

Capítulo 6

MEMÓRIA, Infâncias e ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS com deficiência intelectual (Maracajá-SC, 1955-1970)

Josiane Eugênio

Marli de Oliveira Costa

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh06>

Este capítulo é um recorte da Dissertação de Mestrado em Educação, intitulada História, Memória e Educação: Infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual (Maracajá-SC, 1955-1970), defendida em 2013 na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). O estudo trata das experiências educacionais formais e não formais de quatro pessoas com deficiência intelectual no município de Maracajá/SC, entre os anos de 1955 e 1970, as quais tinham entre 55 e 56 anos de idade no ano 2012, e seus familiares. O objetivo foi compreender, por meio de suas memórias, como lidaram com o ambiente em que viviam e como estabeleceram trocas entre seus pares, seus educadores, familiares e professores.

A metodologia utilizada foi a História Oral, que contribui para a visibilidade daqueles que historicamente foram/são “silenciados” pela história oficial. Todas as entrevistas foram transcritas e autorizadas para serem divulgadas com os nomes dos narradores. As lembranças desses sujeitos foram compreendidas a partir dos conceitos que envolvem a categoria Memória, tendo por referências Barros (1989), Bosi (1994, 2003), Halbwachs (1990), Kassar (2006) e Nora (1993).

Para embasamento das discussões voltadas para os temas deficiência e educação inclusiva, dialogamos com autores como Januzzi (2004), Carvalho (2003), Fávero (2004), Gauderer (1997), Glat (2007), Mantoan (2003) e Sasaki (2003).

Embora os assuntos tratados neste estudo sejam constitutivos de uma mesma realidade que se completa e dá sentido ao todo, organizamos o texto, em termos de estrutura, em duas partes. Primeiramente, apresentamos os narradores e o contexto em que estão inseridos, o que nos leva a recon-

VOLTAR AO SUMÁRIO

hecer as dificuldades em se valorizar as falas dos sujeitos em detrimento das concepções que se tem a respeito da sua condição ou diagnóstico. Ainda nesse momento, nosso foco se pautou em dar visibilidade às memórias dos entrevistados sobre as experiências educativas em âmbito escolar e domiciliar. Procuramos, além disso, evidenciar nos depoimentos dos familiares os discursos acerca de cuidado e proteção com relação aos perigos aos quais estão expostos seus entes com deficiência intelectual por serem vistos como mais frágeis. Nesse sentido, podemos compará-los às crianças que, por terem corpos frágeis, também são/estão mais expostas a perigos como, por exemplo, a violência sexual. Posteriormente, realizamos uma reflexão sobre a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual na escola de hoje e a importância de se pensar sobre o lugar do adulto (professores, pais, familiares e sociedade) na vida da criança.

NASCER, CRESCER E VIVER COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A concepção de deficiência mental como um fenômeno distinguido por incompetência generalizada vem sendo há muito tempo repensada por estudiosos do assunto. Temática evidenciada principalmente a partir do início do século XX, quando os estudos voltados para essa área passaram por significativas modificações em torno do conceito¹.

A deficiência mental/intelectual é uma condição complexa e nem todas as pessoas que a possuem são comprometidas do mesmo modo. Uma das mais antigas organizações que tratam dos assuntos relacionados à deficiência intelectual é a Associação Americana de Desenvolvimento de Habilidades Intelectuais - AADHI, que conceitua Deficiência intelectual na atualidade como limitações importantes que afetam o funcionamento intelectual, signi-

1 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 (SOUSA, 2011). Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/18139/18139_3.PDF>. Acesso em: 11 nov. 2012.

ficativamente abaixo da média, acompanhado de limitações significativas que comprometem cinco dimensões: aspectos comportamentais adaptativos, participação, habilidades intelectuais, interações sociais, saúde, e seu início ocorre antes dos 18 anos de idade. (SOUSA, 2011).

As memórias de infâncias das pessoas com deficiência mental/intelectual e os depoimentos dos seus familiares entrevistados nesse estudo evidenciam que a chegada, nascimento, adaptação e escolarização de uma criança com deficiência família pode ser marcada por sentimentos diversos, entre eles a insegurança da família. As informações obtidas na pesquisa explicitam que muitos desses sentimentos acabam induzindo muitas vezes à dependência ainda maior desses sujeitos.

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), 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” (p. 81).

Os relatos das experiências de vida das pessoas com deficiência intelectual podem abranger grupos de convívio, em especial a família e a escola, pois nestes espaços os sujeitos se desenvolvem em suas dinâmicas de relações tão diversas.

Desse modo, neste primeiro momento, apresentaremos a vida dos sujeitos com deficiência intelectual entrevistados tendo em vista o espaço privado de suas casas, bem como os apontamentos dos familiares acerca da trajetória educacional desses sujeitos em âmbito informal.

A primeira entrevistada², Egínea Matias³, veio ao mundo prematuramente aos sete (7) meses, por conta de uma rubéola que acometeu sua mãe

2 Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Conforme solicitação da família, todos/as permaneceram com seus nomes verídicos, pois entenderam que este estudo foi tratado com ética, respeito, e não trará nenhum prejuízo moral aos seus participantes, além disso, alguns 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.

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

durante a gestação. Com poucas chances de sobrevivência, seu desenvolvimento aconteceu de forma lenta, contrariando as expectativas da parteira e de seus familiares. Sua deficiência intelectual foi percebida por volta dos cinco (5) anos de idade, quando os atrasos no desenvolvimento motor e nas habilidades cognitivas já demonstravam significativa diferença comparada às outras 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 a partir de plantios de milho, fumo, entre outros, nas terras próximas à sua casa. Hoje, vive com duas irmãs mais velhas.

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, uma vez que os detalhes, frequentemente, envolvem os afazeres do grupo familiar. De acordo com sua narrativa, a família, que vivia da lavoura, 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. [...] Aí 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 “galegona”! Brincava sozinha, naquele tempo não tinha ninguém pra brincar.⁴

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

4 Egínea Matias. Entrevista citada.

o objeto das recordações dos indivíduos e o espaço em que essas recordações podem ser avivadas” (p. 74).

É no ambiente familiar que se escondem os detalhes dos objetos, dos costumes, das coisas pequenas que, de tão familiares, por vezes, passam despercebidas. Walter Benjamin (1995) aponta suas rememorações 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.

Egínea Matias⁵ descreve, ademais, a criação de uma brincadeira a partir dos materiais disponíveis ao 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 por meio das quais imitava o mundo dos adultos. Bachelard (1974) afirma: “Estranha situação, os espaços amados não querem ficar fechados! Eles se soltam. Diríamos que se transportam, facilmente, aliás, para outros tempos, para outros planos diferentes dos sonhos e das lembranças” (p. 275).

Para Lins de Barros (1989), mais do que as etapas de formação da lembrança, o grupo familiar, como lugar em que se desenvolvem memórias coletivas, faz delas algo sujeito a mudanças de acordo com o grupo. No grupo familiar, 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.

O segundo entrevistado, Louri Arcendino Farias⁶, 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 Farias⁷, uma senhora de oitenta e seis (86) anos de idade, que estava com a saúde bastante debilitada.

5 Egínea Matias. Entrevista citada.

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

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

Dona Custódia relatou os tempos difíceis, vividos pela família em busca do sustento na lavoura, bem como as dificuldades para encontrar médicos, o tratamento e o diagnóstico de seu filho Louri. Referiu-se, também, à roupa que costurou para que ele, ainda menino, fosse para a escola aprender a ler e a escrever.

Pode-se dizer que incluir uma criança com deficiência na sua própria família não significa adaptá-la ao que é imaginado, sonhado, mas sim aceitar tal como ela é, rompendo assim com os mitos. Entender qual a deficiência e a maneira como ela interfere no desenvolvimento da criança é importante no sentido de buscar maneiras de desenvolver as potencialidades dela, mas não se pode de forma alguma limitar esta criança ao diagnóstico que ela apresenta.

É difícil definir a forma como cada membro da família se comporta perante a realidade do nascimento de um ente com deficiência. Os discursos dos familiares entrevistados evidenciam que as infâncias desses sujeitos foram marcadas pela proteção e cuidado, enquanto os depoimentos dos entrevistados com deficiência intelectual demonstram que, apesar de não conviverem ou atuarem pouco na sociedade, vivenciaram infâncias, consideradas por eles como “tranquilas” e, muitas vezes, felizes, especialmente ao recordarem de suas amizades dos tempos de infâncias:

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...⁸

Tinha uma gente, daí brincava a turma ali com os filhos do seu Zé, daí eu brincava junto, de brincadeira. [...] Eu conversava muito ali com 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!⁹

“Eu me lembro tudo. Eu fui o primo do Tiago casado com a [fala confusa] João Neco [fala confusa] Filha da Dona

8 Louri Arcendino Farias. Entrevista citada.

9 Saturnino Pereira Neto. Entrevista citada.

Lola e do Seu Dé. [...] Prima do Bruno. [...] Eles eram meus amigos, nunca me esqueço. [...] Tenho saudade só que não volta [...]”¹⁰

Por isso, faz-se importante pensar na categoria da memória a partir da reflexão acerca dos discursos produzidos por quem narra. O campo da memória está, assim, profundamente intrínseco à história cultural, pois, ao representar uma realidade e se inserir em um contexto social, não se traduz a uma única voz.

Aquele que lembra não é mais o que viveu. No seu relato há reflexão, julgamento, ressignificação do fato rememorado. Ele incorpora não só o lembrado 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 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 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) 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.

Maria Jovina Pereira¹¹, outra entrevistada, nasceu em Maracajá no ano de 1958. Possui Deficiência Múltipla (intelectual e física): apresenta dificuldades para ouvir, comunicar-se e expressar-se oralmente. Quando criança passou por cirurgia para tratamento do Hipotireoidismo. Possui oito (8) irmãos e, desde que seus pais faleceram, mora com sua irmã, em uma 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

10 Louri Arcendino Farias. Entrevista citada.

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

a plantação de mandioca e a produção de farinha em um pequeno engenho nos fundos do terreno onde viviam. Estudou por dois anos na escola regular. No momento da pesquisa, assim como os demais sujeitos com deficiência entrevistados, frequentava a Escola Especial mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Maracajá, local em que se dedicava a atividades manuais, como a tapeçaria e artesanatos com garrafas decoradas. Em suas memórias, a lembrança de sua saída da escola deu-se pelo seguinte motivo: “Depois, me lembro, que eu tinha 13 anos, a mãe não deixou mais eu ir para a escola, porque eu fiquei mocinha [...]”¹²

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CORDE (BRASIL, 2007) 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 graves. 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).

12 Maria Jovina Pereira. Entrevista citada.

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 os deixavam frequentarem a escola ou conviver socialmente. 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 no depoimento que segue:

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 elas são perfeitas por dentro, por dentro elas são normais!¹³

A partir desses depoimentos é possível perceber que muitos das famílias enfrentam dificuldades no trato com seus filhos com deficiência, desde o diagnóstico até a adaptação na rotina diária e vida social.

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, 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 desafio, muitas vezes associado também ao grau de comprometimento neuropsicomotor e/ou 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.

13

Delicia Matias. Entrevista concedida a Josiane Eugênio. Maracajá, 07/02/2012.

Saturnino Pereira Neto¹⁴ vivenciou sua infância no mesmo local onde reside atualmente, na zona rural do município de Maracajá. Possui Deficiência Múltipla (Intelectual e física). Seus pais garantiam o sustento da casa na produção de farinha de mandioca em um pequeno engenho nos fundos da residência. Aos doze (12) anos de idade, perdeu seu pai e, aos trinta e quatro (34), viu sua mãe falecer. Desde então, reveza a cada dois (2) meses nas residências de seus irmãos mais velhos e uma irmã viúva.

Durante a entrevista, ele lembra, com tristeza, de uma fala de uma pessoa de sua comunidade, ouvida ainda quando criança: “Esse aí nunca vai dar nada na vida, não vai dar nada que preste”.¹⁵ É um discurso que estigmatiza, desrespeita e leva angústia, frustração e desapontamento a quem escuta. Esse tipo de comportamento/fala 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 foi e ainda é talvez um dos grandes dilemas vividos pelos pais e familiares de uma pessoa com deficiência. Nas entrevistas, é possível perceber que muitas famílias que tinham crianças com deficiência preferiam manter seus filhos sempre por perto, com medo de que algo ruim lhes acontecesse, como o preconceito e discriminação. Muitas vezes, em casa, essas crianças, isoladas do convívio com seus pares, vivenciavam uma infância mais “tranquila”, menos confrontante, mas com suas potencialidades e sonhos um pouco “vigiados” pelos próprios familiares na imensa luta de proteção.

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.¹⁶

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

15 Saturnino Pereira Neto. Entrevista citada.

16 Custódia Farias. Entrevista citada.

Os estudos sobre a inclusão possibilitam reconhecer que 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 etc.

Para Sarmento (2002), 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, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como 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)¹⁷.

No caso das crianças com deficiência intelectual, é importante nos perguntar: quem são seus pares? Seriam crianças com deficiência iguais ou similares? Crianças com a mesma faixa etária? Vizinhos? Nesse sentido os narradores e as narradoras desse estudo 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.

Desse modo é possível visualizar que, a partir das brincadeiras, as crianças se constituem como produtos e produtores de história e cultura, pois é por meio delas que as crianças assimilam valores, regras, costumes, princípios e história. Compreende-se que é por meio do ato de brincar, nessa relação de

17 Disponível em: <<http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalhos.htm>> Acesso: 15 jan. 2013. (p. 10).

comunicação consigo mesma e com os outros, que as crianças se desenvolvem, aprendendo e construindo sua identidade.

Benjamin (1984) discute a questão do brincar e do brinquedo e do brincar enquanto produções historicamente construídas, ou seja, para o autor, ao mesmo tempo em que a cultura é produto humano, ela é produtora do humano. 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...¹⁸

Na interação ou na ausência de interação com o outro, muitas brincadeiras eram imaginadas, vivenciadas, como o faz de conta ou o brincar de bonecas. Ao serem evocadas, as brincadeiras com os amigos na rua e outras tantas vividas em Maracajá, emergiram e foram narradas pelos entrevistados e seus familiares.

Na maioria das lembranças apresentadas, as brincadeiras de rua foram citadas e apontadas como espaço de interação e socialização. Brincar na rua, para os/as narradores/as, era sinônimo de liberdade, inventividade. A experiência de Saturnino acerca da transformação do “sabuguinho de milho” 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 produção das fantasias infantis” (SARMENTO, 2002).¹⁹

18 Saturnino Pereira Neto. Entrevista citada.

19 Disponível em: <<http://old.iec.uminho.pt/cedic/textostrabalhos.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2013. (p. 10)

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.

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 bonita que tinha na roça, aquela bem “galegona”! Brincava sozinha, naquele tempo não tinha ninguém pra brincar.²⁰

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

Contudo, é necessário levar em consideração de que, de maneira geral, as crianças vêm perdendo cada vez mais o lugar das brincadeiras e dos jogos em seus cotidianos, como afirma Barbosa (1997). Nesse sentido, a escola se apresenta, na maioria das vezes, como um importante espaço para que as crianças possam vivenciar essas atividades, independentemente de suas potencialidades ou limitações. As experiências vividas nesses ambientes 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 intelectual a partir de suas recordações.

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. Outra relação que faz parte

20 Egínea Matias. Entrevista citada.

dos trabalhos da memória é o entendimento de que lembramos a partir do presente, por isso avaliamos constantemente as recordações (BOSI, 2003).

Além das lembranças a respeito das famílias e das casas de suas infâncias, outro tema que apareceu nas entrevistas foram as lembranças do espaço escolar.

ESCOLARIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O aumento do número de crianças com 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 direito de acesso à Educação Pública, gratuita e de qualidade a todas as crianças, sem exceção, independentemente de sua condição física, intelectual, sensorial ou motora. 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 às escolas comuns não se trata de uma opção de seus pais ou responsáveis, e a conduta excludente das escolas pode ter consequências penais, administrativas e civis, ou seja, a exclusão é crime.

Porém, nem sempre esse direito existiu. 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 e permanência dos estudantes com deficiência nas escolas de ensino regular.

A Deficiência Intelectual, por sua vez, trata-se de uma condição complexa e seu diagnóstico é de responsabilidade de médicos e psicólogos clínicos, podendo ser realizado em hospitais, consultórios, clínicas ou centro de reabilitação. No entanto, para Sasaki (2003), 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.

Para cruzar as memórias e narrativas sobre histórias de educação escolar dos sujeitos entrevistados, primeiramente, precisamos reconhecer as marcas do segregacionismo, o não investimento público e familiar no processo

de escolarização dos filhos com deficiência, bem como dialogar com as memórias e narrativas de pessoas com Deficiência Intelectual, que nunca frequentaram a escola, mas que compreendiam a existência dela. Para Egínea Matias, que nunca foi matriculada numa escola regular, a imagem da escola é atrelada ao desejo de frequentá-la:

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.²¹

Aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar no período de 1955-1970, 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) 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. Para isso, faz-se necessário outra estrutura organizacional, com estratégias e recursos eficientes.

Em todas as entrevistas, as/os narradoras/es que frequentaram a escola recordaram de suas/seus professoras/es e relataram situações da rotina escolar e passagens vividas no tempo de escola. Lembraram-se, também, das festividades e eventos cívicos realizados pela comunidade escolar. Apareceu, algumas vezes, nas entrevistas, o momento do Dia da Independência, em que

21 Egínea Matias. Entrevista citada.

os alunos 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 envolviam castigos, reprovações e repressões.

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...²²

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” (p. 33).

Embora os/as participantes tenham evocado momentos de tristeza na escola, como quando não conseguiam realizar alguma atividade de contas ou leituras, e ainda que se colocassem 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 em suas vidas. Descreveram, aliás, 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, uma vez que a imagem de respeito ou discriminação que esses sujeitos pos-

22 Saturnino Pereira Neto. Entrevista citada.

suem frente à diversidade reflete em todos os seus atos e contágia/influencia quem está ao redor.

Para Mantoan (2003), 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:

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 desse/a novo/a professor/a citado por Mantoan, implica ter conhecimento dos direitos dos/as estudantes com deficiência e formação para lidar com alunos e alunas com deficiência.

Não se trata de chegar a uma conclusão, mas sim de refletir sobre os modos de vida e as percepções próprias de cada criança com deficiência, a partir dos lugares, ações e relações que elas estabelecem na sociedade. Compreendendo-as como parte da pluralidade de infâncias que variam conforme suas religiões, suas etnias, suas posições sociais ou culturais, aspectos que diferenciam as formas como cada criança dialoga com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, em muitos momentos das entrevistas, a insegurança e preocupação dos/as entrevistados/as em relação à narrativa de suas memórias, o que fazia com que delegassem aos familiares a competência discursiva ou mesmo buscassem, com olhares, suas aprovações para procederem em seus relatos. Esses aspectos evidenciam a falta de autonomia dos entrevistados, que, talvez, tenha relação com o fato de terem sido educados sob tutela.

No retorno das entrevistas, na devolução das falas, pode-se perceber o quanto a família e as pessoas com deficiência estavam atentas. Sugeriram mudanças e fizeram questão que fossem utilizados seus nomes verídicos. Além

disso, no dia da defesa da referida dissertação de Mestrado todos os entrevistados compareceram e puderam se reconhecer no trabalho apresentado. Ouvilos e respeitá-los em suas opiniões se constituiu como um grande aprendizado, na busca pelo respeito e trato com essas pessoas.

Ademais, pode-se concluir, com base nos depoimentos dos nossos interlocutores e em alguns autores que fundamentam este estudo, que as narrativas aqui apresentadas levam a pensar nos pormenores que envolvem a história das infâncias de pessoas com deficiência intelectual. Nesse contexto, a escola, família e amigos/as exercem papéis fundamentais, que definem ou colaboram com a formação da pessoa.

Ainda que a proteção e o silenciamento constituam, por vezes, a formação dos sujeitos com deficiência, o sentido de trazer as reminiscências dessas pessoas para este estudo reside, justamente, na necessidade de ampliar as discussões a respeito das múltiplas infâncias existentes, dentre as quais se encontra a da pessoa com deficiência intelectual. Defendemos que este é um impulso que forja um espaço de visibilidade social de suas falas, que sempre foram realizadas pelo mundo acadêmico que autorizou, cientificamente, os especialistas, professores e estudiosos a falarem no lugar delas.

Acreditamos que ouvir narrativas de pessoas com deficiência intelectual sobre suas infâncias e sua educação são ações que possibilitam o rompimento com a “corrente do silenciamento” historicamente submetida às crianças e às pessoas com deficiência. Além disso, podem contribuir para a reflexão sobre os obstáculos enfrentados por essas pessoas em diferentes esferas, entre elas a social, a familiar e a pedagógica, tendo em vista que, frequentemente, elas precisam se ajustar aos padrões de uma sociedade tradicionalmente pensada e arquitetada para os ditos “normais”.

Por fim, este capítulo apresentou-se como uma tentativa de responder o problema proposto e inscrever as vozes das pessoas com deficiência na história da educação. Apesar de muitas pesquisas terem se ocupado das temáticas História, Infância, Memória e Educação nas últimas décadas, parece-nos que o tema está longe de se esgotar, especialmente quando fazemos eco às vozes das pessoas com deficiência intelectual, que foram/são, de certa maneira, ao longo da história, representadas por seus familiares e especialistas autorizados a falarem sobre e por elas. Abordar as memórias de infância e educação de pessoas com deficiência, no sentido em que este capítulo 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.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gastón. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- BARBOSA, Maria Carmen S. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 59, resenha, 1997.
- BARBOSA, Iracy. *Família e inclusão: um desafio para todos*. FREITAS. M. P. C. (Org). Governador Valadares: Ed. Univale, 2005.
- BARROS, Myriam Lins de. Memória e família. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 29-42, 1989.
- BENJAMIN, Walter. A infância em Berlim por volta de 1900. In: *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- 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. 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com deficiência. Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência - CORDE. In: *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*. Brasília: CORDE/SEDH, 2007.
- CARVALHO, Erenice N. S. de; MACIEL, Diva Maria M. A. A nova concepção de deficiência mental segundo a *American Association on Mental Retardation*. In: *Temas em Psicologia da SBP*, Brasília, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

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.

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.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de M. Vilela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In:* GLAT, Rosana (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI). Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

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.

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.

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. *In:* *Caderno Cedes* (impresso), Campinas, v. 26. n. 68, p. 60-73, 2006.

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

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

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

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.

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

REGO, Teresa Cristina et al. *Memória, História e escolarização*. 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.

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

SARMENTO, Manuel J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78. 2002.

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

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