

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

MÁRCIA DE CAMARGO OLIVA GAYA SOLÉRA

É possível a inclusão?
Um estudo sobre as dificuldades da relação do sujeito com a diferença

SÃO PAULO
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MÁRCIA DE CAMARGO OLIVA GAYA SOLÉRA

É possível a inclusão?

Um estudo sobre as dificuldades da relação do sujeito com a diferença

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Clínica
Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia de Araújo Andrade.

São Paulo
2008

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTA TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Soléra, Márcia de Camargo Oliva Gaya.

É possível a inclusão? Um estudo sobre as dificuldades da relação do sujeito com a diferença / Márcia de Camargo Oliva Gaya Soléra; orientadora Maria Lúcia de Araújo Andrade. -- São Paulo, 2008.

118 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Psicanálise 2. Inclusão social 3. Deficientes 4. Terceiro setor

I. Título.

RC504

FOLHA DE APROVAÇÃO

Márcia de Camargo Oliva Gaya Soléra

É possível a inclusão?

Um estudo sobre as dificuldades da relação do sujeito com a diferença

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Clínica
Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia de Araújo Andrade.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À memória de meu pai Décio e de minha mãe Celeste.

Trago em mim as marcas de seu passado, de suas palavras e de todo o seu amor. Os laços que nos uniram, como uma rede, ajudam a sustentar o meu caminhar e superar a dor da ausência.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Lúcia de Araújo Andrade, que me acolheu e acompanhou cada um de meus passos neste trabalho. Seu rigor e compromisso com a transmissão da psicanálise lacaniana me ajudaram a construir bases mais sólidas para o trabalho na instituição. Agradeço por tudo que me ensinou nestes anos de pesquisa.

Ao Prof. Dr. Livre Docente Christian Dunker e ao Prof^o Dr. Claudemir Belintane, por terem gentilmente aceito meu convite para compor a banca examinadora e por suas preciosas contribuições no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Leila Salomão Cury Tardivo, por ter me recebido de braços abertos e pelo apoio dado durante todo o meu percurso como aluna da USP.

À amiga Profa. Dra. Viviane Orlandi Faria, colega de consultório, que esteve perto de mim nos momentos difíceis da minha vida. Obrigada por sua amizade e por todo o seu carinho. Sua capacidade profissional e disponibilidade pessoal na rigorosa leitura deste trabalho me ampararam também nesta travessia.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Sujeito, Corpo, Sintoma e Instituição do Laboratório SuCor do IPUSP, que me proporcionaram horas agradáveis de muito estudo e de ótimos almoços.

Ao amigo Breno Herman Sniker, que com sua *descolada*, mas criteriosa leitura da obra de Lacan, pacientemente me ajudou na revisão de conceitos psicanalíticos.

À amiga Profa. Maria Cristina Ocariz, por ter me introduzido nas leituras da obra de Lacan em 1996 e por sua estimável colaboração nos estudos que empreendi ao realizar este trabalho.

Às queridas amigas Christiane Ruggiero, Cristina Ortega, Elza Santos, Maria Antonieta Gagliardi, Maria Thereza de Oliveira e Natália das Neves, pelo carinho e por terem me ajudado na finalização deste trabalho.

A meu filho Pedro, por ser a pessoa maravilhosa que é. Seu trabalho voluntário na Associação Pestalozzi de Osasco reflete, já na sua adolescência, a presença consolidada de uma ética. Obrigada por ter me ajudado com seus conhecimentos de informática durante toda a elaboração deste trabalho e por ter me socorrido nos momentos em que parecia ser impossível vencer minha deficiência frente ao computador.

Ao Fernando, meu amor, por fazer parte da minha vida.

Às minhas irmãs Soraia e Ana Maria, por terem suportado minha ausência, minha irritação e impaciência. Amo vocês e preciso muito do seu carinho.

A Dominique Finger mann que me ofereceu sua escuta.

À Agatha Maria d'Angelo pela confiança que depositou em mim e na minha capacidade de levar adiante - e por outros caminhos - a missão da Associação Pestalozzi de Osasco.

Às amigas Yara, Luisa e toda a diretoria da Associação Pestalozzi de Osasco, pela paciência que tiveram comigo e com as minhas constantes inquietações. Obrigada por me ajudarem a abrir portas e por permitirem que nosso trabalho na instituição seja feito de portas abertas.

Aos funcionários, voluntários e colaboradores do Programa de Oficinas da Associação Pestalozzi de Osasco e a todos os profissionais que contribuíram com a realização do Projeto Papel: Ofício & Arte e do Projeto Apoiar, por tudo que aprendi com a experiência de todos vocês.

A todos os alunos que participam dos programas oferecidos pela Associação Pestalozzi de Osasco, que me ajudam, a cada dia, a aprender e a conviver melhor com minhas próprias deficiências.

Caminhante, tuas pegadas
são o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar faz-se o caminho,
e ao olhar-se para trás
vê-se a senda que jamais
se há de voltar a pisar.
Caminhante, não há caminho,
somente sulcos no mar.

Antonio Machado

Proverbios y cantares XXIX

RESUMO

O início do século XXI no Brasil é marcado por um movimento expressivo da sociedade pela inclusão da pessoa com deficiência. A legislação em vigor no país passou a garantir direitos básicos como educação e trabalho, o que determinou o aumento da participação das pessoas com deficiência nos espaços sociais. Contudo, essas mudanças têm sido acompanhadas por um mal-estar social que tem polarizado a opinião pública e refletido a dificuldade existente na relação com o deficiente.

Esta pesquisa nasceu de uma experiência na Associação Pestalozzi de Osasco, uma organização social, sem fins lucrativos, que atua na educação profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual. A partir de uma práxis em que a teoria psicanalítica orienta a escuta e a prática, a autora propõe encaminhar uma reflexão crítica sobre as formas de relação que o sujeito estabelece com o diferente /o estranho, no caso, o *deficiente intelectual*.

A intenção da autora é que esta discussão abra novos campos que possam contribuir com novas propostas para a inclusão da pessoa com deficiência intelectual e de possíveis formas de laço social mais adequadas a essa situação.

Palavras-chave: Psicanálise, Inclusão Social, Deficientes, Terceiro Setor.

ABSTRACT

A considerable move of the society in order to promote the inclusion of people with deficiencies was under the spotlight in the beginning of the 21st century in Brazil. Basic rights such as education and work started to be guaranteed by law, which determined the increase in the number of people with deficiencies in social spaces. However, these changes have been accompanied by a social discomfort that has polarized the public opinion and reflected our difficulty to interact with handicapped people.

This research is the result of an experiment carried out in Associação Pestalozzi de Osasco, a Brazilian non-profit social organization that offers professional-oriented education for young people and adults with intellectual deficiency. Based on a praxis in which the psychoanalytic theory guides the practice, the author proposes to develop a critical reflection on the forms of interaction the subject establishes with what is unusual for him/her, and in this case, the handicapped person.

The aim of the author is that this discussion may open new paths that can contribute to the reflection on proposals for the inclusion of people with intellectual deficiencies and to establish possible ways of social bonds that are more suitable to this situation.

Keywords: Psychoanalysis, Social Inclusion, Handicapped, Third Sector

SUMÁRIO

RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
1. O PERCURSO INICIAL	12
1.1 A graduação em psicologia: primeiros passos	12
1.2 Da psicóloga à psicanalista	13
1.3 Uma <i>diretoranalista</i> na instituição	16
1.3.1 <i>A diretora em ação</i>	19
1.3.2 <i>Inquietações da diretoranalista</i>	25
1.4. A emergência da questão	30
2. MINHA PROPOSTA	33
2.1 O referencial teórico	34
2.1.1 <i>Lacan na década de 50</i>	34
2.1.2 <i>O corpo Imaginário</i>	37
2.1.3 <i>O corpo Simbólico</i>	39
2.1.4 <i>O corpo Real</i>	42
2.1.5 <i>A estrutura do sujeito no RSI</i>	44
2.2 A pesquisa	49
3. DE SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO: os impasses frente ao diferente	55
3.1 Deficiência: uma história de segregação	55
3.2 Deficiência como déficit capacitário	58
3.3 O movimento de integração da pessoa com deficiência	61
3.4 A implantação das políticas inclusivas no Brasil	68
3.5 Psicanálise e inclusão: a emergência do sujeito do desejo	77

4. RECORTES DO COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO	83
4.1 Namoro na Instituição	84
4.2 Profissão porteiro	89
4.3 O amigo secreto	92
4.4 Domingo é dia das mães	95
4.5 Campo minado	98
5. MOMENTO DE CONCLUIR	107
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114

1. O PERCURSO INICIAL

1.1 A graduação em psicologia: primeiros passos

No ano de 1981 eu cursava o último ano da graduação em psicologia e, como membro da comissão de formatura, participei do planejamento e da organização dos eventos em comemoração ao final do curso, bem como da idealização do convite para a cerimônia de colação de grau, por meio do qual pretendíamos expressar a concepção que tínhamos, naquele momento, da posição do psicólogo frente ao sofrimento humano.

Em linhas gerais, o convite de formatura da V Turma de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santo Amaro apresentava a idéia de uma caixa preta que continha os registros do percurso realizado por nós na graduação. Esses registros eram impressos em folhas soltas que ficavam dispostas aleatoriamente dentro da caixa; como em um quebra-cabeça, cujas partes, ao serem manipuladas e encaixadas do modo certo, formam a imagem de um todo compreensível. Dentro do convite, aliás, havia um jogo de quebra-cabeça que, depois de montado, revelava o retrato de uma multidão de pessoas.

A concepção de sujeito expressa naquele convite de formatura trazia a idéia de que no interior da mente humana havia uma realidade inconsciente e que, ao psicólogo, era dado certo poder de organizar o caos e atribuir-lhe sentido. Em suma, nosso convite de formatura veiculava a mensagem de que ao psicólogo caberia compreender, indicar soluções, explicar e atribuir sentido ao que, do sem sentido, invade e atormenta o ser humano.

Contudo, já desconfiados, talvez, da impossibilidade de empreender tal tarefa, a poesia de Antonio Machado impressa em algumas partes do convite de formatura parecia denunciar nossa falta de fé em uma psicologia positivista que busca tudo poder compreender:

*“Caminhante, tuas pegadas são o caminho.
Caminhante, não há caminho;
faz-se o caminho ao andar”*

Antonio Machado (1912/2005)

Foi guiada por essa desconfiança que, passo a passo, fui construindo minha formação como psicanalista, ou seja, a psicóloga da graduação foi cedendo espaço para a psicanalista que estava por vir.

1.2 Da psicóloga à psicanalista

Já no ano seguinte à graduação, participei ativamente do processo de fundação da Associação Pestalozzi de Osasco e, em função da ligação afetiva e familiar com os fundadores, fui convidada a realizar um trabalho voluntário na instituição que, como eu, iniciava seu caminho.

Mais exatamente, estávamos no ano de 1982, quando um grupo de senhoras apoiou e ajudou a transformar em realidade o sonho de Agatha Maria d`Angelo, uma mulher que chegava a Osasco imbuída do ideal de fundar na cidade um centro de reabilitação para o atendimento a pessoas com deficiência intelectual¹.

Com formação em Serviço Social e larga experiência no trabalho com crianças então denominadas *excepcionais*, dona Agatha, como é conhecida até hoje, havia realizado um trabalho pioneiro na Clínica de Moléstias de Nutrição do Hospital das Clínicas de São Paulo com crianças que apresentavam deficiência intelectual associada ao hipertiroidismo. Além disso, havia dedicado 30 anos de reconhecido trabalho a outra instituição, no município de São Paulo, voltada ao atendimento dessa parcela da população.

¹ Utilizo o termo deficiência intelectual, de acordo com Romeu Sasaki (2005). Segundo o autor, a Declaração de Montreal (2004), documento do qual o Brasil é signatário, representa o marco dessa mudança na terminologia: de “deficiência mental” para “deficiência intelectual”.

Naquela época, as senhoras que participaram da fundação da Associação Pestalozzi de Osasco estavam unidas não apenas por laços afetivos², visto que também já desenvolviam uma ação social no chamado Serviço de Obras Sociais (SOS), ação de cunho filantrópico e assistencialista, devo ressaltar, mas que, sem dúvida alguma, deixava em evidência a natureza da inserção social e política desse grupo de mulheres 25 anos atrás.

Atualmente existem, aproximadamente, 150 Associações Pestalozzi filiadas à Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENASP). Todas elas são administrativa e financeiramente independentes. É importante salientar que, apesar de as Associações Pestalozzi terem a filosofia de vida de Pestalozzi³ como modelo, cada uma delas é livre na escolha da proposta pedagógica que orienta suas ações e do referencial teórico usado na abordagem da questão da deficiência intelectual.

Na ocasião da fundação da Pestalozzi em Osasco, a comunidade necessitava de programas que contemplassem o atendimento a adolescentes e adultos, por isso, foi implantado em seu Centro de Reabilitação o Programa de Oficinas Pedagógicas⁴ voltado para pessoas com deficiência intelectual a partir de 14 anos de idade.

O processo de triagem dos alunos, pelo qual eu era uma das responsáveis, foi realizado, no princípio, em uma pequena sala, na época cedida pelo Grupo dos Escoteiros de Osasco. Entretanto, em menos de dois anos, com o apoio da prefeitura, a instituição já ocupava uma casa confortável e espaçosa para atender os 30 jovens matriculados em suas Oficinas.

2 Trata-se, ainda hoje, de um grupo de amigas que se reúne mensalmente para comemorar os aniversários e que se autodenomina “a turma do chá”.

3 Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um pensador que nasceu em Zürich, Suíça, cuja vida e obra lançaram os fundamentos da pedagogia moderna.

4 De acordo com Mantoan (1989), a Oficina Pedagógica compreende uma modalidade de atendimento que utiliza o trabalho manual como meio educacional e de reabilitação, aliado ao desenvolvimento de atividades físicas, artísticas e culturais.

Por volta dessa época, também, o serviço de psicologia, que era essencial para o desenvolvimento das atividades do Centro de Reabilitação, precisou ser mais bem estruturado. A partir daí, minha jornada aumentou para 20 horas semanais e meu trabalho passou a ser remunerado. Por mais dois anos, ao lado de uma colega de infância, também psicóloga, acompanhei os alunos no Programa de Oficinas da Pestalozzi de Osasco. Em 1986, no entanto, deixei a instituição para seguir melhores oportunidades de trabalho que surgiram.

O fato é que, daquele período, parecia-me não haver restado lembranças de qualquer questão ou de alguma inquietação. Porém, em um movimento retroativo, *a posteriori*, consigo perceber que algo do Real⁵ da experiência vivida parece ter ficado como um resto não simbolizado e que, olhando para o caminho que trilhei, reconheço a presença de uma marca, algo da ordem da repetição que foi, ou ainda está, tentando se inscrever e se escreve, em parte, aqui.

Depois que deixei a Pestalozzi de Osasco, trabalhei por quase dois anos em outra organização social também atendendo o mesmo segmento de população. Contudo, meu percurso em instituições se encerrava aí, quando então comecei a atividade clínica – em consultório. Foi neste momento que teve início a minha formação em psicanálise.

Esta nova etapa incluiu a realização de grupos de estudo, o curso de psicanálise no Instituto Sedes Sapientiae e, depois e por algum tempo, a participação ativa no seu Departamento de Psicanálise, através da proposição e inserção no *Grupo Espaço de Trabalho*⁶ que, até hoje, realiza uma atividade clínica mensal denominada *Inquietações da Clínica Cotidiana*⁷. Além disso, compreendeu a vivência de duas experiências de análise pessoal e a supervisão do atendimento clínico, realizado desde 1984. Estava, então,

5 O Real, de acordo com Lacan (1974-1975, p. 61), “é o impossível de ser representado”.

6 A respeito da proposição deste espaço de interlocução consultar: “História do Departamento de Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae”. (CYTRYNOWICZ, 2006, p. 243).

7 Sobre essa atividade no departamento ver Revista Percurso, São Paulo, n. 26, p. 5, 1º sem. 2001.

enfrentando o que já intuía desde a graduação: o caminho solitário, os passos incertos e a difícil tarefa de sustentar a posição no discurso analítico.

Devo dizer, no entanto, que mesmo tendo me afastado do trabalho em instituições, foram muitos os jovens com deficiência intelectual que aceitei em análise ao longo deste período. Esta observação reafirma o que disse acima: há repetição/insistência que pede para ser inscrita/escrita.

Em 2001, em busca de outros espaços de interlocução para algumas questões suscitadas a partir do percurso realizado, passei a frequentar, na qualidade de ouvinte, o Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Estava, a princípio, interessada na idéia de formalizar um estudo sobre a questão da constituição do sujeito, levando em conta a problemática de alguns pacientes que apresentavam distúrbios graves, como, por exemplo, o autismo.

Contudo, este interesse, então mobilizado pela atividade clínica que realizava intensamente, foi sofrendo alterações, uma vez que, no mesmo ano, através de um convite feito por dona Agatha, retornei à Pestalozzi de Osasco para auxiliar na gestão da organização, agora como membro da diretoria executiva.

1.3 Uma *diretoranalista* na instituição

Foi com muita alegria que retornei à instituição. O desejo de manter vivas algumas lembranças daquela época pode ter sido um dos motivos para que eu aceitasse o convite tão prontamente. Voltar para a instituição representava, então, a possibilidade de reviver a experiência de pertencimento, de estar entre - entre amigos e conhecidos - e, talvez assim,

poder suportar melhor a vivência do Real que experimentava naquele momento da minha vida pessoal⁸.

Quando retornei, encontrei uma organização que parecia estar fortalecida em termos contábeis e administrativos, situação esta conquistada por uma postura ética e legal que norteia, ainda hoje, todas as ações da diretoria da Associação. Contudo, o número de alunos atendidos, que chegou à casa dos 60, havia diminuído, de modo que a instituição estava encontrando dificuldades para atingir sua meta de 34 usuários conveniada junto ao poder público.

Também, após 20 anos de atividade, a Associação continuava a oferecer um mesmo programa de atendimento: o Programa de Oficinas Pedagógicas. Para a manutenção desse programa, contava somente com recursos do Governo Federal e do Governo Municipal que, juntos, respondiam por 50% dos custos da instituição. A organização encontrava-se, portanto, dependente desses dois únicos financiadores e o trabalho de captação de recursos realizado pela diretoria contava com a caridade de alguns poucos colaboradores.

A partir dos anos 90, o engajamento do setor privado nas questões sociais representou um dos principais fatores para a expansão no número de organizações do terceiro setor no Brasil, mas, a partir daí, ocorreu uma grande transformação no ciclo de vida do empreendimento social que deveria, hoje em dia, garantir sua sustentabilidade (RODRIGUES, 2004, p. 125).

Isso significa, em linhas gerais que, a partir de então, as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) tiveram de se profissionalizar, isto é, aperfeiçoar seu modo de gestão para fazer frente às exigências dos financiadores. Com isto, surgiu também a necessidade de as organizações planejarem e avaliarem suas ações, bem como de demonstrarem resultados, pois as empresas que destinam recursos para as entidades esperam o retorno social do investimento

⁸ Refiro-me aqui mais à ligação afetiva que me vinculava aos fundadores da instituição, do que à prática solitária que a clínica impõe.

que fazem. Ou seja, elas querem saber não apenas para onde encaminham seus recursos, mas, principalmente, por que devem investir em uma determinada instituição (RODRIGUES, 2004, p. 127).

Essas mudanças no contexto social colocavam em risco a sobrevivência das muitas instituições que, assim como a Associação Pestalozzi de Osasco, mantiveram durante anos uma política assistencialista dependendo, exclusivamente, de verbas do poder público para a sua manutenção.

Os dois primeiros anos em que participei como **membro da diretoria** da Associação (gestão 2001/2003) foram importantes para que eu entrasse em contato com essa realidade da instituição: seu modo de funcionamento, os profissionais que lá trabalhavam e as pessoas atendidas. Portanto, no início de 2004, quando fui chamada a ocupar o cargo de **diretora técnica**, estava preparada para operar transformações. O que caberia, entretanto, a uma diretora técnica?

De acordo com o estatuto social da Associação Pestalozzi de Osasco, ao diretor técnico compete:

- I. Planejar e orientar as atividades do corpo técnico;
- II. Propor à diretoria a criação de cargos técnicos;
- III. Propor e justificar a demissão de técnicos, indicando as pessoas a serem admitidas e ouvindo os diretores sobre os salários a serem fixados;
- IV. Colaborar com os demais diretores em tudo quanto for de interesse social.

Note-se que caberia a mim, na função de diretora técnica, um rol de atividades **essencialmente administrativas**. Ou seja, não era a psicanalista que estava sendo indicada para o cargo, mas sim a profissional que participou da gestão da instituição nos dois anos anteriores – ou ainda, nos anos de sua fundação. Contudo, como poderia apagar a psicanalista

em que então havia me transformado? Como evitar os ecos da minha formação nessa nova função?

Já é possível antecipar que essa posição, sem avesso nem direito, tal como se apresenta uma banda de Moebius⁹ – a posição da *diretoranalista* -, ao mesmo tempo em que contribuiu para o não tamponamento das inquietações que foram surgindo, representou, como procurarei mostrar, um dificultador para o meu trabalho na instituição e, principalmente, a válvula propulsora dessa pesquisa.

1.3.1 A diretora em ação

Começo essa parte do trabalho relatando os desdobramentos do primeiro significante que constituiu a expressão *diretoranalista*, ou seja, começo pelo relato da minha atuação como diretora. Gostaria de ressaltar, no entanto, que se trata de uma estratégia de tessitura do texto, já que irei insistir na coexistência das duas posições: da diretora e da psicanalista.

Como diretora técnica enfrentei muitos desafios. A tarefa exigiu de mim uma intensa dedicação e grande disposição para aprender e pôr em prática uma série de conhecimentos totalmente fora da área em que atuara até então. Porém, como procurarei mostrar, os resultados alcançados no exercício dessa função e o prazer que pude experimentar em cada uma das conquistas obtidas indicam que essa trajetória foi muito bem sucedida; principalmente se levar em conta o fato de ser esta uma primeira experiência como gestora social e de serem poucos meus conhecimentos na área de administração.

O primeiro passo em direção à concretização das mudanças ocorridas deu-se quando eu e a senhora Maria Luisa Cardoso Cinta, então Presidente da Associação, decidimos

⁹ A banda de Moebius é uma superfície com um só lado e uma única borda (FARMER; STANFORD, 2003, p. 64).

participar do XXI GESC¹⁰ (Gestão para Organizações da Sociedade Civil); um curso realizado pela Associação dos MBAs da FIA/USP (AMBAUSP).

Uma extensa análise dos pontos fortes e fracos da organização levou-nos a identificar, como objetivo principal da gestão que iniciávamos, a necessidade de a Pestalozzi de Osasco crescer de maneira sustentável. Por mais de 20 anos a instituição prestara um serviço de qualidade à população, havia conquistado diversas certificações como, por exemplo, o Certificado de Assistência Social (CEAS)¹¹ e estava em dia com todas as suas obrigações tributárias e trabalhistas. Porém, não havia conseguido crescer.

Entre algumas das principais dificuldades, a Pestalozzi de Osasco não estava conseguindo atingir sua meta conveniada com o poder público municipal e com o governo federal de 34 atendidos; parcerias das quais, como mencionado, a instituição dependia para sua manutenção. Como consequência, seu orçamento financeiro estava estagnado há mais de três anos e a organização começava a perder sua vitalidade.

O projeto que elaboramos ao final do GESC tinha como objetivo estruturar a organização para atingir a sua capacidade máxima de atendimento, possibilitando, assim, sua expansão futura. A meta almejada era, em um período de 12 meses, ou seja, de janeiro a dezembro de 2005, aumentarmos de 30 para 60 o número de atendidos, dentro das instalações físicas disponíveis.

A principal estratégia adotada para dobrar o número de atendidos foi a introdução de outros modelos de atendimento, uma vez que a proposta de Oficinas Pedagógicas limitava a

10 Trata-se de um programa de aperfeiçoamento de gestores sociais que visa promover maior profissionalismo, organização e eficiência nas instituições do terceiro setor (Fonte: www.ambafia.org.br). O XXI GESC foi realizado em parceria com o Instituto Paradigma que, com o patrocínio do Instituto C&A, reuniu, no período de maio a setembro de 2004, organizações que trabalhavam com a questão da deficiência.

11 A obtenção do CEAS (Certificado de Assistência Social) fornecido pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) dá à instituição isenção no recolhimento da cota patronal do INSS. De acordo com pesquisa do IBGE realizada com base nos dados do Cadastro Central de Empresas (CEMPRE do IBGE 2002), das 270.000 entidades ou Organizações da Sociedade Civil (OSCs), apenas 5.000 possuíam o CEAS.

capacidade de atendimento da instituição. Os alunos, nessa perspectiva, freqüentavam as oficinas por quatro horas diárias, cinco vezes por semana, e como não há finalização do processo de aprendizagem, permaneciam na instituição por cinco, dez, ou mesmo por até 15 anos. Além disso, esse modelo constituía uma prática velada de segregar e afastar do convívio social as pessoas que não conseguem ser integradas aos padrões de normalidade exigidos por nossa sociedade. Todavia, não há até o momento muitas outras propostas alternativas¹².

Foi assim que, ainda em 2004, buscando introduzir um modelo de atendimento inclusivo, elaborei e apresentei o *Projeto “Papel: Ofício & Arte”* ao Instituto Camargo Corrêa. Após ter passado por uma extensa e rigorosa seleção, em que mais de 100 organizações apresentaram seus projetos em resposta ao edital do *Programa Profissão Futuro*, a Associação Pestalozzi de Osasco recebeu, por um período de um ano, apoio técnico e financeiro para implantar e desenvolver um *Programa de Educação Profissional* dirigido a 32 jovens com deficiência intelectual e idade entre 14 e 21 anos que, preferencialmente, estivessem freqüentando a rede pública de ensino.

Ao propor o *Curso de Reciclagem de Papel e Confeção Artesanal de Produtos de Papel* a organização aproveitou sua experiência na área de reciclagem de papel e de encadernação e, ao mesmo tempo, encontrou uma solução para dinamizar o fluxo e a quantidade de alunos atendidos. Isto porque, com a introdução do curso, o uso do espaço físico disponível pôde ser otimizado.

Os recursos oriundos desta parceria propiciaram a contratação de uma designer e, com isto, conseguiu-se também obter uma melhora significativa na qualidade dos produtos confeccionados. Ainda, esses recursos possibilitaram que a Pestalozzi de Osasco, a partir da divulgação do curso na rede pública de ensino, estreitasse seu relacionamento com as escolas

¹² Há mais de seis anos nessa área, visitei diversas instituições afins tanto em Osasco quanto na cidade de São Paulo e, até hoje, não conheci propostas de trabalho que fossem muito diferentes do modelo de Oficinas Pedagógicas.

do município que, por sua vez, passaram a ser grandes parceiros no encaminhamento de candidatos para a instituição.

Em dezembro de 2005, a Associação Pestalozzi de Osasco conseguiu firmar dois outros importantes contratos de parceria para o ano seguinte, quais sejam: uma prorrogação do contrato com o Instituto Camargo Corrêa e um novo contrato, agora com a PETROBRAS.

Após novo processo de seleção, o Projeto “Papel: Ofício & Arte”, com uma proposta de ampliação através de um módulo profissionalizante, foi contemplado com a prorrogação de seu financiamento, por mais um ano. Com a introdução de um curso na área de encadernação, isto é, o *Curso de Encadernação e Recuperação de Livros*, o Projeto caminhou no sentido de consolidar-se como um programa de educação profissional, dirigido ao jovem com deficiência intelectual, orientado para o seu desenvolvimento pessoal e para a sua valorização social. No ano de 2007, a Associação Pestalozzi de Osasco requisitou junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente do município (CMDCA) seu reconhecimento como entidade certificadora que, de acordo com a Lei do Aprendiz (Lei nº 10.097/00), desenvolve cursos de educação profissional de nível básico.

Vale destacar que a proposta de introduzir cursos de educação profissional representou uma mudança na orientação dos programas da organização que passava, então, a enfrentar, com ações mais afirmativas, a questão da inclusão social. Uma vez capacitados a trabalhar em um ramo de atividade como a encadernação, haveria possibilidade de término do processo de aprendizagem para alguns, o que representaria perspectivas mais concretas de inserção social desses jovens por meio do trabalho.

Na mesma direção, isto é, tocada pela questão da inclusão das pessoas com deficiência e das dificuldades que surgiam nesse processo, me foi possível, a partir do relacionamento que passamos a estabelecer com as unidades da rede pública de ensino no município,

identificar a demanda que passou a se fazer presente em nossos encontros e propor alguma forma de intervenção.

Com isso, quero dizer que nas escolas que nossa equipe visitava para divulgar o curso de educação profissional éramos chamados a *escutar* um *mal-estar* que se instalava. Frente aos desafios impostos pelo cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹³ (Lei nº 9394/96), praticamente todos na escola, de algum modo, sentiam-se impotentes e não habilitados a lidar com a deficiência.

Em cumprimento à Lei que, no caso, garante a matrícula e o acesso de crianças com deficiência às salas de aula, as escolas, representadas por seus dirigentes, funcionários, professores, pais e alunos, a partir de 2005, passaram a ter que enfrentar uma situação que, até então, fora evitada. Dito de outro modo, a escola passou a ter que conviver mais, no seu dia-a-dia, com essas pessoas, o que colocou em evidência certas dificuldades que antes passavam despercebidas.

Com o propósito de auxiliar os profissionais no enfrentamento desse desafio e acolher a angústia que a situação nova provocava, elaborei, ainda no ano de 2005, o *Projeto “Apoiar”*¹⁴ que, por meio de *Oficinas de Apoio*, objetivava favorecer o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.

Em dezembro de 2005, através do CMDCA, a Associação Pestalozzi de Osasco firmou contrato de parceria com a PETROBRAS para *implantar* o projeto em *48 escolas da*

¹³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) preconiza a garantia de matrícula e acesso ao ensino regular de alunos com necessidades educacionais especiais.

¹⁴ O Laboratório de Saúde Mental e Psicologia Clínica Social do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da USP abriga o “APOIAR”, um serviço de atendimento psicológico clínico individual e grupal que integra ensino, pesquisa e prática clínica, do qual participei desde o seu início, em 2003. No entanto, além do nome que, em ambos os casos, remete à função de “holding” proposta por D.W. Winnicott, não existe nenhuma conexão entre o Projeto Apoiar da Associação Pestalozzi de Osasco e o serviço APOIAR desse Laboratório.

rede pública de ensino e beneficiar, no período de um ano, até *500 profissionais* da área da educação¹⁵.

Com este projeto, a Associação Pestalozzi de Osasco, além de disponibilizar indiretamente seus serviços para a população com algum tipo de deficiência inserida na rede regular de ensino, também contribuía socialmente para o fortalecimento da escola pública. Aparece também aqui a pressão desse outro signifiante que forma a expressão *diretoranalista: psicanalista*. Foi desta posição que escutei a demanda formulada e, conseqüentemente, fui mobilizada a elaborar o Projeto “Apoiar”.

Ao longo desses quatro últimos anos, outras parcerias foram construídas, o que contribuiu para o crescimento da organização. Como resultado do trabalho desenvolvido por toda a sua diretoria e por alguns colaboradores, a instituição passou a ocupar um imóvel melhor e maior, viabilizou o projeto de construção de sua sede e ganhou maior visibilidade junto à comunidade.

No CMDCA, além do Projeto “Apoiar”, dois outros projetos tiveram o pedido de solicitação de recursos deferido em fevereiro de 2007, situação que permite às empresas financiadoras receberem isenção fiscal sobre os valores aplicados em qualquer um deles; o Projeto “Papel: Ofício & Arte” e o Projeto “Plantando o Futuro”. Este último foi o resultado de uma parceria com a Secretaria de Meio Ambiente do Município de Osasco, e propunha a manutenção dos canteiros de uma praça pública por meio da realização de um curso de jardinagem, destinado aos alunos que freqüentavam as Oficinas da Associação.

Uma parceria com outra organização social possibilitou que cinco alunos da instituição realizassem um curso de técnicas administrativas e de varejo. *Em 2007, três desses jovens foram contratados* nesse ramo de atividade. Além destes, outros alunos que concluíram o curso de encadernação, em 2006, foram encaminhados para *empresas deste ramo e duas*

15 No ano de 2007, a Associação Pestalozzi de Osasco recebeu 443 inscrições de profissionais da Rede Pública Municipal e Estadual de Ensino para o Projeto Apoiar. Destes, 357 pessoas participaram de suas Oficinas.

juvens foram contratadas. Outros, impedidos de ingressarem no mercado formal de trabalho, pois recebem o benefício concedido pela Lei 8742/93 – ou Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) - continuam na instituição e executam trabalhos de encadernação atendendo encomendas recebidas.

No ano de 2007 a Associação Pestalozzi de Osasco realizou uma média mensal de 100 atendimentos, os quais envolveram 25 profissionais de escolas públicas através do Projeto “Apoiar”, 10 pais ou responsáveis no *Programa de Atenção à Família* e 65 pessoas com deficiência que freqüentaram as oficinas e os cursos de educação profissional. Ainda, até dezembro de 2006, foi possível registrar um crescimento de 200% em relação ao orçamento financeiro do ano de 2003.

Enfim, como mencionado no início, não foram as atribuições designadas a mim como diretora que configuraram problemas que pudessem ser pontos de arranque deste trabalho. Vejo especificamente nesta posição a convivência harmoniosa e produtiva entre a diretora técnica e a psicanalista. Contudo, o cotidiano da instituição insistentemente convocava a psicanalista. Fato é que, mesmo sabendo que a mim caberia uma função essencialmente administrativa, a relação entre os funcionários da Pestalozzi e os alunos não passou despercebida e as inquietações daí suscitadas constituíram os pontos de ancoragem desta pesquisa.

1.3.2 *Inquietações da diretoranalista*

Como disse, anteriormente, o Programa de Oficinas constituía-se no único modelo de atendimento oferecido. O artesanato em madeira e com sucatas, a costura, o crochê, a encadernação, a tapeçaria etc., compreendiam o rol das atividades ocupacionais que eram desenvolvidas nas três Oficinas. De acordo com a proposta pedagógica existente, os alunos

eram distribuídos nas oficinas em função do grau de seu desenvolvimento. Assim, os mais *adiantados* eram encaminhados para a Oficina Três (marcenaria), enquanto que aqueles que apresentavam maior grau de comprometimento eram encaminhados para a Oficina Dois (montagem de porta-panela)¹⁶.

Os iniciantes passavam, necessariamente, pela Oficina Um, na qual havia uma maior variedade de atividades e uma auxiliar de ensino com formação em magistério propunha-se a desenvolver as habilidades dos alunos recém-admitidos. Como atividades complementares, os alunos tinham aulas de música, culinária e educação física. Atividades culturais e de lazer faziam parte também da programação e eram realizadas com alguma frequência.

Esse modelo parecia bastante conhecido pelos profissionais e não havia qualquer questionamento em relação a ele ou à sua adequação àquela população. Todos pensavam ser esse o modo certo de trabalhar, e assim trabalhavam há anos. Os instrutores das três Oficinas, assim como os técnicos (assistente social e psicóloga) e o pessoal de apoio (merendeira, auxiliar de limpeza, secretária) eram profissionais que estavam na instituição há pelo menos dez anos. Do mesmo modo, havia jovens que lá estavam também há muito tempo.

Assim, nesse universo tão previsível, eu era a única *estranha*, a única que começava a perguntar sobre os porquês e a questionar o que parecia, até então, inquestionável. Isso trouxe, sem dúvida, alguma desorganização para aqueles que pareciam ter tantas certezas. Por que os alunos não podem conversar enquanto trabalham? Por que eles devem recitar uma oração antes de tomar o lanche? Por que, na hora do lanche, os alunos de uma oficina não se sentam em mesas com os alunos das outras oficinas? Por que o contato físico entre os alunos não é permitido? Por que os alunos são tão obedientes? Por quê? Por quê?

16 A oficina de marcenaria, em função do maquinário e das ferramentas utilizadas, oferecia mais riscos de acidentes pessoais e, por isso, exigia o desenvolvimento de habilidades mais complexas. Por outro lado, a oficina em que eram confeccionados porta-panelas oferecia uma atividade simples, repetitiva e que não exigia nenhuma elaboração do pensamento, apenas treino motor.

Insatisfeita com os modos de relação que os profissionais da instituição mantinham com os alunos, introduzi, logo no início, uma importante reformulação no Programa de Oficinas. Para cada uma das três Oficinas passamos a oferecer atividades distintas e o critério de encaminhamento e permanência em uma oficina passou a respeitar a opinião do aluno e a sua identificação com a tarefa proposta.

Desse modo, foram criadas (1) a Oficina de Reciclagem de Papel e Encadernação, (2) a Oficina de Costura, Crochê e Bordados, e foi mantida (3) a Oficina de Marcenaria. Cada uma delas passou a contar com a presença de pessoas com diferentes graus de competências e de habilidades, fato este que foi forçando a instituição e seus profissionais a lidarem com as diferenças individuais.

A implantação do Projeto “Papel: Ofício & Arte”, no início de 2005, revelou, também, dificuldades e resistências por parte de todos, incluindo profissionais, diretoria e mesmo os alunos das Oficinas. O projeto contou com a entrada de novos profissionais e de novos alunos na instituição e a disputa pelos espaços de pertinência e de reconhecimento passou a ser vivida no dia-a-dia, no corpo a corpo.

Volta e meia os profissionais ficavam em dúvida e sentiam-se inseguros porque não sabiam se um determinado material, por exemplo, era do curso ou das oficinas. Ou então o grupo de profissionais das oficinas entendia que não podia usar um determinado objeto, como uma tesoura, ou qualquer outra coisa, pois este era do curso. Havia, de um lado, os alunos da Pestalozzi e, de outro, os alunos do curso. Essa divisão, que era tão fortemente marcada pelos funcionários e pela própria diretoria, chegou também a ser vivida pelos jovens, que se estranhavam e demonstravam pouca tolerância com as diferenças que apareciam.

Os jovens que ingressaram na instituição naquele ano tinham uma experiência de vida muito diferente daquela que tinham os alunos que estavam lá há mais tempo. Alheios aos vícios da instituição, formaram logo suas *panelinhas*, alguns namoros começaram a *rolar*,

eram mais autônomos e logo passaram a incomodar os que estavam mais institucionalizados e cujo imaginário estava povoado de regras de bom comportamento.

As rivalidades não tardaram a aparecer e os alunos que estavam mais adaptados ao antigo modelo foram os que mais demonstraram sofrimento com as mudanças que vinham ocorrendo. Muitos, referindo-se aos jovens do curso, perguntavam até quando aquelas pessoas iam ficar lá. Um dos alunos que, em minha opinião, mais tinha a cara da Pestalozzi acabou, inclusive, deixando a instituição ao final daquele ano.

Não era raro sermos chamados, pelos próprios alunos, a intervir em seu nome. Explico: os alunos acreditavam que não sabiam ou, então, não estavam acostumados a resolver as desavenças pessoais que surgiam. Em uma atitude bastante típica de quando se é criança, estes chamavam sempre um adulto, uma figura de autoridade, para falar em seu nome, para servir-lhes de porta-voz. Os profissionais, por sua vez, estavam também acostumados a desempenhar essa função, ou seja, a ocupar a posição de *mestres* no discurso institucional, sem sequer se perguntarem a respeito das conseqüências destes atos.

Ao promover modificações não apenas nos serviços oferecidos, mas também, e principalmente, ao questionar a postura dos profissionais da instituição na relação com os alunos, começou a surgir certo desconforto, certo mal-estar. O questionamento que comecei a fazer sobre uma práxis cujo status de verdade nunca exigira qualquer indagação começou a gerar muita insegurança por parte dos profissionais. Destituídos do lugar do saber e da verdade encontravam-se, agora, sensivelmente perdidos.

Não foram poucas as vezes que escutei alguns profissionais me dizerem coisas do tipo: "*antes a gente sabia como era, agora a gente não sabe mais*". Por *antes* leia-se: "antes de você chegar, antes quando não éramos questionados sobre o nosso fazer". Entretanto, ao contrário do constrangimento que esses comentários poderiam trazer a mim, pude escutar

nessas manifestações de desconhecimento um importante sinal dos efeitos de uma aproximação com o Real na experiência do cotidiano.

Para enfrentar essas dificuldades procurei, nas reuniões mensais realizadas com a equipe, construir e garantir um espaço de circulação da palavra e de escuta. Com a construção deste espaço, o objetivo era propiciar aos profissionais a possibilidade de dizer sobre seu desejo e refletir sobre suas ações junto aos alunos.

De fato, acreditava que para a construção de um caminho da instituição rumo à inclusão era necessário provocar e convocar todos os seus membros a abandonarem suas certezas em relação ao semelhante, a desalojarem-se da posição do saber, para que daí, do equivoco e da dúvida, pudesse advir o saber do sujeito. Entendia que esse tipo de intervenção poderia retirar o véu que até então recobriria o olhar dos funcionários e, como consequência, os profissionais passariam a expressar a dificuldade que sentiam no enfrentamento da vivência do não saber, isto é, a vivência da ordem do Real que começava a emergir.

No norte desta proposta estava a possibilidade de o aluno vir a ser reconhecido como sujeito. É pautada nas formulações de Lacan (1958), que entendo que a escuta analítica possibilita ao sujeito incluir e considerar a dimensão do inconsciente em sua fala. Não só essa escuta, mas também a *palavra justa*¹⁷ que permite que os profissionais se percebam mais implicados em suas falas e ações, possibilitando, assim, intervenções mais adequadas destes junto aos seus alunos.

Se faço uso deste dispositivo na instituição e, portanto, fora do *setting* analítico, é porque, para a psicanálise, desde Freud e depois, com Lacan, o sujeito é sempre um sujeito social, inserido em uma cultura, que se constitui sempre na relação com o Outro da linguagem. Conforme assinala Lacan, *não há sujeito sem Outro*.

¹⁷ De acordo com Mannoni a *palavra justa* é a palavra “*que não se ensina*” (MANNONI, 1999, p. 234).

Portanto, no ano de 2005 eu me encontrava mergulhada nesse universo particular da instituição. Como **diretoranalista**, estava enfrentando novos desafios e ainda tinha muito a aprender para poder conduzir a organização de modo eficiente e, principalmente, coerente com meus princípios e minha formação como psicanalista. Foi nesse campo, ou seja, na instituição, que a necessidade desta pesquisa surgiu para mim e sua arquitetura foi sendo construída e viabilizada a partir dos espaços de reflexão que eu dispunha, quais sejam: a universidade e a análise pessoal.

1. 4. A emergência da questão

Como já disse, ao elaborar e implantar novos projetos, procurei, junto aos profissionais, alunos, familiares e diretoria, construir um modelo ético de trabalho, pautado nos ensinamentos da psicanálise, que levasse em conta a singularidade do sujeito. Contudo, na vivência desse cotidiano, deparei-me com situações e posturas pessoais que revelavam certas resistências, preconceitos e dificuldades dos profissionais na relação com os alunos, negando-lhes, muitas vezes, essa condição que, como psicanalista, considero essencial.

Frente a essas dificuldades comecei a notar que eu mesma ficava irritada e impaciente. Para mim, era como se eles não soubessem o que estavam fazendo ou, ainda, como se eu quisesse que eles agissem de outro modo. Pior, era como se eu soubesse qual era o modo *certo* que eles deveriam agir e se relacionar com os alunos. Em outras palavras, na relação com os profissionais da instituição estava fazendo exatamente aquilo que tanto me inquietava quando aparecia na relação deles com os alunos.

Quanto mais me empenhava em dirigir a instituição para que os profissionais pudessem incluir a diferença e, nesse caso, a deficiência, mais essas situações se repetiam, mais irritada ficava e mais impotente ia me percebendo frente a minha própria deficiência em

lidar com elas. Minha intolerância frente a certas atitudes dos profissionais era tamanha que, certo dia, ouvi de uma amiga com quem desabafava, que pacientemente oferecia-me sua escuta: “*para você a deficiência só tem lugar se vier com atestado*”.

Ela tinha razão. Havia algo que eu também não estava conseguindo incluir. Para tanto, isto é, para que eu pudesse reconhecer e acolher em mim a presença de movimentos idênticos àqueles que tanto me inquietavam, a difícil travessia empreendida na análise pessoal teve seu papel. Se, por um lado os resultados do meu trabalho como diretora espelhavam uma instituição em pleno crescimento, por outro, a imagem do seu avesso revelava a forte presença de movimentos segregativos e de exclusão no interior de sua prática.

Recém ingressada na Universidade, as questões que começavam a se colocar para mim eram: como poderia eu, como diretora, levar adiante programas de inclusão social se os movimentos de segregação e de exclusão se mostravam tão vivos e tão intensos em mim mesma e na própria instituição? Esta seria uma dificuldade de todo sujeito frente à diferença, ou a deficiência, por si só, poderia estar funcionando como um dificultador para as relações interpessoais?

Foi então que, no final do ano de 2005, fui surpreendida com o que considerei ter sido a máxima expressão deste sintoma. Esse momento foi crucial para a definição do problema que trata esta pesquisa. Ele aconteceu quando, certo dia, deparei-me com o fato de que a instituição não havia registrado o nome dos 30 novos alunos no seu livro de matrícula. Mesmo tendo sido admitidos e tendo freqüentado a instituição durante todo aquele ano, o nome de nenhum deles figurava nos registros oficiais da instituição. A explicação dada para o ocorrido foi: *pensaram que o livro era só para a matrícula dos **nossos** alunos*.

Em outras palavras, o registro dos alunos do curso no livro de matrícula representaria sua inscrição como ***nossos*** alunos, ou seja, como alunos da instituição; fato que estava sendo institucionalmente recusado. Mais ainda: minhas ações estavam *indo para o ralo*. Com aquele

ato dei-me conta do Real que ali estava tentando se inscrever, o que me fez lembrar que em todo o meu trabalho eu deveria ficar atenta às manifestações do inconsciente.

A partir dessas dificuldades na relação com o outro, ou melhor, na relação com a deficiência do outro - seja essa deficiência a do aluno dito deficiente, a deficiência dos profissionais ou a deficiência da diretora – passei a me perguntar sobre os entraves, as impossibilidades de levarmos a termo as propostas de inclusão. A pergunta que me coloco é: como sustentar a inclusão diante da dificuldade do sujeito na relação com o diferente/deficiente?

2. MINHA PROPOSTA

Concomitantemente às questões que surgiam da minha atuação na instituição, houve meu ingresso no mestrado no início de 2005 e, logo no ano seguinte, minha inserção no grupo de pesquisa *Sujeito, Corpo, Sintoma e Instituição*, do Laboratório Sujeito e Corpo (SuCor), coordenado pela Profa. Dra. Maria Lúcia de Araújo Andrade.

Encontrei nos trabalhos de Andrade (1984, 1994, 2003, 2006) um solo fértil para o florescimento do meu pensamento e o desenvolvimento das minhas idéias. Sua experiência clínica e sua produção teórica na abordagem dos distúrbios emocionais graves e dos distúrbios psicomotores no campo da psicanálise, assim como seu declarado interesse à psicanálise aplicada às Instituições, me possibilitaram caminhar e encaminhar as reflexões de modo mais consistente.

Foi nesse espaço de interlocução, em que a psicanálise de orientação lacaniana ilumina a prática clínica, que minhas inquietações encontraram os meios/instrumentos necessários para tomar corpo e culminaram na realização desta pesquisa.

Também, como resultado desta parceria, foi possível a escrita conjunta de um artigo, em 2006, intitulado “*A deficiência como um “espelho perturbador”¹⁸: uma contribuição psicanalítica à questão da inclusão de pessoas com deficiência*”. Neste, abordamos o efeito de estranhamento que a presença de sinais da deficiência pode vir a causar nas pessoas. Ali dissemos que “*se a imagem do deficiente perturba é porque ela devolve, em espelho, a imagem da deficiência vivida por cada um e que o corpo é testemunha*”. (ANDRADE; SOLÉRA, 2006, p. 86).

¹⁸ A expressão *espelho perturbador* foi cunhada por Fédida (1984) no texto “A negação da deficiência”.

Nesse trabalho introdutório já chamávamos a atenção para a relação imaginária a partir da qual todo ser falante se constitui e faz com que o sujeito ataque àquilo que desconhece em si mesmo.

2.1 O referencial teórico

Nesta parte do trabalho trago algumas das teorizações que Lacan formulou a respeito do sujeito e sua constituição. Não pretendo, com isso, esgotar o conceito de sujeito em Lacan, e sim encontrar aí argumentos para fundamentar algumas das dificuldades que o homem, como um ser de fala, encontra na relação com seu semelhante no que diz respeito à diferença.

2.1.1 Lacan na década de 50

Insatisfeito com os rumos da psicanálise sobre o uso que estava sendo feito por alguns grupos de psicanalistas em relação à descoberta freudiana do inconsciente, Lacan (1953/1998, p. 268) empreende o que ele chama de *um retorno a Freud*.

Na conferência “O simbólico, o imaginário e o real”, Lacan (1953/2005) introduz o tema da linguagem na psicanálise. Segundo Miller¹⁹, trata-se da primeira comunicação de Lacan na nova Sociedade Francesa de Psicanálise, constituída após a cisão ocorrida no movimento psicanalítico da França. Nesse momento de seu ensino, Lacan está buscando uma formalização da psicanálise como ciência, bem como se preocupa com uma eficiência maior nas intervenções do analista.

A questão da linguagem é mais profundamente abordada em seu trabalho “Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise”, texto também de 1953, o primeiro “Discurso

¹⁹ Ver Indicações Bibliográficas de Jacques-Alain Miller na edição Nomes-do-Pai. (Lacan , 2005, p. 89).

de Roma”. No lugar de uma redução do psiquismo ao domínio do imaginário, Lacan, lançando mão de recursos da lingüística estruturalista - teoria desenvolvida na época por Lévi-Strauss - aponta para a *primazia do significante*, retomando aí a importância da fala (registro simbólico) para o tratamento analítico. Para ele, *o inconsciente é estruturado como uma linguagem*, conceito que desenvolverá por toda a sua obra.

No Seminário 1, “Os escritos técnicos de Freud”, de 1953-1954, bem como em alguns de seus artigos dessa época, publicados nos *Escritos*, tal como a “A instância da letra no inconsciente e a razão desde Freud”, de 1957, Lacan afirma que o inconsciente não é individual, nem tão pouco coletivo, mas *intersubjetivo*, isto é, surge entre sujeitos. O inconsciente, nesse momento de sua obra, é dividido em dois campos. Ele compreende o campo do sujeito e o campo do Outro. Em substituição aos mecanismos de funcionamento do inconsciente freudiano de condensação e deslocamento, Lacan utilizará os conceitos de *metáfora e metonímia* para representar o sujeito como efeito do significante, o sujeito submetido à linguagem, alienado ao Outro da linguagem.

Ao traçar as relações entre fala e linguagem, Lacan (1953/1998, p. 278) afirma que se o homem fala é *porque o símbolo o fez homem*. Formula também o conceito do *nome do pai* (o terceiro termo) como aquele que daria *suporte à função simbólica*. Nascemos na lei da linguagem e não podemos ignorá-la. A lei do homem é a lei da linguagem, diz Lacan (*op. cit.*, p. 279).

A palavra como presença de uma ausência exprime o desejo do homem de ser reconhecido por seu semelhante. Daí Lacan (1953/1998, p. 320) afirmar que “[...] *o símbolo se manifesta inicialmente como assassinato da coisa, e essa morte constitui no sujeito a eternização de seu desejo*”. O desejo humaniza o homem. Nas palavras do autor, “[...] *o momento em que o desejo se humaniza é também aquele em que a criança nasce para a linguagem*”.

Para o autor, é na fala que emerge a verdade do inconsciente e a verdade do sujeito. A verdade, diz Lacan (1953/1998), pode ser reencontrada, pois já está escrita no Real do corpo,

nas recordações da infância, na evolução semântica (no vocabulário, no estilo de vida, no caráter), nas tradições e lendas que veiculam a história do sujeito. Como o autor mesmo diz, “*O inconsciente é o capítulo de minha história que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira: é o capítulo censurado. Mas a verdade pode ser resgatada; na maioria das vezes, já está escrita em outro lugar*”. (LACAN, 1953/1998, p. 260).

A assunção pelo sujeito de sua história, enquanto constituída pela fala dirigida ao outro, um semelhante, comporta um terceiro personagem na relação; o Outro. O Outro (A, em francês: Autre) é a linguagem, a cultura, são as instituições, os pais, aqueles próximos à criança e outras figuras de autoridade, quase sempre encarnado em um semelhante, como, por exemplo, a mãe. “*Falar é antes de mais nada falar a outros*”. (LACAN, 1955-1956, 2002, p. 47).

No texto “A Coisa freudiana”, Lacan (1955/1998, p. 432) diz que o Outro é o lugar da fala. Para ele, o Outro é “*o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer*”. (LACAN, 1964/1998, p. 193-194)

A relação Sujeito do inconsciente e Outro da linguagem é a primeira relação indicada no esquema L (figura 1) que, como diz Lacan, serve “*para ilustrar os problemas levantados pelo eu e o outro, pela linguagem e pela fala*”. (LACAN, 1954-1955/1985, p. 307).

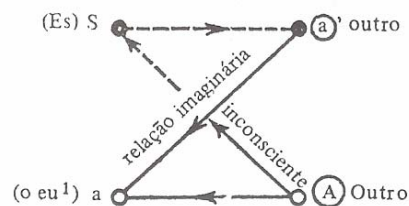


Figura 1. O esquema L

No esquema L está indicado o eixo do simbólico atravessado pelo eixo da relação imaginária. Lacan diz que S “*É o sujeito, não em sua totalidade, porém em sua abertura. [...] [o sujeito] se vê em a, e é por isto que ele tem um eu*”. (LACAN, 1954-1955/1985, p. 307). Para o autor, o sujeito não sabe o que diz, porque não sabe o que é. Contudo, ele se vê.

No ser de fala (*parlêtre*²⁰) o eu e o outro, representantes do sujeito do inconsciente no eixo a ___ a’, se constituem a partir de uma relação imaginária. Esta relação imaginária do eu com o seu duplo especular, que Lacan desenvolve no texto sobre o *estádio do espelho*, ainda é endossada pelo psicanalista quase 40 anos depois de tê-la formulado em 1936. Para ele, o ponto de partida do Imaginário é sua referência ao corpo, a alienação do sujeito na imagem do espelho. Como diz, essa relação imaginária a partir da qual o sujeito se constitui marca, desde o início, o corpo do vivente (S) com uma *falta fundamental*, uma *debilidade*. (LACAN, 1974-1975, p. 4)

2.1.2 O corpo Imaginário

Em 1936, mais precisamente no Congresso de Mariembad, Lacan faz uma comunicação oral sobre o estágio do espelho. Treze anos mais tarde, ou seja, em 1949, no XVI Congresso Internacional de Psicanálise, em Zurique, ele retoma suas formulações ao apresentar o trabalho inspirado em Wallon intitulado “O estágio do espelho como formador da função do [eu]²¹ tal qual nos é revelada na experiência da psicanálise”.

Lacan toma a experiência do estágio do espelho para mostrar que o registro do imaginário está na base da constituição da subjetividade. Na experiência, ele diz, uma

²⁰ parlêtre: palavra criada por Lacan a partir da junção de parler (“falar”) e être (“ser”). N.T., LACAN, 1975-1976, p. 14.

²¹ Conforme nota da tradutora do Seminário 2, “Lacan vai utilizar a diferença na língua francesa entre o je e o moi para distinguir o sujeito do inconsciente, que ele vai chamar de je – na tradução [eu], sem artigo entre colchetes -, o sujeito por excelência, aquele que deve advir no lugar do isso na consagrada fórmula de Freud: WO ES WAR SOLL ICH WERDEN, do moi - o eu -, função imaginária”. (LACAN, 1954-1955/1985, p. 408) Neste capítulo, procuro seguir essa diferenciação.

primeira forma do [eu] se precipita a partir de um processo de *identificação* do bebê humano à imagem refletida no espelho. (LACAN, 1949/1998, p. 97).

No estágio do espelho, a criança realiza a antecipação da imagem unificada de seu corpo por meio da percepção da imagem no espelho e, no mesmo movimento, se identifica com essa imagem. Essa captação pela imagem, de acordo com Lacan, se relaciona a um fenômeno de Gestalt que possibilita que a criança perceba e reconheça, desde muito cedo, a forma humana.

A experiência, que pode ser observada a partir dos seis meses de idade, acontece em um período em que o desenvolvimento neurológico do bebê não está terminado e, em consequência, a criança vivencia em seu corpo uma intensa descoordenação. Desse modo, a imagem que o espelho oferece à criança antecipa uma forma unificada ortopedicamente, uma vez que a imagem especular com a qual a criança se identifica não coincide com sua experiência de *corpo despedaçado*. (LACAN, 1949/1998, p. 100).

Contudo, essa identificação produz efeitos psíquicos. A satisfação e o júbilo gozoso que ela demonstra quando do encontro com a imagem do espelho revelam, de acordo com Lacan (*op. cit.*, p. 97), a *precipitação do [eu] em uma forma primordial*, isto é, um primeiro esboço de subjetividade. O autor diz:

O que chamei de estágio do espelho tem o interesse de manifestar o dinamismo afetivo pelo qual o sujeito se identifica primordialmente com a Gestalt visual de seu próprio corpo: ela é, em relação à descoordenação ainda muito profunda de sua própria motricidade, uma unidade ideal, uma imago salutar. (LACAN, 1948/1998, p. 115)

Lacan faz notar que se a criança se interessa por sua imagem no espelho e se fixa a ela é porque, no homem, a relação imaginária é mediada pela função simbólica. Como ele diz, “[...] *o que é novo no homem é o fato de algo já estar aberto o suficiente, imperceptivelmente perturbado na cooptação imaginária, para que a utilização simbólica da imagem possa inserir-se*”. (LACAN, 1954-1955/1985, p. 402).

2.1.3 O corpo Simbólico

De acordo com Lacan (1957-1958/1999, p. 13), a dependência inicial em relação ao Outro, geralmente a mãe ou a pessoa que se encarrega dos cuidados com o bebê, abre uma brecha, um espaço, por onde a palavra se introduz.

Somente um Outro primordial, que tome o bebê como objeto do seu desejo – que fale com ele, o nomeie, o acaricie, o embale, enfim, que possa entrar com ele numa relação amorosa – poderá constituir seu desejo, transformando seu grito em demanda, mais exatamente, em demanda de amor. Sozinho o ser humano não se constitui como sujeito. “*O desejo do homem é o desejo do Outro*”. (LACAN, 1958/1999, p. 634).

A imagem especular com a qual a criança se identifica é, portanto, uma imagem revestida dos atributos que o Outro primordial lhe confere. É desde o olhar do Outro que a criança se vê, ou seja, a imagem reflete o que a criança imagina ser para o Outro. Assim, frente à imagem do espelho a criança se volta para a mãe ou quem a tem no colo, e deste Outro demanda reconhecimento. É este Outro, que a sustenta e sustenta o olhar, quem valida a imagem para a criança.

A partir do narcisismo dos pais, ou melhor, de uma revivescência de seu narcisismo, a fala e o olhar dos pais recai sobre a criança com tudo aquilo que comporta de promessa para seu futuro; um futuro de sucesso ou de fracasso. Além disso, é a falta no Outro materno que pode dar à criança o lugar de falo²², isto é, a possibilidade de ela se identificar com o objeto do desejo do Outro.

É, pois, o valor que esta imagem especular tem para a criança que possibilita a formação de um [eu] ideal, “*matriz simbólica*”, diz Lacan, a partir da qual se darão os processos identificatórios secundários. A identificação a essa imagem, com o valor que ela

²² Tradução de “Phalus”, relativo ao gozo: “O Falo não é o pênis enquanto órgão. O Falo é um pênis fantasiado, idealizado, símbolo da onipotência e de seu avesso, a vulnerabilidade”. (Násio, 2005, p.22).

tem para a criança, desencadeia todo um *dinamismo libidinal*. O [eu] é um objeto primeiro que a criança vai amar e no qual vai investir sua libido. Um amor narcísico, um amor de si para si. A partir daí, diz Lacan, não haverá o que apague a diferença entre o [eu] da imagem e a realidade do corpo. Em suas palavras:

Devido a esta relação dupla que tem consigo mesmo, é sempre ao redor da sombra errante do seu próprio eu que vão se estruturando todos os objetos do seu mundo. [...] É nesta percepção que é evocada para o homem, a todo instante, sua unidade ideal, que, como tal, nunca é atingida e que a todo instante lhe escapa. [...] Ela se mantém através de uma sucessão de experiências instantâneas, e esta experiência, ou bem aliena o homem de si próprio ou bem vai dar numa negação do objeto. (LACAN, 1954-1955/1985, p. 211).

Essa *discordância* entre a imagem especular e o corpo fragmentado cria, no homem, uma tensão agressiva, uma rivalidade na base da constituição do sujeito. Em um primeiro momento, a criança rivaliza consigo mesma. Posteriormente, essa rivalidade é experimentada de si para com o outro, ou seja, de si para com outra criança semelhante a ela, indicando, assim, a passagem do eu especular para o eu social.

Conforme assinala Lacan, até os dois anos e meio, essa captação pela imago da forma humana domina toda a dialética do comportamento da criança frente ao semelhante que é marcado por certo transativismo, por exemplo, a criança chora quando outra criança cai e se machuca. Para Lacan (1949/1998, p. 100), “*o estádio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação - [...] e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental*”.

Identificada ao falo, como objeto do desejo do Outro, estabelece-se entre a criança e o Outro primordial uma relação narcísica que é marcada por toda a ambigüidade da relação imaginária do eu com o outro do espelho, representada no eixo a ___ a’ do esquema L.

Conforme assinala Lacan (1952, p. 73), “*a relação narcísica está centrada por uma reflexão, uma imagem especular narcísica e uma identificação ao outro. Existe uma ambigüidade total, o sujeito é, ao mesmo tempo, ele e o outro*”.

Vale notar que a relação narcísica é, de acordo com Lacan, o centro de onde partem todas as relações inter-humanas. Trata-se, como mencionado, de uma relação erótica que é, contudo, marcada por uma tensão agressiva no seu interior. Isto porque na ambigüidade que a relação imaginária produz o [eu] se vê constantemente ameaçado, uma vez que o outro, a qualquer momento, pode retomar seu lugar de domínio. Luta que pode ser assim traduzida: “*é ele ou eu*”. Lacan diz:

Se em toda relação, mesmo erótica, com o outro, há algum eco dessa relação de exclusão, é ele ou eu, é que, no plano imaginário, o sujeito humano é assim constituído de forma que o outro está sempre prestes a retomar seu lugar de domínio em relação a ele, que nele há um eu que sempre é em parte estranho a ele. (LACAN, 1955-1956/2002, p. 110).

Assim, com o autor, quero assinalar primeiramente que essa divisão na base da constituição da subjetividade implica reconhecer que a estrutura que inicialmente organiza a nossa experiência é de ordem imaginária. Em segundo lugar, deve-se notar que a partir de uma hiância pela qual o significante se introduz, a ambivalência entre amor e ódio se faz presente nas relações entre o [eu] e o outro/diferente.

O outro da imagem especular é sempre o estrangeiro, aquele que não é reconhecido como igual, pois constitui uma ameaça para o [eu]. Lacan (1951, p. 55) diz que, “*Esta ilusão de unidade, na qual o ser humano se regozija sempre de sua própria mestria, comporta um perigo constante de escorregar para trás, no caos de onde partiu*”.

Devo ressaltar, portanto, que essa relação imaginária pela qual o sujeito se constitui é importante para a questão de que trata o presente trabalho, qual seja: a relação do sujeito com a diferença. Isto porque, como vimos, na relação que estabelecemos com a pessoa com deficiência, esse efeito de dessemelhança frente ao qual o [eu] se vê ameaçado pode ser

desencadeado pela imagem de *corpo fragmentado* que surge do real, isto é, pela própria deficiência que aparece escancarada na realidade exterior.

2.1.4 *O corpo Real*

Nascemos imersos na linguagem e somos falados antes mesmo de chegarmos ao mundo. Quando nascemos recebemos um nome e um lugar na estrutura familiar. De acordo com Lacan, nosso corpo é marcado, desde o princípio, pela *alíngua* (*Lalangue*). A mãe, à medida que se ocupa dos cuidados com o bebê e fala com ele, marca seu corpo com significantes que podem ser sons, odores, sensações táteis e visuais, fonemas e/ou palavras que, para o *infans*, que ainda não fala, não têm sentido. São significantes que, na origem, atravessam o corpo pulsional, inscrevendo no real do corpo as primeiras *letras*, *alíngua*.

No Seminário 20, “Mais, ainda”, Lacan afirma que o inconsciente “*é feito de alíngua*”. Somos afetados pela alíngua. Assim, Lacan (1972-1973/1985, p. 190) diz, “*Se se pode dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, é no que os efeitos da alíngua, que já estão lá como saber, vão bem além de tudo que o ser que fala é suscetível de enunciar*”.

A relação do ser falante com o saber está, desse modo, fundada em sua relação com a *alíngua*. “*É porque há o inconsciente, isto é, alíngua no que é por coabitação com ela que se define um ser chamado falante, que o significante pode ser chamado a fazer sinal, a constituir signo*” (LACAN, 1972-1973/1985, p. 195). Uma vez o corpo tendo sido marcado pela linguagem e tendo esta uma falta constitutiva em si, podemos falar de *gozo*. Como afirma Lacan:

[...] *o gozar de um corpo*, de um corpo que, o Outro, o simboliza, e que comporta talvez algo de natureza a fazer pôr em função uma outra forma de substância, a substância gozante. [...] Propriedade do corpo vivo, sem dúvida, mas nós não sabemos o que é estar vivo, senão apenas isto, que um corpo, isso se goza. [...] Gozar tem esta propriedade

fundamental de ser em suma o corpo de um que goza de uma parte do corpo do Outro. (LACAN, 1972-1973/1985, p. 35, grifo do autor).

A *alíngua*, como assinala Lacan (1972-1973/1985, p. 196), é da ordem do Real. Ela faz com que o significante não seja qualquer um. “*Há Um*”, diz Lacan. O Um é o significante mestre. O Um está “*encarnado na alíngua*”. O Sujeito não barrado (S), na relação com o Outro barrado (A), irá se constituir também Sujeito barrado (S̄) a partir dessa falha constitutiva do simbólico. A *alíngua* marca a diferença entre os sujeitos, uma vez que o Um, o significante mestre, não é senão “*um-entre-outros, referido a esses outros, não sendo senão a diferença para com os outros.*” (LACAN, 1972-1973/1985, p. 195).

Tomem apenas um significante como insígnia dessa onipotência, ou seja, desse poder todo em potência, desse nascimento da possibilidade, e vocês terão o traço unário, que, por preencher a marca invisível que o sujeito recebe do significante, aliena esse sujeito na identificação primeira que forma o ideal do eu. (LACAN, 1960/1998, p. 822)

Françoise Dolto (1992), em “A imagem inconsciente do corpo”, chama a atenção para a importância das *falas fundadoras* na constituição da subjetividade. Para ela, a relação do bebê com o grande Outro primordial possibilita a formação de uma imagem inconsciente do corpo. Essa formação, conforme assinala Dolto, é anterior à constituição da imagem especular descrita por Lacan no estágio do espelho. Trata-se de uma imagem mais arcaica que, de acordo com ela, começa a se formar antes mesmo do nascimento do bebê.

Para Dolto, a imagem inconsciente do corpo é “*substrato relacional de linguagem*”, isto é, está articulada à linguagem própria que participa do vivido relacional e sensorial da criança. Conforme assinala, a imagem inconsciente do corpo não é o lugar da necessidade, mas sim, o lugar do desejo. A imagem inconsciente do corpo, como ela diz, “*é o lugar inconsciente de onde se elabora qualquer expressão do sujeito; o lugar de emissão e recepção das emoções inter-humanas languageiras*”. (DOLTO, 1992, p. 30).

2.1.5 A estrutura do sujeito no RSI

Desde o princípio, Lacan (1954-1955/1985, p. 53) aponta para a necessidade de se considerar o Simbólico, o Imaginário e o Real na estrutura do sujeito, bem como as relações que existem entre os três registros. No Seminário RSI, isto é, 20 anos depois, Lacan faz a seguinte observação a respeito dos desdobramentos de seu ensino:

Freud não tinha idéia do Simbólico, do Imaginário e do Real, mas tinha, todavia, uma desconfiança, fato é que pude extrair isso para vocês, com tempo sem dúvida, e com paciência, que eu tenha começado pelo imaginário e, em seguida, precisado um bocado mastigar essa história de Simbólico com toda essa referência lingüística sobre a qual efetivamente não encontrei tudo aquilo que me teria facilitado. E depois, esse famoso Real, que acabei por lhes apresentar sob a forma mesmo do nó. (LACAN, 1974-1975, p. 18).

A partir de 1972, quando chegam às suas mãos algumas anotações²³ sobre as “*armas dos Borromeus*”, Lacan passa a se interessar pelo nó borromeano (figura 2) e utiliza suas figurações para *mostrar* a estrutura do sujeito. Como ele diz, “*Esses nós borromeanos vieram-me, então, a calhar e desde logo eu soube ter isso uma relação que punha o Simbólico, o Imaginário e o Real numa certa posição, uns em relação aos outros*”. (LACAN, 1974-1975, p. 50).

A definição do nó borromeano parte de três, isto é, ele tem a propriedade de que, se de três anéis enlaçados em um nó borromeano um deles se rompe, os outros dois se soltam e todos os três anéis ficam livres. Através do nó, Lacan busca representar a configuração da subjetividade, onde estará sempre presente, e concomitantemente, o que é da ordem do Real, do Simbólico e do Imaginário.

²³ De acordo com Lacan, trata-se de anotações de uma pessoa que freqüentava o seminário de iniciação à topologia a cargo de Guilbaud (LACAN, Seminário RSI, aula de 18 de março de 1975, p. 49).

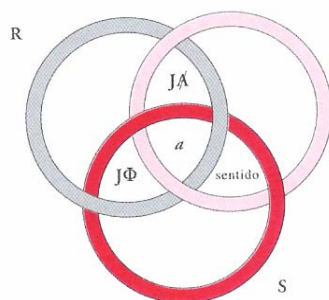


Figura 2. Esquema RSI²⁴

Utilizando-se dessa representação, Lacan (1974-1975, p. 3) procura mostrar que existem relações entre o Real, o Simbólico e o Imaginário, três termos de mesmo valor que veiculam, cada um, um sentido. Desse modo, o enlaçamento dos três registros em um nó borromeo, ao mesmo tempo em que comporta três elementos distintos (o Real, o Simbólico e o Imaginário), também veicula um sentido, pois é somente com o número de três que esses elementos adquirem consistência.

O nó borromeo é, para Lacan, a própria estrutura do sujeito com suas três *consistências* - Real, Simbólico e Imaginário - e um lugar vazio (um furo) em seu centro, lugar do *objeto a*. Na estrutura do sujeito, portanto, cada um dos três registros (RSI) tem uma consistência e, ao mesmo tempo, dá consistência aos outros dois. Do mesmo modo, cada um *ex-siste* em relação ao outro. Como ele afirma: “*Para que alguma coisa ex-sista é preciso que haja em alguma parte um buraco. É em torno desse buraco simulado pelo ‘Eu penso’ de Descartes, já que ele esvazia este ‘Eu penso’ que se sugere a ex-sistência.*” (LACAN, 1974-1975, p. 11, grifo do autor).

Quando algo separa o interior do exterior e vice-versa, o outro passa a ter *ex-sistência*. *Ex-sistir* é se constituir em função de outro; como na matemática, onde um conjunto existe porque têm algo que está para fora. É em torno do buraco, diz ele, que se sugere a *ex-sistência*. O corte que o significante produz no Real do corpo, e que constitui o sujeito, é uma

²⁴ Figura extraída do Seminário 23, “O sinthoma”. (LACAN, 1975-1976/ 2007, p. 70).

experiência de gozo. Lacan diz que “*É no Real, como fazendo buraco, que o gozo ex-siste*”. (LACAN, 1974-1975 p. 11). O que se trata no gozo é aquilo que escapa à linguagem e que insiste na repetição. Essa repetição tem um valor imperativo. Para Lacan, “*O superego é o imperativo do gozo - Goza!*”. (LACAN, 1972-1973/ 1985, p. 11, grifo do autor).

Na figuração do nó borromeano, Lacan localiza o *efeito de sentido* entre o Simbólico e o Imaginário. Quando o nó é planeado, tem-se a impressão de que a relação entre o Real e o *efeito de sentido* é somente uma relação de exterioridade. Contudo, fazendo uso de suas *rodelas de barbante*, Lacan mostra que o Real, como o terceiro aro do nó, constitui-se naquele que ata os outros dois aros, a saber, o Simbólico e o Imaginário. Assim, ele diz que o fato do sujeito se veicular por palavras e estar ancorado em imagens não determina que o efeito de *sentido ex-sista*. Como *campo de ex-sistência*, o sentido é possibilitado, somente, por uma relação com esse terceiro elemento. Desse modo, é o Real enquanto *consistência* que produz o *efeito de sentido*.

Por meio desta figura topológica Lacan (1975-1976/2007, p. 130) diz que “*o real tem e não tem um sentido devido a isso, que o campo do sentido é distinto dele*”. Em outras palavras, o Real, porque não se reduz ao campo do sentido, é o que “*escapa a uma representação*”, “*o impossível de ser representado*”. (LACAN, 1974-1975, p. 61). É o Real, no que ele ata o Imaginário e o Simbólico, que possibilita o efeito de sentido. Daí Lacan (1974-1975, p. 29) afirmar que “*O efeito de sentido a se exigir do discurso analítico, não é Imaginário, não é também Simbólico, é preciso que seja Real*”.

O que segura o nó, o que lhe dá *consistência* é a relação entre os três aros. Mas é justamente esse terceiro aro que, ao mesmo tempo em que ata, impede que os outros dois se juntem e coincidam. O que esse *aparente modelo* propõe é que não pode haver gozo absoluto. **A estrutura do sujeito, portanto, é marcada por uma impossibilidade.** Outra maneira que Lacan (1972-1973/1985, p. 197) encontra para dizer dessa impossibilidade inerente à própria

estrutura do sujeito é: *não há relação sexual*. “*Não há relação sexual porque o gozo do Outro, tomado como corpo, é sempre inadequado – perverso de um lado, no que o Outro se reduz ao objeto a – e do outro, eu direi louco, enigmático*”.

Lacan (1972-1973/1985, p. 198) assinala que a relação sexual “*não para de não se escrever*”. Isso significa que existe na estrutura do sujeito uma impossibilidade de fazer “um”, pois, na linguagem, não há como o significante recobrir todo o sentido. Assim, como enuncia, *não há, dentro do dizer, existência da relação sexual*. Não há possibilidade de compreender tudo, ou dizer tudo, não haver falta. Nas palavras de Lacan (1972-1973/1985, p. 14), [...] “*o amor, será que é fazer um só? [...] O amor é impotente, ainda que seja recíproco, porque ele ignora que é apenas o desejo de ser Um, o que nos conduz ao impossível de estabelecer a relação dos...A relação dos quem? – dois sexos*”.

Para Lacan (1972-1973/1985, p. 198), o saber está relacionado com o amor. Para o sujeito, diz ele, no que *o sujeito é apenas efeito do saber inconsciente*, o necessário no amor é fazer “um”. Assim, a fórmula do necessário da relação sexual que ele propõe é o *não para de se escrever*. No amor há a ilusão de que a unidade, a conjunção, possa ser alcançada, *ilusão de que algo não somente se articula mas se inscreve*. Contudo, diz Lacan, *o necessário não é o Real*. O Real é contingente: “*A contingência, eu a encarnei no **para de não se escrever**. Pois aí não há outra coisa senão encontro, o encontro, no parceiro, dos sintomas, dos afetos, de tudo que em cada um marca o traço do seu exílio da relação sexual*”. (*op.cit.*, p. 198, grifo do autor).

O saber do um, o saber do sujeito, como assinalei, é um-entre-outros, é contingente, aleatório, pode ser qualquer um, é da ordem do Real. Assim, na linguagem, há sempre um resto impossível de ser simbolizado. No amor, o ser que fala se agarra ao afeto que resulta de um instante de suposta apreensão do “um”. Uma miragem, um *ponto de suspensão* do que seria a relação sexual, ao qual ele se agarra, negando assim sua impossibilidade. De acordo

com Lacan, “*Todo amor, por só subsistir pelo **para de não se escrever**, tende a fazer passar a negação ao **não para de se escrever**, não para, não parará*”. (LACAN, 1972-1973/1985, p. 197, grifo do autor).

As figurações do nó borromeano servem a Lacan, portanto, para mostrar que na estrutura do sujeito, porque ela comporta o registro do Real, não há possibilidade de conjunção entre o Simbólico e o Imaginário. Dito de outro modo, na estrutura do sujeito haverá sempre algo da ordem de um furo, um vazio.

Citando o autor, Andrade (1984, p.57) diz que o Real ou “*aquilo que o constitui é o que subsiste fora da simbolização. Não é a realidade, não é o ‘mundo’, mas tudo que faz obstáculo à representação*”.

Há mais de vinte anos trilhando os caminhos de Lacan, principalmente no que diz respeito à última etapa do seu ensino, a autora, que, como mencionado, se interessa pelo estudo e a análise dos distúrbios psicomotores, assim como de casos não comumente atendidos em psicanálise, assinala que o sintoma, como uma emergência do Real, isto é, do não representável, não deve ser eliminado. Por meio do sintoma e, portanto, do Real, o sujeito busca inscrever-se como tal. No sintoma está, portanto, a marca da singularidade do sujeito. Conforme afirma, “*Nesse ponto de vista, que é um acréscimo relevante à clínica, o sintoma do Sujeito também se apresentará como um efeito do Real, e será sempre singular, propiciando uma inscrição própria a cada sujeito na dimensão Simbólica*”. (ANDRADE, 2003, p. 258).

Será, portanto, apoiada nos ensinamentos da psicanálise, conforme a formulou Lacan a respeito da constituição do sujeito e suas relações com o Real, que encaminharei uma reflexão crítica sobre os impasses atestados na prática de inclusão, ou seja, no enfrentamento do estranho/diferente. Pretendo, com essa discussão, trazer alguma contribuição para o debate atual sobre a inclusão da pessoa com deficiência intelectual e o laço social.

2.2. A pesquisa

Uma vez trilhado meu caminho até o ponto em que, como resposta da instituição às minhas intervenções, um *ato*²⁵ me impeliu a tomar como questão os impasses na relação com o diferente/deficiente procurei delinear alguma direção para a problemática da inclusão.

Com esse propósito e guiada por alguns dos principais autores que se ocuparam da questão, realizei, inicialmente, um breve percurso histórico, de modo a construir um panorama que retratasse os modos de relação que o homem estabeleceu com as pessoas com deficiência intelectual e dos tratamentos a elas destinados, da antiguidade até os dias atuais. Paralelamente, passei a realizar o registro de algumas situações vividas no cotidiano da instituição que, conforme me pareciam, tocavam, ou melhor, giravam em torno de um mesmo ponto e colocavam em evidência as dificuldades na relação com a deficiência que tanto me inquietavam.

Neste mesmo período iniciei, também, uma leitura de textos psicanalíticos, agora mais focada no sujeito e no laço social. Deste percurso teórico, foi necessário o estudo dos desdobramentos do pensamento de Lacan na década de 70 para a construção de uma sustentação teórica coerente com as reflexões que o trabalho na instituição suscitava. Nesse sentido, é grande minha dívida e gratidão para com todos os membros do Grupo de Pesquisa Sujeito, Corpo, Sintoma e Instituição do Laboratório SuCor do IPUSP com os quais pude empreender a difícil, mas instigante, leitura do Seminário 22 de Lacan, RSI, em nossas reuniões quinzenais dos sábados, realizadas em 2006 e 2007. Essa tarefa hercúlea não teria sido tão profícua para o desenvolvimento desta pesquisa, não fosse a experiência e o largo conhecimento dos textos mais avançados de Lacan da Profa. Dra. Maria Lucia de Araújo Andrade, responsável pela coordenação do nosso grupo de estudos.

²⁵ Ato/Agir. Para Lacan (1962-1963/2005, p. 88), “Agir é efetuar uma transferência de angústia”, isso porque no “ato” o sujeito coloca em cena algo que não pode ser simbolizado.

O referencial teórico que orienta o desenvolvimento desta pesquisa é, portanto, a psicanálise de orientação lacaniana. Isto significa dizer que minha posição frente ao sujeito, como analista e também como sujeito submetido às leis da linguagem, diferentemente da posição do psicólogo, implica escutá-lo e sustentar seu *discurso*²⁶.

A psicanálise, desde que Freud a formulou, visa à investigação do inconsciente e sua técnica pode ser aplicada tanto no campo do sujeito quanto no campo social, tal como o faz em “Totem e Tabu” (1913), “Psicologia de grupo e a análise do ego” (1921) e “O mal-estar na civilização” (1930). Não se trata da aplicação de uma técnica fora do *setting* analítico, mas sim que a técnica psicanalítica comporta esta amplitude.

O campo de pesquisa em psicanálise é o inconsciente. Marcado pelo significante, o sujeito do inconsciente é singular, evanescente, se manifesta na fala. Como ser de fala, submetido às leis da linguagem, ele é também um sujeito barrado, isto é, um sujeito marcado pela falta a ser, uma não completude.

De acordo com Lacan (1960-1961/1992, p.174), a transferência caracteriza-se como um *processo espontâneo* presente nas relações humanas. A transferência se funda, diz ele, toda vez que um sujeito faz encarnar, em quem quer que seja, a função sujeito suposto saber (S s S). “*O sujeito entra no jogo, a partir desse suporte fundamental – o sujeito é suposto saber, somente por ser sujeito do desejo*” (LACAN, 1964/1998, p. 239). Ao supor que o Outro tem um saber, faz-se, na relação com esse Outro, circular a palavra. Assim, o discurso enquanto fala endereçada ao Outro é passível de ser investigado.

Lacan diz que o sujeito, na situação analítica, repete, tão somente, seu modo de *tapeação no amor*. Como ele assinala, “*por trás do amor dito de transferência, podemos dizer que o que há é afirmação do laço do desejo do analista com o desejo do paciente*”. (LACAN, 1964/1998, p. 240).

²⁶ Um discurso é o que determina uma forma de laço social (Lacan, 1972-1973/1985, p. 110).

Conforme Lacan (1969-1970/1992, p. 164), “A *relação analítica deve ser fundada no amor à verdade*”. Isto significa dizer que a relação transferencial possibilita uma construção, uma *historicização* da *verdade* do sujeito, um *vir a ser*. Para o autor, a verdade não é a verdade toda, ela é relativa. A verdade da psicanálise tem uma estrutura de ficção, de equívoco.

Desde esta perspectiva, algumas das situações que acontecem no cotidiano da instituição e os movimentos transferenciais subjacentes a estas, transformam-se em material de escuta e reflexão crítica. O material produzido não se constitui num registro impessoal e ingênuo em que, como pesquisadora, tenha me colocado como mero observador e coletor de “dados” no campo de pesquisa. Muito pelo contrário. Enquanto sujeito/pesquisadora participo ativamente do cenário da pesquisa e sofro a experiência.

Esta pesquisa se caracteriza, portanto, por um processo reflexivo, um movimento de *vai e vem* do pesquisador entre a teoria e a prática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa apoiada em uma epistemologia qualitativa, conforme propõe González Rey (2005, p. 123-124), em que a construção do conhecimento se dá em um processo vivo, dialógico, no qual o pesquisador, com sua formação teórica, está comprometido como sujeito no campo de pesquisa.

A partir da teoria psicanalítica que alicerça minha formação e do desejo investigativo que me move, realizo os registros procurando criar o que Gonzalez Rey (2005, p. 6) nomeia de *zona de sentido*. Com esta expressão, o autor entende que a *interpretação* é o único modo de o pesquisador, apoiado em uma teoria, apreender a realidade estudada, o que não significa que esta realidade, por se tratar de um sistema complexo, possa com isso ser esgotada. Na pesquisa qualitativa Turato (2003, p.246) também coloca em destaque a importância do pesquisador conhecer os *sentidos* e *significações* do fenômeno estudado.

Ambos os autores enfatizam o caráter construtivo interpretativo do conhecimento na pesquisa qualitativa como um processo em que a construção do conhecimento se dá a partir de teorias que auxiliam o pesquisador.

A estratégia escolhida para a *produção das informações* (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 102) foi procurar registrar, a partir da minha livre escuta, situações do cotidiano, sem, com isso, alterar a rotina das pessoas. Estas situações podiam ocorrer a qualquer momento, envolvendo qualquer um dos profissionais, qualquer aluno, qualquer membro da diretoria, incluindo eu mesma. O que iria registrar seriam situações do nosso cotidiano, que me chamassem a atenção para a questão aqui em foco, qual seja: as dificuldades dos sujeitos frente à diferença.

Ao iniciar a pesquisa, procurei esclarecer funcionários, voluntários e diretoria a respeito do tema que eu desenvolveria e informei que utilizaria algumas das situações vivenciadas no nosso cotidiano como material deste estudo.

Não é demais repetir que a instituição em que desenvolvo a pesquisa, como fiz questão de dizer na introdução deste trabalho, tem grande importância para mim. Quero dizer também que estimo e considero muito todos os seus profissionais, com quem convivo e trabalho há mais de seis anos. Nesse sentido, a opção por deixar em evidência o nome da Associação Pestalozzi de Osasco e, com isso, expor publicamente situações do cotidiano da instituição, significa não apenas meu tributo a ela, que me ofereceu oportunidade de crescimento pessoal e profissional, mas também meu reconhecimento ao trabalho sério e responsável que temos procurado juntos realizar. Se a instituição pôde ser pensada e transformada em um campo de aprendizado contínuo, devo isso à sua diretoria que, representada pela presidente Sra. Yara do Espírito Santo Crudo de Menezes, concordou com a realização desta pesquisa.

Com o intuito de facilitar os registros que compõem o material deste estudo, passei a utilizar, no ano de 2006, um gravador nas reuniões mensais com a equipe (TURATO, 2003, p.

274). Essas reuniões mensais fazem parte da rotina desde o início do meu trabalho como diretora técnica, ou seja, desde 2004. Delas participam os instrutores, técnicos, professores e, algumas vezes, funcionários administrativos. São reuniões que duram de 3 a 4 horas, nas quais são tratados assuntos diversos que vão desde o planejamento das atividades até uma conversa sobre algum problema ocorrido com um profissional, um aluno etc.

Optei pelo procedimento de utilizar o gravador porque considero que este espaço regular das reuniões é um espaço privilegiado de circulação livre e espontânea da palavra, no qual consigo oferecer minha escuta para as questões e inquietações dos profissionais em seu fazer diário. A rotina da instituição, que demanda muito trabalho e conta com um número pequeno de pessoas para dar conta dele, não possibilita aos profissionais muitos momentos de contato tão próximo quanto nessas reuniões.

Outro procedimento que também adotei assim que comecei este trabalho, foi introduzir, em algumas destas reuniões, filmes ou a leitura comentada de histórias infantis como instrumentos que auxiliassem a produção de informações e, como diz Gonzalez Rey (2005, p. 66), que “*facilitassem a expressão de trechos de informação*”. Esses instrumentos foram utilizados ao longo da pesquisa sempre com o objetivo de facilitar a abordagem de alguma situação ocorrida no cotidiano da instituição e que seria tratada na reunião.

As cinco situações que constituem o material deste estudo foram registradas ao longo do ano de 2006. Todas elas *ilustram* bem algumas das vivências em que me percebi afetada pela questão da relação que estabelecemos com o diferente/deficiente. Trata-se de *recortes* produzidos com a finalidade de *ilustrar*, colocar em evidência o fenômeno que percebo como repetição. Em todas elas, procurei fazer uma reflexão sobre o tema pesquisado com base na minha vivência pessoal e no percurso teórico empreendido.

Minha postura em relação aos profissionais da instituição, bem como minha escuta frente aos movimentos transferenciais presentes nas situações vivenciadas, e ainda, a seleção

do conteúdo registrado e o tratamento dado ao material, estão atravessados por minha posição como pesquisadora/sujeito. Dito de outro modo, e de acordo com Turato (2003, p. 257), todo o processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado, a começar pela escolha do tema, tem, neste trabalho, a pessoa do *“pesquisador como o instrumento principal da investigação*, o que implica considerar que são minha história, minha formação teórica e minha singularidade que auxiliam e dão validade a este processo (*op. cit.*, p. 264).

Esta pesquisa, portanto, é o resultado de um esforço pessoal empreendido com a finalidade de construir um conhecimento a respeito de uma práxis em que, como pesquisadora/sujeito estou implicada. O trabalho de reflexão que se segue é guiado pelo desejo de enfrentar alguns obstáculos presentes na relação com o diferente. Concluo este meu pensamento citando, mais uma vez, Gonzalez Rey que diz: *“o processo de construção de informação não se orienta por uma lógica a priori, mas está exposto a uma abertura que gira em torno da construção do pesquisador e que tem, como referência, apenas o próprio modelo que avança a partir da construção do pesquisador durante o processo de pesquisa”*. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 124).

3. DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO: os impasses frente ao diferente

Início esta parte do trabalho apresentando uma exposição crítica de algumas das abordagens que orientaram, e ainda orientam, o tratamento dado à pessoa com deficiência. Com esta discussão meu objetivo é marcar minha posição como psicanalista frente a conceitos como deficiência, normalidade, integração e segregação que, em minha opinião, influenciam nas considerações sobre o alcance das propostas atuais de inclusão. No norte dessa apresentação está uma posterior discussão sobre a *inclusão social* da pessoa com deficiência intelectual que, atualmente, em especial nas áreas da educação e do trabalho, tem provocado um *mal-estar*²⁷.

3.1 Deficiência: uma história de segregação

Ao interrogar o passado, Mannoni (2003) faz notar a dificuldade de apreensão da natureza particular do sujeito para além de sua deficiência. Para ela, a relação que se estabeleceu com a pessoa com deficiência ao longo da história da humanidade nunca foi uma relação *correta*.

Da Antiguidade até praticamente o final do século XVIII, a criança com deficiência foi alvo fácil de práticas perversas e seu corpo objeto de punições e correções. O infanticídio e o abandono de crianças foram, por muitos séculos, os dois meios mais correntemente utilizados para o controle da fecundidade. O filho era visto, acima de tudo, como *coisa* dos pais e, portanto, como um objeto de que podiam dispor da maneira que desejassem, ou que lhes conviesse. Como bem diz Roudinesco (2002, p. 99), “*era preciso condená-lo à morte, como o foi Édipo ao nascer, quando ameaçava pôr a família em perigo*”.

²⁷ Freud (1930) em “O mal-estar na civilização” afirma que os relacionamentos com outros homens são a principal fonte de sofrimento para o ser humano.

Segundo Pessotti (1984, p. 7), se na Antiguidade as crianças com deficiências eram abandonadas à inanição (prática da exposição), com o cristianismo elas ganharam *alma* tornando-se pessoas e filhas de Deus. A moral cristã condenou o assassinio e a *exposição*. Assim, essas passaram a ser mantidas e cuidadas em igrejas ou conventos. Nesse período, de acordo com o autor, se desenvolveram atitudes contraditórias diante do deficiente, e as deficiências adquiriram significados teológicos e religiosos paradoxais. A atitude medieval frente à deficiência comportava então a ambivalência entre caridade e castigo.

Foi somente no final do século XVIII e início do século XIX que o asilo deixou de ser uma instituição de caridade e passou a ser instrumento de medicalização. Conforme Mannoni (2003), a introdução da figura do médico nos asilos representou, naquele momento, alguma possibilidade de mudança no rumo da história do tratamento do doente mental e do deficiente. Mannoni (2003, p. 196) faz lembrar que deficiência intelectual e psicose compreendiam, na época, uma mesma entidade nosográfica, confusão que perdura até hoje, mesmo entre profissionais da área da saúde.

Contudo, diz Mannoni (2003), essa perspectiva de mudança logo se dissipou. Frente à impotência da ciência em lidar com a loucura, o médico submeteu essas pessoas a técnicas exploratórias de adestramento. De acordo com a autora “*é desse fracasso que vai nascer toda a racionalização científica dos distúrbios da desrazão. A **verdade** da loucura, da insuficiência mental, é estudada*”. (*op. cit.*, p. 195, grifo do autor).

De acordo com Scliar (1996), em uma época de crescimento das cidades brasileiras e, conseqüentemente, de aumento da miséria, da doença e da violência nos aglomerados urbanos, a multidão nas ruas passou a representar um perigo em potencial. Por essa razão, isto é, com o propósito de manter essa parcela da população afastada do convívio social, iniciou-se a criação dos grandes hospícios em nosso país. Sobre o *caráter* dessas instituições o autor diz que: “*As formas de tratamento são poucas e de valor duvidoso: duchas e outros tipos de*

balneoterapia, por exemplo. Mas os alienistas não se sentiam obrigados a justificar seu trabalho: 'É ciência e basta', dizia Franco da Rocha". (SCLIAR, 1996, p. 185).

A respeito do poder da ciência sobre o alienado, Machado de Assis (1999), na literatura brasileira, retrata muitíssimo bem o clima reinante no Brasil com relação à doença mental no final do século XIX. Em “O alienista”, é em nome da ciência que a figura do médico se vê autorizada a exercer o *poder* sobre aqueles que, por qualquer motivo, se desviam da norma, tornando-se, por isso, objeto do conhecimento.

Na obra de Machado de Assis (1999, p. 19), a personagem do doutor Simão Bacamarte, de posse do poder que o saber lhe confere, assume o controle da pequena cidade de Itaguaí e recolhe à Casa Verde – “*essa Bastilha da razão humana*” - os *dementes*, com o argumento de prestar um bem à sociedade.

Também, na mesma direção, Foucault (1984, p. 15) em “Vigiar e Punir” trata dessa relação entre o poder e o saber médico. Para o autor, o poder que era exercido sobre o corpo dos cidadãos até meados do século XVIII foi deslocado para o poder sobre a alma e “*surge uma nova moral no ato de punir*”. Em nome do conhecimento, uma variedade de *tratamentos* passou a ser empregada pela psiquiatria, todos eles visando à contenção e à correção de comportamentos considerados fora da norma social. As técnicas de normalização que se desenvolveram estavam a serviço de um poder social que, ao mesmo tempo em que atravessava os campos do saber, o constituía. Assim é que, para Foucault, saber e poder estão *diretamente implicados*. Ele diz:

Parece-me enfim que o século XVIII instituiu, com as disciplinas e a normalização, um tipo de poder que não é ligado ao desconhecimento, mas que, ao contrário, só pode funcionar graças à formação de um saber, que é para ele tanto um efeito quanto uma condição de exercício. (FOUCAULT, 2002, p. 65).

Como conseqüência, ao pretender disciplinar o ato e dominar a loucura, a relação que a ciência construiu com o paciente foi uma relação de poder que o manteve alienado de seu

sofrimento e de sua própria condição de sujeito. Foucault faz notar, portanto, que o sujeito, para a medicina e a psiquiatria, é um sujeito sem autonomia e sem liberdade. Desde esta perspectiva, o louco e o deficiente não têm vontade própria, seus atos não guardam sentido algum e sua conduta deve ser corrigida de modo a atender às normas sociais.

Foi a partir de Freud, com a descoberta do inconsciente, que se abriu a possibilidade de construir uma relação mais humana com o deficiente e o doente mental. Contudo, como assinala Mannoni (2003, p. 196), apesar da abertura que os ensinamentos de Freud possibilitaram para uma melhor compreensão da relação médico-paciente, nossa comunicação com o *débil*, mesmo então, continuou enfrentando **obstáculos** que nos impedem – incluindo aqui não apenas os psiquiatras, mas também os psicanalistas – de abordar o sujeito para além de sua deficiência

É esse apagamento dos ensinamentos de Freud que até hoje caracteriza as políticas sociais que norteiam os tratamentos e os *cuidados* dirigidos à pessoa com deficiência intelectual. Fato é que as mesmas permanecem apoiadas em teorias do desenvolvimento e princípios normativos que desconsideram o sujeito e sua singularidade, como veremos a seguir.

3.2 Deficiência como déficit capacitário

Até a década de 70, o modelo médico utilizado para descrever as doenças apresentava a deficiência como uma patologia, cujas etiologia e sintomatologia estavam classificadas na Classificação Internacional das Doenças (CID).

Como decorrência da CID 10, a Organização Mundial de Saúde (OMS) apresentou, na década de 80, uma nova classificação das doenças que contemplava, então, as conseqüências de uma determinada patologia para a pessoa. Esse modelo, denominado Classificação

Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), propõe uma interação e intersecção entre os conceitos de deficiência, incapacidade e desvantagem para a classificação das doenças.

Na CIDID, a deficiência está relacionada à perda ou à anormalidade de uma condição física ou funcional, *uma perturbação no órgão*. A incapacidade é decorrente da imperfeição física e reflete as dificuldades da pessoa “*para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano*”. A desvantagem está relacionada à *socialização da deficiência*, isto é, ao prejuízo que a pessoa sofre na interação com o outro.

Assim, uma deficiência como a miopia, por exemplo, que determina incapacidade para enxergar de longe, quando corrigida com os apoios necessários, ou seja, com o uso de uma lente, não gera prejuízo para a pessoa na escola, no trabalho, no trânsito, etc. Caso a pessoa não receba os apoios necessários, ela terá desvantagens em relação às outras pessoas do seu meio social.

Na década de 90, a revisão da CIDID 2 pela Organização Mundial de Saúde resultou na Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF), que foi aprovada na 54ª Assembléia Mundial de Saúde, em maio de 2001. A CIF constitui um instrumento que permite medir a funcionalidade e a forma como uma deficiência é enfrentada pela pessoa, levando em consideração a experiência pessoal, os fatores culturais, político-sociais e, até mesmo, os fatores ambientais que podem tanto se constituir em barreiras como em apoios.

Uma comparação entre esses três modelos parece indicar que, enquanto o modelo da CID sugere que a deficiência intelectual é uma condição em si mesma, um estado patológico bem definido, o modelo da CIDID e o da CIF sugerem que a deficiência intelectual deve ser considerada sempre em relação às pessoas de uma mesma cultura.

Isto porque o modelo médico reconheceu que a deficiência e o seu diagnóstico estão relacionados às exigências da cultura em que a pessoa está inserida. Assim, a existência de

alguma limitação funcional, principalmente nos graus mais leves, de acordo com estes dois últimos modelos, não é suficiente para caracterizar um diagnóstico de deficiência intelectual.

Ainda, é possível afirmar que o modelo proposto pela CIF representou um avanço em relação aos dois modelos anteriores, pois colocou em evidência a capacidade de adaptação da pessoa ao mundo. Desse modo, o funcionamento intelectual que era definido unicamente pelo Quociente de Inteligência (QI) ganhou outra leitura e a necessidade de mensurar o QI para o diagnóstico e o tratamento da deficiência intelectual passou a ser menos relevante.

Todavia, se, por um lado, é possível acompanhar os esforços realizados no sentido de buscar uma conceituação que responda à complexidade que a questão da deficiência intelectual coloca, por outro, todas as classificações apresentadas revelam também estarem pautadas em princípios normativos. Isso significa dizer que todos os três modelos conceituam a deficiência como um estado em que existe uma limitação funcional em qualquer área do funcionamento humano, considerada abaixo da média geral pelo sistema social no qual a pessoa está inserida. Em outras palavras, o diagnóstico da deficiência intelectual passou a ser considerado relativo, mas em nenhum momento deixou de ser normativo.

Canguilhem (1966) assinala que o conceito de norma é *polêmico*, justamente porque a criação de uma norma pressupõe a existência do seu negativo, isto é, de uma diferença, de algo que escapa, de algo que não se encaixa e, por isso, estaria fora do esperado. Nesse sentido, diz o autor, o estabelecimento de uma norma responderia à necessidade de *unificar um diverso, de reabsorver uma diferença*. Indo um pouco mais além, o autor assinala que a norma, ao ser criada, não apenas procura apagar uma diferença como também institui uma preferência. Ele diz:

Com efeito, uma norma só é a possibilidade de uma referência quando foi instituída ou escolhida como expressão de uma preferência e como instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatório por um estado de coisas satisfatório. Assim, qualquer preferência de uma ordem possível é acompanhada – geralmente de maneira implícita – pela aversão à ordem inversa possível. O oposto do preferível, em

determinado campo de avaliação, não é o indiferente e sim aquilo que é repelente ou, mais exatamente, repelido, detestável. (CANGÜILHEM, 1966, p. 212).

Com Cangüilhem quero ressaltar esse corte que a norma cria, uma vez que tudo aquilo que está dentro da norma e que, portanto, tem a característica de ser o desejável, passa a não ter qualquer relação com o que está fora, ou seja, com o excluído. Com a instituição da norma, esses elementos passam a pertencer a categorias diferentes e, o que é pior, adquirem diferentes valores. Dentro dessa lógica, o normal e o anormal se posicionam como opostos em uma relação em que um exclui o outro.

Ao procurar encontrar uma linguagem comum e chegar a uma conceituação interdisciplinar, entendo que os modelos médicos de diagnóstico da deficiência, ou qualquer intervenção pautada nos mesmos, contribuem para alimentar o preconceito e as atitudes de rejeição dos quais as pessoas com deficiência há muito têm sido alvo. Isto porque ao pretender encaixar o ser humano em categorias universais a ciência deixa de considerar a questão da sua singularidade e, como disse antes, acaba por legitimar a exclusão das pessoas que perturbam a ordem estabelecida ou que não atendem às normas sociais impostas. Mais uma vez, assinalo que dentro desses modelos que classificam a deficiência a partir de um padrão desejável de normalidade, a singularidade do sujeito está excluída.

3.3 O movimento de integração da pessoa com deficiência

Na década de 80, quando a Associação Pestalozzi de Osasco iniciava suas atividades delineava-se, no cenário nacional, todo um contexto político e social preocupado com a integração da pessoa com deficiência e com a garantia de seus direitos. Vítimas de exclusão e de segregação durante muitos séculos, as pessoas com deficiência se faziam agora representar através de associações que lutavam para fazer valer seus direitos de cidadãos.

No cenário mundial, como resultado dos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos e civis da pessoa com deficiência e, em particular, dos esforços de organizações que se constituíram a partir dessa luta, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu, em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes assegurando-lhes, a partir de então, direitos específicos bem como atenção às suas necessidades especiais.

No Brasil, já em 1978, a primeira emenda à Constituição Brasileira assegurava às pessoas com deficiência “*a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante a educação especial gratuita*”. Todavia, seus direitos aparecem assegurados nas leis somente alguns anos mais tarde.

Os anos de 1986 e 1987 marcaram a criação, pelo governo federal, da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), importante órgão de Assessoria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, responsável pela gestão de políticas voltadas para a integração da pessoa com deficiência. Um ano depois, foi promulgada a Constituição Federal de 1988 que dispõe sobre os direitos das pessoas portadoras de deficiência.

No ano seguinte, ocorreu a promulgação da Lei Federal Nº 7853/89 que estabelecia as normas gerais de proteção aos direitos do deficiente. Entretanto, somente dez anos depois houve a publicação do Decreto Federal Nº 3298/99, que regulamenta a lei, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolidando normas de proteção.

As entidades que se formaram entre os anos 80 e 90, assim como as escolas de educação especial, tinham como objetivo oferecer serviços visando a desenvolver ao máximo o potencial das pessoas comprometidas com algum tipo de deficiência para que, quando prontas, fossem integradas à sociedade. Do mesmo modo, os centros de reabilitação

profissional se ocupavam em preparar os jovens para um trabalho protegido ou sob supervisão, como meio de integrá-los socialmente.

Assim é que, por exemplo, uma criança com deficiência intelectual encontrava liberado seu acesso à chamada escola comum ou escola normal. Em outras palavras, o movimento de integração manifestava um ideal de normalização da pessoa com deficiência que, uma vez tratada, poderia ser inserida na norma suposta pelo ensino regular. Note-se que, desde esta perspectiva, de deficiente/anormal a pessoa se transformaria em eficiente/normal.

Ancoradas no desenvolvimento científico e tecnológico da época, algumas áreas do conhecimento, em especial a psicologia, a pedagogia, a fonoaudiologia e a neurologia, através da formação de equipes multidisciplinares, se empenhavam nas terapias de reabilitação buscando o tratamento da pessoa com deficiência intelectual, com vistas à sua integração social, desconsiderando as contribuições trazidas pela psicanálise e, com isso, a possibilidade de introduzir uma abordagem que levasse em conta a subjetividade.

Assim, também, como referido anteriormente, as terapias de reabilitação visavam a otimizar o potencial do indivíduo, de modo que a pessoa comprometida com a deficiência pudesse chegar o mais próximo possível dos padrões estabelecidos como normais.

Nessa época, foram criadas as classes especiais para as pessoas que não aprendiam como a maioria. Também foram propostas as oficinas abrigadas para as pessoas que poderiam trabalhar, mas que não apresentavam as condições necessárias para participarem de um ambiente de trabalho formal. Os espaços sociais constituíram-se baseados em um padrão de normalidade e as pessoas, até hoje, têm que se adaptar a esses padrões, como se o ser humano pudesse ser agrupado em uma categoria homogênea e as diferenças individuais pudessem ser apagadas.

Como se vê, o ideal de normalização responde, justamente, ao desejo de apagarmos as diferenças. As pessoas que não conseguem atender às exigências impostas pela norma devem

ser tratadas para estarem em condições de compartilhar os espaços sociais com aqueles que se encaixam na norma. Aqueles (as) que, após terem sido submetidos a todo tipo de intervenção, não alcançarem o desenvolvimento maturacional e emocional exigido não recebem *o passe* e são condenados a se manterem separados em instituições especializadas.

Portanto, o movimento de integração, apesar de ter representado, nessa época, um avanço em relação às práticas de segregação outrora empregadas, comportava, equivocadamente, uma ideologia de normalização. A proposta de habilitar a pessoa com deficiência para que ela pudesse se integrar à sociedade pressupunha não somente que os serviços oferecidos, bem como as terapias de reabilitação, pudessem modificar as pessoas, mas também, e principalmente, que por meio dessas intervenções, a deficiência pudesse vir a ser superada.

A crítica que podemos fazer ao movimento de integração diz respeito ao fato de termos, também nesse período da história, negligenciado o caráter da diversidade da natureza humana. Pautado em padrões de normalidade, esse movimento esconde em seu bojo uma sociedade que não tolera, ou que tolera pouco, as diferenças individuais.

A fundação da Associação Pestalozzi de Osasco aconteceu, portanto, em meio ao movimento de integração da pessoa com deficiência. Isso significa dizer que esse ideal de normalização perpassou a orientação de seus programas, bem como a formação dos profissionais que lá estavam.

Retomo aqui um fragmento retirado de uma das reuniões que realizava mensalmente com a equipe para mostrar como essa idéia de normalização estava presente no discurso da instituição. Referindo-se a uma aluna que estava sendo citada, surgiu o seguinte comentário: "*Ela [a aluna] viu o que nós, normais, não vimos*". Como estranhei muito a colocação da profissional, perguntei: "*Quem somos nós, os normais? O que é ser normal?*". A profissional, talvez sem se dar conta de que sua fala deixara em evidência sua posição pessoal,

prontamente, respondeu: “*Existe todo esse estereótipo. Na verdade, existe toda a separação. Fulano é normal, versus, fulano é especial*”.

Em seguida, outra pessoa do grupo interveio dizendo que, para ela, “*normal é aquele que reage de um modo esperado pela sociedade, dentro de padrões pré-definidos*”.

Essa colocação, partindo de uma colega de trabalho, parece ter *forçado* a profissional a mudar de posição. Assim, procurando *consertar* sua fala comentou: “*Quem é normal, quem é especial hoje? Como você diz [referindo-se a mim], tá tudo misturado*”!

A expressão “*tá tudo misturado*” me fez lembrar de Riobaldo, personagem de “Grandes Sertões: Veredas”, que, após uma luta entre jagunços em que ficou sob forte fogo, sem notícias de seu amigo Diadorim, sem conseguir dormir, sem fome, “*sem querer nenhum*”, não encontra um sentido para sua aflição e desabafa:

eu careço de que o bom seja bom e o rúim rúim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza! **Quero todos os pastos demarcados...** Como é que posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si; mas transtraz a esperança mesmo no meio do fel do desespero. Ao que, **este mundo é muito misturado** [...]. (GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 237, o destaque é meu).

Para Riobaldo, que sofre com suas dúvidas, as coisas não são assim tão divididas, tão separadas, como parecem ser para o jagunço Jõe Bexiguento e para quem “*Tudo poitava simples*”. Riobaldo, com suas defesas, não consegue escapar à tensão de ser um sujeito dividido, que se angustia frente às suas dúvidas. Com enorme *desinquietação*, Riobaldo diz: “*Então - eu pensei - por que era que eu também não podia ser assim, como o Jõe? Porque, veja o senhor o que eu vi: para o Jõe Bexiguento, no sentir da natureza dele, não reinava mistura nenhuma neste mundo - as coisas eram bem divididas, separadas*”. (GUIMARÃES ROSA, 2001, p.237).

Sem deixar que qualquer dúvida se instale, Jõe Bexiguento esquivava-se de sofrer do *agouramento* que consumia Riobaldo. Do mesmo modo, enquanto profissionais podemos

ocupar uma posição mais cômoda, mais confortável dizendo: eu sou normal, o outro é louco, é deficiente, ou podemos começar a reconhecer nossas próprias limitações, até para que nos tornemos mais sensíveis à deficiência do outro.

O desejo de *demarcar os pastos*, como diz Riobaldo, responde, no homem, por uma lógica que procura apagar as diferenças. A separação entre quem é normal e quem é deficiente pode ser pensada a partir de uma dupla perspectiva: ao mesmo tempo em que permite ao sujeito erradicar a exceção, permite que ele se reconheça entre aqueles supostamente *iguais*, isto é, entre aqueles que são tomados pelo eu como objetos e com os quais este se identifica.

A esse respeito, em um trabalho anterior, Andrade e Soléra (2006) já dissemos que Lacan, em 1967, apontava para o fato de que a globalização do século XX fez surgir “*uma lógica que tenta erradicar a exceção, trazendo como conseqüência o renascimento dos guetos e as mais diversas formas de segregação e exclusão*”. (ANDRADE; SOLÉRA, 2006, p. 88).

Assim, o que não corresponde ao eu ideal é excluído porque gera angústia. Para Lacan, é somente a experiência da castração, como inscrição de uma falta, que possibilitará ao sujeito superar a sua busca pela completude narcísica. O discurso técnico, muitas vezes, funciona como uma espécie de anteparo para nos proteger da re-vivescência de nosso desamparo inicial e que nos impede de conhecer a subjetividade de quem temos diante de nós.

Sobre o discurso científico como um discurso *normalizador*, Foucault (2002), em “Os anormais”, denuncia o surgimento de um *poder de normalização* que, segundo o autor, se constituiu e se instalou em nossa sociedade no final do século XVIII. Para Foucault esse *poder de normalização*, se apóia em instituições como a medicina e o direito, mas consiste em um sistema particular e com regras próprias.

Foucault (2002), afirma que práticas de exclusão, de rejeição e de marginalização, como as que foram empregadas na *exclusão dos leprosos* e na *inclusão do pestífero*, são as mesmas práticas de controle empregadas, ainda hoje, sobre os loucos, os doentes, os pobres,

enfim, sobre todos aqueles que, por algum motivo, se desviam das normas socialmente desejáveis. Para o autor, os efeitos e mecanismos de poder sobre essas pessoas consistem em “*mecanismos e efeitos de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento; ou seja, todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão*”. (FOUCAULT, 2002, p. 55)

As afirmações de Foucault possibilitam pensar que, nem sempre, o discurso social vigente corresponde às práticas exercidas. Isso significa que não podemos deixar de considerar que, mesmo após a década de 80, ao lado das propostas de integração social da pessoa com deficiência, coexistiram (e ainda coexistem) práticas segregacionistas, que comportam o exercício de certo *poder*, conforme assinala Foucault.

Dito de outro modo, o discurso social em defesa dos direitos da pessoa com deficiência que caracteriza o paradigma da integração, não implica, necessariamente, a abolição de práticas que servem para manter excluídos aqueles que se desviam da norma e a isso devemos estar atentos, na nossa própria prática. Autores que assinam publicações da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), como Aranha (2003), participam da mesma opinião.

Nessa direção a autora afirma que a ação social no Brasil, apesar das propostas de mudanças dos movimentos de integração e depois de inclusão, caracteriza-se, até hoje, pelo paradigma da institucionalização. Para a Aranha (2003, p. 16), “*o processo de conversão da prática social, de um paradigma para outro, raramente é fácil e frequentemente encontra uma variedade de obstáculos que incluem barreiras conceituais, técnico-científicas, organizacionais, financeiras e culturais*”.

3.4 A implantação das políticas inclusivas no Brasil

No início da década de 90, podemos encontrar os primeiros sinais do movimento de inclusão da pessoa com deficiência. Falar em inclusão implica pensar em uma mudança de paradigma, ou seja, significa dizer que não é mais o sujeito que deve se adaptar ao meio social, mas, sim, é a sociedade que deve se preparar para possibilitar que dela participem todos os seus cidadãos.

Isto, porém, como afirmado anteriormente, não significa que o *olhar* frente à deficiência, bem como, o tratamento dado à pessoa com deficiência tenham acompanhado as mudanças que podem ser observadas nas leis e no discurso social.

Assim que as pessoas com deficiência conquistam o direito de matrícula e acesso à escola pública, a questão sobre a deficiência passa a bater na porta de cada brasileiro. Atualmente, o discurso sobre os direitos da pessoa com deficiência ultrapassa o domínio das leis e das ciências. O debate sobre a inclusão está nas escolas, no trabalho e até mesmo na *novela das oito*.

Como exemplo, vale citar aqui a telenovela *América*, exibida em território nacional no ano de 2005, pelo canal Globo de Televisão, que procurou abordar a questão da inclusão social da pessoa com deficiência visual. No ano seguinte, isto é, em 2006, a novela *Laços de Família*, também nesta emissora, tratou do problema da inclusão escolar de uma criança com deficiência intelectual, portadora da Síndrome de Down.

Como se vê, a questão da inclusão da pessoa com deficiência tem deixado de ser interesse apenas de alguns poucos grupos ligados à causa e tem sido tratada, agora, para e por um público muito maior. Ela está sendo posta em debate publicamente.

A inclusão está presente como um novo paradigma em muitos outros países. Este é o caso dos Estados Unidos que, conforme Stainback & Stainback (1999), já na década de 80 teve seu sistema educacional desafiado pelo movimento. Os autores afirmam:

O movimento de inclusão ganhou um ímpeto sem precedentes no início da década de 1990. Está ocorrendo uma organização internacional crescente (Schools Are For Everyone – As Escolas São Para Todos), com milhares de membros por todos os Estados Unidos e em outros países, com o único propósito de promover a inclusão”. (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 42).

No Brasil, o movimento conhecido como *Educação para Todos*, iniciado em 1990, na conferência da Organização das Nações Unidas, em Jomtien, na Tailândia, culminou com um compromisso assumido pelo governo brasileiro, na Convenção da Guatemala, em 2001, de eliminar, em um período de dez anos, todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência e garantir escola para todos.

De acordo com o Censo Escolar 2004, divulgado pelo Inep/MEC, o número de alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentam classes no ensino regular das redes de ensino pública e privada cresceu de 144.141, em 2003, para 184.716, em 2004, o que representou um aumento de 28,1%. Somente na rede pública, esse número passou de 136.186 alunos, em 2003, para 176.200, em 2004, representando um crescimento de 29,4%, enquanto na rede particular, o aumento foi de 7,1%, com 7.955 alunos, em 2003, para 8.516, no ano seguinte.

Ao mesmo tempo em que cresceu o número de matrículas, o ano de 2005 foi acompanhado por mudanças importantes na rotina escolar e no cotidiano do professor. Isto porque, além da conclusão do processo de municipalização do ensino fundamental, houve a desmontagem das chamadas classes especiais, em que os alunos com necessidades especiais eram trabalhados à margem da rotina escolar.

Na área de Trabalho e de Emprego, bem como, na área de Assistência e Promoção Social, a legislação passou também a garantir a essas pessoas os direitos de inclusão econômica e social.

O panorama atual reflete as dificuldades que a sociedade, através de suas instituições, tem encontrado frente ao novo paradigma. No mercado de trabalho, por exemplo, a situação esboçada permanece dramática.

Por um lado, após a chamada “Lei de Cotas” (Lei nº 8.213/91) ter sido regulamentada pelo decreto nº 3.298/99, estabelecendo reserva de vagas de emprego para pessoas com deficiência, as pesquisas demonstram um aumento vertiginoso nos índices de empregabilidade dessa população.

Segundo reportagem da Folha de São Paulo²⁸, a Subdelegacia do Trabalho da região de Osasco foi uma das primeiras a exigir o cumprimento da “Lei de Cotas”. Com a extensão dessa exigência para todo o Estado de São Paulo, o número de 12 empresas que contratavam 601 pessoas portadoras de deficiência em 2001 saltou, em 2005, para 4.004 empresas que possuíam em seus quadros 35.782 pessoas com algum tipo de deficiência.

Contudo, frente às condições precárias de escolaridade dessa população, o mercado não encontra mão de obra qualificada que possa adaptar-se aos cargos e funções disponíveis, evidenciando-se, assim, um déficit de profissionais com deficiência habilitados para o ingresso no mercado de trabalho. A impossibilidade de preencher as vagas e de cumprir a lei tem gerado multas para as empresas e uma infinidade de processos judiciais.

Segundo a matéria de jornal citada, as empresas com mais de 100 funcionários²⁹, na tentativa de escapar das multas que estão sendo aplicadas em função do não cumprimento da Lei de Quotas, *caçam* desesperadamente profissionais com deficiência.

²⁸ Jornal *Folha de São Paulo*, 19 de março de 2006, caderno Folha Dinheiro, p. B1.

²⁹ A lei é aplicada para empresas com mais de 100 funcionários e as cotas variam entre 2% e 5% dos postos de trabalho. (CLEMENTE, 2004, p. 49).

No que tange à situação da pessoa com deficiência intelectual, é possível constatar, ainda, a existência de um preconceito velado, por parte das empresas, que segmenta os diversos tipos de deficiências, resultando na exclusão das pessoas com deficiência intelectual dos seus quadros funcionais. Ainda, de acordo com a mesma reportagem, das 55.321 pessoas com deficiência contratadas nos últimos cinco anos, 42,6% possuem deficiência física e apenas 3,6% têm deficiência intelectual. Segundo afirma Clemente (2004, p. 109), entre as 6190 contratações obrigatórias registradas na Subdelegacia do Trabalho de Osasco até dezembro de 2004, o percentual de pessoas com deficiência intelectual era inferior a 1%.

Paradoxalmente, o movimento de inclusão da pessoa com deficiência que, como princípio, implica o respeito à diversidade humana e exige, como uma via de mão dupla, um envolvimento não só das pessoas com deficiência, mas de toda a sociedade, tem sido vivenciado por grande parcela da população como uma imposição. Obrigadas a respeitar e a cumprir o que dita a lei, as pessoas se sentem, ao mesmo tempo, despreparadas para conviver com o diferente, o estranho.

Entre as dificuldades que as empresas encontram para contratar, Ribas (2004) cita o desconhecimento e a insegurança dos profissionais da área de recursos humanos em relação à pessoa com deficiência. Para o autor, *“Muitos recrutadores e selecionadores se sentem constrangidos em entrevistar e então não perguntam o simples [...]. Muitos instrutores ficam inseguros quando sabem que na próxima turma de treinamento haverá um cego ou um surdo”*. (RIBAS, 2004, p. 170-171).

Fato é que a presença da pessoa com deficiência nos espaços sociais, como escola e trabalho, fica destituída de sentido e de valor para ambas as partes. Uma vez presente neste cenário atual, tenho acompanhado pessoalmente as dificuldades enfrentadas tanto por professores e dirigentes da rede pública de ensino que atendem crianças e jovens com deficiência, quanto por empresas que são obrigadas por lei a contratarem funcionários com

deficiência. Do mesmo modo, também testemunho a dificuldade de muitas famílias em encontrar espaços sociais nos quais seus filhos sejam recebidos e acolhidos com respeito.

A partir da implantação do Projeto “Papel: Ofício & Arte” e também do Projeto “Apoiar”, referidos na Introdução deste trabalho, pude perceber que a grande maioria das pessoas se sente extremamente insegura quando o assunto é deficiência intelectual. É muito freqüente a manifestação de atitudes de rejeição, de estranhamento e de impotência frente ao desafio de receber em sala de aula ou no ambiente de trabalho uma pessoa com deficiência.

Do mesmo modo, não é raro encontrarmos resistência e muita insegurança por parte da família e do próprio jovem diante, por exemplo, da perspectiva de inserção no mercado de trabalho. Em situações do cotidiano, também é bastante comum esse estranhamento na relação com o deficiente. Cito, a seguir, algumas situações para ilustrar o que disse:

Certo dia, fui chamada por uma escola particular de ensino fundamental que estava interessada em realizar com seus alunos uma ação social que beneficiasse financeiramente a nossa instituição. Em tempos de inclusão, todos se sentem convocados a ser socialmente responsáveis, mas a questão é que as pessoas não sabem exatamente como fazer essa aproximação e é curioso perceber quão inseguras muitas se sentem nestas ocasiões.

A escola desejava levar alguns alunos à instituição para que, em um segundo momento, estes pudessem compartilhar com os colegas suas impressões e assim mobilizar a participação de um número maior de alunos na ação social. Propus que as crianças, nesta visita, participassem de uma oficina de reciclagem de papel coordenada por nossos alunos, e com isso, esperava conseguir fazer uma inversão de papéis.

Explico: a experiência demonstrou que as visitas deste tipo são muito problemáticas e, se não tomarmos cuidado, acabamos por colocar nossos alunos em uma situação em que são contemplados como raros exemplares da espécie humana. Na situação de oficina, nossos alunos exerceriam o papel social de ensinar a reciclagem e às crianças caberia o papel de

aprenderem com os *mestres* a arte da reciclagem de papel. Penso que este é um cuidado que devemos ter para com nossos alunos, os quais, na condição de sujeitos desejanter, demandam o reconhecimento do Outro. Todos nós gostamos de nos apresentar ao Outro por meio daquilo que temos de melhor, pois precisamos do seu reconhecimento.

A escola, preocupada que estava em *preparar* seus alunos para esse encontro, solicitou-me que, antes da visita, eu conversasse com todas as crianças sobre a instituição, sobre deficiência e, principalmente, sobre o nosso trabalho. Neste encontro, pude notar que para algumas crianças o convívio com alguém que tem alguma deficiência ou uma diferença significativa, possibilitava uma aproximação da questão de modo mais tranqüilo, enquanto que, para outras que não têm essa vivência, o tema da deficiência era um desconhecido total cercado de muito mistério.

Uma delas, por exemplo, quis saber *o que as pessoas com deficiência comem*, pergunta esta que me pareceu caracterizar o total estranhamento desse outro, percebido como *o anormal*. Todas as crianças, sem exceção, quando perguntadas, referiram não possuir qualquer tipo de deficiência. Em outras palavras, elas se consideravam normais e a deficiência, portanto, ficava colocada como anormalidade. Curioso, porém, é o fato de que estas crianças passavam rapidamente a reconhecer suas próprias limitações, ou a lembrarem-se das deficiências de pessoas da sua família, assim que o conceito de deficiência lhes era apresentado de maneira menos estereotipada.

Pareceu-me também que essa imagem do deficiente como o estranho, o anormal, não deveria estar relacionada somente à falta de informação, mas também à presença de um preconceito. Isto porque, no contato com a escola surgiu, por exemplo, uma preocupação por parte da direção em deixar as crianças menores, de 1ª e 2ª séries, participarem da atividade na Pestalozzi. O temor era pensar no constrangimento que causariam para nossos alunos, caso acontecesse de alguma criança se *assustar* frente ao diferente e à deficiência.

Outro exemplo que me ocorre citar diz respeito a um de nossos alunos que possuía autonomia para ir até a instituição e voltar sozinho, mas depois de ter sido (ou se sentido) ameaçado por um cobrador de ônibus, sua mãe ficou muito insegura e passou a acompanhá-lo diariamente. Esta rotina, é claro, começou a ficar extenuante para essa mãe, mas por mais que lhe disséssemos que o garoto havia resolvido a seu modo o problema, não houve como fazê-la mudar de idéia, acabando por transferir o filho para outra instituição, mais perto de sua casa.

Crochik (1997), ao discorrer sobre o preconceito em seu trabalho, chama a atenção para a frieza do ato preconceituoso, esclarecendo que esta atitude parece cumprir a função de nos proteger de uma angústia que não podemos suportar, angústia esta, diz ele: “*de sermos nós a cada momento passíveis de passarmos a ser também excluídos, mesmo porque não somos suficientemente diferentes nem daquele que excluem, nem daqueles que são as suas vítimas*”.(CROCHIK, 1997, p. 45).

No outro extremo, também foi possível notar que, aderidas ao discurso inclusivo, algumas pessoas acabam por *bascular* da insegurança, da impotência e até do preconceito e da rejeição para uma atitude de negação da deficiência.

Para exemplificar essa atitude, que considero tão perigosa quanto os atos de violência historicamente empregados contra a pessoa com deficiência, trago o relato de uma cena grotesca que presenciei quando, no ano de 2007, participava de uma conferência regional sobre educação inclusiva. Após a apresentação de uma peça teatral muito mal cuidada e de um coral totalmente despreparado - o qual nem ao menos contou com um sistema de som mais apropriado -, cerca de 400 profissionais da área da educação aplaudiram, em pé, um grupo de jovens de uma escola de educação especial em sua tão sofrível performance.

Em minha opinião, aqueles jovens foram submetidos a tamanha exposição por profissionais que *rezam* a cartilha da inclusão³⁰, os quais procuram disciplinar alguns seguidores, ao invés de reconhecerem e promoverem uma reflexão sobre as dificuldades presentes no processo de inclusão escolar que, apesar de necessário, não deve ser visto como algo simples e muito menos maravilhoso. Anteriormente já havíamos alertado para uma tendência no homem de “*relativizar as diferenças*” e para os “*efeitos negativos*” quando estas são anuladas (ANDRADE; SOLÉRA, 2006, p. 92).

Tive a impressão de que todos ali - embalados pelo discurso que prega o “incluir é preciso”, “todos são iguais” e o “mundo é lindo” - precisavam negar a deficiência, fosse ela a dos alunos, a dos profissionais que prepararam aquela cena horrorosa ou até mesmo a sua própria deficiência, por ter que enfrentar, sem esmorecer, as resistências que emergem da convivência do cotidiano escolar. Pareceu-me que todos se sentiam pressionados a juntarem-se ao grupo dos profissionais politicamente corretos, mesmo que fosse de maneira alienada, sem poder emitir qualquer julgamento contrário, pois corriam o risco de serem, eles próprios, excluídos de seu grupo de referência.

Quero enfatizar que, para mim, não estão em questão os esforços empreendidos e as conquistas até agora alcançadas no sentido de garantir por meio da legislação os direitos das pessoas com deficiência. O problema está na dificuldade que as pessoas encontram em estabelecer relação com o diferente. Esta é exatamente a questão que move esta pesquisa.

O fato é que, como é possível notar a partir das situações apresentadas, frente ao deficiente, ao anormal, as pessoas parecem ficar sem as referências habituais e se *atrapalham*. Muitas se sentem inseguras e, em certos casos, procuram evitar o contato com o diferente, pois angústias são mobilizadas e um *mal-estar* se instala. Conforme Andrade e Soléra (2006):

30 No ano de 2005, a publicação da “Cartilha da Inclusão” pelo Ministério Público Federal, com apoio do Ministério da Educação, gerou muita polêmica conforme matéria “Cartilha assusta pais de deficientes e divide especialistas”, publicada no Jornal O Estado de São Paulo em 30/05/05.

“Frente ao deficiente, o educador se angustia, se atrapalha, não sabe o que fazer, como se ele fosse um estranho e, novamente, o mal-estar que emerge dessa relação, assim fadada ao fracasso, representa um importante obstáculo às propostas de inclusão”. (ANDRADE; SOLÉRA, 2006, p. 91).

A deficiência como possibilidade de ser incluída em nossa própria experiência parece exigir muito mais do que aqueles que pregam uma inclusão incondicional imaginam. Aliás, é justamente na idéia de totalidade, isto é, de uma inclusão total que reside o risco de fracassar, uma vez mais, movimentos que ao identificar uma relação de desigualdade do sujeito com o outro, o semelhante, acreditam poder anular essas diferenças.

Se a psicanálise, com a descoberta do inconsciente, pôde indicar algum caminho foi justamente a possibilidade de reconhecer, no seio da constituição subjetiva, essa divisão, essa rivalidade entre o sujeito e o outro/ o estranho. Nesse sentido, os fundamentos teóricos da psicanálise lacaniana podem favorecer a abordagem da questão da inclusão sem deixar de considerar o seu avesso, qual seja: a segregação. É, pois, com o trabalho da psicanalista Maud Mannoni que surge, a partir da década de 60, um novo posicionamento frente à diferença e ao deficiente.

Devo salientar também que já em 1974, após uma viagem de estudos realizada à Europa, com a finalidade de entrar em contacto com as novas possibilidades de tratamento das deficiências intelectuais, dos distúrbios psicomotores e das psicoses infanto –juvenis, quadros com freqüência ainda confundidos, a prof. Maria Lúcia de Araújo Andrade, na França, entrou em contacto com os trabalhos em psicanálise de F. Dolto, de M. Mannoni, assim como os de J. Lacan e, em psiquiatria infantil com os de J. de Ajuriaguerra, passando logo após a introduzir nas suas disciplinas ligadas à Psicomotricidade, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, os ensinamentos desses autores, o que vem revolucionar a posição do psicólogo em relação àqueles quadros.

3.5 Psicanálise e inclusão: a emergência do sujeito do desejo

No Seminário 11, “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise”, mais precisamente na aula de 10 de junho de 1964, Lacan menciona a recente publicação do livro de Maud Mannoni, “A criança retardada e a mãe”, obra bastante difundida no Brasil, desde o início da década de 70.

Mannoni, que já contava, à época da publicação, com uma experiência de 15 anos no tratamento de crianças gravemente comprometidas, declara que seus estudos, em um primeiro momento, levaram-na a questionar a noção de debilidade e a traçar *uma distinção entre uma ‘verdadeira’ e uma ‘falsa’ debilidade* (MANNONI, 1999, p. xvi, grifo do autor). Contudo, como diz, os ensinamentos de Lacan contribuíram para uma mudança importante na direção de seu trabalho. Como afirma Mannoni (1999, p. xv), “*Jacques Lacan ensinou-nos nestes últimos anos que, num tratamento psicanalítico, quer se trate de neurose ou de psicose, o sujeito é, antes de mais nada, um ser de diálogo e não um organismo*”.

Segundo Santiago (2005, p. 156), o trabalho de Mannoni constitui a primeira abordagem não deficitária do problema da debilidade mental. De acordo com a autora, quando Mannoni iniciou sua experiência no tratamento de crianças débeis, na década de 50, a psicometria estava em seu apogeu. Contudo, foi sob a influência do êxito do trabalho de Françoise Dolto na análise de uma criança com diagnóstico de *debilidade verdadeira*, que Mannoni introduziu a concepção lacaniana de sujeito em sua clínica. Ela diz:

O ensino de Lacan privilegiando, na constituição do ser falante, a resposta do sujeito ao Outro materno, ou seja, as coordenadas que esse Outro lhe oferece em termos de seu desejo, de seu gozo e de seus ideais, leva Mannoni a atenuar a veracidade do laudo psicológico e a buscar, na história, na história de desejo dos pais, os elementos que marcam a história da criança. (SANTIAGO, 2005, p. 155).

Com Mannoni (1999, p. 39) é possível compreender que a *debilidade concebida como déficit capacitário isola o sujeito na sua deficiência*. A autora não negligencia o fator orgânico, mas faz questão de dizer que isto não lhe interessa. Para ela, “*O que conta é procurar, para além do deficiente, a palavra que o constitui como sujeito às voltas com o desejo*”. (*op. cit.*, p. 196).

Em sua clínica, ela procura buscar o *sentido* da debilidade para o sujeito e para a sua família, reconstruindo, assim, o drama familiar de cada um de seus pacientes. Como psicanalista, sua preocupação não é com a *cura* da deficiência, mas sim, com o discurso do sujeito. Como afirma:

Na abordagem do problema do retardamento mental, a psicanálise, sem negar o papel do fator orgânico em muitos casos, não o retém como uma explicação radical. Todo ser diminuído é considerado inicialmente como um **sujeito falante**. Esse sujeito não é o da necessidade, nem ainda o da conduta, nem mesmo o do conhecimento. É um sujeito que por sua fala dirige um apelo, procura fazer-se ouvir (mesmo que na recusa), constitui-se, de certa maneira, em sua relação com o Outro. (MANNONI, 2003, p. 203, grifo do autor)

A partir de seu trabalho, Mannoni (1999, p. 27) observa que a relação que a criança com deficiência intelectual estabelece com o Outro reproduz certo tipo de relação dual comumente encontrada entre crianças psicóticas e suas mães. Nessa relação, segundo Mannoni, a não introdução de um terceiro termo – o Nome do Pai – deixa a criança fixada na posição de *objeto a*, como objeto do desejo do Outro, o que lhe impossibilita aceder a uma posição de sujeito desejante. A tese que a autora desenvolve é a da *fusão dos corpos*. Ela diz: “[...] a criança retardada e sua mãe formam, em certos momentos, um só corpo, o desejo de um confundindo-se tanto com o desejo do Outro, que os dois parecem viver uma única e mesma história” (MANNONI, 1999, p. 49).

Devo salientar que Mannoni (1999), em “A criança retardada e a mãe”, ressalta sua preocupação com o lugar que uma cultura segregacionista reserva àqueles que, quer pela cor da pele ou pela dificuldade de se adaptar ao sistema escolar, se diferem da norma social. Ela

afirma que o objetivo do seu trabalho é justamente mostrar “*uma nova mentalidade em face do ser diminuído, uma maneira de abordagem radicalmente ‘anti-racista’ do problema humano*”. (MANNONI, 1999, p. 191).

Na relação do sujeito com o deficiente, Mannoni (2003, p. 196) faz notar a presença de obstáculos que, como ela diz, *falseiam a sua comunicação*. Para ela, essas dificuldades não podem ser reduzidas a presença de uma *segregação latente* no ser humano, mas entende que a questão deve ser enfrentada desde esta perspectiva, uma vez que tanto as concepções pedagógicas quanto as psicoterapias insistem nas teorias do desenvolvimento, negligenciando a descoberta freudiana do inconsciente. A autora assinala que:

Os obstáculos que falseiam a comunicação entre o homem normal e o débil parecem ser os mesmos que, ao longo da História, haviam tornado impossível a abordagem da psicose. A negação, a rejeição, depois a objetivação do louco como matéria de estudo científico, são o resultado de um desconhecimento, no homem considerado normal, não somente do seu próprio medo, mas também de seus sonhos sádicos, e ainda dos mitos e superstições que lhe povoaram a infância e se prolongam nele sem que o saiba. (MANNONI, 2003, p. 196).

Ao abordar o fracasso da comunicação do homem com o deficiente e as conseqüentes técnicas de reeducação empregadas no seu tratamento, Mannoni (2003) retoma a relação que Itard estabelece com seu paciente Victor - o selvagem de Aveyron. A autora não deixa de atribuir a Itard o mérito deste não ter se recusado ao desconhecido da aventura clínica com seu paciente. No entanto, ela se utiliza dessa experiência como modelo para mostrar o que fez com que o seu trabalho de reeducação se transformasse em adestramento. Segundo Mannoni (2003, p.199), “*Victor se encontra, assim, tomado com objeto de cuidados e curiosidade para, em seguida, tornar-se objeto de medidas reeducativas e é aqui, mais exatamente, que vai criar-se um certo mal entendido fundamental*”.

Para a psicanalista, as técnicas de reeducação que Itard desenvolve com seu paciente Victor visam aplacar o desamparo suscitado no médico pela própria impotência diante daquela criança tão diferente. E ela conclui que “*Ao longo da experiência de Itard,*

encontramos no cerne mesmo do problema que se coloca, o fracasso da comunicação com o Outro". (MANNONI, 2003, p. 199).

De acordo com Mannoni (2003), a insistente prática de apagamento do sujeito do desejo que pode ser observada nas relações que o adulto estabelece com a pessoa deficiente deve ser atribuída "*a um fenômeno que o ultrapassa e ao qual reage, de início, resistindo-lhe*". Para a autora, isto significa dizer que:

Quando o adulto se encontra face a um semelhante que não corresponde à imagem do que ele crê poder esperar, oscila entre uma atitude de rejeição e caridade. Queira ele mal ou bem ao outro, não é esta a questão. O problema não se coloca no nível das boas intenções, mas ao nível, muito mais obscuro, do que as subtende (MANNONI, 2003, 196).

É importante salientar que a autora aponta para uma dificuldade que não passa por uma atitude, a priori negativa – nem mesmo preconceituosa - frente ao deficiente. Diferentemente, Mannoni dirá, do interior da psicanálise, que a imagem do deficiente perturba e que, frente ao deficiente, o adulto reage a *algo* que, por ser da ordem do *Real*, insiste e procura se inscrever. Para a autora, o efeito de dessemelhança que o deficiente produz naquele com quem se relaciona tem dificultado a construção de uma relação mais *correta* com este.

Sobre os efeitos do encontro com a deficiência, principalmente quando ela está associada à aparência do corpo, já dissemos, com Fédida (1984), que, como um *espelho perturbador*, "*a deficiência nos devolve a imagem de nossa experiência pessoal primitiva de corpo fragmentado*" (ANDRADE; SOLÉRA, 2006, p. 86).

Para Santiago (2005, p. 160), a ênfase que Mannoni dá à exclusão do pai na relação dual da criança com o Outro materno leva-a, com insistência, a aproximar a debilidade da psicose. De acordo com essa autora, o caráter de logro da relação amorosa, isto é, o engodo que a relação imaginária produz no vínculo da mãe com a criança débil, embora apontado por Mannoni, não foi suficientemente por ela abordado.

Lacan (1964), no Seminário 11, justamente na aula que anuncia o lançamento do livro de Mannoni, como mencionado, assinala que o sujeito, em sua função de alienação, pode ser representado pelo primeiro par de significantes (S1__ S2). Para Lacan (1964/1998, p. 223), a dupla de significantes S1__S2 “*É um conjunto de elementos tal que se existem apenas dois, o fenômeno da alienação se produz – a saber, que o significante é o que representa o sujeito para outro significante*”.

O autor formula, então, que a ausência de intervalo entre a dupla S1__S2, que ele chama de holófrase, constituiria o modelo de casos como a psicose e a debilidade. Segundo diz Lacan (*op. cit.*, p. 225), “*Essa solidez, esse apanhar a cadeia significante primitiva em massa, é o que proíbe a abertura dialética que se manifesta no fenômeno da crença*”.

Nessa direção, Santiago (2005, p. 164) indica que, para ela, as elaborações que Lacan desenvolve a respeito da solidificação do par de significantes (S1__S2), representam uma retificação do autor para a teoria da fusão de corpos de Mannoni. A autora diz:

Por mais que se possa reconhecer a idéia de fusão presente na holófrase – fusão de dois significantes -, Lacan não confunde a solidificação do binário S1-S2 como sendo um único corpo, uma única superfície de inscrição idêntica para dois seres, para dois sujeitos: mãe e filho. Isso significa que a criança, enquanto ser falante, tem direito a um corpo linguageiro próprio, é um sujeito efeito do significante como qualquer outro e mesmo no caso de a oferta do Outro materno ser um termo obscuro, um S2 ininteligível, não se pode falar que sua estrutura corresponde à de sua mãe. (SANTIAGO, 2005, p. 164)

Citando Lacan, Santiago (2005, p. 173) esclarece que esse significante unário (S₁), “*continente das identificações imaginárias narcísicas*” produz o efeito imaginário da unidade ideal do estágio do espelho, [eu] ideal. A autora diz: que, “*Na medida em que a ilusão da imagem se configura em uma função decisiva na organização do mundo simbólico, Lacan toma a debilidade como um mal-estar fundamental do sujeito em relação ao saber, que nenhum ser falante poderia se dispensar*” (SANTIAGO, 2005, p. 178).

Ainda, conforme assinala Santiago (2005, p. 171), os desdobramentos que Lacan opera em seu ensino sobre o Real indicam que a debilidade como efeito de um S_1 soberano na estrutura do sujeito visa, “*em última instância, desconhecer a verdade da divisão inerente ao sujeito do inconsciente*”. Ou seja, a debilidade nos leva a desconhecer, isto é, não querer saber da falta. Nesse sentido, estamos todos sempre sujeitos a simplificar/ objetivar a realidade, a cercá-la como se pudessemos ter tudo sob controle para não sermos pegos “de calças curtas”, como diz o ditado.

Lacan (2007, p.154) afirma que o Real “*só pode ser pensado como impossível*”. A conclusão seguinte a que ele nos conduz é a de que se o Real, assim como a morte, é impensável, o Real não pode ser abordado. Assim, para ele, “*Abordar esse impossível não poderia constituir uma esperança, posto que é impensável, é a morte – e o fato de a morte não poder ser pensada é o fundamento do real*”. (LACAN, 2007, p. 121).

As propostas de inclusão parecem esbarrar, pois, nas experiências pessoais de cada um frente à sua própria condição de sujeito da falta, condição esta que é, por vezes, negada. Dentro da perspectiva teórica que se apóia este trabalho, os obstáculos presentes na relação do sujeito com a diferença estariam relacionados à própria estrutura constitutiva do sujeito que, na relação com o deficiente, apareceriam de maneira mais intensificada.

Desse modo, a segregação aparece como uma resposta do sujeito frente à sua dificuldade. Levado por uma tendência do imaginário a apreender todo o sentido, o sujeito se atrapalha frente ao desconhecido, ao estranho. São, portanto, movimentos segregativos que procuro mostrar com os recortes produzidos no cotidiano de uma prática institucional que se pretende inclusiva.

4. RECORTES DO COTIDIANO DA INSTITUIÇÃO

Neste capítulo, trago algumas situações vividas no cotidiano da instituição para ilustrar a questão investigada neste trabalho. Quero frisar, primeiramente, que se trata, como já mencionado, de *recortes*, ou seja, as situações apresentadas cumprem o único objetivo de mostrar, a partir da minha escuta, certos momentos em que os profissionais da instituição *se atrapalham* na relação com o aluno diferente/deficiente e, se assim posso dizer, *perdem o passo, saem do compasso*. Isso não significa dizer que nosso fazer diário se restrinja a situações como estas. Afirmar isto seria incorrer em erro grosseiro. Contudo, há algo que insiste.

Algumas vezes, nas reuniões mensais com a equipe, ao *tocar* nessas dificuldades, recorri à idéia de um conjunto musical, no qual diferentes instrumentos, tocados por diferentes pessoas, devem acompanhar a mesma partitura para que uma melodia seja executada. Quando surgem os *descompassos*, não fazemos outra coisa senão usar da reflexão para procurar *afinar o tom*. Assim, o fato de estarmos continuamente tentando reconhecer, sustentar e refletir sobre a presença de movimentos segregativos na prática institucional revela, de saída, o esforço empreendido pelos profissionais da instituição e sua implicação pessoal no trabalho que realizam.

Devo dizer, ainda, ter existido certa tentação de ampliar a discussão de alguns temas que os recortes do cotidiano suscitam. Cito como exemplo a questão da sexualidade, que aparece tão claramente no recorte intitulado “*Namoro na instituição*”. Contudo, não é este o propósito deste trabalho. Volto a dizer que meu interesse diz respeito à dificuldade dos profissionais em tomar o aluno desde sua condição de sujeito. Essa questão, portanto, é a linha com a qual procuro costurar as cinco situações que apresento a seguir.

Os recortes intitulados “*Domingo é dia das mães*” e “*Profissão porteiro*” são fruto da minha convivência com alunos e funcionários na hora do lanche, no horário de entrada e de saída etc. Esses momentos, assim como todos aqueles em que consigo me desvencilhar das atividades mais burocráticas e estar mais próxima das atividades-fim, são para mim momentos privilegiados que possibilitam as conversas informais e o contato direto com alunos e funcionários no seu cotidiano.

Os três outros recortes foram extraídos das reuniões mensais. “*O amigo secreto*” retrata momentos de tensão que experimentei com o grupo neste trabalho. Em “*Namoro na instituição*” aparece o relato de uma reunião em que introduzi um instrumento, no caso, um filme, como disparador para a reflexão de uma questão derivada da emergência da sexualidade dos jovens no contexto institucional. O recorte “*Campo minado*” revela mais dramaticamente a nossa difícil relação com o deficiente e os mecanismos que utilizamos para restabelecer a ordem, a norma e, assim, diminuir a angústia despertada frente ao *indefrontável*.

4.1 Namoro na instituição

Na instituição, durante 20 anos, vigoraram regras de *bom comportamento*, dentre elas a proibição do namoro entre alunos e a coibição de contatos físicos, como o beijo, por exemplo. No entanto, desde que assumi a direção técnica, passei a pôr em questão normas como essas. O vazio que a suspensão de algumas certezas produziu gerou muita angústia.

A situação que discuto a seguir ilustra a inquietação de alguns funcionários diante de um princípio de namoro na instituição. Em uma das reuniões mensais, a pergunta que traziam para mim era assim formulada: os jovens podem ou não podem namorar aqui?

Frente à angústia mobilizada pelo namoro que começava entre um casal de alunos, alguns profissionais, sem saber como lidar com a questão que se colocava, passaram a demandar da instituição uma resposta para o mal-estar que emergia. A preocupação que estava em pauta não parecia estar relacionada ao aluno e seu desejo, mas, antes, à angústia de alguns dos profissionais diante do novo, do que até então podia ser negado. Em outras palavras, frente à emergência do Real, o sintoma que se manifestava nesta inquietação era o apagamento do aluno enquanto sujeito do desejo.

Mannoni (1999) faz importantes observações quando aborda a questão da contratransferência do educador na relação com a criança com deficiência. Ela diz que as reações do educador passam por movimentos que vão desde a necessidade de criticar toda a educação que a mãe dá à criança até uma reprodução, na instituição, da relação dual que a mãe estabelece com esta.

No primeiro caso, Mannoni (1999, p. 29) entende que esta reação se relaciona ao medo do educador diante do “*abismo instintual*” da criança. Frente a uma *criatura* que, por algum motivo, perturba as bases de nossa existência, as medidas frequentemente adotadas são a reeducação, o treino, enfim, medidas que visam à sua normalização. Assim, diz ela, “*Ao animal malvado em que a criança se transforma por momentos, a mãe [e também o educador] reage com o adestramento que mascara a angústia diante do ser humano que ela já não reconhece*” (MANNONI, 1999, p. 9).

A esse respeito, vimos no capítulo 3 o quanto ainda perdura na ciência positivista uma insistência em corrigir *o anormal* e adaptá-lo às normas sociais. Em nome do bem do sujeito e, não podemos deixar de dizer, em nome da tranquilidade do grupo social, vimos que a pessoa com deficiência foi, e ainda é, até hoje, alvo de práticas segregativas e seu corpo, objeto de correções.

Com a psicanálise, aprendemos que a segregação, ou a tendência do sujeito em apagar as diferenças remonta à divisão do sujeito e, mais especificamente, à origem de sua constituição, na qual a identificação com uma imagem enganosa encobre sua experiência de fragmentação. O encontro com *isso*, isto é, com o que é da ordem do que não pode ser simbolizado, gera angústia. Nossa saída, então, parece ser a busca pelo restabelecimento da ordem e da unidade integradora que outrora a imagem do espelho forneceu. Esse estado de completude narcísica ao qual desejamos retornar leva-nos ao segundo caso citado por Mannoni (1985/1999), em que a criança fica aprisionada à fantasia do Outro materno.

Lacan (1986/1998) em “Duas notas sobre a criança” afirma que sem a mediação da função paterna a criança fica “*exposta a um maior suborno na fantasia*”, podendo vir a realizar a presença do *objeto a* na fantasia materna. Ele completa dizendo que “*a criança, na relação dual com a mãe, dá-lhe, imediatamente acessível, o que falta ao sujeito masculino: o próprio objeto de sua existência, concretizando-se no real*” (LACAN, 1986/1998, p. 5). Nesses casos, a criança passa a ocupar o lugar do falo da mãe, ou seja, fica fixada na posição do objeto que preenche a falta do Outro materno.

Para essa criança é recusada a promessa de uma realização sexual no futuro. Quando jovem, se sai do papel de anjo assexuado e o desejo sexual aparece, ressurgem antigos fantasmas que povoaram as relações parentais com o bebê e/ou a criança deficiente.

Apoiada neste referencial teórico, penso que a questão – se os alunos podem ou não namorar na instituição – não passa por uma mera escolha entre um sim ou um não da diretora. Não cabe à instituição fazer alianças com os fantasmas familiares e dos profissionais, bem como não é seu papel advogar em favor dos direitos do jovem ao namoro.

Nessa direção, lancei mão do filme “Uma Lição de Amor” para que o grupo pudesse tomar a palavra e refletir sobre a problemática que emergira. Pretendia, com isso, suspender posições cristalizadas, em que direção e funcionários estavam acostumados a fazer

complemento. O filme suscita a reflexão de questões como a autonomia e a construção do laço social, ou seja, permite conceber a pessoa com deficiência engajada nas relações sociais como o trabalho, a vizinhança, o grupo de amigos, os recursos do bairro em que reside, podendo assumir, de acordo com sua singularidade, papéis sociais complexos como, por exemplo, a paternidade.

Em “Uma Lição de Amor”, o sujeito nos é revelado como *figura* e a deficiência não aparece senão como *fundo*³¹. No filme, somos levados a participar, com bom humor, das complexas relações e situações da vida de um rapaz com deficiência intelectual cuja experiência pessoal permite que nos aproximemos de nossa pobre e miserável humanidade, que muitas vezes se reveste de preconceitos para encobrir nossas insuficiências.

Ali se revelam personagens como a mãe “deficiente”, encarnada na pessoa de uma advogada bem sucedida profissionalmente, mas que se experimenta como fracassada e limitada na relação com o filho; o pai “deficiente” que pode tanto ser um pai com deficiência intelectual que demonstra capacidade e sensibilidade no exercício de sua função paterna, quanto um pai que apesar de não ser intelectualmente deficiente revela-se uma pessoa ignorante e débil na relação com o filho; os amigos “deficientes” que, para além da deficiência, constroem laços afetivos que os une dando sentido às suas vidas e denunciam nossa debilidade nos relacionamentos com o semelhante. Essas e outras personagens nada mais são do que simples pessoas que amam, sofrem e vivem a vida.

Identificar-se com essas figuras do cotidiano e experimentar-se na posição do deficiente, mesmo que por alguns poucos minutos, permitiu que uma das instrutoras, que mais se mostrara afetada pelo namoro, expressasse seu mal-estar da seguinte maneira: “*o que as pessoas diriam se entrassem aqui e vissem um casal de alunos namorando*”? Pedi-lhe, então,

³¹ Analogia empregada por Amaral (2004, p. 14) em “Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo”.

que falasse mais a respeito, devolvendo-lhe a pergunta: “*O que você imagina que eles poderiam dizer?*”

A profissional respondeu que *certamente pensariam que nós estávamos sendo relapsos, que não estávamos cuidando direito dos jovens*. A discussão avançou um pouco mais, com grande mobilização do grupo, alguns se posicionando a favor do namoro, outros estabelecendo os limites que deveriam ser respeitados. Foi então que a instrutora deslocou-se de sua posição de profissional da instituição e, como mãe, contou para o grupo sobre suas dificuldades quando seu filho começou a namorar.

Segundo ela, o jovem sempre fora muito quieto e não demonstrava interesse por garotas. Disse que levou um susto quando ele anunciou que estava namorando e que custou a se acostumar com a idéia. Hoje, diz ela, aceita bem a namorada do filho, mas consegue entender o medo que as mães sentem quando vêem que seus filhos não são mais seus bebês.

A partir do momento em que a profissional pôde falar de sua experiência pessoal, notei que o grupo passou a encaminhar a discussão de um outro modo. Assim, foi possível nos aproximar da idéia de que não se tratava de legislarmos sobre o namoro na instituição, mas sim de reconhecermos nossas dificuldades, como também a dificuldade dos pais dos alunos frente à emergência do desejo sexual dos filhos.

A ausência de uma reflexão nos impele a decretar o que os jovens podem ou não podem fazer, negamos sua sexualidade e não os tomamos desde a sua condição de sujeito. Ainda mais exposto às fantasias do Outro, o jovem com deficiência se vê chamado a responder do lugar do anormal, quer como o perverso sexual, quer como a eterna criança, incapaz, em qualquer um dos casos, de responder por seus atos.

No seminário 7, “A ética da psicanálise”, Lacan (1959-1960/1991, p. 373) afirma que “*A ética consiste essencialmente num juízo sobre nossa ação*”. A descoberta freudiana do inconsciente, diz ele, revela que toda a ação humana não somente é dotada de um sentido,

como também está relacionada com o desejo. Os homens não são “*agidos por deuses*” e, portanto, desde o estabelecimento da polis, são responsáveis por seus atos.

Portanto, penso que implicar o profissional na condição de sujeito desejante na relação com a instituição e com o aluno pode constituir-se em direção promissora frente ao risco inevitável de ações segregativas: namorar aqui é proibido!

4.2 Profissão porteiro

Certo dia, em visita a uma Associação³², fui recebida por um de seus alunos que desempenhava a função de porteiro. Logo ao abrir o portão, o jovem, cuja aparência física anunciava a presença da deficiência, dirigiu-se a mim e perguntou o que eu desejava. Frente a minha resposta, fechou o portão e foi chamar a pessoa que eu procurava. Realizar esta tarefa, por mais simples que possa parecer, implica, por parte do jovem, a observação e o cumprimento de certas responsabilidades necessárias ao bom desempenho da função e, por parte da instituição, a aposta na capacidade do aluno de ocupar lugares no contexto social e profissional.

O *avesso* dessa situação pode ser ilustrado pelo seguinte evento ocorrido na Pestalozzi de Osasco. No mês de setembro, uma estimada amiga e colaboradora conseguiu a doação e a instalação de um porteiro eletrônico. Na instituição, a função de porteiro é, até hoje, desempenhada pela auxiliar de serviços gerais, que é a pessoa responsável tanto pela entrada e saída de alunos, quanto pelo atendimento às pessoas que nos procuram.

Fato é que acompanhei o serviço de instalação do equipamento definindo, inclusive, os pontos e lugares para a fixação do aparelho. Fiz isso sem que qualquer tipo de preocupação tivesse me ocorrido. Ao contrário, entendia que o equipamento iria facilitar a vida de todos,

³² Refiro-me a outra Associação que, assim como a Pestalozzi de Osasco dedica-se à capacitação profissional de jovens com deficiência intelectual e sua inserção no mercado de trabalho.

principalmente da funcionária, uma vez que as pessoas poderiam ter mais autonomia para sair, sem que tivessem que chamar por ela.

Logo no primeiro dia de uso do aparelho fui chamada por uma das profissionais que expressou sua preocupação e a de outros funcionários em relação ao local que eu destinara para a instalação do mesmo. De acordo com ela, o interfone fora fixado em um lugar de fácil acesso e a preocupação era a de que os alunos poderiam vir a descobrir sua existência.

Às vezes, não sei se me faço de boba, ou se realmente as pessoas nos arremessam para esse lugar, pois, de fato, continuava sem entender qual era o problema. Indagada, a profissional explicou que se os meninos viessem a descobrir o interfone e soubessem que ele serve para abrir o portão, eles poderiam sair.

O problema parecia, portanto, referir-se a um suposto controle, ou melhor, a uma suposta perda de controle da instituição sobre os alunos, como se estes estivessem ali porque nós queremos, porque é *nosso desejo* e não o *desejo deles*. Mais, ainda, no caso de alguém acabar saindo, estaríamos revelando nossa incapacidade de cuidar deles.

Vê-se que em nome de zelar pela segurança dos alunos e, ainda, na tentativa de acalmar nossa angústia frente à imagem que retorna do profissional incapaz, nós os vestimos com a *roupa* de inseqüentes, pois, querendo ou não, o que estamos dizendo é que eles não sabem o que fazem, que são deficientes e, portanto, incapazes de compreender os limites. Devem ficar presos para sua própria proteção. Como é possível notar, frente *a situações como esta eu era tomada de uma inquietação sem fim*. A diretoranalista entrava em ação: sentia-me irritada frente à “deficiência” dos profissionais. Como conceber a coexistência do aluno que estava sendo preparado para ocupar seu lugar no grupo social e o jovem visto como o incapaz? Como enfrentar tal paradoxo?

Lacan (1953/2005, p.25), em sua conferência “O Simbólico, O Imaginário e o Real”, utiliza dois exemplos para mostrar que a linguagem serve, não apenas, para darmos nome às

coisas e, neste sentido, conseguirmos nos entender (apesar dos mal entendidos) e nos reconhecer, mas que, primariamente, a linguagem “*serve para evitar que você seja morto*”. (op. cit., p. 25)

Ele afirma, com isso, que se alienar ao desejo do Outro é uma questão de vida ou de morte para o homem. O primeiro exemplo que ele traz é o das *palavras-senha*. A palavra senha não tem uma relação entre sua significação e o significante que ela designa. Ele prossegue dizendo:

É efetivamente assim que podemos considerar a linguagem como detentora de uma função. Nascida entre aqueles animais ferozes que devem ter sido os homens primitivos – a julgar pelos homens modernos, isto não é inverossímil -, a senha é aquilo graças a que não se reconhecem os homens do grupo, mas o próprio grupo se constitui como tal (LACAN, 1953/2005, p. 25).

O conjunto, o agrupamento dos humanos é constituído por seres que falam. Como seres de fala, nos constituímos como sujeito dividido, cortado por significantes que o Outro nos oferece como palavras-senha. Para Lacan, as palavras-senha dão acesso, **abrem as portas** para que o desejo se instale e humanize o homem. Como afirma, “*O dito primeiro decreta, legifera, sentencia, é oráculo, confere ao outro real sua obscura autoridade*”. (LACAN, 1960/1998, p. 822).

Em “Função e Campo da Fala e da Linguagem”, Lacan (1953/1998, p. 301) diz que a fala tem a função de reconhecer ou abolir o outro como sujeito. Ele assinala que o analista, e, no caso, o educador ou a instituição, precisam saber desta *responsabilidade* toda vez que estes intervêm pela fala.

A *Alíngua* são as *palavras-senha* que abrem as portas para o ingresso do homem no universo dos símbolos. Mas também, quero ressaltar que Lacan nos indica que por meio de palavras podemos tanto incluir quanto segregar o sujeito.

4.3 O amigo secreto

Uma parte das reuniões que realizo com os profissionais da instituição é, geralmente, destinada à colocação e aos encaminhamentos de questões que fazem parte da rotina da instituição, tais como apontar e procurar refletir sobre problemas que ocorreram, definir o calendário, dar os informes etc. É nesta oportunidade que cada profissional costuma trazer alguma inquietação relativa ao seu fazer diário.

Assim foi que veio para a pauta da última reunião a pergunta se haveria ou não a brincadeira do amigo secreto no final do ano. Mais especificamente, uma das instrutoras dirigiu a mim a pergunta: “*vai ter o amigo secreto para os alunos*”? Antes mesmo que eu tivesse tempo para dizer qualquer coisa, alguns profissionais começaram a se manifestar a favor da idéia. Logo passaram a discutir detalhes de como poderiam organizar a brincadeira.

Acharam que seria necessário estipular o preço máximo do presente, ficaram em dúvida se haveria o amigo secreto da turma da manhã e o amigo secreto da turma da tarde, ou se juntariam as duas turmas, não sabiam se a entrega do presente deveria ser no dia da festa de encerramento ou em outro dia e assim por diante. Alguém lembrou, inclusive, que seria necessário que a instituição comprasse alguns presentes extras para o caso de algum aluno *esquecer-se* de trazer o presente para o seu amigo secreto.

Enquanto o grupo seguia entusiasmado com tantas idéias e contribuições que surgiam, fui me percebendo cada vez mais angustiada. Parecia que todos ali estavam entrando num clima de êxtase e tamanho gozo, que a brincadeira iria ser tão maravilhosa, tão perfeita, que nem ao menos haveria qualquer possibilidade ou risco de, na hora “h”, algum aluno ficar sem seu presente de amigo secreto e, com isso, se frustrar. Eles, instrutores, cuidariam de tudo e nada faltaria aos alunos.

A certa altura, uma das instrutoras informou que seus alunos - *os alunos do curso* - já estavam preparando a brincadeira de amigo secreto. Sua dúvida era se eles teriam que participar das duas brincadeiras. É importante lembrar que na instituição havia, e existe ainda hoje, certo *apartheid*; há os alunos que são do curso e os que não são do curso. Como já afirmei, ser do curso significa, em alguns momentos, ser o estranho, o intruso. No entanto, em outros momentos, ser do curso pode significar, também, ter mais autonomia, ser menos dependente da orientação de um técnico.

Assim, achei interessante o fato do pessoal do curso já ter decidido algo que a instrutora da oficina trazia ainda como questão a ser resolvida pela direção da instituição. Pedi, então, que esta profissional nos contasse como os alunos do curso haviam chegado à decisão de fazer o amigo secreto. Minha pergunta tomou a instrutora de surpresa, pois, segundo ela, os alunos do curso ainda não sabiam que haveria um amigo secreto entre eles. Em outras palavras, a idéia havia sido cogitada e planejada pela equipe de profissionais diretamente ligados ao curso.

O fato é que estes decidiram pelo amigo secreto, sem que qualquer aluno tivesse manifestado o interesse ou sequer sido indagado, ou seja, entre os profissionais do curso havia acontecido o mesmo que estava acontecendo ali, naquela reunião, com os profissionais das oficinas. O amigo era tão secreto que os alunos nem ao menos haviam sido consultados sobre sua vontade de brincar ou não.

A situação que emergia parecia tratar-se de resolver ali, na reunião, o que achássemos *por bem* resolver, sem ao menos nos darmos o trabalho de perguntar aos alunos se eles gostariam, ou não, de fazer o amigo secreto. Deveríamos ter a idéia, organizar a brincadeira, estipular as regras e submeter os alunos aos nossos desejos, às nossas boas intenções. Eles, por sua vez, seriam convocados a realizar a atividade que cuidadosamente planejaríamos e *encenariam* a brincadeira de final de ano.

Isso tudo, apesar de ser o que penso, não foi o que disse. Apenas assinalei que, pelo jeito, parecia que tinha muita gente ali querendo brincar de amigo secreto.

Neste momento, a instrutora que trouxera a questão para a reunião, esclareceu, então, que a pergunta havia partido de uma aluna sua. Ela, como instrutora, disse que não sabia responder, mas que levaria a pergunta para a direção. Acrescentou que seu grupo de alunos gostou muito da idéia, que todos manifestaram interesse pela proposta da aluna, mas que ela, instrutora, achou que deveria me consultar.

O que dizer sobre este movimento no qual ora excluimos o outro enquanto sujeito desejante e o tomamos como objeto do nosso desejo (nós queremos que os alunos brinquem de amigo secreto), ora apresentamo-nos como *escravos*, submissos e submetidos ao desejo do Outro? A que responde este movimento do sujeito?

Deste lugar, o que o sujeito parece esperar é que a instituição, na condição de *senhor/mestre*, determine o que ele, instrutor/*escravo*, deve fazer. Dito de outro modo, ao Outro, encarnado naquele momento na pessoa da diretora técnica, é dado o poder de tomar a decisão, ou, como diz Lacan (1969-1970), de *produzir o saber*, não restando ao *escravo* (alunos, instrutores) qualquer trabalho de ter que se posicionar em relação ao seu próprio desejo.

Sobre essa posição no discurso, isto é, sobre esse modo de laço social que deixa a palavra ao Outro e na relação se coloca como objeto do desejo, Lacan reconhecerá o discurso da histérica. Contudo, como ele diz, a histérica não é a escrava, uma vez que é ela quem faz o Outro produzir o saber. Sobre o discurso da histérica o autor afirma: “[...]Ela faz, à sua maneira, uma espécie de greve. Não entrega seu saber. No entanto, desmascara a função do mestre com quem permanece solidária, valorizando o que há de mestre no que é o Um com U maiúsculo, do qual se esquiva na qualidade de objeto do seu desejo” (LACAN, 1969-1970/1992, p. 88).

O que me pergunto é: como sujeitos alienados que somos, se nos acomodamos neste lugar mais objetalizado, no lugar daquele que não sabe e demanda do Outro a produção do

saber, será que este modo de relação com o Outro poupa-nos da exigência de reconhecer o outro, o semelhante, como sujeito?

À medida que acedemos à posição de sujeito, somos forçados a pensar que o Outro, tanto quanto nós, na condição de sujeito submetido à castração, não pode ter tudo aquilo que deseja. O Outro também é barrado. Justamente por isso é que, tanto ele quanto nós, podemos ter acesso a algumas das coisas que desejamos.

Para Lacan, “*O desejo é sempre o desejo do Outro*”. Ele afirma estar aí a mola do nascimento do amor. O desejo se manifesta sempre na medida em que não sabemos. O que está em questão na análise, diz Lacan, nada mais é que a emergência da manifestação do desejo do sujeito.

4.4 Domingo é dia das mães

O próximo domingo seria dia das mães. Havíamos combinado que eu traria flores e certo tipo de espuma para que os alunos, na sexta-feira, montassem *mini ikebanas* e as levassem de presente para suas mães. Na semana anterior já havia providenciado a espuma, pois ela teria que ser cortada e revestida com papel celofane formando, assim, a base do arranjo. Já era tempo, portanto, de providenciar as flores quando fui verificar o andamento da confecção das bases para os arranjos.

Para minha surpresa e, por que não, para minha decepção, deparei-me, novamente, com uma prática recorrente na instituição. Os arranjos confeccionados lembravam os *trabalhinhos* que professores costumam desenvolver com crianças em idade pré-escolar. Uma flor na cor laranja e folhas verdes confeccionadas em papel *color set* e coladas em um daqueles palitinhos para churrasco estava colocada em cada uma das bases dos futuros arranjos. Em cada flor, o aluno – ou o instrutor, quando o aluno não sabia escrever – havia

escrito uma mensagem. No exercício de certa *pedagogia*, o resultado foi um trabalho homogeneizado em que os instrutores conseguiram *apagar* qualquer traço de subjetividade que pudesse vir a se inscrever no presente de um filho para uma mãe.

Sempre que sou solicitada a concordar com a realização de uma atividade como esta, ou seja, envolver os alunos nos preparativos para uma data comemorativa como dia das mães, Páscoa ou Natal, por exemplo, percebo-me muito resistente. Por um lado, acredito que com essa prática podemos tanto compactuar com uma cultura massificante - que não dá lugar para o sujeito e seu desejo –, quanto reproduzir, na instituição, uma atividade educativa bastante comum em muitos ambientes pré-escolares. Por outro lado, penso que, dependendo do modo como é preparada, a atividade pode cumprir, também, o objetivo de possibilitar uma vivência ou um sentimento de pertinência ao contexto social e cultural que é marcado por eventos como estes. Além disso, estas atividades podem também consistir em uma oportunidade de o jovem experimentar-se em uma posição diferente na relação com o outro/o semelhante, isto é, em uma posição menos objetalizada.

Na instituição, por exemplo, os jovens aprendem a reciclar papel e a confeccionar produtos como cadernos, blocos de nota, agendas etc. Todo o material produzido pelos alunos é vendido e o recurso obtido com as vendas retorna para a instituição aplicar nos programas que desenvolve. Este é um ciclo que auxilia a continuidade dos projetos e dos serviços oferecidos gratuitamente à comunidade.

No processo de aprendizagem, procuramos trabalhar com os alunos de modo a agregar ao produto que confeccionam valores como qualidade, limpeza e beleza, bem como desenvolver com eles noções de cidadania, de preservação ambiental, relações comerciais etc. Além disso, buscamos imprimir algum diferencial ao nosso produto, como *design* exclusivo, desenvolvimento de uma linha de papéis com material orgânico etc. Fazemos tudo isto para que os produtos tenham boa aceitação pelo mercado consumidor.

Estes são valores que a instituição cultiva e quer passar quando se apresenta ao Outro. Quero dizer com isso que o que está em questão não é a idéia do *vale tudo*, ou seja, de que o aluno pode fazer o que ele quiser e de qualquer jeito. Mesmo porque, desde nossa condição de sujeito, precisamos do reconhecimento do Outro. Nesse sentido, a crescente valorização do artesanato pela sociedade contribui para que esse jovem receba seu reconhecimento, assim como se constitui em fator que possibilita sua identificação como artesão, isto é, como aquele que domina uma arte, sabe como fazer, faz bem feito e é solicitado a fazer.

Assim, quando realizamos uma atividade como, por exemplo, montar um arranjo pequeno de flores, é porque acreditamos que a tarefa pode ser muito bem desempenhada pelos alunos. Ainda, nessa mesma atividade, se oferecêssemos flores em diversas cores e/ou qualidades, cada arranjo poderia ser completamente diferente dos outros. A própria idéia de um cartão poderia ser a marca de um filho querer dizer algo importante para a sua mãe. O que, então, faz com que todos esses traços sejam apagados?

As *boas intenções* presentes nesse fazer pedagógico parecem camuflar uma atitude intrusiva que desconsidera o outro como sujeito. Desde esta perspectiva, a relação que se estabelece como o outro – o diferente - é uma relação em que as diferenças são apagadas.

Apenas um dos meninos recusou-se a levar para sua mãe aquele presente que, com certeza, conseguiu reconhecer como não sendo seu, revelando-se, assim, capaz de, nesse episódio, sustentar-se a partir de seu lugar de sujeito e, como assinala Mannoni (1999), não aderindo à posição de “*objeto a*”. A autora observa que na relação mãe-criança deficiente, a não introdução do terceiro termo – o Nome do Pai (marcas culturais e sociais/linguagem) – deixa a criança fixada na posição de “*objeto a*”, como objeto da angústia materna, o que lhe impossibilita aceder a uma posição de sujeito desejante.

Na realização da atividade, impedimos que os alunos, cada um a seu modo, fizessem um arranjo de flores para suas mães e desperdiçamos a oportunidade de deixar aparecer ali,

naquele modesto presente, uma marca de personalidade. Ou seja, impedimos, mais uma vez, que nossos jovens pudessem construir um saber sobre si e que, como sujeitos, pudessem manifestar seu próprio desejo.

A relação do sujeito com o outro, com o diferente, parece ser uma relação fadada a certos deslizes. Os *trabalhinhos* ressurgem, vez ou outra, indicando, por meio desta repetição, que há algo do Real que, estando aquém da significação, busca uma inscrição.

4.5 Campo minado

A partir de sua experiência no Externato Médico Pedagógico³³, Mannoni (2003, p. 227) indica que o analista na instituição deve participar do jogo transferencial que lá se desenrola. Como diz, seu papel é o de preservar a dimensão simbólica para impedir as passagens ao ato. Desse modo, a autora enfatiza a importância do analista se ocupar dos adultos que atuam com a criança. Ela diz:

Deve ser consagrado um tempo aos adultos que são os suportes da angústia da criança. Isso reduz, aliás, os riscos de crises depressivas e crises de despersonalização entre os educadores, muitas vezes expostos no seu ser (sem a proteção que confere uma análise pessoal) à agressividade, à apatia de um certo tipo de crianças. (Mannoni, 2003, p. 237).

As reuniões mensais na Pestalozzi de Osasco, como já mencionei, cumprem, portanto, um papel importante. O fato de poder oferecer aos profissionais uma escuta neste espaço de circulação livre da palavra tem possibilitado que a equipe construa um saber sobre o seu fazer diário. Além disso, contamos com um tempo de reunião de 4 horas, que também favorece a reflexão do grupo e o conseqüente deslocamento de posições no discurso.

O relato que se segue ilustra como estas reuniões auxiliam a equipe no enfrentamento de situações em que emergem, em ato, uma impossibilidade de relação com a diferença que, no caso, dizia respeito não à deficiência, mas sim à agressividade de um dos alunos. Ainda,

33 De acordo com Mannoni (2003, p. 221) o Externato Médico Pedagógico na época atendia a 40 crianças, de 6 a 14 anos, com deficiência intelectual e que apresentavam distúrbios graves do comportamento. Como diz, cerca de um quarto destas crianças eram psicóticas.

acredito que a situação ocorrida na instituição reflete, também, algumas das dificuldades vividas pelos profissionais da rede pública de ensino na relação com a criança diferente/deficiente. Considerando que, na maioria das vezes, eles não contam nem com tempo suficiente para tratar dessas questões, muito menos com a palavra *justa* de um analista, entendo que problemas como estes são extremamente sérios e que devem ser levados em conta pelas atuais propostas de inclusão.

No ano de 2004, a mãe de Leonardo procurou a instituição e, nessa época, ele contava com pouco menos de treze anos de idade. Segundo informou, Leonardo freqüentava uma escola regular, fazia acompanhamento psicoterápico e psiquiátrico, mas enfrentava muitas dificuldades na escola; era muito agitado, não conseguia se concentrar e era agressivo com as pessoas. Naquela época, já pesava sobre o garoto o um boletim de ocorrência, registrado em uma delegacia de polícia por uma inspetora de alunos da sua escola

Para além da deficiência intelectual, Leonardo apresenta um comprometimento emocional importante, que indica o enfrentamento de uma psicose. Dada a problemática do menino e a falta de serviços públicos que tornassem viável o seu encaminhamento, decidimos oferecer-lhe atendimento, mesmo contrariando um dos critérios de elegibilidade que exige idade superior a 14 anos. Assim, depois de algumas entrevistas com a família, resolvemos que Leonardo freqüentaria a instituição por um período de 2 horas, uma vez por semana, no qual participaria de uma sessão de musicoterapia, das atividades físicas e recreativas e, também, do horário do lanche, momento em que poderia conviver com todo o grupo de alunos do período. Até completar 14 anos, Leonardo freqüentou regularmente a instituição, dentro destas condições e, depois disso, passou a vir três vezes por semana.

De um modo geral, Leonardo é um garoto sorridente que está sempre tentando encostar/colar seu corpo no corpo das pessoas. Ele parece não ter noção de seu tamanho, muito menos de sua força física. Muitas vezes incomoda porque literalmente joga seu corpo

para cima da outra pessoa, como se tentasse atravessar/entrar no corpo do outro, revelando, dessa maneira, sua dificuldade em perceber os limites do próprio corpo. As agressões que acontecem são pontuais, mas violentas e parecem refletir o transbordamento de toda a angústia de uma vivência de desorganização que o habita em momentos de crise.

Assim que chegou, as agressões começaram. Lembro-me que, com frequência, os instrutores faziam intervenções para evitar que o aluno machucasse algum colega. Mesmo com todo o cuidado e atenção da equipe, o seu primeiro ano foi bastante conturbado e Leonardo chegou a agredir fisicamente duas funcionárias provocando, com isso, medo nos profissionais e nos alunos.

Na tentativa de lidar com um menino incômodo e que constantemente exigia a atenção de todos, os profissionais foram fazendo um *rodízio* com ele pela instituição. Assim, o garoto era passado de uma turma para outra e, a cada dia, sentava-se ao lado de um colega. Para evitar que a confusão se instalasse, os profissionais procuravam mantê-lo sempre ao lado de um aluno mais passivo e que conseguia tolerar mais suas provocações. Essas *táticas* nem sempre funcionavam e, assim que os profissionais começaram a não suportar mais a dinâmica que eles próprios criaram, as queixas passaram a ocupar espaço nas reuniões mensais.

Lembro-me, naquela época, de ter questionado o papel de mediadores que os instrutores faziam procurando *tapar alguns buracos*. Entendia que esse tipo de intervenção não ajudava o jovem a sair desse ciclo repetitivo que começava com uma provocação e terminava em agressão. Achava que já estava na hora de Leonardo se defrontar com as conseqüências dos seus atos. Precisávamos intervir mais com a palavra e menos com o nosso corpo como, também, achava que deveríamos sustentar sua permanência em um dos grupos.

Sem a mediação física dos adultos Leonardo começou a se deparar com a resistência e com o limite que alguns foram capazes de colocar e chegou a tomar alguns *chega pra lá*.

No ano de 2005, as agressões de Leonardo saíram de cena. Aquele foi o ano da implantação do Projeto “Papel: Ofício & Arte” e imagino que outras coisas pudessem estar chamando mais a atenção das pessoas do que o comportamento provocativo do garoto, ou então, talvez ele estivesse melhor com o grupo de alunos mais *invocados*, com o qual passara a conviver regularmente.

Fato é que somente no ano de 2006 o comportamento de Leonardo voltou a incomodar. Esse *mal-estar* culminou com uma nova agressão a outra instrutora, e essa é a questão que veio para a reunião do mês. O pedido dos profissionais era que fizéssemos seu encaminhamento para alguma outra instituição, alegando que *a equipe não estava preparada para atender às suas reais necessidades*.

No dia em questão, conforme me disseram, Leonardo havia chegado mais agitado e fazia um movimento repetitivo com a boca, expressão esta que é traduzida pela equipe como um *signal* de que ele não está bem. Uma pessoa do grupo diz:

- “*Quando ele chega fazendo assim* (a profissional faz o movimento com a boca imitando o aluno) *você pode ter certeza que ele está mal. Se ele pegar alguém ele machuca. Nesse dia ele chegou assim. Ele morde a língua e fica fazendo esse movimento com a boca de um lado para outro*”.

Em um dado momento, a profissional agredida fez uma observação bastante interessante. Disse que Leonardo tem uma postura peculiar, isto é, para ela o aluno procura sempre o corpo dela como se tivesse a necessidade de um contato físico. Para ela, *o corpo fala*, e *o que ela escuta do corpo de Leonardo* é que ele precisa sentir o corpo da outra pessoa. A instrutora passa, então, a descrever um movimento pelo qual o garoto, *esparramado*, sem borda, parece procurar o corpo dela como um limite, para sentir onde ele começa e onde ele termina.

O que os profissionais parecem dizer (e devem se escutar no que dizem) é que Leonardo *fala* com seu corpo da desorganização que vivencia. Como relatam, há dias piores, em que Leonardo é violento, passa ao ato, e há dias melhores. Contudo, todos os dias ele pega em alguém, aperta, provoca, encostando seu corpo no corpo do outro. Com isso, ele desperta medo em alguns, raiva em outros e desorganiza a todos. Esses são os efeitos que Leonardo causa nas pessoas e, como consequência, todos ficam inseguros, sem saber o que fazer.

Disseram-me, também, que Leonardo, naquele dia, antes de agredir a funcionária, já havia machucado o braço de uma menina e provocado outro colega. Na reunião, a profissional contou que precisou intervir nas duas situações e que costuma ficar atrás dele para impedir que o aluno machuque alguém. Naquele dia, quando interferiu pela segunda vez, Leonardo chegou a levantá-la pelos braços, tirando-a do chão, mas, ela disse, ele acabou se controlando e atendeu a seu pedido, colocando-a de volta ao chão. Logo depois, quando foi chamada por outra profissional a intervir pela terceira vez, foi agredida.

Os profissionais percebem no comportamento de Leonardo a existência de um ciclo. O aluno chega agitado, fica provocando os colegas, se descontrola quando enfrenta oposição, agride, e depois chora, compulsivamente, se arrepende e pede desculpas. Na reunião, à medida que os profissionais relataram a cena na qual Leonardo havia agredido a funcionária, fizeram os seguintes comentários:

- *“A gente não está psicologicamente preparada para enfrentar esse tipo de situação”*.

- *“Ele chutou o quanto que ele quis, e só parou quando ele quis, e ninguém entrou, e ninguém fez nada para fazê-lo parar. Todas nós ficamos paralisadas, sem saber o que fazer”*.

- *“Eu acho que a gente não tem estrutura para atender esse menino. Eu não sei se estamos prestando um serviço ou um desserviço”*.

- *“Eu não sei o que nós estamos fazendo. Está todo mundo com medo dele, até os alunos”*.

- *“Quando ele chega é um sufoco. Ele mexe com um, mexe com outro. As meninas fogem dele. Quando ele chega a gente tem que estar atrás dele, vendo aonde ele vai”*.

O que mais parecia angustiar os profissionais é que, frente à violência do ato, todas as pessoas que estavam próximas ficaram paralisadas, completamente impotentes e não conseguiram ter qualquer reação. À medida que falavam, eles procuravam encontrar algum sentido para a vivência de desorganização experimentada após a agressão. Assim, tentavam recuperar todos os momentos que antecederam o ato e, com isso, procuravam “ler” os sinais que lhe “diziam” que Leonardo não estava bem naquele dia.

A funcionária que foi agredida contou ainda que, na saída, o aluno pediu desculpas e ela respondeu que iria pensar. Naquele momento, segundo afirmou, conseguiu apenas dizer para o aluno que ele não poderia ter feito o que fez. Relatou que a sua vontade era ter lhe respondido que não o desculpava, mas que achou, também, que não deveria apaziguá-lo, desculpando-o imediatamente. Disse que passou mal o resto do dia e o final de semana, pensando no que iria fazer e em como iria receber o aluno na semana seguinte. Confessa que ficou aliviada quando o aluno não veio na segunda-feira e afirma: *“Eu ainda não estava preparada para recebê-lo”*. Disse que estava melhor e mais preparada quando o encontrou na quarta-feira. As perguntas dos profissionais eram assim formuladas:

_ E se ele agride dessa maneira um colega de sala?

_ O que fazer para impedir que isso aconteça?

_ Como fica a situação da Instituição perante as famílias dos alunos?

Não saber o que Leonardo tem, isto é, não ter um laudo médico que assegure os profissionais de que o problema de Leonardo é conhecido, tem um nome, ou que lhes diga o que o menino pode ser capaz de fazer, desperta, na equipe, o medo do jovem ferir alguém - *“Nossos corpos são cheios de buracos”* - e a fantasia de que ele poderia matar alguém - *“Eu penso no lado pior. O lado pior é ele matar alguém. Ele é imprevisível, muito agressivo e a gente não sabe do que ele é capaz de fazer”*.

Leonardo desperta na equipe a fantasia de que ele vai nos destruir, ou vai destruir algum aluno, ou seja, que ele vai *zerar*, *neutralizar* o outro; *matar*. Penso que ao *zerar* o outro, o que Leonardo procura seja, talvez, ganhar alguma unidade. Seus transbordamentos em agressividade parecem ser o único meio que encontra de alívio para suas tensões pulsionais.

Todas as sensações e sentimentos que as pessoas experimentam na relação com ele parecem *falar* de suas vivências de desorganização, de desintegração, vivências do não ser. A situação não é nada confortável. Todos se sentem ameaçados.

Fracassado o recurso da palavra para mediar a relação com Leonardo, a equipe responde com um ato e, na reunião, eu sinto a *força deste movimento de expulsão*. Encaminhar Leonardo para outra instituição é isto: neutralizá-lo, zera-lo. A lógica de funcionamento, que revela toda a impossibilidade de suportar essa violência da experiência de fragmentação, é a mesma; *ou eu ou ele*. Assim, alguém no grupo diz:

– *“Tem como a Instituição ficar com esse menino sem um diagnóstico clínico, para que as hipóteses de risco físico sejam colocadas? A mãe está perdida. Nós estamos nos colocando na posição dela, porque qualquer um que tem filhos se coloca nessa posição, e entende o quanto é difícil ter um filho que está sendo rejeitado em todos os lugares por onde passa. Mas, ao mesmo tempo, a responsabilidade da Instituição sem ter um diagnóstico que possa dizer da situação de Leonardo, se ele pode ser tratado dessa e dessa forma... Eu acho arriscadíssimo ficar com esse menino. Acho que todos os riscos devem ser bem avaliados. Como fazer isso sem um diagnóstico? É uma caixa de surpresa esse menino. Está todo mundo em um campo minado sem saber se no próximo passo que vai dar, se vai explodir uma bomba”*.

Por meio da lógica da exclusão, o grupo encontra, no início, apenas duas saídas, quais sejam: ou não quer saber sobre aquilo que não compreende e exclui, ou, então, sonha com a

possibilidade de que possa haver alguém que compreenda e traga sentido para a experiência, de modo que a experiência possa ser incluída e fique tudo *zerado*. A segunda posição, na reunião, aparece na seguinte fala:

– *“Quando eu cheguei aqui, eu procurei saber o que ele tem para poder ajudar Leonardo. Se a gente não sabe o que ele tem, vamos buscar um lugar que possa nos dizer o que ele realmente tem. E dizer, então, para essa mãe o que ele tem, como agir com ele e como ajudar ele”*.

Parte do grupo parece, também, estar mais sensível ao problema de Leonardo e de sua família e, de certo modo, se mostra mais resignado ao se solidarizar com a impotência que invade a todos. Uma das profissionais se coloca assim:

– *“Será que a gente vai manter Leonardo aqui? Será que a gente vai ter estrutura emocional para isso? O que eu estou vendo é que está todo mundo perdido. Não porque a gente não tem competência, mas é porque já está fugindo mesmo. As pessoas não sabem mais o que fazer, porque já houve muitas tentativas. Ao mesmo tempo, se a gente chega a essa conclusão, se a gente decide que ele não pode ficar aqui, que a gente já esgotou todas as tentativas, como vai ser isso para mãe desse menino? Como vai ser isso para Leonardo?”*

Nesse momento alguém acrescenta: – *“Tanto quanto nós”*. E outra pessoa diz em seguida: – *“Nós estamos no mesmo barco. Ela deveria estar aqui (se referindo à reunião). Está perdida, tanto quanto nós aqui na instituição, sem saber o que fazer com ele”*.

Toda a desorganização, a falta de continência, a instabilidade emocional que caracteriza o modo de ser de Leonardo, tudo isso deixa sua marca no laço social e, como um espelho, perturba quem quer que esteja na relação com o jovem. A questão que fica é: como *atravessar* esse momento em que toda a equipe está com tanta dificuldade de sustentar essa relação e responde à emergência do Real com esse sintoma?

Os movimentos que o grupo produziu, na reunião em questão, permitiram à equipe fazer, naquele momento, justamente isso: uma *travessia*. Conseguimos reassegurar para Leonardo, e também para nós, sua condição de sujeito. Se ele é uma coisa que podemos descartar, devolver para mãe, ou por em algum lugar e, se possível, trancar, então a instituição estará na repetição, confirmando para Leonardo sua história de fracasso na comunicação com o Outro.

5. MOMENTO DE CONCLUIR³⁴

É chegado o momento de concluir! Uma exigência externa, que vem sob a forma de uma data inadiável diz que um novo tempo da travessia empreendida se impõe. Tempo de me apropriar do percurso realizado, tempo de assumir posições. Momento tenso e difícil de enfrentar, mas que não vou me esquivar.

No *ato de concluir*, diz Lacan (1945/1998, p. 208-209), em “O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada”, o sujeito tomado por uma tensão temporal se antecipa à sua certeza. Ele descreve os três tempos lógicos do sujeito diante da resolução de um problema, quais sejam: o instante de olhar, o tempo de compreender e o momento de concluir.

Anos depois, em 1998, E. Porge (p. 87 e seguintes) comentando Lacan aponta que o tempo lógico se associa a “*uma lógica do ato determinada não pelo tempo, mas pelos tempos*”.

Freud já havia rompido anteriormente com os laços da tradição quando afirmou que “*o inconsciente não conhece o tempo*”. Para ele, o inconsciente seria de uma outra ordem, *de uma outra dimensão* que aquela do tempo: seria *fora do tempo*, e o tempo como o conhecemos, pertenceria ao consciente. O inconsciente, enquanto memória, não saberia da medida do tempo sendo *o poder da psicanálise* fazer passar para o saber consciente, *o fora do tempo* dos processos inconscientes.

Porém, quando Freud peremptoriamente fez tal afirmação, pareceu ter se esquecido de algo já muito dito por ele próprio, ou seja, que o inconsciente caminha passo a passo com o automatismo de repetição, ocorrência essa que já indica haver aí impressa uma forma de temporalidade!

³⁴ “O tempo lógico”, p. 203-210, em **Escritos**.

Para Lacan, o inconsciente tem uma afinidade essencial com o tempo e não se poderá destrinchar conceito tão complexo se não levarmos em conta o que é existente entre esses dois termos. Considera a existência do *inconsciente fenômeno* e do *inconsciente acontecimento*, sendo esse último aquele que se inscreve como fato na trama do tempo, tendo aí seu desenvolvimento em uma estrutura que pela sua complexidade e abrangência escapa ao modelo científico cartesiano.

Mas é também aí que surge aparentemente entre os dois, Freud e Lacan, uma oposição verdadeira, já que Freud fala na “*hipótese do inconsciente*” e Lacan na “*suposição do sujeito*”. No entanto, convém lembrar que a tradução latina do termo grego *hipótese* é justamente *suposição* e, portanto, esses autores dizem a mesma coisa.

Quanto a mim, também não destôo deles já que a precipitação de minhas asserções no momento de concluir se apóiam em hipóteses construídas a partir de uma experiência pessoal, que inclui a suposição do real, do inconsciente e do sujeito, passíveis de serem reformuladas e repensadas, a partir de desenvolvimentos e contribuições teóricas.

O caminho que percorri pela história da deficiência, desde a antiguidade até os dias atuais, mostrou que durante muitos séculos as formas de tratamento destinadas à pessoa com deficiência não levaram em conta seus desejos, seus anseios, sua vontade. Ao contrário, como procurei mostrar, atitudes que visavam à correção e à punição foram frequentemente dirigidas ao deficiente, resultando em uma negação das diferenças e tentativas de apagamento da subjetividade desses sujeitos.

Apoiada nos trabalhos de Foucault (1972, 1984, 2002), Cangüilhem (1990), Roudinesco (2003) e Mannoni (1999, 2003), assinalo que o pensamento positivista do século XIX foi o responsável pela introdução de um discurso normalizante. Disse que, apesar da suposta diferença que essa perspectiva pudesse introduzir na abordagem da deficiência, os modelos de tratamento, tanto médico quanto educacional, autorizaram o exercício de práticas

segregacionistas e pouco contribuíram para a subjetivação do deficiente. Fato é que, a pessoa com deficiência, tomada como objeto de estudo e interesse científico, continuou tão isolada da sociedade quanto havia sido até então.

Também ressaltei que tanto o movimento de integração, surgido na década de 70, quanto o movimento de inclusão, na década de 90, evidenciaram uma preocupação com a situação de exclusão social a que vinha sendo submetida esta parcela da população. Afirmar que o movimento pela inclusão social da pessoa com deficiência, cujos direitos básicos, como o acesso à escola e ao trabalho, passaram a ser garantidos pela legislação do país, fomentou a idéia de que seria possível uma inclusão *total e irrestrita*. Contudo, chamei a atenção para o fato de que esta concepção ainda não contemplava a singularidade do sujeito e corria o risco de enveredar, uma vez mais, para um discurso normativo e de impossibilidade.

Por essa razão, ou melhor, pelo risco da perpetuação desse discurso e do conseqüente apagamento do sujeito, o passo seguinte deste trabalho foi, à luz da psicanálise, indicar uma direção mais promissora frente à abordagem da diferença/deficiência. Nessa trajetória, o que fiz foi procurar refletir sobre a relação do sujeito com a diferença/deficiência a partir das dificuldades que emergiram na relação dos profissionais da instituição com o deficiente.

Com Mannoni (1999, 2003), assinalo que, desde a psicanálise, o sujeito com deficiência intelectual, assim como todo e qualquer sujeito, deve ser pensado a partir de sua própria condição, um ser de fala, um *parlêtre*, e não como um organismo que deve ser normatizado. Também encontrei em Mannoni ecos dos impasses que vivia na instituição. Ou seja, a partir de seu trabalho inovador na abordagem da deficiência, a psicanalista já havia chamado a atenção para os obstáculos que, segundo ela, “*falseiam nossa relação com o deficiente*”.

Note-se que as palavras da psicanalista reafirmaram a importância de enfrentar os obstáculos que emergem e insistem no cotidiano da prática institucional e que podem, como

diz ela, dificultar a relação com esse sujeito. Para Mannoni, esses obstáculos refletem o horror do encontro com a experiência de fragmentação excluída da imagem especular integrada com a qual ele se identificou. Assim, pus-me a enfrentar esses obstáculos a partir da estrutura de constituição do sujeito.

Para isso, me apoiei no referencial da teoria psicanalítica lacaniana sobre a constituição do [eu] no estágio do espelho e no conceito de Real que Lacan formulou na década de 1970. Nesse caminho acreditei que poderia refletir sobre a dificuldade na relação com o deficiente como um sintoma, enquanto resposta do Sujeito ao inesperado surgimento do Real, que lhe aponta sua falta.

Ao encaminhar a reflexão acerca do Real em suas relações com o Simbólico e o Imaginário como uma marca da possibilidade/ impossibilidade da estrutura do sujeito, indiquei que, como ser de fala, o homem não pode ser pensado como uma unidade acabada, fechada em si que poderá vir a se desenvolver até atingir um padrão que atenda às normas sociais, conforme o desejo de alguns.

Afirmei, então, que, como seres da fala, tendemos a nos afastar daqueles que percebemos como *diferente* e a nos unir àqueles que reconhecemos como um *igual*. Essa tendência do sujeito a imaginarizar e simbolizar de forma a recobrir sua falta, leva o homem a projetar no outro, no diferente/deficiente, todo o seu desamparo inicial e a vivência primitiva de suas próprias deficiências que seu corpo é testemunha; imagem esta alienada de si, mas que alicerça sua constituição como sujeito.

Na estrutura do sujeito, vimos que o Real, ao mesmo tempo em que permite que haja produção de sentido na junção entre o Imaginário e o Simbólico, também impossibilita que tudo possa se escrever e se inscrever. Assim, afirmei que não há gozo absoluto. Dito em outras palavras, que o Real, enquanto contingente, se impõe ao homem como impossibilidade frente à sua ilusão de tudo poder compreender.

Por essa razão, posso dizer agora que incluir, no trabalho da instituição, a reflexão sobre as questões que o sujeito do inconsciente traz, é considerar a contingência, os descompassos e mal-entendidos que, como efeito do Real, são produzidos no seio das identificações imaginárias e simbólicas que balizam nossa relação com o outro.

Mais uma vez me apóio em Lacan (1969-1970/1992, p. 107) para quem “*na sociedade, tudo o que existe se baseia na segregação*”. Para ele, o que fundamenta a fraternidade é exatamente o fato de que ao nos reunirmos conseguimos, no mesmo movimento, nos isolar do resto. Assevero, com essa afirmação, que as atuais propostas de inclusão não podem prescindir de uma reflexão que inclua a visão psicanalítica do sujeito cuja estrutura, por ser da ordem também do Real, é uma estrutura sem direito ou avesso; inclusão/exclusão são duas faces da mesma moeda, tão bem representadas pela Banda de Moebius e pelo nó-bo.

Desde esta perspectiva, uma nova posição se configura como possibilidade de laço social e, ainda, de tratamento do sujeito deficiente ou gravemente comprometido por distúrbios psíquicos. Abordar o sujeito em sua singularidade e incluir a contingência do Real na clínica psicanalítica tem sido a proposta de estudo e pesquisa do Laboratório SuCor em que este trabalho pôde ser desenvolvido. Os atendimentos realizados pelas disciplinas relacionadas ao ensino e pesquisa dos distúrbios psicomotores, desde a década de 70, usando o embasamento teórico lacaniano, na Clínica Durval Marcondes, do Departamento de Psicologia Clínica, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, têm contribuído bastante para a possibilidade da inclusão através do atendimento de pais e do diagnóstico e do tratamento psicanalítico, tanto dos casos com deficiência intelectual, de todas as idades, como aqueles onde há uma pseudodeficiência, que aponta geralmente para um quadro psicótico.

Ainda em tempo de concluir, leio no jornal³⁵ a notícia de que a senhora Jolinda Garcia dos Santos Clemente, a dona Jô, há 47 anos na direção da APAE de São Paulo, deixará seu cargo para se dedicar integralmente ao marido que sofre de perda de memória, conforme informado na matéria.

Até aí, a notícia retrata a vida de uma mulher que foi, como diz o filme, “Do Luto à Luta”. Mãe de um filho com síndrome de Down, o Zequinha, dona Jô ao longo de toda sua vida, não apenas lutou pela garantia dos direitos da pessoa com deficiência, como, também, construiu uma organização social voltada para o seu desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional. Mas, o que chamou a minha atenção nessa reportagem foi a declaração de seu filho, o publicitário Cássio Clemente, que irá assumir seu lugar na APAE. Reproduzo aqui suas palavras:

Se a gente fosse olhar a APAE apenas como entidade assistencial, estaria resolvido. Mas a gente sempre está olhando para frente. E uma questão que está em pauta, e que sempre foi o sonho da minha mãe: como é que a gente pára de fazer nascer deficiente intelectual? (grifo meu)

Na matéria em questão, o senhor Cássio, ao revelar *o sonho de sua mãe*, revela também que essa família, há mais de 50 anos na luta pelos direitos e pela inclusão social da pessoa com deficiência, não conseguiu, até hoje, resignar-se àquilo que a vida lhe reservou: sentir na própria pele o horror da discriminação. O sonho de uma erradicação da deficiência intelectual aparece como sintoma frente ao Real que *pára de não se escrever*, ou “*aguardando para se escrever*”, propiciando nos fazer viver melhores ou piores encontros, como lindamente colocou Spinoza.

Para aqueles homens e mulheres, os do mundo contemporâneo, que pelas descobertas da ciência feitas nesse século e no anterior, se julgam quase deuses, a contingência, o aleatório, que inevitavelmente rege o ser humano é o horror, que a psicanálise desvenda. Não

35 “*Após 47 anos, dona Jô deixa direção da APAE*”. Reportagem de Cláudia Collucci para o Jornal Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, p. C6, Domingo, 10 de fevereiro de 2008.

é à toa que nos últimos anos, ela tem vivido terríveis ataques como bem testemunham os movimentos surgidos na França em 2005.

No lugar do vazio que o impossível de ser representado produz surge a crença de que a vida deve ser menos sofrida quando a deficiência não se impõe. Assim o horror passa a ser a deficiência e não a contingência do Real impossível de suportar e de ser representada. Conforme afirma Lacan (1969-1970, p. 165), *“Se somos forçados a flunar tão longamente pelos corredores, pelos labirintos da verdade, é justamente porque há algo que nos impede de chegar”*.

Antes de encerrar, devo dizer mais uma palavra sobre minha experiência pessoal ao longo deste trabalho. Como pesquisadora do fenômeno no qual estava implicada, posso concluir que como sujeito, também eu imaginei que poderia transformar a instituição em um modelo ideal de inclusão.

Contudo, o Real na experiência vivida denunciou essa impossibilidade. Reconhecer esses limites pode nos tornar mais pacientes, mais tolerantes e menos exigentes frente às diferenças, ao imprevisível e às contingências da vida.

Para finalizar convoco as palavras de Andrade (2004, p. 4) que ao falar sobre esse momento de concluir se indaga: *“Mas tudo isso objetivado, qual o limite desse tempo?”* *“Como medi-lo?”*. Para responder a autora retoma Lacan (1974-1975) no seminário RSI: *“o tempo de compreender pode se sobrepor ao instante do olhar mas esse olhar em seu instante, pode incluir todo o tempo para compreender e que é através dessa modulação de tempo, que se chegará ao de concluir”*.

*“Tenho em mim um sentimento de aldeia e dos primórdios.
Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens [...]”*
Manoel de Barros

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. A. *Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. *Do Olimpo ao mundo dos mortais ou dando nome aos bois*. São Paulo: EDMETEC, 1988.

AMIRALIAN, M. L. T. et al. Conceituando deficiência. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, v. 34, f. 1, p. 97-103, 2000.

ANDRADE, M. L. A. *Distúrbios psicomotores: uma visão crítica*. São Paulo: EPU, 1984. (Temas Básicos de Psicologia, vol. 6).

_____. *O sintoma psicomotor dentro do campo da psicanálise*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. Psicanálise e psicose: quando a clínica se faz teoria. *Psicanálise no século XXI: as conferências brasileiras de Robert Rodman / Motta, I. F.* Aparecida, SP: Idéias & Letras, p. 177- 195, 2006.

ANDRADE, M. L. A.; SILVA, S. C. Psicanálise e saúde: sobre a interface entre a investigação psicanalítica e a síndrome do X-frágil. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, vol. 11, n. 2, p. 255-271, jul./dez. 2003.

ANDRADE, M. L.A.; SOLÉRA, M. O. A deficiência como um “espelho perturbador”: uma contribuição psicanalítica à questão da inclusão de pessoas com deficiência. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, v. 14, n. 1, p. 85-93, jan./jun. 2006.

ARANHA, M. S. F. *Trabalho e emprego: instrumento de construção da identidade pessoal e social*. São Paulo: Sorri-Brasil; Brasília: CORDE, 2003.

BARROS, M. Memórias inventadas, n. 19. *Caros Amigos*, ano X, n. 117, p. 31, dez. 2006.

BOULENGÉ, C. Psychanalyse dans et hors les murs. In: **La cause Freudienne**, nº 54. Paris: Edit Huysmans, p. 4-5, 2003.

CANGÜILHEM, G. (1966) *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CLEMENTE, C. A. (Org.). *Trabalhando com a diferença: responsabilidade social e inclusão de portadores de deficiência*. Osasco, SP: Espaço da Cidadania, 2004.

CROCHK, J. L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe Editora, 1997.

CYTRYNOWICZ, M. M.; CYTRYNOWICZ, R. *História do departamento de psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae*. São Paulo: Narrativa Um, 2006.

DOLTO, F. *A Imagem inconsciente do corpo*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

DOLTO, F.; NASIO, J. D. *A criança do espelho*. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

FÉDIDA, P. A negação da deficiência. In: _____. *A negação da deficiência: a instituição da diversidade*. Rio de Janeiro: Achiamé/Socius, 1984.

FOUCAULT, M. *História da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. *Os anormais: curso no College de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREUD, S. *Sobre o narcisismo: uma introdução* (1914). Rio de Janeiro: Imago, 1969. p. 85-125. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 14).

_____. *O mal-estar na civilização* (1930). Rio de Janeiro: Imago, 1969. p. 75-171. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21).

_____. *Totem e tabu* (1913). Rio de Janeiro: Imago, 1969. p. 20-191. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 13).

_____. *Psicologia de grupo e análise do ego* (1921). Rio de Janeiro: Imago, 1969. p. 91-179. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 18)

_____. *A questão da análise leiga* (1926). Rio de Janeiro: Imago, 1969. p. 205-283. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 20).

_____. *Conferências introdutórias sobre psicanálise* (1915-1917). Rio de Janeiro: Imago, 1969. p. 441-456. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 16).

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

LACAN, J. O simbólico, o imaginário e o real (1953). In: *Nomes-do-Pai*. Rio de Janeiro, Zahar, 2005, p. 9-53.

_____. O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada (1945). In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p.197-213.

_____. A agressividade em psicanálise (1948). In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 104-126.

_____. O estágio do espelho como formador da função do [eu] tal como nos é revelada na experiência psicanalítica (1949). In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 96-103.

_____. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise (1953). In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 238-324.

_____ A coisa freudiana (1955). In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 402-437.

_____ A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud (1957). In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 496-533.

_____ A direção do tratamento e os princípios do seu poder (1958). In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 591-652.

_____ Subversão do sujeito e dialética do desejo (1960). In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 807-842.

_____ Posição do inconsciente no Congresso de Bonneval (1960, retomado em 1964). In: _____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 843-864.

_____ Algumas reflexões sobre o eu (1951). *Cadernos Lacan*, 1ª. parte. Tradução. Maria Rosane Pereira e Francine Roche. Associação Psicanalítica de Porto Alegre, [s.d], p.42-60.

_____ Notas sobre “o homem dos lobos” (1952). *Cadernos Lacan*, 1ª. parte. Tradução Maria Rosane Pereira e Francine Roche. Associação Psicanalítica de Porto Alegre, [s.d], p.61-82.

_____ **O seminário:** Livro 1. Os escritos técnicos de Freud (1953-1954). Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____ **O seminário:** Livro 2. O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (1954-1955). Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____ **O seminário:** Livro 3 As psicoses (1955-1956). Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

_____ **O seminário:** Livro 5 As formações do inconsciente (1957-1958): Zahar, 1999.

_____ **O seminário:** Livro 7 A ética da psicanálise (1959-1960). Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

_____ **O seminário:** Livro 8 A transferência. Rio de Janeiro (1960-1961): Zahar, 1992.

_____ **O seminário:** Livro 10 A angústia (1962-1963). Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____ **O seminário:** Livro 11 Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____ **O seminário:** Livro 17 O avesso da psicanálise (1969-1970). Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____ **O seminário:** Livro 20 Mais, ainda (1972-1973). Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____ Le séminaire XXII: RSI (1974-1975). In: *Ornicar?*, n. 3, Paris: Ed. Navarin, 1975.

_____ **O seminário:** Livro 23 O sintoma (1975-1976). Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

- _____. Duas notas sobre a criança. *Opção Lacaniana*. São Paulo, v. 21, p. 5-6, 1998
- _____. Introdução aos nomes-do-pai (1963). In: *Nomes-do-Pai*. Rio de Janeiro, Zahar, 2005, p. 55-87.
- LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MACHADO, A. Proverbios y cantares XXIX (1912). In: _____. *Poesía*. Madrid: Alianza Editorial, 2005. p.114.
- MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. *O alienista*. São Paulo: FTD, 1999.
- MANNONI, M. *A criança sua “doença” e os Outros*. São Paulo: Via Lettera, 2003.
- _____. *A criança retardada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MANTOAN, M. T. E. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1989.
- MILLER, J. A. A criança entre a mulher e a mãe. *Opção Lacaniana*. São Paulo, v. 21, p. 7-12, 1998.
- NASIO, J. D. *Édipo: o complexo do qual nenhuma criança escapa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- _____. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- _____. Image du corps: un concept psychanalytique. *Thérapie Psychomotrice*. Recherches, Nice n. 97, p. xx, 1993. Transcrição de entrevista dada a Image du Corps. Tradução livre.
- PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.
- POLI, M.C. *Clínica da exclusão: a construção do fantasma e o sujeito adolescente*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PORGE, E. *Psicanálise e tempo: o tempo lógico de Lacan*. Rio de Janeiro: Ed. Companhia de Freud, 1988.
- QUINET, A. *Psicose e laço social: esquizofrenia, paranóia e melancolia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- RIBAS, J. Dificuldades que as empresas têm encontrado para contratar. In: CLEMENTE, C. A. (Org.). *Trabalhando com a diferença: responsabilidade social e inclusão de portadores de deficiência*. Osasco, SP: Espaço da Cidadania, 2004. p. 170-173.
- RODRIGUES, A. L. Configurações organizacionais em organizações sem fins lucrativos: reflexões para além da simples adoção de modelos. In: VOLTOLINI, R. (Org.). *Terceiro Setor: planejamento e gestão*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

ROUDINESCO, E. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SANTIAGO, A. L. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SASSAKI, R.K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005.

SCLIAR, M. *A paixão transformada: história da medicina na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 184-185.

STAINBACK,S.; STAINBACK,W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TURATO, E. R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes, 2003.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)