiência mental/intelectual e a infância, destacando as principais compreensões que constituíram o debate pedagógico concernente à inclusão escolar dessas pessoas.

Sabe-se que, de maneira sintética, na concepção de infância na Idade Média, a teologia cristã sustentou o predomínio da imagem negativa dessa fase da vida, concebida por Santo Agostinho como lugar do pecado original, que coincidia com as más ações e intenções das crianças. E nesse sentido “a criança era vista como uma criatura com vontade própria, e em nada se diferenciava de um adulto” (HEYWOOD, 2004, p. 50).

Ao considerarmos a obra clássica de Philippe Ariès: “História Social da Criança e da Família” (ARIÈS, 1981), que aborda a questão da infância na passagem da Idade Média para a Modernidade, percebemos que a infância é uma categoria social recente. Segundo o autor, a consciência de infância não existia durante os séculos pré-modernos e a criança era vista como um adulto em miniatura. Para ele, a “invenção da infância”, com a conotação que devemos perseguir nos dias atuais, se deu por volta do século XVI, para uma determinada classe social. O que nos remete, também, aos estudos de Sarmiento (2004, p.

33), sobre a afirmação de que “a criança sempre existiu, o que não existia era a infância enquanto categoria social de estatuto próprio”.

Concordando com essa afirmação, Galzerani (2002) demonstra que o conceito de infância recebeu várias significações no decorrer da história e que por muito tempo a criança não possuía um espaço próprio para ela, convivendo nos ambientes dos adultos. Além de não gozar de um papel na sociedade, era vista como menor, incompleta, como alguém a ser adestrada, apresentando uma equivalência à irracionalidade.

Para Sarmiento (2005), é oportuno destacar a negatividade representada no conceito da infância que se exprime na ideia da “menoridade”, onde a criança é aquela que não sabe, não pode, não se defende e não pensa adequadamente e por isso necessita de alguém que a submeta a processos de instrução, disciplina e condução moral.

Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. Com conseqüência, as crianças têm sido, sobretudo lingüística e juridicamente, sinalizadas pelo prefixo de negação (são inimputáveis; juridicamente incompetentes) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma atividade econômica [...]) (SARMENTO, 2005, p. 368)

Ainda para o autor, essas interdições certamente se apoiam em políticas de proteção e constituem-se em avanços civilizatórios.

Em nome do processo “civilizatório”, o adulto subtrai a capacidade racional da criança, impedindo sua autonomia. Desde a mais tenra idade, a criança aprende que o critério de verdade de suas vontades, ações e pensamentos provém do exterior, numa visão “adultocêntrica”¹⁸. No entanto, as novas abordagens compreendem que a criança não é mero receptor das influências a que está sujeita, é também um ator em contínuo desenvolvimento.

Nesse mesmo viés, acredita-se que as crianças com deficiência mental/intelectual viveram ainda mais essa negatividade, sofrendo discriminações e preconceitos. Ao receber o *status* social de possuir uma deficiência, o olhar pejorativo que enfatiza todas as dificuldades em detrimento das potencialidades de desenvolvimento do sujeito coloca-os como pessoas que sempre precisarão de tutela e cuidados dos adultos, e que nunca serão capazes de tomar suas próprias decisões, fazendo com que, nessa condição de inferioridade, essas crianças tivessem uma participação mínima na sociedade e sofressem preconceitos.

Nesse sentido, Januzzi (2004) afirma que a deficiência mental coloca o/a seu/sua portador/a numa condição de inferioridade, sem os mesmos direitos e possibilidades da maioria. Dessa forma, também se marca o indivíduo na medida em que atribui o estigma da infantilidade para aqueles assim caracterizados.

¹⁸ Expressão adotada por Sarmiento (2005).

A condição da deficiência mental é conhecida desde a antiguidade e tornou-se mais evidente com a circulação dessa população nas instituições escolares. Tornou-se assim mais explícita, pois o que caracteriza a deficiência mental/intelectual são as defasagens e alterações nas estruturas mentais para o conhecimento.

Historicamente, tende-se a categorizar como deficiente mental/intelectual os/as alunos/as que fogem dos padrões esperados, especialmente pelos padrões de inteligência e desempenho acadêmico, aqueles que não se encaixam ou não superam os padrões de exigências intelectuais da escola.

Pondera-se que a escolarização nunca esteve pautada nas necessidades individuais de pessoas com *déficit* na aprendizagem, tornando-se esse o principal aspecto seletivo de quem pode ou não pertencer ao sistema educacional. Ao longo da trajetória da educação no Brasil há inúmeros exemplos de políticas pedagógicas tecnicistas, que desprezam e excluem explicitamente as diferenças culturais, regionais e especialmente individuais do aluno no decorrer de sua formação escolar. Nesse sentido, Januzzi (2004) escreve que a escola responsabiliza a clientela (classe popular) considerada inadequada, que adentrava na escola, mas não se adaptava e nem compreendia a cultura pré-determinada pela/para a elite.

O conflito de culturas, a escolarização das camadas populares deu espaço para a identificação de uma nova categoria de anormalidade na escola: a deficiência mental leve, caracterizada por alunos/as que não se adaptavam às condições da escola e nela fracassavam.

No Brasil, a deficiência mental leve é um fenômeno que ganha forma na escola. Muitas crianças que estão perfeitamente integradas em seu ambiente familiar e nas comunidades passam a ser reconhecidas como deficientes mentais após seu ingresso na escola e seu posterior fracasso ao aprendizado acadêmico [...] No Brasil, deve ser frisado o fato de que a deficiência mental leve ganhou contornos mais nítidos quando começou a ampliação da oferta de ensino básico - de primeira a quarta séries do primeiro grau às camadas desfavorecidas da população e surgiu o denominado fracasso escolar. (MAGALHÃES, 1997, p. 18)

Assim, a partir do momento em que se definiu uma condição de deficiência, uma categoria de alunos/as que explicava o fenômeno do fracasso escolar, foi preciso definir os procedimentos de diagnóstico para os/as mesmos/as, que basicamente avaliava a normalidade da inteligência com base no grupo na mesma faixa etária, observando os critérios de atenção, memória, conhecimentos e culturas (JANUZZI, 2004). Esses parâmetros para separar e classificar os/as alunos/as foram feitos com bases nos testes de coeficiência de inteligência, os chamados “testes de QI”.

Esses testes acabaram por rotular, classificar e excluir uma parcela muito grande do alunado, uma vez que, a partir desses, o/a aluno/a era categorizado/a e visto principalmente a partir de suas limitações.

Mendes (apud JANUZZI, 2004) explica que a partir da identificação da deficiência mental na escola foi preciso a implantação de um ensino especializado para esta população no Brasil, que inicialmente era denominado emendativo e posteriormente chamado de Educação Especial. O objetivo do ensino emendativo era a reabilitação

dos/das alunos/as com deficiência, no sentido de consertar o que estava errado para posteriormente inseri-los nos ambientes sociais onde viviam os demais.

Para o mesmo autor, o ensino especializado, emendativo, foi organizado e oferecido principalmente por entidades filantrópicas e assistencialistas como as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e as Sociedades Pestalozzi¹⁹. A organização das classes especiais teve seu marco na década de 1960 e 1970, quando permeava o conceito de normalização e integração dessas crianças com deficiência em ambientes educacionais que se aproximasse ao máximo dos ambientes naturais, numa visão organicista da deficiência mental leve, que entendia que primeiro o aluno precisava ser “curado”, “preparado”, para só então viver nos mesmos espaços escolares que os demais.

Januzzi (2004) concorda que muitas crianças com deficiência mental/intelectual vivenciaram as infâncias de diferentes maneiras. Para ela, a história das infâncias e das crianças com deficiências se apresenta não muito diferente das muitas crianças nas diferentes épocas da história que foram e ainda são, muitas vezes, rejeitadas pelas famílias, pela sociedade, pela escola ou abandonadas à própria sorte.

Na atualidade, a política educacional e o discurso que ecoa pautam-se na defesa da matrícula e inclusão do grupo de alunos

¹⁹ Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social (ABADS) (Antiga Sociedade Pestalozzi de São Paulo, inaugurada em 1952), uma entidade filantrópica brasileira que presta auxílio às pessoas com deficiência intelectual. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Associa%C3%A7%C3%A3o_Brasileira_de_Assist%C3%A2ncia_e_Desevolvimento_Social>. Acesso em: 21 Jan. 2013.

considerado deficiente mental/intelectual nas instituições escolares de ensino regular. O presente trabalho parte do pressuposto de que é preciso que os principais sujeitos envolvidos, no caso as pessoas com deficiências, tenham além do direito de frequentar essa escola o direito de serem ouvidas e consideradas atuantes na sociedade.

Nesse caso, o sentido de se trazer as falas das pessoas com deficiência mental/intelectual para esta pesquisa reside na necessidade de ampliar as discussões a respeito das múltiplas infâncias existentes e uma dessas é a infância das pessoas com deficiência mental/intelectual. Creio que este seja um impulso para forjar um espaço de visibilidade, por meio de suas falas, pois o mundo acadêmico autorizou cientificamente os especialistas e estudiosos para falar no lugar delas.

Para compreender que as múltiplas infâncias são marcadas pelas mudanças históricas, sociais, econômicas e contextuais, abordo as concepções de infância na sociedade ocidental, apresentando-as como construções históricas e sociais.

2.1 AS CONCEPÇÕES DA INFÂNCIA NA SOCIEDADE OCIDENTAL

Pode soar estranho, mas durante muito tempo na história a infância não existia, ou pelo menos não da forma como existe hoje. Ariès (1981) escreve que na Idade Média, por exemplo, desde que nasciam as crianças participavam das mesmas situações familiares que os adultos, não possuíam singularidade, não tinham espaço em representações artísticas, não possuíam estatuto próprio, enfim, elas não

desempenhavam o mesmo papel social que hoje representam na família e na sociedade.

Certamente, a infância de toda criança é marcada pelo momento histórico em que ela vive, e por isso o que ela sente, pensa e faz dependerá do contexto onde está inserida. Gagnebin exemplifica: “A noção de infância, não é nenhuma categoria natural, dá-se numa construção profundamente histórica e cultural” (GAGNEBIN, apud GHIRALDELLI JR, 1997, p. 84). Por isso a infância é um tema especialmente revelador, visto que reflete as sociedades em que se insere e nas quais também atua.

No entanto, não podemos generalizar afirmando que toda a sociedade percebe a criança e a infância da mesma forma, pois tal premissa nem sempre foi compreendida da mesma maneira e, por diversos períodos, se discutiu qual era o tempo da infância e quem era a criança.

Infância em latim é *in-fans*, que significa sem linguagem. No interior da tradição metafísica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Neste sentido a criança é focalizada como um ser menor, como alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado. (GALZERANI, 2002, p. 57)

Como nos apresenta Galzerani (2002), além de não gozar de um papel na sociedade, a criança foi por muito tempo vista como “menor”, incompleta, como alguém a ser adestrado, um ser irracional, tratado como um segmento ignorado, e personagem de uma história marcada pela violência do abandono, da rejeição, das agressões e de

práticas de infanticídio. A criança também não possuía um espaço próprio para ela, ou seja, tinha que conviver nos ambientes dos adultos, onde trabalhava, participava da vida pública e testemunhava os processos naturais da vida, como nascimento, doenças e morte.

Para aprofundar as definições de infância ao longo dos anos, também é preciso delimitar e diferenciar as categorias criança e infância. Referindo-se aos estudos de Sarmiento,

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância, como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII. (SARMENTO, 1997, p. 13)

Em seus estudos, Sarmiento (2005) afirma que a infância é uma categoria social de tipo geracional e criança refere-se ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, “na sua existência, para além de pertencer a um grupo etário próprio, é sempre um ser social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc” (SARMENTO, 2005, p. 371).

A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. (FERNANDES; KUHLMANN, 2004, p. 15)

Ou seja, a criança sempre existiu, mas o sentimento da infância e sua materialização real ocorrem mais tarde, juntamente com a Modernidade. Na sociedade medieval, por exemplo, não havia distinção entre as fronteiras da infância e o mundo adulto. Para Ariès,

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia [...] O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem... Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981, p. 156)

De maneira sintetizada, a concepção de infância no mundo medieval

Ignorava a infância. Faltava qualquer “consciência da particularidade infantil”, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do mundo adulto, mesmo jovem. Elas se juntavam aos adultos em seus jogos e passatempos e, fossem cortesãos ou trabalhadores, adquiriam um ofício ao se lançar em suas rotinas cotidianas, vivendo e trabalhando com quem já houvesse completado sua formação. A civilização medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta. Não havia noção de educação, nem qualquer sinal de nossas obsessões contemporâneas com os problemas físicos, morais e sexuais de infância. (HEYWOOD, 2004, p. 23)

É necessário dizer que durante a Idade Média a pedagogia cristã sustentou o predomínio de uma negatividade da infância, que Santo Agostinho define como sendo uma idade longe de ser inocente, já

que a criança é representada na marca do pecado original, como escreve Gagnebin:

A infância reúne, assim, no pensamento de Santo Agostinho, por exemplo, a selvageria bruta do animal e a disponibilidade, simultaneamente infinita e latente, do homem para o mal. Ela é o testemunho vergonhoso do pecado que nos marca, já ao nascer, e contra o qual só podemos tentar lutar quando sairmos dela, quando pudermos entender os conselhos bondosos de nossos pais e lhes responder pelas nossas palavras e pelas nossas ações. Longe de ser a idade da inocência, a infância é descrita por Santo Agostinho [...] como duplamente marcada pelo pecado: não só cada criança, cada *infans* - palavra cuja etiologia é realçada por Agostinho em oposição ao *puer*: *qui non fares* [...] - é signo, pelo seu nascimento, do comércio carnal e libidinoso de seus pais, isto é, profundamente marcada pelo pecado original; mas também cada criança manifesta desejos e ódios, cuja intensidade desproporcional será justamente censurada numa idade mais avançada e que só é tolerada nela, na criança sem fala nem razão, porque ela é fraca, portanto e felizmente, impotente. (GAGNEBIN, 1997, p. 87-88)

Ao considerar as crianças como seres primitivos e, portanto, privados de razão, era preciso que fossem corrigidas, domesticadas segundo as normas e regras educacionais na ordem da razão. (GAGNEBIN, 1997, p. 86).

A idade da razão - a idade adulta se opõe à idade das desrazão - a infância, que desprovida de *logos* – linguagem e razão carecem de educação/formação que transforme “esses seres egoístas, choramingentos e tirânicos em homens dotados de linguagem, ou seja,

alguém que seja capaz de pensar racionalmente” (GAGNEBIN, 1997, p. 91).

A partir do pressuposto de que todo homem é bom por natureza, contrapondo-se às representações de infância ao desconfiar da razão e confiar ilimitadamente na natureza, surge um grande destaque durante o século XVIII – Jean Jacques Rousseau, que com suas ideias inovadoras do romantismo escreve uma obra decisiva para a compreensão do homem enquanto um ser social e individual. Na sua obra “O Emílio” ou “Da Educação” utiliza-se da sensibilidade e sentimento a respeito da concepção de infância, e reconhece então na criança um ser diferenciado dos adultos, que precisa, portanto, ser tratado de maneira diferente do adulto.

Em termos pedagógicos, os papéis se transformam radicalmente: em vez de corrigir a natureza infantil e de querer o mais rapidamente possível torná-la adulta, o educador do *Emílio* deve, ao contrário, escutar com atenção a voz da natureza da criança, ajudar seu desenvolvimento harmonioso segundo regras ditadas não pelas convenções sociais, mas sim oriundas da maturação natural das faculdades infantis (GAGNEBIN, 1997, p. 93).

Dentre as contribuições de Rousseau,

A primeira foi persistir na afirmativa de que a criança é importante em si mesma, e não meramente como um meio para um fim. A segunda ideia de Rousseau foi de que a vida intelectual e emocional da criança é importante, não porque devemos conhecê-la para ensinar e formar nossas crianças, mas porque a infância é o estágio da vida em que o homem mais se aproxima do estado de natureza. (POSTMAN, 2002, p. 72-73)

É importante destacar a contribuição de Rousseau, uma vez que a partir dele é que surge a concepção de que a mente infantil e a do adulto operam de maneiras diferentes, e que nem por isso a mente infantil possa ser considerada mais carente, ou insuficiente, mas sim precisa ser vista de outra forma.

Percebe-se então que a partir daí a criança não deveria ser mais vista como um pequeno adulto e procurou-se elaborações de uma pedagogia voltada para a compreensão de suas especificidades, uma concepção que entenderia e defenderia uma escola com um olhar específico para essa fase da vida. Assim, Gagnebin nos mostra que a infância passa a ter um lugar privilegiado para Rousseau, que precisa acreditar e nos fazer acreditar no seu esforço de construção de um homem adulto, sincero, com autenticidade e transparência (GAGNEBIN, 1997, p. 97).

Os estudos de Phillippe Ariès deixaram contribuições fundamentais. Apesar de receber críticas no que concerne à metodologia utilizada e ao fato de sua pesquisa sintetizar as camadas mais abastadas da população, sua contribuição aos estudos da infância é incontestável. Em seu livro “História Social da Criança e da Família”, Ariès revela as mudanças nas vidas cotidianas acontecidas entre os séculos XVI, XVII e XVIII que culminaram com a elaboração de um conceito moderno de infância.

Em seus estudos, podemos perceber que as “idades da Vida” eram classificadas em “infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade” (ARIÈS, 1981, p. 83). Sobre a primeira e segunda idade, o mesmo autor descreve:

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *infante* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizem Izidoro e Constantino. Após a infância, vem a segunda idade... Chama-se *puerita* e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho, como diz Izidoro, e essa idade dura até os 14 anos. (ARIÈS, 1981, p. 36)

Ou seja, ao nos reportarmos a uma determinada “idade da vida”, não podemos deixar de notar que as idades se apresentam, também, como construções históricas e sociais. A este respeito o sociólogo dinamarquês Jens afirma que é possível compreender quando se diz que crianças passam pela infância, mas esta permanece. Para ele, “a perspectiva arièsiana [...] foi a visão de uma sociedade que não era escassa de crianças, mas que carecia de infância” (QVORTRUP, 2000, p. 03).

O interesse pela vida e as iniciativas de proteção e separação da criança do mundo adulto começaram a se firmar entre os séculos XVIII e XIX, no entanto, pode-se afirmar que o século XX representou uma transformação cultural quanto aos sentimentos e percepções sobre as infâncias. Para garantir e assegurar a infância como lugar privilegiado criaram-se lugares específicos às crianças em instituições a elas destinadas, como a família, a escola e igreja. Gagnebin (1997) escreve que para os abandonados e desvalidos foram criados os asilos e as instituições de caridade.

Dessa forma, percebe-se que a “infância” de uma maneira geral também passou por mudanças e transformações, bem como o modo de vida da sociedade em geral, até se constituir a infância que conhecemos na contemporaneidade.

Como podemos perceber, a “infância” que conhecemos na contemporaneidade recebeu a conotação ou o sentido na Modernidade. No entanto, ainda que a Modernidade tenha trazido a visibilidade à infância, a identidade das crianças continua muitas vezes sendo direcionadas pelo mundo dos adultos.

Assim, percebe-se que compor um conjunto de problematizações torna-se imprescindível às investigações sobre as infâncias e, no mesmo viés, as infâncias das pessoas com deficiência mental/intelectual na área da educação.

De fato, “o Emílio” representou um impulso muito forte para o florescimento da pedagogia moderna, que elaborou uma pedagogia de respeito à criança e a defesa de uma proteção às crianças contra a arbitrariedade dos adultos. Simultaneamente, a escola passa a ser um espaço pedagógico à parte, com um tempo de formação ditado pelos ritmos naturais da criança, porém elas passariam um longo período nos colégios.

O debate contemporâneo circunda outros modos de olhar e tratar a criança, por meio de novas concepções acerca da infância. Nessa nova concepção, a criança é percebida como um sujeito social, produzida na e produtora de cultura e, portanto, são atuantes na sociedade. Consequentemente,

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como

componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura. (PINTO, apud SARMENTO, 1997, p. 20)

Sarmiento (2002, p. 1) ainda pontua que, nessa perspectiva, ocorre na atualidade a “reinstitutionalização da infância”, ou seja, às crianças é dado um novo lugar social.

A infância na contemporaneidade demonstra “uma pluralização dos modos de ser criança, já que considera a heterogeneidade da infância enquanto categoria social e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais” (SARMENTO, 2002, p. 1).

É fundamental refletir sobre a amplitude de Direitos das crianças no âmago das sociedades, uma vez que da condição de sujeitos passivos passaram a ser ativos no processo de sujeitos de direitos, numa lógica de participação.

Além disso, o Brasil, por exemplo, possui uma Lei de proteção, um Estatuto próprio – O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), que foi um importante ponto de partida para a política de direitos da criança, e que possibilitou também um grande avanço em termos de reconhecimento dessa categoria.

No que se refere à criança com deficiência, para compreender sua especificidade fez-se necessário também revisitar as discussões acerca da temática deficiência.

2.2 DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Toda criança, independentemente de sua condição física, intelectual, possui o direito e a possibilidade de se desenvolver, aprender, interagir e a constituir-se como sujeito. Porém, quando por algum motivo o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos são comprometidos (como a deficiência mental/intelectual), essas possibilidades ficam restritas. No entanto, entende-se que a pessoa com DM/DI pode e deve interagir socialmente, estabelecer relações com o contexto vivido e/ou com pessoas e participar da vida cotidiana em todos os aspectos, em todos os sentidos.

Nesse sentido, apresenta-se uma discussão a respeito das infâncias da pessoa com deficiência mental/intelectual e se utiliza do debate pedagógico concernente à inclusão escolar destes/as estudantes. Optou-se em apresentar as discussões acerca da “deficiência” a partir de referenciais da educação inclusiva.

Compreendendo a importância de conhecer os aspectos relacionados à percepção de deficiência mental/intelectual, uma vez que, de certa forma, tais exterioridades revelam a concepção socioeconômica do homem e da sociedade, busca-se em um primeiro momento percorrer as concepções e implicações da deficiência mental/intelectual historicamente construída.

Na Antiguidade a deficiência era vista e tratada segundo as ideias morais que norteavam a época, em que a valorização do indivíduo se dava pela perfeição em relação ao seu corpo e em sua eugenia. (ARANHA, 1995; PESSOTI, 1984, SCHWARTZMAN, 1999). Tanto que em Esparta as crianças com deficiência física ou mental eram

consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono. (PESSOTI, 1984).

Na Idade Média, com a influência da religião cristã a deficiência mental passa a ser atribuída a um fenômeno espiritual ou metafísico relacionado ao divino ou ao demoníaco. Essa concepção se refletiu na forma de tratamento das pessoas com deficiência que, a partir de então, passaram a ser percebidos como filhos de Deus, e, portanto, merecedores de acolhimento em instituições de caridade. No entanto, nessa época imperava a ambivalência da caridade e do castigo. Schwartzman (1999) coloca que ao mesmo tempo em que a concepção do bom cristão foi surgindo, ainda assim as pessoas com deficiência mental também eram vistas como demoníacas, e muitas sofrem com práticas de tortura e punições, sendo muitas vezes queimadas juntamente com suas mães, que eram acusadas de união com demônio.

No século VIII, na França e na Inglaterra predominava a concepção de que os portadores de deficiência eram protegidos por lei e precisavam de um tutor para cuidar de seus bens, que poderia ser até mesmo o próprio rei (CARVALHO, 1997). Assim, é possível perceber que em algumas culturas as pessoas com deficiência recebiam algum tratamento e em outras foram rejeitadas e até assassinadas.

Com a modernidade, ocorreu uma mudança na concepção de homem e sociedade, o que contribuiu para a modificação da compreensão da deficiência que se volta à economia da época, relacionando-se a improdutividade do indivíduo com deficiência. Nesse período, a deficiência mental até então ligada às questões metafísicas e espirituais passa a ser encarada como um problema organicista, graças ao avanço da medicina.

A concepção da deficiência nos séculos XVI e XVII passou por várias ampliações em diversas áreas de conhecimento, e equivaleu-se a muitas atitudes. Nesse período alguns pesquisadores supõem uma possibilidade de educabilidade da pessoa com deficiência mental, que nesse tempo passa a ser entendida através de uma concepção naturalista, pelas ideias de John Locke (1690) em sua teoria da *Tabula Rasa*²⁰.

Para Bercherie (2001), nos séculos XVII e XVIII ampliaram-se as concepções a respeito da deficiência em diferentes áreas do conhecimento, o que favoreceu diferentes atitudes frente ao problema, entre elas a institucionalização do ensino especial. Algumas das tentativas educacionais tiveram início no século XVIII, quando o médico reeducador de surdos Jean M. Gaspard Itard (1744-1983) atendeu o menino Victor, que foi encontrado nas florestas de Aveyrton, na França, vivendo de maneira selvagem. No entanto, apenas no século XIX Esquirol (1772-1840) cria o primeiro termo para o retardamento mental, idiotia. Ele separa idiotismo adquirido, curável, do idiotismo congênito, que para ele será a idiotia; o idiotismo adquirido é, portanto, uma forma aguda da demência.

Mas essa concepção patogênica não favorecia o tratamento e nem conhecimentos educacionais aos idiotas. Bercherie (2001) fala

²⁰ A expressão *tabula rasa* é uma expressão latina utilizada por Locke com a propósito do debate em torno do inato e do adquirido. Constituiu como a primeira proposta de que as pessoas com idiotia ou estupidez poderiam ser consideradas sujeitos e, portanto, poderiam ser educados de maneira pedagógica. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/18139/18139_3.PDF>. Acesso em: 5 nov. 2012.

sobre o médico francês Philippe Pinel (1754-1826), que descreveu o idiotismo no seu “Tratado da Mania”:

...uma obliteração das faculdades intelectuais e efetivas do conjunto da atividade mental, ficando o sujeito reduzido a uma existência vegetativa, com alguns resquícios de manifestações psicológicas: devaneios, sons semi-articulados, crises de agitação (BERCHERIE, 2001, p. 130).

Bercherie (2001) também define a deficiência mental/intelectual a partir da observação e da neuropatologia, que entendia o idiotismo como algo curável ou congênito irreversível, mas diferente da demência ou do delírio parcial. Ele diferencia ainda a idiotia do delírio ou de outras doenças, atribuindo o significado ao termo de estupidez, concebendo os idiotas estigmas pejorativos em termos intelectuais.

Segundo o mesmo autor, foram realizadas observações e estudos a partir dos adolescentes e adultos, e percebida uma divisão da loucura do adulto e da doença congênita ou adquirida na infância, como por exemplo a deficiência mental/intelectual, classificada como idiotia. Surge então o conceito de psiquiatria da criança, considerando que a idiotia seja a loucura da criança, incluindo também os transtornos epiléticos. Trata-se então da afirmação do saber médico acerca da loucura.

Camargo²¹ (2004) afirma que esse saber médico, aliado a outras ciências, contribuiu para estabelecer a “fronteira entre a loucura e

²¹ Monografia apresentada por Junior Luiz Camargo ao Curso de Filosofia da Faculdade Arquidiocesana de Filosofia, com o tema: Os discursos sobre a

racionalidade”. O autor, inspirado no filósofo Michel Foucault, coloca que “o modo histórico que os olhares que identificam e apontam quem é o louco, não foram capazes de captar o verdadeiro espírito da loucura”. Ainda para ele, ao longo do tempo o entendimento sobre a loucura foi se modificando, bem como os espaços específicos para o “louco” na sociedade, o que pode ter contribuído para sua segregação e exclusão.

Desta maneira, instituições como asilos, hospícios e hospitais foram produzidas sob uma “discursividade” sobre o quanto se faziam necessárias no mundo moderno. No entanto, para o autor, os mesmos dispositivos concretizados nas práticas institucionais e sociais utilizados para a “cura” do louco são os que regulam, controlam, vigiam e excluem os indivíduos da sociedade.

Nesse sentido, ainda para Camargo (2004), os estudos de Foucault distanciam-se de uma visão assistencialista de um único indivíduo, pois ele analisa tais sujeitos como alguém produzido historicamente e culturalmente pelas práticas sociais. Os discursos que circulam no tecido social contribuem para a construção e formação do sujeito, onde estes “tornam-se sujeitos”, e desta maneira “aprendem a reconhecerem-se como sujeitos” numa determinada cultura (FOUCAULT, 1995, apud CAMARGO, 2004, p. 34).

No século XX ocorre então uma multiplicação das visões e concepções a respeito da deficiência. Segundo Amaral e Ferreira (2007), no século XX as concepções de deficiência mental foram ampliando,

loucura como instrumento de poder em Michel Foucault. Sob orientação do prof. Ezequiel Westphal. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/65543526/Os-Discursos-Sobre-a-Loucura-Como-Instrumentos-de-Poder-Em-Michel-Foucault>. Acesso em: 05 de Março de 2013.

médico, educacional, metafísico, determinação social e o sócio-histórico, no entanto, a deficiência mental passa a ser um fenômeno que ocorre no sujeito, e por isso ele passa a ser portador de deficiência.

Primeiramente, conceituando o termo Deficiência, percebemos que se trata de um termo originário do latim *deficiens*, de *deficere*, que significa “ter uma falha”. De *de* + *facere*, “fazer”, ou seja, aquele que não consegue fazer, ou aquele que apresenta uma falha ou erro da natureza. Tais atributos levam à estigmatização de alguém e podem, consciente ou inconscientemente, confirmar a normalidade de outro alguém na sociedade.

Nessa perspectiva, ao longo da história percebe-se que foram muitos os conceitos existentes na forma de designar ou caracterizar a pessoa com deficiência, que já foi chamada (popularmente) de imbecil, débil, idiota, retardada mental, deficiente mental, entre outros termos pejorativos e excludentes.

Assim, a partir da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, celebrada na Guatemala, em maio de 1999, e amparada pela Constituição Brasileira por meio do Decreto nº 3.956/2001²², a preocupação com a discriminação de que são objeto as pessoas em razão de suas deficiências passa a ser objeto principal, e deixa clara a impossibilidade de qualquer forma de discriminação ou diferenciação baseada na deficiência. A partir daí, autores e estudiosos passaram a defender e a utilizar termos distintos e mais apropriados ao se referirem às pessoas com alguma deficiência de maneira geral:

²² Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001).

Aleijado; defeituoso; incapacitado; inválido. Estes termos eram utilizados com frequência até a década de 80. A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão pessoa deficiente. O acréscimo da palavra pessoa, passando o vocábulo deficiente para a função de adjetivo, foi uma grande novidade na época. No início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra pessoa: "Puxa, os deficientes são pessoas?" Aos poucos, entrou em uso a expressão pessoa portadora de deficiência, frequentemente reduzida para portadores de deficiência. Por volta da metade da década de 90, entrou em uso a expressão pessoas com deficiência, que permanece até os dias de hoje. (SASSAKI, 2003, p. 3)

De acordo com o mesmo autor, houve uma necessidade de modificação do termo que fosse mais condizente com as discussões e propostas a respeito das condições das pessoas com deficiência. Assim, com o objetivo de utilizar termos mais apropriados, na referência às pessoas com deficiência mental (termo utilizado desde o século XIX), a construção da terminologia da deficiência mental também vem passando por uma modificação desde os primeiros anos do século XXI. Após muitas discussões e reflexões referentes à pessoa com deficiência, pela substituição da terminologia “mental” pela denominação “deficiência intelectual²³”. Segundo Sasaki (2003), esse termo veio substituir de

²³ O termo “deficiência intelectual” foi introduzido e aprovado na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. Este documento foi o resultado das discussões feitas na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, na cidade de Montreal – Canadá, nos dias 05 e 06 de outubro de 2004 (no qual o Brasil participou), sendo realizada pela Organização Pan-americana de Saúde e pela Organização Mundial de Saúde (OPM/OMS). (DECLARAÇÃO, 2012).

maneira conceitual e valorativa a denominação “deficiência mental”, que ainda pode ser encontrada na legislação brasileira, no tratamento às pessoas com deficiência relacionada à cognição, à adaptação social e aspectos intelectuais.

Na continuação das ações legais de reconhecimento e de garantia dos direitos da população com deficiência, um marco dos Direitos Humanos no século XXI foi a instituição da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Esta foi proposta e ratificada pela Organização das Nações Unidas – ONU²⁴, que pressionada pelos movimentos sociais realizou uma assembléia geral no dia 13 de dezembro de 2006, com o objetivo de propor segurança e garantia dos direitos legais já existentes, além de orientar os países membros da ONU sobre o cumprimento das suas responsabilidades políticas com o segmento.

Da mesma maneira, o tratado acrescentou em seus artigos a relação de gênero na qual fez menção à mulher com deficiência e busca assegurar e garantir os direitos fundamentais na fase infantil do ser humano, para tratar a criança com deficiência.

Reconhecendo que mulheres e meninas com deficiência estão frequentemente expostas a maiores riscos, como violência, lesões ou abuso, descaso ou negligência, maus-tratos ou exploração, tanto no lar como fora dele, em seu

Disponível em <http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm>. Acesso em: 11 nov. 2012.

²⁴ Organização das Nações Unidas – ONU foi fundada em 1945 em substituição à Liga das Nações. É uma organização internacional cujo objetivo é facilitar a cooperação em matéria de direito internacional, segurança internacional, progresso social, desenvolvimento econômico e direitos humanos, e também a realização da paz mundial.

artigo 6 determina: 1. Os Estados Partes reconhecem que as mulheres e meninas com deficiência estão sujeitas a múltiplas formas de discriminação e, portanto, tomarão medidas para assegurar às mulheres e meninas com deficiência o pleno e igual exercício de todos os direitos humanos e liberdade fundamentais; 2. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar o pleno desenvolvimento, o avanço e o empoderamento das mulheres, a fim de garantir-lhes o exercício e o gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais estabelecidos na presente Convenção. (BRASIL, 2007).

Outro destaque remetendo às modificações da concepção de deficiência é o modelo médico que passa agora, na atualidade, para o modelo social, onde o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si, já que ter uma deficiência não significa ter uma doença ou estar doente.

Reconhecendo que a categoria criança é diferente do adulto e, portanto, devem gozar plenamente de todos os direitos humanos em igualdade de oportunidades com as demais crianças e respeitando os Direitos da Criança, os Estados Partes deverão: 1. Os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças; 2. Em todas as ações relativas às crianças com deficiência, o superior interesse da criança receberá consideração primordial; 3. Os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento

adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito. (Ibid, 2007)

Para tanto a Convenção traz no seu texto a definição de pessoa com deficiência como:

[...] aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2007).

Acreditando nessas prerrogativas, neste estudo busquei utilizar termos como pessoas com deficiência por acreditar que essas nomenclaturas estejam mais de acordo com os elaborados pelo Comitê Especial da Organização das Nações Unidas – ONU, e também utilizo as terminologias “pessoa com deficiência intelectual” ou “pessoa com deficiência mental” e até mesmo correlacionada mental/intelectual, pois muitos documentos, estudos, trazem ainda esses conceitos como semelhantes.

Ressalta-se que a deficiência é multideterminada por fatores que, atrelados aos valores do sistema vigente na sociedade, levam à estigmatização e segregação das pessoas com deficiência, para tanto precisamos levar em conta os moldes produtivos do sistema capitalista, que classifica e coloca todos aqueles considerados fracos, incapazes ou improdutivos numa condição desvalorizada.

No entanto, independente das mudanças de termos e conceitos utilizados no decorrer da história para se dirigir às pessoas com deficiência, precisamos ter cuidado para que o preconceito não fique mascarado em cada novo termo.

Ao ouvir as pessoas com deficiência mental/intelectual rememorarem suas infâncias, expressarem sonhos e desejos de se sentirem aceitas na sociedade, percebe-se o quanto é difícil a emancipação das pessoas com tal deficiência, pois, apesar de suas limitações e dificuldades, vivem “protegidas”. Não exercem seu direito como cidadãos, muitas delas não votam e não administram sequer seu próprio aposento, ficando esse a cargo de alguém da família, alguém considerado responsável por ela.

Sabe-se, no entanto, que para além do saber médico que classifica, rotula, impõe os limites das condições das pessoas com deficiência, estas são capazes de construir seus mundos de vida.

De acordo com Mantoan (2003), a luta pela dignidade da pessoa com deficiência é direcionada para a desconstrução de estigmas negativos criados durante muito tempo, que colocaram a pessoa com deficiência na condição de excluído, marginalizado, impedido de viver sua cidadania. No que tange à sociedade atual, segundo a mesma autora, vive-se uma nova mudança de paradigmas no que diz respeito ao tratamento com as pessoas com deficiência, num movimento epistemológico pela concretização da inclusão destes na escola, na sociedade, a passos lentos, mas felizmente contínuo.

2.2.1 Definições e classificações da deficiência mental/intelectual

A concepção de deficiência mental como um fenômeno distinguido por incompetência generalizada vem sendo há muito tempo repensada por estudiosos do assunto. Fato evidenciado principalmente a partir do início do século XX, quando os estudos voltados para a

deficiência mental/intelectual passaram por significativas modificações em torno do conceito. A compreensão errônea sobre a deficiência mental/intelectual como demência ou loucura pode ter contribuído para a manutenção de preconceito e colaborado para proliferação de pensamentos e atitudes discriminatórias. Para ter noção do que vem a ser a deficiência mental/intelectual é preciso perceber algumas das definições sobre esta que foram socialmente construídas.

A deficiência mental é uma condição complexa e seu diagnóstico está ligado aos saberes dos médicos e psicólogos clínicos, podendo ser realizado em hospitais, consultórios, clínicas ou centro de reabilitação. No entanto, o diagnóstico deveria estar incorporado às práticas sociais, interventivas, para o atendimento das necessidades desse sujeito e não como forma de classificação/rotulação, como ocorre diversas vezes.

A realização do diagnóstico necessita de instrumentos e recursos que garantam resultados seguros, e para isso utiliza dos manuais de psiquiatria e os sistemas internacionais de classificação como referencial para o procedimento. Utilizam-se também como técnicas para a análise e diagnóstico entrevistas de *anamnese*²⁵ e testes psicológicos (os testes de mensuração de inteligência, popularmente chamados de QI), associado ao julgamento clínico.

²⁵ “A Anamnese (do grego *anamesis* significa recordação) consiste na história clínica do paciente, ou seja, é o conjunto de informações obtidas pelo médico por meio de entrevistas previamente esquematizadas” (NACIF, 2012). Disponível em: <http://www.unifesp.br/dmed/climed/liga/cursos/xiiilacm/RMP_XIII.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

O teste de Quociente de Inteligência - QI²⁶, os “famosos” testes de inteligência, são testes clínicos padronizados que mensuram os resultados em decorrência dos conteúdos que um indivíduo produz em determinado momento, no entanto, não diz respeito à função cognitiva em si própria e também não revela/explica a causa ou natureza da deficiência.

O conceito de QI é apontado como o mais adequado ao diagnóstico de deficiência mental. Sabemos que o QI é amplamente aceito nos meios acadêmicos quanto na prática profissional. No entanto, não se pode continuar confundindo processo de cognição ou inteligência com o QI: o primeiro diz respeito às funções cognitivas propriamente ditas; o segundo é um produto das mesmas. (PAULON, 2007, p. 13)

A prática de tais testes continua ainda na atualidade, sendo efetivado em milhares de clínicas, por diversos profissionais em diferentes países.

É importante ressaltar que nem todas as pessoas com deficiência mental/intelectual são comprometidas do mesmo modo. A classificação de transtornos mentais e de comportamento - CID-10 versa num sistema categorial de descrições diagnósticas com base na organização das síndromes. Em relação à deficiência mental é inspirado por uma visão organicista, baseado nos aspectos quantitativos, admitindo a mensuração de QI como definidora da deficiência.

²⁶ Alfred Binet (1857-1911), psicólogo francês, pedagogo e inventor do primeiro teste de inteligência. Sua contribuição à psicometria é base dos atuais testes de QI (SOUSA, 2011). Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/18139/18139_3.PDF>. Acesso em: 6 nov. 2012.

Com base nos critérios adotados, aplica sua classificação, de acordo com a *American Association on Mental Retardation* - AAMR: sistema 2002, onde categoriza e distribui a gravidade da deficiência intelectual/mental conforme as nomenclaturas: (a) retardo mental leve; (b) retardo mental moderado; (c) retardo mental grave; (d) retardo mental profundo; (e) outro retardo mental; (f) retardo mental não especificado.

Sobre os sistemas atuais de classificação da deficiência DM/DI, ainda estão presentes o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-IV, que agrupa as síndromes ou transtornos (não necessariamente mentais) com base nos sintomas e comportamentos. Foi publicado em 1994 e também adotou a terminologia retardo mental, além de utilizar-se do nível de QI, para medir as condições deficitárias da pessoa.

Por meio de organismos internacionais buscou-se uma melhor forma para definir as pessoas com deficiência, especialmente as com deficiência mental/intelectual.

Uma referência mundial na área, que utiliza um modelo mais completo na atualidade para explicar a deficiência, se encontra na definição da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento - AAIDD²⁷, que se pauta em cinco dimensões:

²⁷ A *American Association on Mental Deficiency* (AAMD) – Associação Americana de Deficiência Mental, que surgiu em 1876, é considerada a mais antiga organização a tratar dos assuntos relacionados à deficiência intelectual. Em 2006, membros da associação votaram para modificação do nome para *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), em português Associação Americana de Desenvolvimento de Habilidades Intelectuais (AADHI). Estão presentes na organização membros dos Estados Unidos da América e em mais 55 países (SOUZA, 2011). Disponível em:

aspectos comportamentais adaptativos, participação, habilidades intelectuais, interações sociais, saúde:

A deficiência Intelectual é definida como limitações importantes que afetam o funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidado, competência doméstica, habilidades sociais, interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. O início deve ocorrer antes dos 18 anos. (SOUSA, 2011)

Tal definição para diagnóstico de deficiência intelectual não considera apenas o Quociente de Inteligência (QI), mas realiza uma avaliação abrangente das competências e das dificuldades que a pessoa com deficiência possa apresentar no relacionamento/atução com o meio onde vive.

Elucidando o exposto acima, as pessoas com deficiência intelectual se relacionam com o meio e com os outros de maneira diferente da maioria das pessoas. Sua aprendizagem é mais lenta e demoram mais tempo para aprender, por isso necessitam de muito apoio na escola e no trabalho. Essas dificuldades variam de intensidade, podendo ser leves (mais difíceis de serem identificadas), ou mais acentuadas. Por isso, seu diagnóstico não pode levar a um condicionamento de suas potencialidades, uma vez que não se trata de

uma doença, mas sim de uma incapacidade intelectual em determinadas áreas, de acordo com o comprometimento de cada pessoa.

Por isso, nos dias atuais, tende-se a não enquadrar previamente as pessoas com deficiência intelectual em uma categoria baseada em generalizações ou comparações, mas sim considerando a pessoa de acordo com as relações estabelecidas socialmente, por exemplo, seu convívio familiar, os estímulos recebidos, etc. Desta maneira, percebe-se que a deficiência pode até mesmo ser mais agravada ou menos agravada, dependendo da qualidade das relações sociais do sujeito.

Assim, de acordo com o saber médico que discute a deficiência, a deficiência mental/intelectual é um quadro psicopatológico que se refere, de maneira especial, às funções cognitivas, pois se trata principalmente de defasagens e alterações nas estruturas mentais para o conhecimento. Entre as causas mais comuns deste transtorno estão os fatores de ordem genética, as complicações durante o período da gestação, parto ou pós-natais.

Posta a contextualização e fundamentação, levanta-se outra questão: será que o atraso daqueles que permanecem nas categorias de deficientes mentais ou intelectuais está relacionado às condições biológicas ou seria mais condizente considerarmos a hipótese dessas pessoas terem sido vítimas das condições materiais que levaram à suas deficiências.

Neste ponto, cabe analisar algumas questões relativas à função estruturante que a escola e a família precisam exercer principalmente com a criança com deficiência na constatação de uma necessidade educacional especial de um sujeito. Em função de uma

deficiência intelectual, a família e a escola precisam oferecer subsídios e oportunidades para que ela se desenvolva, a partir de valores como respeito, aceitação e admiração.

Assim, inspirada em preposições que fundamentam trabalhos sobre infância e memória, o referido trabalho busca compreender as diferentes formas de olhar sobre as diferentes realidades. Uma dessas realidades trata das infâncias das pessoas com deficiência mental/intelectual. Na busca pela história, educação, hábitos, superações é que percebemos o quanto os obstáculos impostos pelo meio poderão estender-se aos espaços vividos nas infâncias nas esferas familiar, escolar, social, entre outras, que na maioria das vezes levam em conta apenas as características do indivíduo, ignorando as características do funcionamento das pessoas que apresentam incapacidades intelectuais, sem analisar a interação de suas possibilidades ao meio em que vivem.

2.2.2 A deficiência mental/intelectual e o processo da inclusão escolar

Sabe-se que uma variedade enorme de crianças (alunos/as ou não), por muitos anos, passaram/passam foram/são rotuladas/diagnosticadas como “deficiente mental ou intelectual”, sendo muitas vezes excluídas do direito de pertencer e se desenvolver na sociedade. Portanto, percebe-se que, como dissemos, nem sempre houve essa preocupação com a pessoa com deficiência, muito menos com a escolarização destas crianças.

O acesso à escola para as pessoas com deficiência acontece por meio de uma necessidade de escolarização dessas crianças que possuíam uma anormalidade e que não poderiam conviver nos mesmos ambientes que os alunos ditos “normais”. Assim, na nova organização social a segregação do indivíduo anormal fez parte do processo educacional, com salas e atendimentos educacionais individualizados (BUENO, 1994, p. 37).

A escola que por princípio deveria ser uma escola inclusiva, uma escola para todos/as, como já vimos passa a ser excludente daqueles que não se adaptam/adéquam a ela. A educação inclusiva de alunos/as com deficiência, seja ela mental/intelectual ou outra, é “um problema”, porém não maior ou menor que a educação de muitas crianças que vivem situação de risco, como indígenas e crianças subnutridas, entre outros grupos chamados de minorias, que por conta do agravamento das condições socioeconômicas vem cada dia aumentando.

A dicotomia entre o ensino especial e o ensino comum polariza muitas vezes as discussões sobre a educação para todos, embora algumas vezes a própria educação especial acabe se tornando diferenciada.

As práticas segregadoras escolares iniciadas inicialmente, nos países nórdicos, com movimentos em favor da integração da pessoa com deficiência, tinha como princípio a normalização e previam serviços educacionais segregados. Nessa perspectiva a escola não se modificava para receber o aluno, mas ao contrário, os alunos precisavam se adaptar às exigências escolares (MANTOAN, 2003).

Assim, durante a década de 1970 surgiram as classes especiais localizadas nas escolas comuns, para atendimento dos alunos com déficit intelectual moderado, severo ou com deficiências múltiplas.

No entanto, no decorrer da história da educação, as crianças com deficiência (as que frequentavam a escola) foram educadas em salas separadas, já que as crianças consideradas normais precisavam aproveitar melhor das instruções que lhes eram proporcionadas. Tais afirmações vêm ao encontro da afirmação de Magalhães:

Os anormais completos ficariam sob os cuidados médicos, diretamente, e se necessário, auxiliados pelo pedagogo sob a responsabilidade do médico. Os incompletos, além do médico, sob a responsabilidade do neurologista e do pedagogo preparado para tal: o médico, combatendo os defeitos orgânicos e o pedagogo as taras mentais, até que as crianças pudessem voltar às classes normais. Sempre o papel preponderante seria o do médico. (MAGALHÃES, apud JANNUZZI, 2004, p. 48)

A defesa desta educação foi feita em nome da “Ordem e Progresso”, princípios que regiam o país naquela época. Estes princípios foram criados em precaução dos desajustados e criminosos que poderiam surgir. No entanto, pode-se observar que estes estigmas são produtos das relações sociais, definidos por uma sociedade ou grupo social ao qual a pessoa pertence que determina o que é “normal” e o que é “diferente”.

Em âmbito mundial na década de 1980, outros movimentos aconteceram que alteraram de forma significativa a educação especial, dentre eles a “Carta dos Anos 80”, proclamada pela Organização das Nações Unidas - ONU, na qual constam elementos que

caracterizam bem essas Diretrizes: “[...] é objetivo de todas as nações reduzirem a ocorrência de deficiências e desenvolver sociedades que respeitem os direitos das pessoas com limitação e aceitem a sua participação plena”. (SANTA CATARINA, 2006, p. 9).

No Brasil, este documento deu origem à fundação da AIPD - Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes - que reafirmou os princípios de:

[...] participação (envolvimento de todos os setores da sociedade), integração (esforços de todos para integrar na sociedade o educando com necessidades especiais), normalização (possibilitar vida tão normal quanto possível), interiorização (expandir o atendimento ao interior e valorizar as iniciativas comunitárias relevantes) e simplificação (opção por alternativas simples sem prejuízo dos padrões de qualidade). (MAZZOTTA, apud SANTA CATARINA, 2006, p. 10)

Pode-se destacar que novos paradigmas começam a serem propostos, em âmbito mundial, a partir da década de 1990, objetivando a garantia do respeito, direito e a cidadania das pessoas com deficiência. Isso resultou em movimentos sociais para que ocorresse a inclusão destas pessoas. Em 1990 foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de *Jomtien* – Tailândia, em cuja Declaração os países assumem que “[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”). (BRASIL, 2004, apud SANTA CATARINA, 2006, p. 11).

Em 1994 foi realizada na cidade de Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, com o intuito de defender os direitos humanos, mais conhecida como

“Declaração de Salamanca”, onde declara-se guerra à discriminação, afirmando que as escolas constituem os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias.

“[...] O princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares a menos que existam fortes razões para agirem de outra forma” (BRASIL, 1994, p. 1).

Somente em 1996 o Estado de Santa Catarina oficializou a Política de Educação Especial por meio da Resolução nº 1 do Conselho Estadual de Educação - CEE, fixando as normas para a educação especial no sistema regular de ensino. Santa Catarina (2006) define sinteticamente:

Educandos com deficiência em idade escolar devem ser matriculados na rede regular de ensino; Educandos com deficiência sensorial e com deficiência mental leve terão, em período oposto ao do ensino regular, serviços educacionais de apoio em salas de recursos e serviços de apoio pedagógico, respectivamente; Educandos com graves comprometimentos mentais e com deficiências múltiplas poderão ser atendidos em escolas especiais conveniadas com a FCEE. (SANTA CATARINA, 2006, p. 17)

Ou seja, somente com as mudanças em âmbito Nacional e Estadual, principalmente com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, entre outros documentos oficiais que serviram de respaldo para o princípio da educação inclusiva, é que chegamos até aqui.

Em 1999 acontece a Convenção Interamericana – Convenção de Guatemala -, em defesa da eliminação de todas as formas

de discriminação contra as pessoas com deficiência. Conforme a Convenção da Guatemala, deficiência é “[...] restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. (BRASIL, 2005, apud SANTA CATARINA, 2006, p. 22)

Segundo Santa Catarina (2006), no ano de 2001 o Estado de Santa Catarina elaborou o documento “Política de Educação Inclusiva”, referendado pela “Carta de Pirenópolis”, cujo compromisso é a efetivação de uma política inclusiva, visando a uma educação pública, gratuita e de qualidade a todos.

O Ministério da Educação – MEC, juntamente com a Secretaria de Educação Especial – SEESP, por sua vez, com o propósito de consolidar a política de educação inclusiva, implantou em 2004 o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, tendo como objetivo “[...] compartilhar novos conceitos, informações e metodologias – no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os Estados Brasileiros”. (BRASIL 2004b, apud SANTA CATARINA, 2006, p. 19).

Durante esse mesmo ano a Procuradoria Federal de Defesa dos Direitos do Cidadão publicou o documento “O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular”, reforçando o preceito de que a educação e a escola são um direito de todas as crianças e jovens, sendo que o ensino fundamental não pode ser substituído por outra escola denominada especial.

De acordo com Santa Catarina (2006), todas as crianças na faixa etária de zero a 14 (quatorze) anos têm seu acesso garantido,

mediante a garantia de matrícula e de frequência, na escola de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. E, assim, o poder público disponibilizará um conjunto de recursos e serviços como medidas complementares de educação especial: Serviços de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE e Serviços de Atendimento Especializado – SAESP, que possibilita a permanência com qualidade dos educandos com necessidades especiais nas escolas da rede regular de ensino, e recebendo acompanhamento nestes lugares, para que estes consigam obter níveis de aprendizados mais elevados.

Embora assegurada pela Constituição, a permanência destes educandos nas escolas de ensino regular é dificultada por vários fatores, dentre os quais o preconceito, a seletividade, a falta de conhecimento e de formação dos educadores, assim como também a realidade das escolas públicas.

Desta forma, as escolas regulares que não estavam preparadas para atender os alunos com necessidades especiais, quando se viram diante da inclusão de estudantes com deficiência, não sabendo como trabalhar com estes alunos, passaram a integrá-los, fazendo com que estes estudantes se modificassem de acordo com as normas sociais.

Hoje as escolas atendem um grande número de alunos com diversas deficiências, mas muitas vezes não possuem condições efetivas de promover mudanças e construções para todos, com base na diversidade humana. E mesmo com o discurso inclusivo, de respeito às diferenças individuais, acabam realizando somente a integração deste aluno, ao invés da inclusão. Nesse sentido, incluir vai além da garantia de acesso dos alunos com necessidades especiais à escola e do oferecimento de um serviço especializado a eles.

[...] o processo de inclusão tem uma amplitude que vai além da inserção de alunos considerados especiais na classe regular, e de adaptações pontuais na estrutura curricular. Inclusão implica em um envolvimento de toda a escola e de seus gestores, um redimensionamento de seu projeto político pedagógico, e, sobretudo, do compromisso político de uma re-estruturação das prioridades do sistema escolar (municipal, estadual, federal ou privado) do qual a escola faz parte, para que ela tenha as condições materiais e humanas necessárias para empreender essa transformação. (GLAT, 2003, p. 33)

Na atualidade, as pessoas com deficiência, qualquer que seja a origem ou gravidade, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica o direito de viver uma vida tão plena quanto possível. Isso inclui o direito pela educação, que é dever do Estado.

Em Santa Catarina, o processo de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino foi oficializado em 1987, com a deflagração da matrícula compulsória que determinou às escolas do sistema a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças em idade escolar, independentemente de suas características ou das condições da escola. (SANTA CATARINA, 2006, p. 17)

Desta forma, construir uma escola inclusiva, ou seja, baseada no movimento epistemológico da Inclusão, vai muito além do discurso sobre igualdade e inclusão, que muitas vezes ouve-se nas escolas. A igualdade de acesso ao conhecimento é que precisa ser destacada e isso implica mudança no foco conteudista e o rompimento com o desejo de homogeneidade, enraizados no modelo escolar

tradicional, pois se entende que uma proposta educativa ou terapêutica dirigida a uma criança com deficiência mental/intelectual poderá ser determinante do seu destino. Assim, como a experiência relacional que o sujeito encontra ao longo da vida, permite-lhes ressignificar sua estruturação.

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Esse aprimoramento é necessário, sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento. (FÁVERO, 2004, p. 30)

Compreende-se que desde criança as pessoas com deficiência intelectual, por terem suas funções intelectuais comprometidas, podem ficar fadadas à marginalidade ou à exclusão social, já que possuem dificuldade de se adequar ao seu contexto. A mudança de paradigma, com a inclusão em todos os níveis de ensino, vem se mostrando eficaz, ao passo que se contrapõe ao isolamento dessa criança. Mostra exatamente o contrário, ou seja, as crianças com deficiência mental/intelectual necessitam de ambientes que as auxiliem na estruturação e formulação do pensamento, onde possam desfrutar da infância intensamente com as suas descobertas e desafios.

Por isso, enquanto educadores/as é preciso também que oportunizemos suas narrativas, rompendo com a corrente do silenciamento a que historicamente submetidas as crianças e as pessoas

com deficiência, e assim possamos refletir e direcionar nossas ações para o enfrentamento das barreiras existentes em diferentes esferas, entre elas familiar, social e pedagógica.

Pode parecer, às vezes, que a caminhada foi pequena, mas não foi. Apesar de andar em vagarosos passos, na luta pelos direitos das pessoas com deficiências, a primeira etapa já está sendo realizada, com a inserção dos educandos em idade escolar nas escolas de ensino regular.

Assim, o estudo para esta dissertação apresenta algumas reflexões sobre os trajetos percorridos pelos/as entrevistadas com deficiência mental/intelectual, procurando mostrar que tais caminhos cursados, não muito diferente das muitas crianças nas diferentes épocas da história, também podem ter sido tortuosos, íngremes e excludentes.

Percebe-se também que a questão da deficiência vem sendo discutida e torna-se imprescindível para que possamos avançar na qualidade de atendimento a esses cidadãos, que ao longo da história a sociedade excluiu, humilhou e discriminou.

Nesse panorama a criança com deficiência mental/intelectual não pode ser fadada à solidão, a partir de uma deficiência que dificulte o convívio e a participação social, mas ao contrário, essas precisam usufruir intensamente das suas infâncias com as suas descobertas, desafios e superações.

Nesse sentido, este estudo traz uma reflexão sobre os caminhos percorridos pelas pessoas diagnosticadas, pelo saber médico, como deficientes mentais/intelectuais, identificando em suas lembranças as experiências, vivenciadas nas infâncias, diante da sociedade excludente arquitetada e planejada para os “ditos normais”. Assim, como as diferentes concepções e significações de infância que existem

ao longo da história, a criança que apresentava deficiência mental/intelectual também viveu esse período de suas existências. E pode ter sido rotulada com conceituações, adjetivos, apelidos pejorativos, ou até mesmo ter sofrido com brincadeiras preconceituosas ou sendo alvo de “chacotas”. Desta forma, para compreendermos a infância da pessoa com deficiência intelectual se faz necessário conhecer as diferentes concepções de infância ao longo da história.

Para tanto, os próximos capítulos apresentam por meio das falas de pessoas com deficiência mental/intelectual seus “pontos de vista” acerca de suas experiências na família, na escola, buscando articular essas experiências com os saberes produzidos na sociedade acerca dessa população

3 NASCER E CRESCER COM DEFICIÊNCIA: LEMBRANÇAS DA FAMÍLIA, DOS/AS AMIGOS/AS E DAS BRINCADEIRAS

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. (FREIRE, 1996, p. 136)

O que Paulo Freire expressa faz perceber a maneira como a sociedade exclui os diferentes, pelas condições culturais, sociais ou econômicas. Podemos incluir, dentre tantos outros “excluídos”, as pessoas com deficiência mental/intelectual. Nos mais diferentes espaços e processos de exclusão vivenciados, focalizo neste capítulo a atenção aos processos que acontecem em família.

Sabe-se que os relatos das experiências de vida das pessoas com deficiência mental/intelectual abrangem alguns grupos de convívio, em especial a família e a escola. Em um primeiro momento, a vida das crianças com deficiência intelectual/mental no município de Maracajá entre os anos de 1955–1970 é apresentada no espaço privado de suas casas, com seus familiares mostrando um pouco da trajetória educacional em âmbito informal.

Percebendo as pessoas com DM/DI como construtoras de suas histórias, neste capítulo proponho agrupar as lembranças

colhidas a partir das narrativas. Para dar conta desse propósito destaquei das entrevistas indícios das experiências das crianças com deficiência no contexto familiar, tendo a família como suporte de sociabilidade, muitas vezes restrita, mas extremamente necessária.

3.1 A DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELECTUAL E O CONTEXTO FAMILIAR

As memórias de infâncias das pessoas com deficiência mental/intelectual leve a moderada e os depoimentos dos seus familiares entrevistados evidenciam que a chegada, adaptação e criação de uma criança com deficiência na família pode ser marcada por sentimentos diversos, entre eles a insegurança. As informações obtidas na pesquisa explicitam que tal insegurança na criação de uma criança com deficiência, muitas vezes, acaba induzindo à dependência ainda maior desse sujeito. Contudo, os sentimentos de cuidado, proteção e zelo surgem concomitantemente. Tais sentimentos, tão comuns aos/as entrevistados/as, podem ser relacionados aos estigmas impostos pela sociedade, levando à não inclusão desse sujeito na sociedade, conforme será explicitado adiante.

Por fazer parte do universo de experiências (real e/ou simbólica) dos sujeitos no decorrer de sua história é que a família pode ser compreendida como o primeiro universo de relações sociais, além disso, um ambiente de crescimento, desenvolvimento envoltos pelas emoções e sentimentos. Para Lins de Barros (1989, p. 81), “a ideia de família como um conjunto de emoções e sentimentos permite

representá-la como uma instituição que amplia os quadros biológicos e legais do parentesco”.

Nesse contexto, a entrevistada Egínea Matias recorda o lugar onde viveu quando criança. Em suas lembranças as figuras do pai, da irmã e da mãe se fazem presentes, de forma peculiar, sendo que os detalhes envolvem os afazeres do grupo familiar. A família que vivia da lavoura e cultivava o milho e a mandioca também criava gado para o seu sustento. Essa recordação é singela e alcança alguns aspectos das experiências das infâncias, pois com o olhar voltado para o tempo de criança Egínea Matias rememora a casa de sua infância.

A minha casa era uma casa antiga de madeira, mas era uma casa bem grandona! [...] Eu me lembro do engenho, quando eu era pequena, eu era tamanho de uma boneca assim ô [faz gesto]. Eu ia perto dos bois, acordava, ia para o meio do terreiro, eu ajudava ele [pai], botava o terneiro no meio do barraco, comprava pó, no meio da chuva. A mãe fazia tapioca e biju de tapioca. [...] Ai o pai ia lá no meio da roça de milho, e ele via que não tinha nenhuma “boneca” mais. [...] Ele perguntava quem que tinha apanhado o milho. [...] Ah, foi eu que apanhei a boneca, pra fazer a bonequinha pra gente brincar. [...] Apanhava as bonecas mais bonitas que tinha na roça, aquela bem “galegoná”! Brincava sozinha, naquele tempo não tinha ninguém pra brincar.²⁸

Assim, as lembranças dos pais, irmãos e familiares apresentam-se de forma peculiar em suas narrativas do tempo de infância. Para Lins de Barros (1989, p.74), “a importância do grupo familiar advém do fato de a família ser, ao mesmo tempo, o objeto das

²⁸ Egínea Matias. Entrevista citada.

recordações dos indivíduos e o espaço em que essas recordações podem ser avivadas”.

É no ambiente familiar que se mostra os detalhes dos objetos, dos costumes, das coisas pequenas que de tão familiares às vezes passam despercebidas. Walter Benjamin (1995) traz suas lembranças das experiências de infância, quando se refere a algumas imagens do cotidiano de sua cidade natal, mostrando um dos aspectos benjaminianos, “os detalhes” do seu cotidiano.

Em situação muito diferente da vivenciada por Benjamin, os/as indivíduos entrevistados/as desta pesquisa também descreveram a forma como vivenciaram as experiências junto à família e à escola, evidenciando também detalhes do cotidiano.

O conceito de experiência em Benjamin (1994) apresenta determinados conteúdos da memória do passado individual associados aos conteúdos coletivos. Além disso, por meio da linguagem, a experiência pode ser compartilhada, o que de certa maneira ajuda a manter laços do sujeito com o povo, com a história e com a tradição.

Percebe-se que Egínea Matias²⁹ descreve a criação de uma brincadeira, a partir dos materiais disponíveis do entorno do espaço habitado. Inspirada no trabalho dos pais (agricultores), recorda-se dos animais, do terreiro, da roça de milho, relata que apanhava pés de milho e os transformava em “bonecas” inventando suas próprias brincadeiras sozinhas e imitando o mundo dos adultos nas suas brincadeiras solitárias. Bachelard (1974, p.275) escreve que essa situação estranha, reflete como: “Estranha situação, os espaços amados não querem ficar

²⁹ Egínea Matias. Entrevista citada.

fechados! Eles se soltam. Diríamos que se transportam, facilmente, aliás, para outros tempos, para outros planos diferentes dos sonhos e das lembranças”.

Assim, compreende-se que Egínea, caracterizada como deficiente, apresenta em suas recordações de infância formas como muitas crianças, no passado e no presente, criam a partir do ambiente em que vivem, construindo o que Sarmiento (2004) chama de seus “mundos de vida”, no interior, como ressalta Benjamim (2000), do mundo real inventado pelos adultos.

Egínea, ao falar da casa de seu tempo de criança, permite a quem escuta imaginar uma casa de madeira, antiga e grande. Bachelard, ao referir-se à poética da casa, mostra como se pode entrar, imaginar essas moradias por meio de lembranças, pois “[...] graças à casa que um grande número de nossas lembranças está guardado e se a casa se complica um pouco, se tem porão e sótão, cantos e corredores, nossas lembranças tem refúgios cada vez mais bem caracterizados” (BACHELARD, 1974, p. 360).

Mais do que as etapas de formação da lembrança, o grupo familiar como lugar em que se desenvolvem memórias coletivas fazem delas algo sujeito a mudanças de acordo com o grupo. Pois é no grupo familiar que os sujeitos se desenvolvem em suas dinâmicas de relações tão diversificadas, além disso, esse mesmo universo chamado família modifica-se em decorrência de qualquer alteração que aconteça no grupo ou com um de seus componentes.

Esse processo foi identificado no depoimento da mãe de Louri Arcendino Farias³⁰:

Pois dessa vez o falecido já benzia, benzia, e fazia não sei o quê, daí daqui a pouco ele [Louri] pegou a relampejar os olhos. [...] Então eu penso que deu alguma coisa, quem sabe né? [...] Então, mas não, ele já era grandinho. [...] Naquele tempo ele tinha uns sete anos, oito. [...] Toda vida tomava remédio. [...] Toda vida era dinheiro. Eu levava no médico, outro dia eu levava noutro [médico], perguntava o que ele ia ser, o que ele vai ter esse modo dele, esse jeito dele, ele não fala, ele não faz as coisas certas, ele não acerta nada, não ele não tem nada [...] Dois Doutores disseram pra mim: Ele só é nervoso, nervoso demais! - Os nervos, vamos fazer injeção nos nervos dele. Aí faziam, fizeram injeção nos nervos das curvas das pernas. Aí ele pegou a andar depois que eles fizeram a injeção nas curvas da perna.³¹

Para essa família, a busca pela cura ou explicação para a doença do filho era algo constante. As condições de conhecimento sobre a doença que acometia seu filho e a falta de recursos financeiros e acesso aos serviços médicos faziam com que houvesse a crença no poder sobrenatural de alguém. De acordo com Costa³² (2009), em seu estudo acerca da infância no sul de Santa Catarina, era comum as famílias recorrerem nesses momentos a intercessão de “benzedores” ou “benzedeiras”, no intuito de curar seus filhos sobre o mal que os acometia, e nessa família o próprio pai de Louri era o “benzedor”.

³⁰ Louri Arcendino Farias. Entrevista citada.

³¹ Sra. Custódia Farias. Entrevista citada.

³² COSTA, Marli de Oliveira (2009, p. 146).

Nesse mesmo espaço familiar, com características tão específicas de complexidade e unicidade, surgem experiências diferenciadas a cada um/a. A partir do momento que a chegada de um novo membro é anunciada, a família tende a buscar uma reorganização interna, e cada um vivencia de maneira particular a vinda dessa criança. No entanto, o ambiente pode dificultar a reorganização interna da família, já que dependerá muito da estrutura, funcionamento e principalmente de cada membro individualmente.

Da mesma maneira que o nascimento de uma criança traz, por si só, alterações que constituem um desafio para todos os membros da família, e provocam diversas interferências no dinamismo familiar, o nascimento de uma criança com deficiência mental/intelectual na família transforma a estrutura familiar estabelecida antes do nascimento. Além disso, o nascimento de uma criança com essa deficiência pode provocar diferentes reações e sentimentos dentro desse universo, muitas vezes desmantelando todo um “castelo de sonhos”, inconsciente ou consciente, que os pais possuíam.

Nesse contexto, quando o/a filho/a nasce saudável, alguns pais têm a ilusão de que ele/a vai corresponder às expectativas e imagem projetada por eles. No entanto, quando nasce um bebê com deficiência, os pais não conseguem ter esta ilusão de que ele vai corresponder ao imaginário criado. Para Mannoni (1995), pode-se dizer que o sentimento de rejeição inconscientemente faz com que surja um rompimento do narcisismo parental, ou seja, o bebê real com deficiência ocupa o lugar do bebê idealizado que não nasceu.

Os depoimentos dos familiares acabam, nesse sentido, revelando alguns sentimentos e expectativas quanto ao nascimento de

uma criança na família. A senhora Delicia³³, irmã de Egínea, recorda sua mãe e as condições financeiras que a impediam de fazer algum tratamento preventivo na gestação de seus irmãos que após o nascimento foram diagnosticados com deficiência.

Todos eles nasceram de parto normal. [...] E quando era pequena, muito, muito quando era neném eu não me lembro bem eu acho. [...] Eu morava na mesma casa, mas a gente, assim das coisas que eles faziam eu não me lembro muito bem. [...] Era assim, eles que tinham tiróides [problema de saúde: hipotireoidismo], eles nasciam, já nasciam com o choro esmagado, meio esmagado, a mãe já sabia que eles tinham problema. Porque eles nasciam, com esse problema desde nascença, mas como não tinha tratamento naquela época, eles se criaram, e a tiróide diminuiu eles, não deixou eles crescerem, e aumentou e criou um nódulo, e depois de treze anos ela, é que ela [Maria] foi operada [...], então tinha que ter mais dinheiro para fazer tratamento e naquela época a mãe ficou sozinha, e não tinha vendido o terreno [...] Mas aí só porque eles choravam meio esmagados, a hora que nascia a mãe já dizia assim: - Eles têm problema. Mas depois, quando descobria, o médico tratava, já era tarde. Na época o médico não fazia exame na mãe antes na gestação, nem do pai, nem de ninguém, ia nascendo filho doente e ia criando filho doente, e ia vindo, vindo... Veio quatro, e mais uma que morreu que tinha problema também. Se fosse agora eles ganhariam um doente e já não ganharia mais nenhum, porque já se evita. Mas naquele tempo não tinha aquele negócio de evitar filho, vinha, vinha, vinha. [...] A Maria caminhou bem, normal, o Toninho andou, só porque eles não cresceram, mas andavam certinhos [...] Falaram também normal.³⁴

³³ Delicia Pereira. Entrevista citada.

³⁴ Delicia Pereira. Entrevista citada.

Esse depoimento evidencia também a falta de assistência médica e carência de políticas públicas na prevenção de doenças, no ano de 1957. Sabe-se que a deficiência e outros problemas de fatores orgânicos ou hereditários poderiam ser evitados com medidas preventivas, antes, durante, no momento do parto e após o nascimento, mas nesse período esses recursos eram de difícil acesso. O diagnóstico tardio dificultava ainda mais o tratamento e o controle de natalidade não era feito na população.

Maria aparece no depoimento de sua irmã Delicia Pereira³⁵ com algumas limitações físicas e com alguns problemas de saúde em decorrência do hipotireoidismo³⁶, mas o nascimento de quatro crianças com deficiência na família suscita um tom de conformidade no depoimento da irmã, que ressalta ainda que a fala deles era normal.

Um dos fatores que mexem com a família é o nascimento de uma criança com alguma deformidade, diferença física ou mental. Isso é descrito por alguns autores como Veyne (1989), que nos mostra que desde a antiguidade as práticas de genocídio e abandono às crianças com alguma deformidade física eram bastante comuns.

Para Barbosa (2005), existe ainda uma inversão de sentimentos, principalmente porque os padrões de beleza e perfeição são pré-estabelecidos socialmente.

Vejamos o depoimento da irmã de Egínea Matias sobre a representação de sua irmã quando era criança:

³⁵ Ibid.

³⁶ Ibid.

Eu hoje eu penso assim, se hoje meus pais vissem o corpo que tem, eu porque não tenho uma foto dela de antigamente, mas eu queria que tu visse quando eu peguei ela [Egínea] [...] ela não deixava cortar o cabelo. [...] Porque a mãe disse que não era pra cortar, porque ficava feio de cabelo curto. [...] O cabelo era comprido, mas o cabelo dela é muito grosso, e o cabelo dela cresceu, crescia. Então, como é que eu te digo, ele ficava assim ô, alto, alto, não dava pra ti olhar... Daí o rosto dela era pequenino, tu olhava... Como é que eu te digo, tu olhava ela se tornava uma deficiência horrível, a imagem, tu entendeu? [...] A mãe não mexia no cabelo dela, porque ela dizia que uma pessoa deficiente “pra que andar com o cabelo igual aos outros?” É que as pessoas antigamente eles eram pessoa mais difícil de tu explicar e a gente queria mexer no cabelo, mas não podia.³⁷

O depoimento da irmã de Egínea Matias evidencia o tratamento diferenciado que a pessoa com deficiência pode receber no âmbito do ambiente familiar. Sabe-se que a família é o primeiro grupo social ao qual a criança pertence, que possui o poder de aceitar ou não seu familiar, o que faz toda a diferença na formação e desenvolvimento desse sujeito.

Ao se deparar com a chegada de um filho com deficiência os sentimentos de alegria e satisfação podem ser substituídos por tristeza, insegurança, angústia, revolta, medo do desconhecido e do que a sociedade vai falar, dentre outros.

Tais sentimentos são evidentes nas falas e atitudes dos familiares dos sujeitos desta pesquisa ao serem questionados sobre a forma como receberam e cuidaram de seu ente com deficiência.

³⁷ Delicia Matias. Entrevista citada.

“Aceitaram até de mais, porque o carinho era demais, eu acho porque tanto carinho que ela teve que eles não conseguiram levar ela pra um colégio, para as outras crianças não judiar”³⁸.

Para tanto, incluir uma criança com deficiência na sua própria família não significa adaptá-la ao que é imaginado, sonhado, mas sim de aceitar tal como ela é, rompendo assim com os mitos. É preciso, em um primeiro momento, entender qual a deficiência, de que maneira ela interfere no desenvolvimento do/a aluno/a, sem enfatizar problemas e atrasos que possam limitar as capacidades da tal criança, para que assim possam buscar maneiras de desenvolver as potencialidades dela.

Como foi colocado anteriormente, a sociedade desempenha um papel fundamental nas normas e padrões de comportamento nas pessoas e nas suas famílias. É ela quem determina costumes, valores, regras e padrões que precisam seguir. Além disso, é ela mesma que determina o que é normal e o que é diferente, que rotula/estigmatiza tudo que foge às regras da normalidade imposta.

E nesse sentido a forma como a deficiência é frequentemente definida pela sociedade (como algo indesejado, uma incapacidade) contrapõe aos padrões de perfeição também imposta por ela. Ao serem vividos, introjetados em sua originalidade, esses padrões acabam se tornando dogmas e paradigmas que afetam diretamente as pessoas com deficiência, por meio de atitudes errôneas como segregações, exclusão e estigmatização, que muitas vezes reflete-se desde o nascimento, na própria família.

³⁸ Ibid.

Desta maneira, os anseios familiares e principalmente os sentimentos dos pais de crianças que apresentam uma deficiência, independente de sua etiologia, caracteriza-se ora pela esperança que as coisas tornem-se mais claras, ora pela expectativa de desenvolvimento e até mesmo “cura” de seus filhos. Mas, muitas vezes, a única certeza que eles possuem é que sua dinâmica familiar, suas rotinas e suas expectativas são diferentes das famílias que não possuem integrantes com deficiência.

É difícil definir a forma como cada membro da família se comporta perante a realidade de se ter um ente com deficiência. Os discursos dos familiares entrevistados evidenciam que a infância da pessoa com deficiência foi marcada pelo cuidado exagerado, enquanto os depoimentos dos entrevistados com deficiência intelectual demonstram que, apesar de não conviverem ou atuarem pouco na sociedade, vivenciaram uma infância, considerada por eles, “tranquila” e muitas vezes feliz: “Às vezes a mãe derrubava um monte de mato, fazia aquele monte de mato e nós brincávamos ‘felizes’ debaixo daquele mato”³⁹.

Por isso, faz-se importante pensar na categoria da memória refletindo sobre os discursos produzidos por quem narra.

Aquele que lembra não é mais o que viveu. No seu relato há reflexão, julgamento, ressignificação do fato rememorado. Ele incorpora não só o relembrado no plano da memória pessoal, mas também o que foi preservado ao nível de uma memória social partilhada, ressignificada, fruto de uma sanção e de um trabalho coletivo. Ou seja, a

³⁹ Saturnino Pereira. Entrevista citada.

memória individual se mescla com a presença de uma memória social, pois aquele que lembra, rememora em um contexto dado, já marcado por um jogo de lembrar e esquecer. (PESAVENTO, 2004, p. 94)

A importância do grupo familiar, nesse sentido, advém do fato de a família ser ao mesmo tempo o objeto das recordações dos sujeitos entrevistados e o espaço em que essas recordações podem ser avivadas. Lins de Barros (1989, p.74) reflete sobre a importância da participação do grupo social na reconstrução das lembranças, e aborda a memória como um fenômeno social que rompe a limitação do conceito ao plano individual.

Assim, a partir dos depoimentos dos familiares e genitores e especialmente as memórias de infâncias das pessoas com deficiência mental/intelectual é que se faz possível perceber que muitas são as dificuldades dos familiares com essas pessoas, para o enfrentamento da realidade, que inicia desde o diagnóstico da deficiência até a adaptação na rotina e nos cuidados cotidianos que a deficiência demanda.

Pelas memórias dos familiares dos sujeitos dessa pesquisa é possível perceber outro fator que merece atenção. Trata-se da descrença da capacidade da criança ou sujeito com deficiência mental/intelectual por parte da família, levando muitas vezes à proteção demasiada, um cuidado exagerado, que dificulta o desenvolvimento e leva à dependência demasiada. Em seus depoimentos, os próprios familiares relataram situações em que seus entes foram privados de participar e conviver plenamente em sociedade. Esses sentimentos de proteção exagerada e segregação da criança com deficiência

mental/intelectual pela própria família podem ser percebidos nos depoimentos que se seguem:

A minha mãe falava que tiveram muito cuidado com todos os filhos! Mas essa aí (Egínea) o pai dizia que as outras crianças iriam bater e qualquer encostadinha ela iria cair, porque ela era muito fraquinha. [...] Então eles levavam ela pra todos os lugares porque ela era protegida, porque eles diziam que ela nunca ia crescer, ela ia ficar bebê sempre. [...] Eles tinham medo que acontecesse alguma coisa. [...] Porque a gente via exemplo, entendeu? Acontecia, com pessoas desse tipo. E daí a gente via e por isso que ela era protegida, porque se um homem pega e faz um sexo numa pessoa dessa, e aí o que vai acontecer? - Engravidar uma pessoa dessa! Porque elas são perfeitas por dentro, por dentro elas são normais!⁴⁰

Eu me lembro da escola, eu estudei na Vila Beatriz. [...] com 13 anos, eu fui operada da tireóide lá em Criciúma, aí eu operei depois eu voltei, só que eles fizeram a Federal (BR 101) aí fomos lá para o Espigão Grande (bairro rural de Maracajá). [...] Depois, me lembro, que eu tinha 13 anos, a mãe não deixou mais eu ir para a escola, porque eu fiquei mocinha. [...]⁴¹

Nos depoimentos é possível perceber a preocupação das famílias quanto aos perigos a que estão expostos seus entes com deficiência. Compreende-se que as pessoas com deficiência ficam expostas e são mais frágeis. Nesse sentido, podemos comparar às crianças que também, por terem corpos frágeis, são/estão mais expostas aos perigos, como por exemplo a violência sexual.

⁴⁰ Delicia Matias. Entrevista citada.

⁴¹ Maria Jovina Pereira. Entrevista citada.

As histórias de abusos sexuais e estupros de pessoas com deficiência parecem ser comuns naquela época, muito temido pelas famílias, principalmente se tratando das meninas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CORDE (BRASIL, 2007, p. 39) confirma essa preocupação apresentada nos relatos mostrando que a discriminação e exclusão social das pessoas com deficiência são práticas historicamente realizadas em todas as partes do mundo. Quando a deficiência se agrega à condição feminina, como mais um fator de discriminação, as situações de exclusão, violência e segregação tornam-se ainda mais grave. Ainda segundo o mesmo documento, as mulheres e meninas com deficiência têm sido sistematicamente expostas à violação de seus direitos básicos, tanto nas ruas como em casa.

O UNICEF avalia que de cada dez mulheres no mundo, uma é vítima de estupro pelo menos uma vez em sua vida. Estima-se que mulheres com deficiência correm três vezes mais o risco de serem estupradas do que mulheres sem deficiência. A maior vulnerabilidade física, a necessidade de cuidados adicionais e a crença quase universal que as pessoas com deficiência não são testemunhas confiáveis para fazer a sua própria defesa, fazem dessa população um alvo fácil para o estupro e o abuso sexual. Em muitos países, os pais de meninas com deficiência relatam que o estupro é o seu principal receio quanto ao futuro de suas filhas. Nas culturas onde se acredita que pessoas soropositivas podem se livrar do vírus HIV ao terem relações com virgens, tem havido um aumento significativo de estupro de mulheres e meninas com deficiência. (RESENDE E VITAL, 2008, p. 39-40)

Por conta da preocupação com essas violências às quais as pessoas, especialmente meninas e mulheres com deficiência, estão expostas, muitos pais viviam em conflito e preocupação. Ao tentarem proteger seus/suas filhos/as de uma sociedade que pode ser cruel, muitas vezes não deixavam seus/as filhos/as frequentarem a escola ou conviver socialmente.

O depoimento de outro familiar demonstra que o desenvolvimento e a participação da pessoa com deficiência na sociedade acontecem muitas vezes de forma tolhida, protegida pela família:

Eles desenvolveram depois que minha sogra faleceu, porque para ela eles (Toninho e os outros irmãos com deficiência) eram “as minhas crianças”... A minha sogra sempre os tratou como criança, não como adultos, mas para ela era bom, era cômodo [...]. “As minhas crianças!” (repete três vezes arremedando a sogra). O Toninho (apelido do Saturnino) e os outros irmãos com deficiência desenvolveram mesmo depois que ela faleceu. Dá para dizer que ele ficou adulto depois que minha sogra morreu. Eles ficaram tudo adulto! [...]. Eram tudo minhas crianças e ai de ti se dissesse que eles não eram crianças! Hoje, ele não sabe receber o pagamento dele e ir lá pagar as contas dele. Ele não tem capacidade para isso, mas o Toninho é como adulto. Eu o conheço como uma pessoa adulta, não como criança. Fazer alguma coisa, é compromisso, é bom! [...]. Com uns 13 anos minha sogra já começava a mandar ir ao mercado. Ele não parava, ele ia sempre ao posto de saúde buscar remédio, essas coisas. Ele até aprendeu a andar de monareta⁴². [...] ⁴³

⁴² Modelo e marca de bicicleta

⁴³ Gorete Pereira. Entrevista citada.

A partir desses depoimentos é possível perceber que muitos dos genitores enfrentam dificuldades no trato com seus filhos com deficiência, desde o diagnóstico até a adaptação na rotina diária. A descrença no desenvolvimento de seu filho pode gerar uma proteção exacerbada e a dependência total do sujeito com deficiência, impedindo muitas vezes o desenvolvimento das potencialidades deste.

De fato, as pressões decorridas do meio social às famílias com crianças com deficiência geram muitas vezes sentimentos desagradáveis, podendo levar os pais a limitar as atividades de seus filhos com deficiência, bem como os contatos com parentes, amigos e vizinhos. Como mostra Barbosa (2005), para algumas famílias, sair de casa com o filho com deficiência torna-se um verdadeiro martírio e é claro que quanto maior o grau de comprometimento neuropsicomotor maior é a dificuldade para locomoção. Sabe-se, porém, que nem sempre as dificuldades estão na locomoção dos sujeitos, mas sim nos olhares preconceituosos lançados pela sociedade.

Desta forma, outro fator que merece relevância é a maneira como a sociedade reage e atua frente à deficiência mental/intelectual, muitas vezes estigmatizando e politizando situações de desrespeito e preconceito, levando a angústia, frustração e desapontamento à família desses indivíduos como um todo. Como podemos perceber em um dos depoimentos: “Esse aí nunca vai dar nada na vida, não vai dar nada que preste”⁴⁴.

⁴⁴ Saturnino Pereira Neto, relatando um comentário que ouviu de uma pessoa da comunidade. Entrevista citada.

Esse tipo de comportamento mostra desconhecimento sobre as potencialidades de uma pessoa com deficiência e confirma também o sentimento de exclusão sentido pela pessoa que ouve e registra em si tais comentários.

Esse talvez fosse e ainda é um dos grandes dilemas vividos pelos pais e familiares de uma pessoa com deficiência. Muitas famílias que tinham crianças com deficiência preferiam manter seus filhos sempre por perto, com medo que algo ruim lhes acontecesse, como o preconceito e discriminação. Era preferível mantê-los o mais próximo possível, ora por medo que “judiassem”, ora por receio que sofressem represálias. Muitas vezes, em casa, essas crianças, isoladas do convívio com seus pares, vivenciavam uma infância mais “tranquila”, menos confrontante, no entanto com sua potencialidade e sonhos um pouco “vigiaados” pelos próprios familiares na imensa luta de proteção. É possível perceber esse sentimento no relato da mãe de Lourí Arcendino Farias:

Eu fui muito na praia, nós íamos de carro de boi ainda naquele tempo. [...] O Lourí não gostava. [...] Não, nunca levei, ele não gosta da praia. [...] Desde pequeno ele não gostava de praia, eu levei umas vezes depois, depois ele disse que não gostava, que queria vir embora, daí nós viemos embora. [...] Ele ficava só em casa. [...] Meu marido colocava ele no carro de boi e levava pra roça, chegava lá ficava sentado embaixo do carro para se proteger do sol, ficava sentadinho, tadinho. [...] Não incomodava, ficava lá quietinho.⁴⁵

⁴⁵ Custódia Farias. Entrevista citada.

Procurei identificar nos depoimentos alguns indícios sobre o impacto do nascimento de uma pessoa com deficiência intelectual na família e de que forma o relacionamento entre os familiares pode interferir no desenvolvimento deste e nas relações com a sociedade. Percebi que os familiares entrevistados mostraram-se saudosos ao lembrarem-se do período em que seus entes eram crianças, mas essa saudade aparece interligada às preocupações, incertezas e dificuldades no tratamento e na inclusão familiar destes. Por outro viés, as memórias de infâncias rememoradas pelos/as entrevistados/as com deficiência mental/intelectual nos fornecem indícios de uma infância protegida e resguardada dos problemas sociais, e, nesse sentido, faz-se importante ouvir o indivíduo para se compreender a sociedade à qual ele pertence:

O importante a ressaltar é o fato de que o indivíduo, que conta sua história, ou dá seu relato de vida, não constitui, ele próprio, o objeto de estudo; constitui o relato a matéria prima para o conhecimento sociológico que busca, através do indivíduo e da realidade por ele vivida, apreender as relações sociais em que se insere em sua dinâmica. (LANG, 1996, p. 37).

As escolhas sobre o efeito que causamos na vida de uma pessoa, as falsas idealizações e expectativas que colocamos a esta são nossas. A sociedade excludente vigente não possibilita o nosso olhar para as potencialidades e capacidades das pessoas, já que nos leva geralmente a um sistema classificatório, competitivo e altamente individualista. Eis que surge a escola para todos e a educação como uma possibilidade de modificação de toda essa realidade posta.

3.2 AS RELAÇÕES COM OS/AS AMIGOS/AS

Os estudos sobre o desenvolvimento humano chamam atenção para a importância dos pares de idade. No ocidente, praticamente todas as crianças são educadas em companhia de pares, desde bebês. Algumas crianças se relacionam com mais facilidade, porém outras podem apresentar problemas precoces de relacionamento entre seus pares.

É sempre em um determinado mundo (no contato com o outro) que o sujeito nasce, cresce, se desenvolve, se constitui. É este mundo que será por ele internalizado, no processo de sua constituição social. O contato com o outro – com o mundo humano – possibilita o desenvolvimento cultural. (KASSAR, 1999, p. 285)

Considerando essa afirmativa, é importante destacar que é na relação com o outro que o indivíduo desenvolverá também seu cognitivo e aspectos sociais. Numa primeira instância a família é a maior influência e aos poucos vai indo além dos pais, pois as crianças aproximadamente da mesma idade contatam umas com as outras (vizinhos, creche, etc), e precisam da ajuda dos pais ou adultos para conseguirem interagir e se aproximar. Porém, as relações entre pares podem ter início em diferentes contextos na infância, como a creche e a escola, e configuram-se numa importante realização da criança nessa fase do desenvolvimento.

Pensando nos espaços onde a criança está inserida, seja no contexto familiar ou escolar, é que a questão do meio e as interações

sociais saem distintamente enfocadas. Nesse sentido, Vigotsky (1994) aponta o meio físico como desafiador, pois pode proporcionar transformações e mudanças, já que é nele que a criança estabelece interações baseado em aspectos sociais e culturais. Para o autor, o mediador do processo de desenvolvimento é o meio cultural, por isso cabe aqui considerarmos a criança como participante do meio em que está inserida, de forma interativa, alguém que produz e recebe cultura.

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. [...] A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também por meio da fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança. (VIGOTSKY, 1994, p. 38-43)

Para o mesmo autor, as interações sociais ocupam um lugar central no processo de construção do conhecimento. É na relação com o social e com o outro que o conteúdo da aprendizagem adquire sentido, significado, que mais tarde constituir-se-á como base do trabalho produtivo.

Nesse viés, para muitas crianças com deficiência mental/intelectual ou outras tipologias a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para interagir de maneira positiva com os seus pares é um desafio. Quando crianças com deficiência intelectual são colocadas em contextos inclusivos é possível que estabeleçam relações sociais positivas e façam amizades com seus pares que têm desenvolvimento típico. Inversamente, quando são socialmente

rejeitadas, postas em ambientes onde não são aceitas, acolhidas, podem apresentar comportamento agressivo, habilidades sociais limitadas, agressividade, entre outras.

Nesse contexto, é especialmente importante estudar as relações entre pares em crianças com deficiência intelectual. Partindo da premissa de que a inclusão de crianças com deficiência no sistema educacional baseia-se nos princípios de igualdade, respeito às diferenças, as experiências vivenciadas com pares que não possuem deficiência. No entanto, tais experiências podem interferir com os objetivos educacionais e até mesmo no desenvolvimento humano dessas crianças, principalmente quando são muito negativas, por exemplo, no caso da rejeição ou exclusão.

Nas memórias dos/as entrevistados/as é possível perceber que as experiências vivenciadas com seus pares, seja na escola ou no ambiente familiar, desempenharam importantes papéis na vida destes, de maneira positiva. Sobre as relações com as demais crianças os/as entrevistados/as se emocionaram ao recordar de seus/suas amigos/as do tempo de escola:

Depois eu ia pro Maracajá. [...] Ah! Não o meu amigo lá o Pai do Jadson. É. (fala confusa e gestos) Ele Foi. Eu não. [...] Eu ia caminhando. Eu me lembro tudo. Eu fui o primo do Tiago (fala confusa) João Neto (fala confusa) filha da Dona Lola e do seu Dé. [...] Prima do Bruno. [...] Eles eram meus amigos, nunca me esqueço. [...] Tenho saudade só que não volta...⁴⁶

Tinha uma gente, daí brincava a turma ali com os filhos do seu Zé, daí eu brincava junto, de brincadeirainha. [...] Eu conversava muito ali com

⁴⁶ Lourí Arcendino Farias. Entrevista citada.

o seu Zé, o Pedro, o João, eram do nosso tempo. [...] Tinha o Loli, o Pedro, tinha o pai do Jadson, o filho do Santilino, o Adão, o neném do Nino. Mais algum eu esqueci!⁴⁷
 “Eu me lembro tudo. Eu fui o primo do Tiago casado com a [fala confusa] João Neco [fala confusa] Filha da Dona Lola e do Seu Dé. [...] Prima do Bruno. [...] Eles eram meus amigos, nunca me esqueço. [...] Tenho saudade só que não volta [...]”⁴⁸

Para Corsaro (apud SARMENTO, 2002)⁴⁹, é nessa interação com os pares, com o outro, com o mundo, que a criança entra em contato com diferentes realidades das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade. Para isso, a família, as relações escolares, as relações de pares tornam possíveis as aprendizagens por meio da interatividade, aprendendo umas com as outras nos espaços de partilha comum. “Estabelecem-se dessa forma as culturas de pares, isto é, um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares”.

Por meio das culturas de pares é possível que as crianças reinventem, apropriem-se e reproduzam o mundo que as circunda.

A convivência de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A convivência com os seus pares, através da realização de atividades e rotinas, permitem-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como

⁴⁷ Saturnino Pereira Neto. Entrevista citada.

⁴⁸ Lourí Arcendino Farias. Entrevista citada.

⁴⁹ Disponível em: < <http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalhos.htm> > Acesso: 10 de janeiro 2013.

terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções são necessárias para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento. (SARMENTO, 2002, p. 10)⁵⁰.

No caso das crianças com deficiência mental/intelectual é importante nos perguntarmos: quem são seus pares? Seriam crianças com deficiência iguais ou similares? Crianças com a mesma faixa etária? Vizinhos?

No que se refere ao processo de inclusão prima-se em estabelecer relação com crianças que estejam vivenciando as mesmas condições psicológicas e biológicas, independentemente de suas faixas etárias, por isso, a importância em estarem frequentando o mesmo ano escolar, de acordo com suas condições físicas, psicológicas seus desejos e sonhos.

Os/as narradores/as recordaram também dos/as amigos/as, dos/as colegas, dos parentes e dos vizinhos que faziam parte da vivência e interação no contexto social no qual estavam inseridos.

Ainda no contexto dessa reflexão, a socialização, para as crianças, consiste na aprendizagem de regras, comportamentos quando estão na presença de outras pessoas. Para tanto, “elas precisam descobrir a que grupo pertence e, a partir daí, aprender a se comportar como os outros membros da mesma categoria, o que significa aprender com pares”. (HARRIS apud VITORINO, 2008, p. 2). Certamente, por esta ótica o isolamento é tido como negativo para qualquer sujeito e era essa a condição de algumas crianças com deficiência antes do processo

⁵⁰ Disponível em: < <http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalhos.htm> > Acesso: 15 de janeiro 2013.

inclusivista, pois se acreditava que elas não conseguiriam aprender ou se desenvolver na interação com outras crianças e/ou até mesmo prejudicar o andamento-rendimento das aulas e a aprendizagem dos “outros/as” alunos/as. A primeira iniciativa de inclusão na escola dessas crianças “no Estado de Santa Catarina aconteceu em meados dos anos de 1977 com a criação do projeto classe especial na escola regular, com o objetivo geral de [...] atender alunos deficientes mentais educáveis em classes especiais nos estabelecimentos da rede oficial de ensino” (SANTA CATARINA, 2006, p. 9).

Segundo a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006), essas classes especiais funcionavam no mesmo período, e nas escolas de ensino regular, em salas separadas dos estudantes sem deficiência, o que não garantia a interação com seus pares e acabava contribuindo para a segregação social. Essas classes assumiram o caráter de depósitos de alunos/as com as mais diversas dificuldades, incluindo as de aprendizagem, e, por esse motivo, em 1988 esta modalidade foi substituída por outra, caracterizada como Apoio Pedagógico. Atualmente, se busca a consolidação das políticas de inclusão, em prol de uma educação que possibilite a convivência com as diversidades, com as diferenças, o que é de grande importância para a aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças e da sociedade como um todo.

Percebe-se que as discussões, integrações entre pares no espaço social e escolar são fundamentais para o desenvolvimento social, moral, cognitivo na idade escolar e contribuem significativamente na interação com o outro e na aprendizagem por meio da colaboração entre colegas. Nas memórias dos/as entrevistados/as a relação com os/as

amigos/as por meio das brincadeiras demonstram um pouco do contexto social do qual faziam parte.

3.3 LEMBRANÇAS DAS BRINCADEIRAS INFANTIS

Ao longo das entrevistas, as brincadeiras infantis foram citadas por todos/as os/as narradores/as. Por meio das recordações sobre as brincadeiras consegui perceber os lugares, pessoas e brinquedos que mostram a importância desse momento para cada um/a.

Para Vigotsky (1994), os brinquedos possibilitam que as crianças satisfaçam certas necessidades, que se realizam a partir do ato de brincar, além disso, é uma forma de desenvolvimento como um elo da criança com o mundo em que vive, onde elas ressignificam o que sentem e vivem.

Nesse sentido, entende-se que a partir da brincadeira a criança se constitui como produto e produtor de história e cultura, pois é por meio desta que a criança assimila valores, regras, costumes, princípios e história. Compreende-se que é por meio do ato de brincar, nessa relação de comunicação consigo mesmo e com os outros, que a criança vai se desenvolvendo, aprendendo e construindo sua identidade.

[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provêm. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunhos de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo. (BENJAMIN, 1984, p. 70)

Benjamin (1984) discute a questão do brinquedo e do brincar enquanto produções historicamente construídas, ou seja, ao mesmo tempo em que a cultura é produto humano ela é produtora do humano e nesse sentido o espaço para brincar deveria ser construído para e pela criança.

O relato de Saturnino Pereira Neto também apresenta um espaço construído por ele enquanto brincava com sua bicicleta, aprendia e superava-se em suas dificuldades. Além disso, suas memórias mostram que, por ter interagido com sua sobrinha, conseguiu seu objetivo:

Eu brincava com minha bicicleta. Não lembro muito bem. [...] eu me lembro que depois quem me ensinou, também, foi a minha sobrinha. [...] Eu ia fazer volta ali naquela esquina e “tacava” no barranco e “engalhava” a perna da calça na corrente (risos) [...]. Não desisti, enquanto eu tava “engalhando” as calças pedia para alguém para me ajudar [...]. Depois cada vez melhor. [...] Demorei semanas nessa brincadeira até aprender...
51

Por meio de suas memórias e sobre as brincadeiras, percebi como a socialização, interação entre pares por meio das brincadeiras auxiliam na construção de sua identidade.

Na interação ou não interação com o outro, muitas brincadeiras eram imaginadas, vivenciadas, como o faz de conta ao brincar de boneca, as brincadeiras com os amigos na rua e de outras tantas vividas em Maracajá, ao serem evocadas emergiram do

⁵¹ Saturnino Pereira Neto. Entrevista citada.

empoeiramento que muitas vezes se apresenta e foram narradas.

Na maioria das lembranças apresentadas, as brincadeiras de rua foram citadas e apresentadas como espaço de interação e socialização. Brincar na rua para os/as narradores/as era sinônimo de liberdade, inventividade, numa época em que a televisão e o rádio não eram tão acessíveis e as crianças não moravam em apartamentos.

Daí é, eu fazia, brincava [fala enrolada] com os “sabuguinhos”. [...] até na rua eu fazia. [...] Ao redor aquele sabuguinho no tronco, também brincava de tocar a rodinha com um ganchinho. [...] Pegava e tocava a roda, metia um ganchinho aqui na roda e saía correndo com um ganchinho na roda. [...] De esconder farinha, brincava de bolinha de vidro, de ourinho, jogar ourinho. [...] Era chutar bola, mas eu também era pequeno. [...] Bocha também. Só que um pouquinho mais velho. Eu também brincava de bochar com laranja.⁵²

Ao trazer as reminiscências sobre as infâncias os/as participantes da pesquisa recordaram de alguns momentos “especiais”, como as brincadeiras, alguns brinquedos e momentos de socialização com outras crianças, em diferentes lugares. Nessas vivências e socialização, criavam laços de amizade.

A experiência de Saturnino acerca da transformação do “sabuguinho” em brinquedo remete à inventividade, às imaginações que fazem parte da cultura interativa do brincar, portanto, “o brinquedo e o brincar são também um fato fundamental na recriação do mundo e na

⁵² Saturnino Pereira Neto. Entrevista cedida.

produção das fantasias infantis” (SARMENTO, 2002, p. 10)⁵³.

Eu jogava burro. [...] A única coisa que eu sabia era burro. [...] Gostava porque era brincadeira, não era a dinheiro. [...] Hoje não tem mais, “xuxum, xuxum” [barulho imitando o som das cartas do baralho]. Eu ia jogar baralho com meus sobrinhos e jogava dominó. Era tão legal! Era tão bom. [...] Era bom, porque é uma coisa que não ganhava dinheiro, era uma brincadeira. Agora a gente não tem nada pra brincar, a gente vê televisão e depois vai dormir, vai fazer mais o quê? Eu vou dormir! Aí, um pouco [...] foi pouco, eu fazia vestidinho pra Barbie. [...] Se pedir, se pedi eu ainda faço.⁵⁴

Dependendo das condições das famílias, as crianças brincavam ou não com brinquedos industrializados. Quando as famílias não possuíam condições financeiras, as crianças inventavam seus próprios brinquedos a partir de seu imaginário infantil.

Tomava banho na banheira, eu dava banho na banheira, naquela bacia de [fala confusa], naquela eu dava banho na boneca. [...] [irmã interrompe: - Porque não tinha chuveiro]. Só brincava de boneca! A boneca nós apanhava boneca de milho pra fazer cabelinho. [...] Depois penteava fazia uma escova penteava e fazia trança. Depois pegava um pano e fazia uma roupa. Eu costurava, eu fazia as roupas e ela vestia. [...] Aí o pai ia lá no meio do milho, e ele via que não tinha nenhuma boneca mais. [...] Ele perguntava quem que tinha apanhado o milho. [...] Ah! Fui eu que apanhei a boneca, pra fazer a bonequinha pra gente brincar. [...] Apanhava as bonecas mais

⁵³ Disponível em: < <http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalhos.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

⁵⁴ Maria Jovina Pereira. Entrevista cedida.

bonita que tinha na roça, aquela bem “galegona”!
Brincava sozinha, naquele tempo não tinha
ninguém pra brincar.⁵⁵

Ao longo das narrativas sobre as brincadeiras na rua percebi que, enquanto os meninos recordam-se sobre as brincadeiras de bicicletas, carrinhos, bocha e jogar bola, as meninas recordam-se das bonecas, da brincadeira de casinha, como nas recordações de Egínea ao receber de presente a sua primeira boneca: “A boneca que ganhei da madrinha era de cabelo preto, era morena, cabelo puxado aqui ó, por aqui, de roupa. Era a coisa mais linda a boneca! Eu gostava bastante, eu brincava bastante com ela”.⁵⁶

Certamente, algumas dessas brincadeiras “rompiam com esses mesmos padrões, de que meninas não podiam brincar com meninos ou com coisas de meninos e misturam à eles brincando com brincadeiras possíveis de serem brincadas por ambas, dando lugar a outras criações como as culturas da infância” (SARMENTO, 2004, p. 11).

Eu tinha só o Euzébio da Tia Rita. [...] O Frei Euzébio, o Capuchinho. [...] Era meu amigo. [...] Brincava bastante comigo. [...] Eu tenho saudade até agora, ô! [...] Tenho saudade de conversar com ele. [...] Brincava de tudo. [...] de Carrinho, boneca, de faz-de-conta, de “tacar” pedra no caminhão. [...] De tudo aconteceu. Aí eu vou contar da Lete [prima], da parte da Lete, quando a Lete era nova. Quando a Lete era nova, o Gilberto da Tia Rita, ele mora aqui ô, ele era novo assim né? Ele tacava pedra no caminhão, aí o caminhão

⁵⁵ Egínea Matias. Entrevista citada.

⁵⁶ Ibid.

parou, foi até lá atrás da casa da Lete - eu nunca me esqueci disso. [...] Eu brinquei. Eu ria dela porque o cara correu atrás dela, com uma vara desse tamanho [faz o gesto com as mãos] pra “sovar”... E ela tacava pedra nele. A Niria da Tia Otávia, eu me lembro, a Niria da Tia Otávia tu conhece ela? [...] Eram nossos amigos tudo. [...] Aí a gente quando olhava eles lá naquele portão do Bastião e eu e a Lete quando olhava nós embaixo da cama lá, nossa! Nós morávamos lá naquela morada velha um tempo.⁵⁷

A partir dos relatos é possível inferir que algumas brincadeiras feitas no improviso pelas crianças podem ser percebidas como tentativas de transgressões. Talvez a pequena experiência de “apedrejar o caminhão” e sair correndo não tivesse significado se não houvesse a interferência do motorista, que parou o caminhão e saiu correndo atrás da criança para bater com uma vara. Essas formas peculiares de “traquinagens” infantis são algumas das experiências de experimentação do mundo que estão presentes nas práticas das crianças de diferentes tempos.

Alguns desses brinquedos e também as brincadeiras, de maneira geral, vêm imbuídos de normas que definem o que é permitido e o que não é permitido para cada gênero. No entanto, o conceito de gênero deve ser ampliado para além da discussão dos papéis sexuais e das funções que homens e mulheres desempenham na sociedade, pois existe uma pluralidade nas formas de existir, imbricadas no contexto sociocultural. Enquanto categoria de análise, o gênero se afasta da ênfase de determinismo biológico, assumindo uma perspectiva histórica e relacional dos sexos (LOURO, 2011).

⁵⁷ Ibid.

Quem define essas dicotomias na maioria das vezes são os adultos, já que as crianças muitas vezes realizam brincadeiras mistas, onde a interação do menino e da menina possibilita a diversidade e a troca de conhecimento, ampliando o repertório das crianças e possibilitando a interação, socialização com a diversidade.

No caso das crianças com deficiência mental/intelectual a reflexão sobre o papel dos brinquedos e brincadeiras é de suma importância, já que a criança, ao brincar, dá luz e vida à própria imaginação, o que incita e contribui para sua capacidade criadora, e onde a interação entre elas possibilita a incorporação de normas e condutas sociais:

A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura. (BORBA, 2007, p. 33-34)

Ao recordar sobre as amizades, as “artes” e brincadeiras realizadas com seus pares e algumas das experiências infantis, podemos perceber que os/as participantes da pesquisa vivenciaram suas infâncias de diferentes maneiras e tinham hábitos de brincar e participar de dinâmicas, brincadeiras com seus pares, seja na rua ou em outros espaços.

Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se deve ser inculcado no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira e, nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos. E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando é pedante ao máximo. Acontece apenas que ele não se lembrará de suas brincadeiras: somente para ele uma obra como essa permaneceria muda. Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge para quantas pessoas essas imagens não se levantam de uma velha caixa de brinquedos? (BENJAMIN, 2002, p. 102)

Essas brincadeiras preservadas nos arquivos das memórias de infâncias podem ser evocadas até mesmo “por uma caixa de brinquedos”, como nos fala Benjamin (2002), mas, acima de tudo, essas recordações nos mostram o quanto as brincadeiras, independentemente da época e das histórias de cada uma, se fazem presentes durante nossas vidas.

Para as crianças com deficiência mental/intelectual, cultivar amizades, vivenciar brincadeiras infantis com seus pares, num contexto que não oportuniza a inclusão, torna-se significativo ao passo que minimizava a solidão. Além disso, tais experiências ofereceram às crianças a oportunidade de conhecer, aprender e reelaborar seus pensamentos, a partir das interações e das relações com as outras crianças, uma vez que é a partir desses intercâmbios que a criança conhecerá o mundo.

De fato, nem todas as brincadeiras aqui lembradas continuam existindo. Como afirma Postman (2002, p. 18), “mesmo o esconde-esconde, que era praticado na Atenas de Péricles há mais de dois mil anos, está agora quase completamente desaparecido do repertório das brincadeiras organizadas pelas próprias crianças. Os jogos infantis, em resumo, é uma espécie ameaçada”.

Sabe-se que as ameaças às brincadeiras infantis na atualidade surgem a partir da substituição pelos jogos eletrônicos, e também pelas informações pelos programas televisivos, que sem terem uma política de controle e cuidado para com a infância apresentam novelas, filmes sensuais e propagandas insolentes que estão à mostra para todas as idades.

Contudo, vale ressaltar que se precisa levar em consideração o fato de que de maneira geral as crianças vêm perdendo cada vez mais lugar das brincadeiras, dos jogos em seu cotidiano, como afirma Barbosa (1997), e nesse sentido a escola se apresenta, na maioria das vezes, um importante espaço para que as crianças possam vivenciar estas atividades, independentemente de suas potencialidades ou limitações. E as experiências vividas nesses espaços chamados escola e grupo familiar foram até aqui objeto maior de análise para compreendermos os espaços ocupados e as interações nas infâncias das pessoas com deficiência mental/intelectual a partir de suas recordações.

4 A ESCOLA NAS LEMBRANÇAS DOS/AS ENTREVISTADOS/AS

As estações da lembrança têm o condão de embelezar. Quando, sonhando, vamos ao fundo de sua simplicidade, ao centro mesmo de seu valor, as estações da infância são estações de poeta. (BACHELARD, 2006, p. 112).

Ao buscar referências para análise das memórias de infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual deparei-me com uma perspectiva que visualiza todas as crianças como sujeitos sociais e, portanto, produtoras de cultura e história. No entanto, nesse contexto, o que diremos das crianças que apresentam deficiência mental/intelectual? Será que elas também produzem cultura? Seus pontos de vista são/foram levados em conta?

Para Monte (2004, p. 9), a história mostra que as pessoas com deficiência sempre foram tratadas com rejeição, preconceito e discriminação. Aliás, os debates sobre a educabilidade dessas pessoas não são novidades, já que estão em curso desde o século XVIII (para as crianças com deficiências sensoriais: surdas e cegas), e no século XIX (para as crianças com deficiência intelectual).

No entanto, segundo Plaisance (2005, p. 410), a partir dos anos de 1980 as discussões tomaram um novo rumo, concentrando-se em grande parte sobre a questão da integração escolar. Convém dizer ainda, segundo o autor, que uma criança em situação de deficiência não é mais considerada somente educável, como era até 1975, mas, sobretudo escolarizável.

Neste capítulo procuro oferecer visibilidade às vozes dos/as entrevistados/as – pessoas com deficiência intelectual e seus familiares – escrevendo suas memórias e devaneios a partir da escola. As falas dos familiares (mãe, irmã, cunhada) vêm como complemento às vozes desses sujeitos, já que a família é que acompanhou todo o processo educativo formal, ou não, daqueles que foram e daqueles que por algum motivo não frequentaram a escola. Para aqueles/as que foram as lembranças dos/as professores/as, dos colegas, de eventos festivos, das situações constrangedoras e sonhos. Sobre aqueles/as que não foram, fica a vontade, curiosidade e desejo de conhecer/viver essa experiência no ambiente escolar.

4.1 A ESCOLA COMO EVOCADORA DE MEMÓRIA

Meu espírito é igual criança, mas me entendo como adulto! [...] Eu não sou assim, eu não tenho a cabeça, assim, de velho...⁵⁸

A relação com a escola foi um dos objetivos das entrevistas realizadas sobre as infâncias das pessoas com deficiência mental/intelectual, e observa-se que esta fez parte do cotidiano e desses momentos de suas vidas. Ao entrevistar esses sujeitos, verifica-se que em relação à escola há lembranças e esquecimentos.

Três dos quatro entrevistados frequentaram a escola por algum tempo e lembram “alguma coisa” sobre as experiências vividas neste ambiente. O entrevistado Saturnino ao ser incitado a lembrar da

⁵⁸ Saturnino Pereira Neto. Entrevista citada.

escola coloca:

Alguma coisa falha! [...] Eu tava falando para o Louri (amigo) que alguma coisa que eu botasse na cabeça, para falar para ti. [...] Eu me lembro algumas coisas e depois outras coisas eu já não me lembro, me esqueço também. [...] Eu sou ruim para lembrar muitas coisas! [...] Mas alguma coisa a gente lembra!⁵⁹

Para a entrevistada Maria, as lembranças e esquecimentos em suas reminiscências sobre a escola aparecem em:

Eu estudei até o segundo ano. [...] Sei só até o número cem. [...] o que eu mais gostava de fazer na escola era desenho. [...] É, pegava o lápis amarelo e fazia flor. Gostava de desenhar. O que me lembro é isso... Só sei escrever o meu nome e o da mãe. Eu sei de cor, mas não sei lê, o nome dos irmãos.⁶⁰

Lembrar e esquecer fazem parte dos trabalhos da memória, isso acontece porque a memória é seletiva e apresenta-se muitas vezes sem nitidez, como argumenta Pierre Nora (1993).

Em relação às pessoas com deficiências, muitas vezes os esquecimentos podem ter relação com a própria limitação causada pela deficiência, e também com os estigmas e preconceitos sofridos. Nesse sentido, Kassar (1999) reflete sobre a possibilidade desses esquecimentos como forma de abrandar os traumas e tristezas vividas. A mesma autora ainda reitera sobre a importância dessas pessoas contarem

⁵⁹ Saturnino Pereira Neto. Entrevista citada.

⁶⁰ Maria Jovina Pereira. Entrevista citada.

suas histórias.

Ana, ao trazer a sua história, sem saber, traz também a história de outras Anas, Joãos, Marias, Pedros... Traz também parte das histórias de seus professores e outros aspectos ignorados nos projetos educacionais propostos e implantados em um determinado tempo e lugar. (KASSAR, 1999, p. 70)

Assim, no relato outras histórias de vida semelhantes se entrelaçam, pois os/as narradores/as são também produtos de relações sociais historicamente produzidas. Embora em um primeiro momento Saturnino Pereira Neto não recorde da escola, logo em seguida aparecem as lembranças sobre ela:

Eu entrei lá na Vila⁶¹, depois passei aqui para o Espigão Grande, até que eu passei para o segundo ano, passei para o terceiro ano e saí, porque daí dava um calorão em mim, ia começar a somar e não entrava na cabeça, aí... (-Gorete interrompe: *não teve incentivo também, se tivesse incentivo!*) – [...]. Esquentava a cabeça, esquentava a cabeça, não dava para gravar e fazer conta daí eu disse vou sair. A mãe não ligou de não deixar mais eu ir. A Maria também entrou junto comigo, a Maria. Fiz até a terceira série, quando eu passei eu saí. Passei para a terceira e não fiz a quarta série [...]. Eu queria de ter estudado mais, que era melhor, e não dava porque não podia gravar mais, aprender mais. [...] Eu sei mais ler que escrever. Aí eu não tentei mais fazer conta. Eu fazia risquinho e contava, e somava e botava número [...] Eu podia ter feito, tenho que praticar a ler, a escrever que às vezes eu

⁶¹ Escola municipal localizada no bairro do município de Maracajá.

tenho um pouquinho de preguiça para escrever [...].⁶²

Podemos perceber então que a deficiência intelectual de Saturnino Pereira Neto dificultava principalmente os aspectos relacionados ao aprendizado e raciocínio matemático, e que ele possui a compreensão da importância da escolarização para a vida. No entanto, há indícios sobre o não incentivo aos estudos por parte dos adultos e sobre a integração da criança com deficiência na escola, já que esta não conseguia incluí-lo em suas dinâmicas. Os métodos desenvolvidos, como “fazer risquinhos” na atividade de soma, não era o suficiente para lhe sanar suas dúvidas.

O aumento do número de crianças com algum tipo de deficiência na rede regular de ensino faz parte do movimento mundial pela inclusão. Esse aumento não é casual, mas resultado de muita luta. Surgiu a partir da Constituição Brasileira de 1988, que garante o acesso ao ensino fundamental regular a todas as crianças e adolescentes sem exceção, e deixa claro que a criança com deficiência ou necessidade educacional especial deve receber atendimento especializado complementar dentro da escola. O movimento inclusivista ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção de Guatemala, de 2001, que vetam qualquer tipo de exclusão e diferenciação baseadas na deficiência das pessoas. Sendo assim, o acesso de alunos/as com deficiência a escolas comuns não se trata de opção de seus pais ou responsáveis e a conduta excludente das escolas pode ter consequências penais, administrativas e

⁶² Saturnino Pereira Neto. Entrevista citada.

civis, ou seja, a exclusão é crime.

No entanto, nem sempre se teve esse respaldo. Era muito comum e utilizada pelas instituições escolares, até o início do século XX, a alegação de despreparo e a utilização de estratégias que excluía e negavam a matrícula/permanência dos estudantes nas escolas de ensino regular com algum tipo de deficiência. Outro fator importante era o desconhecimento dos pais e familiares a respeito dos direitos de seus filhos com deficiência. Para compreender as lembranças dos/as sujeitos com DI/DM busquei as narrativas de seus familiares e encontrei relatos mais precisos, evidenciando emoção, preocupação e responsabilidade sobre a educação deles, conforme podemos perceber no depoimento abaixo:

A gente pedia pro pai para levar ela num colégio, mas ele dizia que não, porque podia uma pessoa judiar porque ela era muito pequeninha. [...] Então a mãe não deixou. Ela foi pra APAE porque eu botei depois que tivemos a perda do pai e da mãe. [...] E quando ela era criança o pai dizia que não era preciso, ela ir para a escola. [...] Mas na época se botasse ela ia. [...] Na época se “bota” ela no colégio com os dez anos ela tinha conseguido, o médico falou para mim, ela tinha uma dificuldade, mas ia aprender, seu eu pego ela mais cedo era outro departamento. [...] Tu vê que a mãe, que uma mãe sempre protege, né?⁶³

Com base nesses depoimentos, é possível cruzar memórias e narrativas sobre histórias de educação escolar desses sujeitos. Primeiro, por tomar o contexto onde se vivenciou a infância, as marcas

⁶³ Delicia Matias. Entrevista citada.

do segregacionismo, o não investimento público e familiar no processo de escolarização dos filhos com deficiência, ao passo de dialogar com as memórias e narrativas de pessoas com DM/DI, que nunca frequentaram a escola, mas que compreendiam a existência desta. Para Egínea Matias, a imagem da escola refere-se ao desejo de frequentá-la, de fazer parte:

Eu queria, eu tinha vontade, eu queria ir, eu pedia pra mãe, daí a mãe passava lá. Aquele tempo era a mulher que levava, daí a mãe disse: - Tu não tens precisão. - Mas mãe eu quero ir! - Mas tu não tens precisão, eu tenho medo de “judiar de tu”. [...] A mãe dizia: - Tu não tens precisão, tu tens uma vida boa. [...] Minha mãe dizia que quando ela morresse seria outra coisa, mas enquanto ela tava viva, tava me cuidando, que quando ela morresse daí eles poderiam fazer o que quisesse. [...] Ela dizia pra minha irmã: - Quer “botar” num colégio tu “bota” se não quiser não bota. [...] Mas eu queria, eu queria saber como que era lá. Nunca fui para a escola [...] eu queria ir, a mãe não deixava, tinha medo porque os outros iam judiar de mim.⁶⁴

A compreensão da criança da sua não inclusão no espaço escolar, a curiosidade que move esta em querer participar, conhecer a escola, pertencer a um grupo de convívio nos mostra a importância de se ouvir o indivíduo para também compreender as relações sociais, como afirma Lang (1996, p. 37):

O importante a ressaltar é o fato de que o indivíduo, que conta sua história ou dá seu relato de vida, não constitui, ele próprio, o objeto de estudo; constitui o relato a matéria prima para o conhecimento sociológico que busca, através do

⁶⁴ Egínea Matias. Entrevista citada.

indivíduo e da realidade por ele vivida, apreender as relações sociais em que se insere em sua dinâmica.

Nas reminiscências daqueles que frequentaram a escola surgiram as lembranças sobre a cultura material escolar.

Quando eu ia pra escola roubaram o meu lápis. [...] O meu lápis mais bonito. [...] Todo mundo dizendo que não foi, nunca mais achei. [...] Não, uma, duas, três... - Eu nunca mais vi ele, eu não fui, eu não foi. [...] Meu lápis era lilás, daquela cor lá [aponta].[...] Vim embora e pronto. [...] Eu não chorei. Chorar pra quê? Eu tava no meio de todo mundo. [...] Nunca encontrei, não apareceu mais. [...] Eu lembro só da escola da Vila Beatriz que o Lori, que estudava junto comigo.⁶⁵

Lembrar a posse do lápis envolve uma espécie de magia, já que é por meio dessas “ferramentas” que surgem as letras, os desenhos, enfim, um mundo novo, diferente daquele vivenciado em casa. Talvez seja por isso que a frequência à escola, mesmo que tenha sido por poucos anos, para a maioria dos/as entrevistados/as, que ficaram apenas três anos na escola, é recordada com detalhes, como se estivessem tocando os objetos desse universo. O que nos remete aos estudos de Faria Filho (1998) sobre o espaço escolar.

Ao mesmo tempo em que se define o espaço escolar, buscando regulamentar o preenchimento e ocupação pelos utensílios escolares, fazem parte da ação educativa, há uma pretensão em disciplinar os próprios movimentos nesses espaços, através da imposição de formas

⁶⁵ Maria Jovina Pereira. Entrevista citada.

“autorizadas” de sua apropriação, conforme regimentos internos criados nas escolas. (FARIA FILHO, 1998, p. 11).

Em suma, esse espaço escolar, materializado no prédio, na arquitetura e subdivisões (sala, pátios) foi o cenário de apropriações de diferentes aprendizagens e de relações múltiplas entre seus participantes.

O tempo escolar se associa às horas em que se permanece na escola, contabilizadas em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio. O que se faz durante esse tempo é o objeto em disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais. (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 75).

Aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar, isto é, que tiveram tolhido o direito a frequentar uma escola que lhes possibilitasse alçar novos rumos, trazem em suas recordações momentos solitários e até mesmo de exclusão.

Nos dias atuais, Santa Catarina (2009, p. 11) nos mostra que a concepção de escola no modelo inclusivo se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos. No entanto, é preciso levar em conta a heterogeneidade dos educandos e os ritmos de aprendizagem e para isso faz-se necessário uma outra estrutura organizacional, com estratégias e recursos eficientes.

Na atualidade, o “incentivo” destacado pela interferente⁶⁶

⁶⁶ Gorete Pereira. Entrevista citada.

poderia até mesmo ser caracterizado pela atuação do segundo professor de turma, que nas séries iniciais do ensino fundamental “atua juntamente com o professor titular e contribui com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica, acompanhando o processo de aprendizagem de todos os estudantes” (SANTA CATARINA, 2009, p. 16).

O “incentivo” também poderia ter vindo da família, mas ainda nessa época (por volta dos anos 1970) o movimento para a inclusão não existia, já que a Constituição Federal que apoia o acesso e permanência de todos na escola de ensino regular só ocorreu em 1988. Até então, o que havia no Estado de SC era a Fundação Catarinense de Educação Especial (implantada em 1968), localizada em Florianópolis, a qual era responsável pela definição e coordenação da política de educação especial. No entanto, as famílias residentes em municípios distantes da capital, que tinham filhos/as em idade escolar, nem sempre recebiam orientação adequada de tais órgãos públicos e por vezes colocavam seus filhos na escola, para “*aprenderem pelo menos a escrever o nome*”, conforme podemos observar nos depoimentos:

Eles entraram quando já tinham mais idade [1960], porque antes não tinha oportunidade de eles irem. [...] Daí eles foram, foi incentivado a levar eles, aí a mãe botou eles dar uma ‘estudadinha’ pra ver se conseguiam fazer pelo menos o nome. [...] Aí ela [Maria] aprendeu, o nome dela, o da mãe e fazer os números até cem.⁶⁷ Então eu queria que ao menos ele aprendesse, entendesse alguma letra, alguma coisa [...] Ele tinha mais de sete anos, ele já tinha uns oito, nove anos. Aí foi para escola, ali muito “relaxada” que

⁶⁷ Delicia Pereira. Entrevista citada.

era aquela escola, arrancaram uma patente, deixaram de botar terra em cima e deixaram aquele buraco, e daí ele brincava circulava meio assim, ele ficou bobinho, brincava, brincava de correr. Ele foi bem prontinho pra escola naquele terninho novo... De repente olhei, vinha ele por trás, todo “cagado”, todo sujo, aí o que, o que, que aconteceu com ele? [...] e aí eu mandei dizer para a professora, que eu não mandava mais, que aquilo ali não era serviço que professora fizesse, de deixar fazer um buraco para patente, e deixa aberto para as crianças caírem, aí ele disse que não queria mais mesmo. [...] Troquei de escola, e ele ficou mais tempo. Aprendeu até fazer o nome dele. Foi no tempo que ele esteve na escola normal que aconteceu isso. [...] Mas agora faz... Não sabe ler e escrever, eu disse: - Ai meu filho, tu não vai aprender mais nada? - Então ele aparece aqui com uns tapetes, com umas garrafas, com umas coisas, está tudo guardado, ele guarda pra ele, ta guardado aí.⁶⁸

O depoimento da mãe de Louri apresenta várias questões que abrigam a sua expectativa em relação à escolarização do filho e os limites de uma escola despreparada para atender essas crianças. Quanto a sua expectativa nota-se uma conformidade em ele ter aprendido a escrever seu nome e uma inconformidade quanto ao desejo de ele avançar mais intelectualmente. Em sua fala não há entusiasmo nos trabalhos manuais que o rapaz consegue fazer.

Pode-se inferir que muitos pais acreditam que seus/suas filhos/as com deficiência podem ir além no aprendizado. No entanto, nas entrelinhas desse depoimento podemos também perceber que, se houvesse uma política de inclusão na prática, com segundo professores,

⁶⁸ Custódia Farias. Entrevista citada.

transformações arquitetônicas e atitudinais, as escolas venceriam o limite do atendimento a esses educandos/as.

Os narradores deste estudo ao rememorarem as experiências trazem em suas falas lembranças dos/as professores/as associadas ao processo de aprendizagem e ao cotidiano escolar.

4.2 LEMBRANÇAS DOS/AS PROFESSORES/AS

Alguma falha a gente tem... A professora passava uma frase lá, para nós no quadro e apagava e pedia pra gente fazer assim mesmo. E a frase apagada, e agora? Como eu fazia devagarzinho, às vezes dava tempo de fazer e às vezes não lembrava mais. [...] Quando não dava tempo de fazer ela escrevia de novo (risos), daí nós olhávamos bem para aquela frase, botava bem na cabeça, depois ela apagava de novo e mandava nós fazer de novo. Era um trabalho...⁶⁹

Em todas as entrevistas, os/as participantes que frequentaram a escola recordaram de suas/seus professoras/es e relataram situações da rotina escolar. Os participantes da pesquisa: Saturnino Pereira Neto, Maria Jovina Pereira e Louri Arcendino Farias recordam de suas professoras e de algumas passagens vividas no tempo de escola.

Como por exemplo, festividades e eventos cívicos realizados pela comunidade escolar. Apareceu algumas vezes nas entrevistas o momento do Dia da Independência, em que os alunos

⁶⁹ Saturnino Pereira Neto. Entrevista citada.

precisavam se colocar a postos e marchar. Nesses eventos a disciplina, postura e obediência dos/as alunos/as eram essenciais para o bom andamento das apresentações.

Junto a essas lembranças somam-se as reminiscências do dia a dia escolar, e a figura do/a professor/a é fortemente lembrada, especialmente pelas suas posturas e ações, assim apareceram práticas pedagógicas que envolvem castigos, reprovações e repressões.

Eu só ganhei um puxão de orelha uma hora, por que era para levantar, daí era para levantar e eu fiquei sentado daí ela me puxou na orelha. - Todo mundo levantado! [...]. Quando chegou, não sei o que era, não sei se era o diretor... [dúvida]. [...] E quando era para marchar eu corria para trás da escola, eu não queria marchar. [risos]. Acho que a professora não viu porque ela nem me chamou. [...] Não sei, era até “bobiça” [risos]. E quando eu ia começar a fazer conta e começar a pensar para fazer as contas e não entrava aquela conta na cabeça. Mas a professora não ajudava... Primeiro era a professora Dona Ana do seu Kiko, depois veio a... [esqueceu o nome] [...]. Ela era bem legal, bem boazinha. A dona [fala confusa] que me deu aula lá, a dona Lola, a Raquel me deu aula aqui na Vila. A professora Raquel era brava quando alguém a incomodava. [...] ⁷⁰
A professora era boa. Não lembro o nome dela. Ah! Eu não me lembro agora. A Dona Lora eu acho. Ela era brava! [...] É foi, ela ensinava bem. Eu é que era curioso. [...] Depois eu desanimei. [...] Ah! Eu passava, a na segunda série eu falava pra ela a coordenadora, esse ano eu não quero passar e passava. [...] É e ela me passava. [...] Eu dizia que não era pra passar, eu ia pra primeira, segunda, terceira e passavam sempre. [...] Ela me passava sempre. Depois eu passei pra 4ª série, aí

⁷⁰ Ibid.

eu não fui mais. [...] Eu caí, no buraco, eu nunca me queixei. [...] É eu brincava, eu ia junto com a Vera. [fala confusa]. [...] Eu lembro. Ah que eu ficava só olhando pra trás. [...] Nós víamos a professora [fala confusa]. [...] Ela puxou a orelha uma vez só. Daí eu não fiz mais mesmo. [...] ⁷¹
 A professora não era brava, era legal. [...] Eu fazia desenho. [...] Era só essas coisas eu acho. [...] Fazia meu nome, Maria Jovina Pereira. [...] Estudei até o 2º ano. ⁷²

É importante lembrar que, segundo os estudos de Boto (2002), a escola contribuiu para a categoria criança-aluno, para o “adestramento” das crianças e a construção do objeto infância. A autora também afirma que a entrada das crianças na escola, além de tolher a espontaneidade, não permitia que vivenciassem e sentissem a infância “Quanto mais frágil a criança fosse, mais predisposta estaria ao bem”. (BOTO, 2002, p. 33).

O castigo físico, as humilhações faziam parte das estratégias para controlar os comportamentos e até mesmo a aprendizagem das crianças. O “puxão de orelha” presente na lembrança de Saturnino Pereira Neto demonstra a relação das professoras para com os alunos/as na época.

Costa (2009) utiliza-se das reflexões de Foucault para analisar a relação de castigo- corpo, em que o adulto mantinha o poder sobre o corpo do outro-criança. Segundo a autora, “o tempo passou, os direitos humanos foram conquistados em lei, mas os professores enquanto ‘juízes’ penalizavam as crianças com castigos físicos, transformando esses alunos/as em infratores/as, como se suas ‘artes’

⁷¹ Louri Arcendino Farias. Entrevista citada.

⁷² Maria Jovina Pereira. Entrevista citada.

suas ‘dificuldades em aprender’, fossem crimes” (COSTA, 2009, p. 243).

Nesse sentido, percebe-se que as punições aos “atos errados” das crianças nessa época fundiam-se na crença de que essas crianças seriam corrigidas para “melhor”. No entanto, compreende-se que se a escola apresenta-se como uma estrutura que aprisiona o corpo das crianças, os castigos, as humilhações e as punições significam muito mais abuso de posição de poder dos adultos do que qualquer outro motivo (COSTA, 2009, p. 244).

Embora os/as participantes tenham evocado momentos de tristeza na escola, como quando não conseguiam realizar alguma atividade, de contas ou leituras, e mesmo se colocado como os únicos responsáveis por não conseguirem aprender os conteúdos que lhes eram passados, é possível perceber em suas narrativas a importância da escola e dos professores na vida destes, tanto que descreveram muitos nomes daqueles/as que um dia foram seus/suas mestres. Isso mostra o quanto o/a professor/a é importante na vida de tantas crianças e jovens e o quanto seu papel é fundamental para a construção dos sujeitos. Da mesma forma, a postura de um/a professor/a em sala de aula serve como um “espelho” que reflete em todos/as os/as alunos/as da classe, já que a imagem de respeito ou discriminação que este/a possui frente à diversidade reflete em todos os seus atos e contágia/influencia quem está ao redor.

No entanto, muitos/as professores/as ainda na atualidade não se encontram preparados para trabalhar com alunos/as com deficiência, e necessitam assim de formação adequada e qualificação, pois:

[...] é fundamental que seja oportunizado novos conhecimentos, produzidos nas mais diferentes áreas. Isso significa defender a atualização, a formação de professores como estratégia essencial no enfrentamento dos desafios mencionados. Formação, como direito à educação, de todos os professores. Formação nas quatro áreas básicas do conhecimento – língua, matemática, ciências naturais e ciências sociais – e formação cultural que traga a oportunidade de discutir valores, preconceitos, experiências e a própria história. (KRAMER, 1998, p. 20)

Entende-se que a postura inclusivista de um/a professor/a que respeita as limitações de seus alunos e os estimula na busca pela superação das suas dificuldades auxilia e estimula todos os demais alunos à aceitação e respeito à “diferença”. Hengemühle (2004) revela que o segredo desse aconchego afetivo está em professores que gostam do que fazem, têm carisma para serem educadores, possuem sensibilidade para ensinar, em suma, têm postura inclusivista para a profissão. Conforme Antunes:

O papel do novo professor é o de usar a perspectiva de como se dá a aprendizagem, para que, usando a ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências de seus alunos e os leve a se tornarem capazes de resolver problemas ou, quem sabe, criar produtos válidos para seu tempo e sua cultura. (ANTUNES, apud HENGEMÜHLE, 2004, p. 143)

A postura inclusivista do/a novo/a professor/a implica ter conhecimento dos direitos dos/as estudantes com deficiência e formação para lidar com esse tipo de aluno/a.

Por esse motivo, pensar sobre a criança implica considerar o mundo adulto, respeitando e refletindo a respeito do lugar do adulto (professores, pais, familiares e sociedade) na vida da criança.

Os/as narradores/as deste estudo estiveram por três anos na escola regular. Suas lembranças fragmentadas refletem talvez a irregularidade de sua frequência aos educandários, pois acometidos de problemas de saúde talvez tenham sido infrequentes. No entanto, a escola aparece em suas recordações como algo peculiar, como uma das experiências mais lembradas do tempo em que foram crianças. Nesse sentido, pode-se afirmar que a inclusão de pessoas deficientes na escola é muito importante para sua sociabilidade, relação com seus pares crianças e contato com a cultura letrada, entre outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho percorreu sobre as experiências familiares, educacionais, espaciais que apareceram nas memórias das pessoas com deficiência mental/intelectual leve a moderada entrevistadas, quando estimuladas a recordarem suas infâncias. Além disso, diante da história de descrédito em relação às pessoas com deficiência intelectual, ouvir as memórias dessa população em relação às suas infâncias transformou-se em um caminho instigante. Nesse momento de finalização e síntese, busco retomar algumas posições assumidas no contorno deste trabalho e que me conduziram no percurso até aqui.

Na aproximação com o outro, com o diferente, muitas vezes fui convidada a desconstruir a minha lógica para compreender as infâncias das pessoas com deficiência mental/intelectual e acolhê-las com suas palavras e expressões com seu jeito de ser e estar no mundo. Isso me levou muitas vezes a um agradável retorno fenomenológico às minhas infâncias em São João do Sul, interior do Estado de Santa Catarina.

Isso me fez pensar sobre a presença da criança que habita a imaginação do poeta e refletir também sobre as falas que são historicamente silenciadas, nas instituições culturais, nas diversas textualidades e narrativas que excluem ou que silenciam a voz das crianças e outros grupos, como no caso das crianças com deficiência.

Zezinho, que surgiu nas primeiras linhas deste estudo, me mostrou que é possível, com ou sem deficiência, viver e atuar na sociedade. Há alguns anos, tive o prazer de reencontrá-lo, num evento próximo ao município de Maracajá/SC. Agora, com seus trinta e poucos anos, me contou dos seus planos e conquistas. Relatou que trabalha de

auxiliar numa oficina mecânica, recolhe latas para reciclagem, faz alguns trabalhos como ajudante em construções civis. Preferiu não casar, mas decidiu morar sozinho numa casa posta no fundo do quintal de sua mãe. Os móveis aos poucos estão sendo comprados com o dinheiro do seu trabalho.

Algum tempo depois, encontrei sua mãe, que destacou a saída de Zezinho da Escola de Atendimento Especializado do município onde residem. Ela relatou que ele sonha terminar os estudos, e para isso está frequentando o Centro de Educação de Jovens e Adultos. Fiquei muito contente e satisfeita com a notícia, esperançosa que o sonho de Zezinho possa se realizar.

O desejo de compreender as infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual, suscitado por uma criança que marcou a minha infância, exigiu-me um olhar mais sensível para com o meu estudo, no intuito de ver a pesquisa com os olhos de pesquisadora.

Foi para mim um exercício pessoal muito grande, pois em alguns momentos das entrevistas surgiram lembranças conflituosas e saudosas que mexiam com os sentimentos dos/as entrevistados/as. Da mesma maneira, o momento de transcrição das entrevistas foi um momento delicado, pois muitos dos/as entrevistados/as apresentam dificuldades na fala, o que dificultava o entendimento por parte da entrevistadora.

As entrevistas possibilitaram uma maior aproximação com o objeto de estudo e conhecer o que pensam sobre cada temática proposta, qual a visão de mundo e as suas relações com a família, escola e sociedade.

No momento das entrevistas com as pessoas com deficiência mental/intelectual leve a moderada, os depoimentos tímidos e, muitas vezes, comedidos demonstraram a relação de poder exercido pelos familiares, que muitas vezes com o propósito de protegê-los acabam segregando-os do convívio em sociedade, matriculando-os no Centro de Atendimento Especializado.

Foi percebida, em muitos momentos da entrevista, a insegurança e preocupação dos/as entrevistados/as quanto à narrativa de suas memórias, delegando aos familiares a competência discursiva, ou mesmo necessitando de suas aprovações para procederem em seus relatos, evidenciando a falta de autonomia, talvez porque tenham sido educados sob tutela.

À medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, a relação com os espaços vividos por estes sujeitos na infância foram ganhando maior relevância e, ao longo da pesquisa de campo, em especial durante as entrevistas, a “proteção” e o cuidado que as famílias possuíam com os seus familiares com deficiência mental/intelectual quando crianças também se acentuaram.

No retorno das entrevistas, na devolução das falas, percebi o quanto a família e as pessoas com deficiência estavam atentas. Sugeriram mudanças e solicitaram que os nomes utilizados fossem verídicos. Ouvi-las e respeitá-las em suas opiniões foi um grande aprendizado, tornando-me um pouco mais paciente e experiente no trato com essas pessoas.

Foi perceptível a capacidade das pessoas com deficiência mental/intelectual leve a moderada, a rememoração de suas infâncias com suas interlocuções e peculiaridades. Demonstraram que, assim

como toda criança, possuem desejos e sonhos muitas vezes contidos e reprimidos, por uma sociedade que dita o que pode e o que não é permitido.

Não se trata aqui de chegar a uma conclusão, mas sim de refletir sobre os mundos de vida e a percepção própria de cada criança, que ocorre a partir dos lugares, ações e relações que as crianças estabelecem na sociedade. E que constituem uma pluralidade de infâncias que varia conforme o contexto de sua inserção na religião, etnia, posição social ou cultural, que estabelece o jeito de cada criança dialogar com seu “mundo de vida”. Além disso, são todas essas interlocuções que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social.

Assim, apresentar um contributo à história da infância, com suas ressignificações e conceitos, na ótica de quem foi criança com deficiência, constituiu um grande desafio e envolveu a compreensão de que as memórias emergem das operações historiográficas, juntamente com as interpretações e experiências da própria pesquisadora, por meio de uma visão crítica sobre a construção da infância.

As reflexões apresentadas no primeiro capítulo expuseram as diferentes concepções de infâncias, presentes na sociedade ocidental no decorrer da história, revelando como as crianças lidaram com essas concepções no âmbito familiar, escolar ou social, diante do conjunto de regras e de valores organizados pelos adultos em torno dessa fase da vida, bem como os alicerces fincados para a proteção dos direitos e proteção da criança, com ou sem deficiência.

Os estudos realizados expressaram também as preocupações da sociedade para com a infância e educação nos anos de

1955-1970 no município de Maracajá/SC. De outra parte, as memórias narradas nas entrevistas indicam os modos como essas crianças vivenciavam e lidavam com suas condições de vida.

Ao investigar sobre a escolarização das pessoas com deficiência no período descrito, foi possível perceber que a escola não possuía adequações necessárias para o atendimento desses estudantes classificados como deficientes mentais. Com o aumento da população e o acesso das crianças na escola, o fracasso escolar era direcionado a todos aqueles que não conseguiam se ajustar ao sistema escolar, e um desses grupos foi as pessoas com deficiência ou que possuíam dificuldades de aprendizagem. O saber médico nesse sentido colaborou para a classificação e definições dos níveis de deficiência, contribuindo para a exclusão ou não inclusão desses estudantes na escola.

As narrativas evocadas neste estudo levam a pensar nos pormenores que envolvem a história da infância de pessoas com deficiência mental/intelectual. Dentro dessa, a escola, família e amigos/as exercem papéis fundamentais, que definem ou colaboram com a formação da pessoa.

Enfim, apesar da proteção, do silenciamento se fazerem presentes na formação dos sujeitos com deficiência, o sentido de trazer as reminiscências dessas pessoas para este estudo residiu justamente na necessidade de ampliar as discussões a respeito das múltiplas infâncias existentes, e uma delas a da pessoa com deficiência mental/intelectual. Creio que este seja um impulso que forja um espaço de visibilidade social de suas falas, que sempre foram impetradas pelo mundo acadêmico que autorizou cientificamente os especialistas, professores e estudiosos para falar no lugar delas.

De fato, acredita-se que oportunizar as narrativas de pessoas com deficiência mental/intelectual sobre suas infâncias e sua educação poderá romper com a “corrente do silenciamento” historicamente submetida às crianças e às pessoas com deficiências. Possibilitará também refletir sobre os obstáculos enfrentados por essas pessoas em diferentes esferas, entre elas social, familiar e pedagógica, afinal, elas precisaram se ajustar aos padrões de uma sociedade tradicionalmente pensada e arquitetada para os ditos “normais”.

REFERÊNCIAS

- ALTMAN, Raquel Z. Brincando na História. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 231-258.
- AMARAL, Nádia, FERREIRA, Omar. **Deficiência Mental e Educação Inclusiva**: Desafios para a Psicologia Escolar e Educacional, 2007, p. 52.
- ARANHA, M.S.F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, São Paulo, 1995.
- ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- ARIÈS, Philippe. Infância. Verbete para a Editora Eianudi. **Revista de Educación**, Madri, n. 281, p. 5-17, 1986.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel. Apresentação. In: VEIGA, Cynthia G.; FARIA Luciano M. de. **Infância no Sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE MARACAJÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Maracajá: APAE de Maracajá, 2011.
- BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BACHELARD, Gastón. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BACHELARD, Gastón. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Abril, 1974.
- BARBOSA, Elyana; BULÇÃO, Marly. **Bachelard**: Pedagogia da Razão, Pedagogia da Imaginação. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBOSA, Iracy. **Família e inclusão**: um desafio para todos. FREITAS. M. P. C.

(Org). Governador Valadares: Ed. Univale, 2005.

BARBOSA, Maria Carmen S. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 59, resenha, 1997.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 6. ed. São Paulo: Vozes, 1999.

BARROS, Myriam Lins de. Memória e família. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 29-42, 1989.

_____. **Autoridade e afeto: avós, filhos em netos na família brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Ed 34, 2002.

_____. **Obras Escolhidas II**: Rua de mão única. 5. ed. 3 reim. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e Técnica, arte e política**. São Paulo: brasiliense, 1996.

_____. A infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. **Obras escolhidas II**: Rua de Mão única. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Reflexões**: A criança, o brinquedo, a sucata. 4. ed. São Paulo: Summus, 1984.

BERCHERIE, Paul. A clínica Psiquiátrica da Criança: Estudo Histórico. In: CIRINO, Oscar (Org). **Psicanálise e Psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 130-138.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Ed. Brasília: FNDR; Estação Gráfica, 2007.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivido da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

_____. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOTO, Carlota. Histórias, idéias e trajetórias da Cultura Escolar. In: SOUZA, Rosa F.; VALDEMARIN, Vera T. (orgs). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados; Apoio FCLAR/UNESP, 2005. p 59-79.

_____, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS; Marcos C.; KUHLMANN JR, Moyses (orgs.). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 1 mar.2012.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/civil/decreto/2001/d3956.htm>>. Acesso em: 3 jan.2012.

_____. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com deficiência. Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência - CORDE. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília: CORDE/SEDH, 2007.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.304, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Centro Gráfico, 1996.

_____. Ministério da Educação do Brasil. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência mental.** Brasília, DF, 1995.

_____. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com deficiência. Coordenadoria de Nacional para Integração das Pessoas Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação:** sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: CORDE/SEDH, 1994.

_____. Decreto do Executivo. Decreto nº 3.298, de 21 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-norma-pe.html>>. Acesso em: 19 nov. 2012.

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

_____. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL/MEC/SEESP.

Tendências e desafios da educação especial. Brasília: SEESP, 1994, p. 35-49.

BURKE, Peter. **A revolução Francesa da Historiografia:** A Escola dos *Annales* (1929-1989). 2. ed. São Paulo: Unesp. 1991.

CAMARGO, Junio Luiz. **Os discursos sobre a loucura como instrumento de poder em Michel Foucault.** 2004. 63 p. Monografia de Conclusão do Curso de Filosofia- Faculdade Arquidiocesana de Filosofia, Curitiba, 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/65543526/Os-Discursos-Sobre-a-Loucura>>

Como-Instrumentos-de-Poder-Em-Michel-Foucault>. Acesso em 10 mar. 2013.

CARVALHO, A. de S. **Metodologia da entrevista**: uma abordagem fenomenológica. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

CARVALHO, Erenice N. S. de; MACIEL, Diva Maria M. A. A nova concepção de deficiência mental segundo a *American Association on Mental Retardation*. **Temas em Psicologia da SBP**, Brasília, vol. 11, n. 2., p. 147-156, 2003.

CARVALHO, Erenice N. S. (Org). **Deficiência Mental**. Brasília: SEESP, 1997.

CARVALHO, Erenice N. S. de. (Org). **Educação especial**: deficiência mental. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas 3).

CARVALHO, Marta M. C. Quando a História da Educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos C. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 269-288.

CARVALHO, Rosita E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

COSTA, Marli de O. **Infâncias e “Artes” das crianças**: memórias, discursos e fazeres (Sul de Santa Catarina – 1920 a 1950). 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

_____. **O Tempo atravessou a Vila**: memória dos Moradores do Bairro Primeira Linha- Criciúma-SC/1892-2000. Criciúma: Prefeitura Municipal de Criciúma, 2001.

_____. **Tudo Isso eles contavam:** memórias dos moradores do Bairro Santo Antônio. Criciúma-SC (1880-2000). Criciúma: Prefeitura Municipal de Criciúma, 2000.

_____. **“Artes de Viver”:** Recriando e Reinventando Espaços-Memórias das Famílias da vila Operária Mineira Próspera/ Criciúma (1945-1961). 1999. Dissertação (Mestrado em História)- Curso de Pós-Graduação em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

DECLARAÇÃO de Montreal sobre a deficiência intelectual. Tradução Jorge Márcio Pereira de Andrade. Disponível em <http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm>. Acesso em: 11 nov. 2012.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DOSSE, François. **História e Ciências Sociais**. São Paulo: EDUSC, 2004.

DOSSE, François. **A história**. São Paulo: EDUSC, 2003.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

EUGÊNIO, Josiane. **A inclusão dos estudantes com autismo nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2009. Monografia (Conclusão de Curso em Pedagogia)- Curso de Pedagogia, Universidade do Sul de Santa Catarina, Araranguá, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Ver. Fac. Educ.** [on line]. 1998, vol.24, n.1. PP.141-159. ISSN 01022555. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo=sci_arttex&pid>. Acesso em: 18 set.2011.

FÁVERO, Eugênia Augusta G. et al. **O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

FERREIRA, Marieta de M. História oral e tempo presente. In: **(Re) Introduzindo a História oral no Brasil**. São Paulo: USP, 1996.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLANDRIN, Jean-Louis. **O sexo e o ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FREIRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. São Paulo: Global, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREITAS, Marcos C. de (org). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez; USF-IFAN, 1997.

FREITAS, Marcos C. de; KUHLMANN JR., Moysés (orgs.). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. da UFPR, 1997. p. 83-100.

GALZERANI, Maria Carolina. Imagens entrecruzadas de infância e produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, Patrícia (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisas com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

GAUDERER, Christian. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: Guia prático para pais e profissionais. 2. ed. revista e ampla. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

GELES, Jacques. A individualização da criança. In: **História da Vida Privada**, v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311-329.

GHIRALDELLI JR. Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais Modernas e Contemporâneas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.25, n.1, p. 25-44, jan.-jun. 2000.

_____. **Infância, escola e modernidade** (org.). São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

GLAT, R. Somos iguais a você: **Depoimento de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GLAT, Rosana; FERREIRA, Júlio R. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Rio de Janeiro: Banco Mundial, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância: Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios, resultados do universo**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=421040>>. Acesso em: 19 nov. 2012.

JANUZZI, G.S de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**, Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho M. Quando Eu Entrei na Escola... Memórias de Passagens Escolares. **Caderno Cedes** (impresso), Campinas, v. 26. n. 68, p. 60-73, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho M. Constituição social de sujeitos nas práticas cotidianas em uma instituição especializada no atendimento à deficiência múltipla. **Temas de Psicologia**, v. 7 n. 3, p. 283- 294, 1999.

KENNEDY, David. As raízes do estudo da infância: história social, arte e religião. In:

KOHAN, Walter O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

_____. Filosofia e infância: pontos de encontro. In: KOHAN, Walter O.; KENNEDY, Davis (orgs.). **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis: Vozes, 1999. (filosofia e crianças).

KISHIMOTO, Tzuko M. **O jogo, a criança e a Educação**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KOHAN, Walter O. **Infância entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter O. (org.). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: D&P, 2004.

KOHAN, Walter O.; KENNEDY, David. (orgs.). **Filosofia e infância**. Petrópolis, 1999.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

_____. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. P. (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998. P. 11-24.

_____. **A Política do Pré-Escolar no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sonia et. al. **Com a pré-escola nas mãos**: Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1994.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância**: Fios e Desafios da Pesquisa. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997

KUHLMANN JR, Moisés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Moisés. História da infância: Brasil e modernidade. In: **Seminário do projeto A infância e a sua educação (1820-1950): materiais, práticas e representações**. São Paulo: [s.n], 2003.

_____, Moisés. A circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR, Moisés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

LANG, Alice Beatriz da S. G. História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). **(Re) introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 33-47.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família**. São Paulo: EDUSP, 1993.

_____. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEVINE, Donald. **Visões da Tradição Sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zhar, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LUDKE, André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986.

LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexis N., VYGOTSKY, Lev S. *Psicologia e pedagogia*. São Paulo: Moraes, 1991.

MAGALHÃES, R, de C.B.P. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: BARBOSA, R. C. et al. (Orgs.). **Reflexões sobre a diferença**: Uma introdução à Educação Especial. Fortaleza: Edições Demócrito, 2002. p.35-46.

MAGALHÃES, R. de. C. B. P. **Um estudo sobre representações de professores de classe especial a respeito de seus alunos e de seu trabalho**. 1997.119 p. Dissertação (Mestrado em Educação do Indivíduo Especial)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

MANNONI, M. **A Criança Retardada e a Mãe**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MARANHÃO, Rosanne de O. **O portador de deficiência e o direito do trabalho**. São Paulo: LTR, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. (Coleção Temas Sociais).

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MOGARRO, Maria João. Memórias de professores: Discursos orais sobre a formação e a profissão. **Revista História da Educação/ASPHE**, Pelotas, n.17, p. 7-31, 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, 2001.

MONTE, Francisca R. F. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Brasília: MEC, 2004.

MORAES, Lúcio Vânio. **Memória escolar e campo religioso: identidade e imaginário católico na Escola de Educação Básica Manoel Gomes Baltazar em Maracajá-SC (1959-1976)**. Florianópolis: Insular, 2010.

NACIF, Salete A. P. Anamnese e a relação médico-paciente. Apresentação digital para a disciplina Clínica Médica UNIFESP/EPM. Disponível em: http://www.unifesp.br/dmed/climed/liga/cursos/xiiilacm/RMP_XIII.pdf>. Acesso: 10 nov. 2012.

NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NÓVOA, António. Apresentação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História e Memórias da Educação no Brasil**. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2004.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (org.). **Educação da infância: História e Política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 73-97.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diagnósticas. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. **Declaração de Montreal**. Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual de 06 de outubro de 2004. Disponível em <<http://www.defnet.org.br>>. Acesso em: 9 de mar. 2011.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia: ONU, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291_por.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2011.

PAULON, Simone M. **Documento subsidiário à política de inclusão**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 48p.

PESAVENTO, Sandra J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PESSOTI, I. **Deficiência mental: da supervisão à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz; EDUSP, 1984.

PLAISANCE, Eric. Denominações de infância: do anormal ao deficiente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91. p. 405-417, Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a06v2691.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2012.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

POSTMAN, N.O. **O Desaparecimento da Infância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2002. p. 7-51.

QVORTRUP, J. **Childhood as a social phenomenon**: an introduction to a series of national reports. Vienne: European Centre, 1991.

QVORTRUP, J. Generations: an important category in sociological research. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DOS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFANCIA, Braga, 2000. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2000. v.2 p. 102-113.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 37 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

REGO, Teresa Cristina *et al.* **Memória, História e escolarização** (orgs.). Petrópolis/São Paulo: Vozes/ Segmento, 2011. (Coleção Pedagogia Contemporânea).

RESENDE, Ana Paula C.; VITAL, Flávia Maria de P. **A Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência comentada**. Brasília:

Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABHg0AA/201cconvencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 19 nov. 2012.

RESENDE, Vânia Maria. **O menino na literatura brasileira**. São Paulo. Perspectiva, 1988.

RIBEIRO, Jucélia Santos B. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 26, p.145-168, jun. 2006.

RIBEIRO, Renato Janine. O poder de infantilizar. In. GHIRALDELLI JR, Paulo. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: UFPR, 1997. p.101-109.

SCHWARTZMAN, J. S. Histórico. In: _____. (Org.). **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999. p. 3-15.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Regional. **Mapa do Extremo Sul Catarinense**. Disponível em: <http://www.sc.gov.br/sdr/ararangua/mapa_ararangua.gif>

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José: FCEE, 2009. 20 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial no Estado de Santa Catarina: proposta**. São José: FCEE, 2006.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, A . B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto/ Portugal: Asa editores, 2004.

_____. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, 2002.

_____. Infância, exclusão social e Educação para a cidadania ativa. **Revista Movimento**, Porto Alegre, n.3, maio 2001.

_____. O Ofício de Criança. In: CONGRESSO INTERNACIONAL OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA, II., 2000. Braga. **Actas...**: Braga: Universidade do Minho, 2000.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO. Manuel. As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o Campo. In: _____. **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga/Portugal: [s.n.], 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que tem deficiência?** VIDA INDEPENDENTE: História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SAÚDE EM PAUTA. O Hipotireodismo é mais comum do que você imagina. **Saúde em Pauta**. Disponível em: <<http://saudeempautacp.blogspot.com.br/2012/01/o-hipotireodismo-e-mais-comum-do-que.html>>. Acesso em 12 out. 2012.

SOUZA, R. F.D; VALDEMARIN, V.T (orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Unesp/FCLAr. Autores Associados, 2005.

SCHMIDT, Maria Luisa S.; MAHFOUD, Miguel. Halbawachs: Memória Coletiva e experiência. **Psicologia USP**, São Paulo, p. 285-298, 1993.

SOUSA, Carlos H. G. **Pessoa com deficiência intelectual**: desafio para inclusão nas empresas de grande porte do Pólo Industrial de Manaus/AM. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)- Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/18139/18139_3.PDF>. Acesso em: 11 nov. 2012.

SOUZA, Odécia A. de; MORAES, Lúcio Vânio. **Maracajá**: Outras Memórias novas Histórias. Florianópolis: SAMEC, 2009.

TANNOUS, Gyséle Saddi. **Inclusão do aluno com deficiência mental: experiências psicossociais dos professores da escola pública.** 2004. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2004. Disponível em: <http://www.tede.ucdb.br/tde_arquivos/3/TDE-2005-08-22T055642Z-42/Publico/Gyselle%20Saddi%20Tannous.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2012.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 269.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987

VASCONCELLOS, Vera Maria R. (org.) **Educação da infância: História e Política.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 2. ed, 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

VEYNE, Paul. O império Romano. In: **História da Vida Privada.** v. 1. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

VIDAL, Diana Gonçalves e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história:** Estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VITORINO, Inez da Costa. **Interações e relações sociais entre pares em classes de inclusão.** Belém, Universidade Federal do Pará. 2008.

FONTES ORAIS

Custódia Farias. Entrevista concedida a Josiane Eugênio Pereira. Maracá, 17/03/2012.

Delícia Pereira Matias. Entrevista concedida a Josiane Eugênio Pereira. Maracajá, 7/03/2012.

Delícia Pereira Vieira. Entrevista concedida a Josiane Eugênio Pereira. Maracajá, 13/11/12

Egínea Matias. Nascida em: 21/08/1957. Entrevista concedida a Josiane Eugênio Pereira. Maracajá, 7/03/2012.

Louri Arcendino Farias. Nascido em: 12/10/1956. Entrevista concedida a Josiane Eugênio Pereira. Maracajá, 17/03/2012.

Maria Gorete Pereira Entrevista concedida a Josiane Eugênio Pereira. Maracajá, 30/09/12.

Maria Jovina Pereira. Nascida em: 13/11/1958. Entrevista concedida a Josiane Eugênio Pereira. Maracajá, 12/03/2012.

Saturnino Pereira Neto. Nascido em: 30/09/1955. Entrevista concedida a Josiane Eugênio Pereira. Maracajá, 12/03/2012.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE-UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, Identidade ____ Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido as minhas dúvidas, declaro para os devidos fins que autorizei meu/minha ente a participar da pesquisa intitulada “**História, Memória e Educação: Infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual (Maracajá/SC, 1955-1970)**”, desenvolvida pela mestranda Josiane Eugênio Pereira, sob a orientação da Professora Dra. Marli de Oliveira Costa, para que sejam usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazo, citações, a partir da presente data. Realizada na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso das referências em outras pesquisas e publicações e permito também a utilização e divulgação das fotografias impressas de meu/minha ente, ficando vinculado o controle das informações a cargo destes pesquisadores da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Declaro ter conhecimento de que poderia desistir de participar a qualquer momento, sem problema algum. Ciente de que a participação nessa pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada.

() Solicito que seja resguardada a identificação _____.

() Desejo que a autoria dos depoimentos seja referida _____.

() Autorizo a utilização das fotografias _____.

Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração,

_____,...../...../2012.

Participante da Pesquisa

pesquisador

Pais ou Responsáveis

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevistadora: Josiane Eugênio Pereira

Data da entrevista:

Nome do/a entrevistado/a:

Local e data de nascimento:

Nome do pai:

Nome da mãe:

Número de irmãos:

Endereço:

Telefone:

Nome do projeto: **HISTÓRIA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO:
INFÂNCIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
MENTAL/INTELECTUAL (MARACAJÁ-SC, 1955-1970).**

- Contextos, lugares, relações sociais, eventos, espaços, culturas de pares.
- Local onde morava quando criança (casa, bairro).
- Como era a vida no contexto familiar (com quem morava, com quem mora atualmente, profissão dos pais, como era a convivência com os/as irmãos/as?)
- Quem eram os/as amigos/as, companheiros/as, colegas mais próximos? Como era a relação com os mesmos?
- Quem eram os/as professores/as?
- Frequentou a escola? Por quantos anos? Reprovou? Até que série estudou? Se não foi para a escola, sentia vontade de frequentá-la?
- Lembra-se dos eventos escolares? Quais?
- Enfrentou alguma dificuldade para frequentar a escola? Conseguiu fazer as atividades propostas em sala de aula?
- Quais as brincadeiras e brinquedos que brincava e com quem?
- Quando criança saía para brincar, passear, viajar? Com quem e para onde?
- Lembra-se de alguma perda significativa? Qual?
- O que faz nos dias atuais? Qual a sua ocupação?
- Quais as expectativas para o futuro?

DEPOIMENTO DOS/AS FAMILIARES

- Nome:
- Idade:
- Parentesco:
- Como foi a gravidez e nascimento (parto);
- Problemas de saúde na infância;
- Medicamentos e tratamento médico;
- Sentimentos em relação à criança com deficiências; (Quando descobriram como foi? Quem percebeu? O que pensavam/almejava para seus/suas filhos/as? Aceitaram ou rejeitaram?);
- Escola e Sociedade;
- Liberdade e autonomia;
- Proteção e cuidado;
- Expectativas;

Outras perguntas pertinentes ao tema: