

# Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação

Lígia Assumpção Amaral\*

*O termo vida designa um fato biológico e uma vida  
propriamente humana: a vida dramática do homem.*

George Politzer

Ao ser convidada pelo organizador desta coletânea a escrever um capítulo sobre “diferenças físicas”, e considerando as abordagens paralelas, no mesmo livro, de temas como as diferenças relacionadas a aspectos socioculturais, cognitivos, étnico-raciais, religiosos etc., deparei com um impasse:

A partir de que ângulo redigir meu texto, uma vez que a amplitude da idéia de “diferença física” parece-me de grande monta? Ou seja: ser obeso caracteriza uma diferença física? Ser magrícula? Ser muito alto? Ser muito baixo? Ser negro? Usar óculos? Ser surdo? Ser cego? Ser paraplégico?

A resposta genérica é, sem dúvida, um “sim”, embora haja, no meu entender, algumas especificidades que distanciam bastante os primeiros dos últimos. Mas por quê? Às indagações complementares, decorrentes da primeira, dedicarei grande parte do presente capítulo. Todavia, antes disso, penso ser necessário compartilhar outra questão que a tangencia. Vamos a ela.

As dificuldades encontradas por essas crianças (aqui enfatizadas pela própria característica da coletânea) em seu convívio escolar têm algum denominador comum? Essa é a segunda grande indagação a ser levantada.

Se pensássemos nos costumes apelidos que circulam nos lábios infantis: “rolha de poço”, “azeitona no palito”, “pau-de-sebo”, “nanico”,

---

\* Psicóloga, mestre em Psicologia Social pela PUC-SP, doutora em Psicologia Social e especialista em deficiência pelo IP-USP. É também docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, e autora, dentre outros livros, de *Conhecendo a deficiência (Em companhia de Hércules)* (Robe, 1995). E-mail: [assumpc@usp.br](mailto:assumpc@usp.br)

“criolo doído”, “quatro olho”, “surdinho”, “tadinho”, “cegueta”, “mula manca” ... .. estaríamos muito perto da resposta: a presença de preconceitos e a decorrente discriminação vivida, ainda com mais intensidade, pelos significativamente diferentes, impedindo-os, muitas vezes, de viverem não só seus direitos de cidadãos, mas de viverem plenamente sua própria infância.

Após estes primeiros parágrafos, imagino que o leitor já estará com outras perguntas na ponta da língua: mas o que é diferença física, afinal? O que vem a ser “significativamente diferente”? Aí insere-se a diferença/deficiência? Como se configuram a criação e a manutenção de preconceitos? No que a discriminação impede o exercício da cidadania?

Tentarei, à minha maneira (claro), juntar essas indagações todas num hipotético cadinho e dele irei retirando possíveis respostas ou até mesmo simples articulações — quando as respostas lineares se fizerem inalcançáveis!

Mas, antes de mais nada, dois esclarecimentos que se complementam: por um lado tenho um certo conhecimento, teórico-conceitual, da questão da deficiência pois a ela venho me dedicando profissionalmente há quase vinte anos, estudando, pesquisando, escrevendo, dando palestras e assessorias; por outro tenho também esse conhecimento num âmbito “prático”, por viver a condição de deficiência, pessoalmente, há cinquenta e poucos anos, uma vez que tenho seqüela da pólio que contraí recém-caminhante, aos quinze meses de idade.

Esclareço esse último ponto para que o leitor saiba de que lugar estou falando (duplo!), e para que compreenda alguns eventuais arroubos de quem pode até ser acusada de “advogar em causa própria”. De qualquer forma, deixo à sua generosidade a possibilidade de desculpar-me se tais arroubos vierem efetivamente a acontecer no decorrer do presente texto!

### Diferença significativa/Diferença física/Deficiência

Para falarmos de diferença, precisamos falar de semelhança, de homogeneidade, de normalidade, de correspondência a um dado modelo. Mas quais conceitos utilizamos para “decretar” que um objeto, um fenômeno, alguém ou algum grupo é diferente? E quando considerarmos “significativamente diferente”? Quais os parâmetros?

Quando falamos simplesmente de “diferenças”, talvez estejamos apenas referindo-nos a características ou opções que, embora sinalizando semelhanças, não criam climas extremamente conflitivos (com exceção de situações bem peculiares): cor dos cabelos; preferência pelo azul, em

destrimento do amarelo; São Paulo e não Corinthians, ou vice-versa: gostar de jiló... e assim por diante.

Bem mais complexos são o contexto e as relações humanas que se estabelecem a partir de uma dada característica que sinaliza para o “significativamente diferente”. Aí sim inscreve-se o grande tema que nos interessa.

Tenho defendido a idéia de que são três os grandes parâmetros utilizados para definir a diferença significativa, ou o desvio, ou a anormalidade.<sup>1</sup> E é sobre eles que agora me debruço. Ou seja, penso que a diferença significativa, o desvio, a anomalia, a anormalidade, e, em consequência, o ser/estar diferente ou desviante, ou anômalo, ou anormal, pressupõem a eleição de critérios, sejam eles estatísticos (moda e média), de caráter estrutural/funcional (integridade de forma/funcionamento), ou de cunho psicossocial, como o do “tipo ideal”. Vejamos cada um deles.

O critério *estatístico* tem duas vertentes. Uma delas é a “média” (variável matematicamente alcançada pelo cociente da soma de  $n$  valores por  $n$ ) que nos dá, por exemplo, a altura média do homem brasileiro como sendo  $x$  e, assim, todos aqueles que se afastarem significativamente dela — os muito acima ou abaixo — são diferentes, são desviantes, são anormais. A outra vertente é a “moda” (variável que corresponde a um máximo de frequência numa curva de distribuição) que nos dá, por exemplo, a maior frequência de mulheres sendo professoras de 1º grau, e assim, homens que exercem essa forma de magistério seriam diferentes, desviantes, anormais.

O caráter abstrato da média é bem caracterizado por uma anedota contada por um amigo meu: coloca-se a cabeça de uma pessoa no forno e seus pés no congelador — a temperatura média estará ótima, mas a pessoa, morta. Em relação à moda, permito-me apenas lembrar que esse valor não é naturalmente dado, mas que corresponde a fatores historicamente constituídos. De qualquer forma, embora passíveis de utilização até legítima, esses parâmetros estatísticos não dão conta de especificidades das diferenças significativas.

O critério *estrutural/funcional* (assim denominado por mim certamente à falta de melhores termos) refere-se ao que venho chamando de “vocaçãõ” dos componentes da natureza — onde estamos incluídos como seres humanos — e das coisas/objetos por nós construídos. Ou seja, estou sublinhando que tanto a integridade da forma quanto a competência da funcionalidade são critérios que podem definir modalidades de diferença significativa. Obviamente é necessário destacar que não é possível haver

1. Para maior aprofundamento, convido o leitor a consultar outros textos de minha autoria em que estas idéias foram mais desenvolvidas e fundamentadas, os quais podem ser encontrados na bibliografia referente a este capítulo, especialmente os de 1995, 1994 e 1992.

naturalidade ou universalidade de todas as características estruturais ou funcionais de pessoa ou objetos.

Todavia, é inegável que a espécie humana tem na "vocaçã" de sua forma/função a existência de determinadas características, como, por exemplo, peculiaridades de metabolismo que se correlacionam a órgãos específicos (também em número predeterminado), uma estrutura própria (cabeça, corpo e membros — íntegros e localizados de uma única forma), olhos que vêem, ouvidos que ouvem, membros que se movimentam e praticam ações como pegar, andar, sentar etc. — tudo isso, em princípio, sem o auxílio de equipamentos ou recursos específicos e especiais.<sup>2</sup>

Qualquer alteração de maior monta nessa "vocaçã" caracteriza a pessoa que vive essa condição como significativamente diferente, desviante, anormal e com deficiência. De qualquer forma, entendo que essa modalidade de categorização de desvio é a *menos* impregnada de crenças, valores, opiniões... Mas sublinho o menos pois isso pode ocorrer — e ocorre — mediante especificidades de caráter econômico, religioso, científico, político...., como veremos a seguir.

O terceiro critério — que aliás tenho percebido, muitas vezes, apropriando-se perversamente dos dois anteriores — corresponde à comparação entre uma determinada pessoa ou um determinado grupo e o "tipo ideal" construído e sedimentado pelo grupo dominante.

Todos sabemos (embora nem todos o confessemos) que em nosso contexto social esse tipo ideal — que, na verdade, faz o papel de um espelho virtual e generoso de nós mesmos — corresponde, no mínimo, a um ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. E o fato é que muitos e muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para a categorização/validação do outro.

Enfatizo, portanto, que é o reconhecimento da existência e perpetuação desse terceiro parâmetro (claro está que sem deixarmos de problematizar os demais pois podem ser a ele acoplados, com vistas à legitimação de preconceitos e estigma) que deve estar presente, com ênfase, em nossas discussões sobre diferença significativa, divergência, desvio, anormalidade e deficiência.

2. Paralelamente a outras características, como tipo de cabelo, cor de pele ou de olhos etc., que estão sujeitas à variabilidade decorrente da herança genética não ligada à espécie mas a características dos ascendentes.

Penso que se abstrairmos ou mesmo "desconstruirmos" a conotação pejorativa das palavras: significativamente diferente, divergente, desviante, anormal, deficiente, e pensarmos nos parâmetros que as produzem, poderemos nos debruçar sobre elas para melhor contextualizar os critérios empregados para sua eleição como designativas de algo ou alguém. Ou seja, penso que devemos reconhecer que normalidade e anormalidade existem (e por isso abstenho-me de usar aspas), mas o que efetivamente interessa na experiência do cotidiano é problematizar os parâmetros que definem tanto uma como outra. Penso também que a partir da exploração e do questionamento desses parâmetros pode-se pensar a anormalidade de forma inovadora: não mais e somente como patologia — seja individual ou social — mas como expressão da *diversidade da natureza e da condição humana*, seja qual for o critério utilizado.

Para ir um pouco mais a fundo na reflexão sobre isso, tenho recorrido a algumas colocações do antropólogo Gilberto Velho (1989) que nos fala, com muita propriedade, de um fenômeno bastante usual: a *patologização do desvio* — moeda corrente em nossa cultura.

O autor afirma, ainda, que essa patologização pode, mediante circunstâncias/condições peculiares, voltar-se ora para o social, ora para o individual, parecendo-nos a primeira mais progressista e moderna. Alerta-nos, então, para o fato de que a dificuldade (mal-entendido, diria eu) está exatamente na patologização, sendo essa a grande armadilha que aprisiona aqueles que se colocam (ou são colocados?) no desvio, quer por suas características, quer por seus comportamentos.

Goffman (1982) é outro autor que me vem ajudando a afunilar ainda mais o raciocínio, pois introduz conceitualmente a noção de estigma (marca, sinal) — estigma esse imputado àquelas pessoas que se afastam da idealização corrente em determinado contexto. Para ele são três as "aberrações" desencadeantes de estigma: do corpo, de opções comportamentais e de inserção "tribal".

Esses atributos e/ou características definem, nas *relações* que o autor denomina de *mistas*, o tipo de interação a ser vivenciado entre os estigmatizados e os estigmatizados ou estigmatizáveis.

Isso posto, pode-se afirmar que muitas e muitas vezes a noção de desvio centralizou (ou construiu?), em companhia do estigma, as pré-conceituações/definições de diferenças significativas, dentre estas a deficiência (vista como fenômeno global) e, numa dialética de causa-consequência-causa, as *atitudes* diante dela.

Falando dessas atitudes (presentes nas e constituidoras das mentalidades), alguns autores nos falam de uma progressão: do extermínio ou

marginalização ao assistencialismo de cunho paternalista, e deste ao investimento nas potencialidades e ao reconhecimento da cidadania.

O momento culminante dessa “progressão” seria a atualidade.

Mas, embora presente no discurso oficial há algum tempo, essa visão “generosa” do trato com a deficiência encontra ainda muitos entraves (conscientes ou inconscientes, admitidos ou inconfessos), por parte de muitos dos protagonistas individuais ou institucionais envolvidos nesse “drama”.<sup>3</sup>

E que entraves são esses? Sinteticamente pode-se dizer que, por um lado, são os próprios mitos que cercam a questão da deficiência (criados e perpetuados socialmente) e, por outro, as barreiras atitudinais (emanadas prioritariamente do âmbito intrapsíquico) — embora a separação entre ambos seja quase imperceptível.

### Falando de castelos e de crocodilos

Quanto aos *mitos*, penso que o profundo abismo que separa o mito da realidade pode ser simbolizado como os fossos repletos de crocodilos dos castelos medievais. Brincando com a idéia, tenho nomeado esses hipotéticos crocodilos de preconceitos, estereótipos e estigma.

Ainda brincando com a idéia, tenho visualizado uma ponte moveidinha que possibilita o trânsito entre a cidade e o castelo, permitindo, ao mesmo tempo, escapar dos ferozes animais e conhecê-los a uma distância segura. Essa ponte moveidinha é toda oportunidade de encontro (“ao vivo e em cores” ou por intermédio de um livro!) de pessoas que vivem a questão ou interessam-se pelo tema; é todo progresso no mundo teórico-científico; é toda vitória no contexto da prática; é todo momento de impasse que leva a reflexões.

Assim sendo, o primeiro ponto a assinalar no que se refere aos mal-fadados crocodilos, os mitos, é que estes acabam por configurar um leque bastante grande de opções para a leitura tendenciosa da diferença física significativa/deficiência. Dentre esses mitos cito alguns, que tenho chamado de: “generalização indevida”, “correlação linear”, “ideologia da força de vontade”, “culpabilização da vítima”, “contágio osmótico”...

Aqui estarei explorando, mesmo que rapidamente, três deles que estão, penso, mais diretamente ligados à temática abordada.

“Generalização indevida” refere-se à transformação da totalidade da

3. Palavra de onde (e perseguindo idéias desenvolvidas por Politzer, 1975, em sua obra *Crítica dos fundamentos da psicologia*), abstrai a conotação romântica, tentando referir-me, simplesmente, a um conjunto de atos que envolvem um enredo e a interação dinâmica entre os participantes: a vida propriamente humana.

pessoa com deficiência na própria condição de deficiência, na ineficiência global. O indivíduo não é alguém com uma dada condição, é aquela condição específica e nada mais do que ela: é a encarnação da ineficiência total. Os depoimentos nesse sentido são numerosos e talvez o mais conhecido deles tenha sido dado pelo escritor francês Chevaligny (1946) que, ao ficar cego, viu-se repentinamente tratado também como deficiente auditivo e mental. Relata, para ilustrar essa afirmação, que em dada situação foi convidado a tomar chá em casa de uma conhecida e esta, ao servir, *perguntou ao seu acompanhante*: “O chá *dete* é com ou sem açúcar?” Eis a presença do mito.

Por outro ângulo, há o uso frequente da lógica da “*correlação linear*”, a lógica do “se... então”: se esta atividade é boa para esta pessoa com deficiência então é boa para todas as pessoas nessas condições. Ou: se não há uma pessoa com deficiência desenvolvendo tal atividade, então esta não é uma atividade compatível. Ou: se audição é um sentido privilegiado no cego (claro que aqui há mais um preconceito), então os cegos são excelentes músicos. Ou: se este paraplégico é cruel, então todos os paraplégicos são cruéis. Ou:...

Quanto ao “*contágio osmótico*”, refere-se ao medo (pavor mesmo) da “contaminação” pelo convívio. O velho ditado “diga-me com quem andas e te direi quem és” talvez seja um de seus cúmplices involuntários.

É as barreiras atitudinais? Penso que estas, em última instância, sendo “barreiras”, nada mais são do que anteparos interpostos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais.

Estou referindo-me ao preconceito que, como a própria construção da palavra indica, é um conceito que formamos aprioristicamente, anterior portanto à nossa experiência. Dois são seus componentes básicos: uma *atitude* (predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis em relação a algo ou alguém — no caso aqui discutido; desfavorável por excelência) e o *desconhecimento* concreto e vivencial desse algo ou alguém, assim como de nossas próprias reações diante deles.

A atitude que subjaz ao preconceito baseia-se, por sua vez, em conteúdos emocionais: atração, amor, admiração, medo, raiva, repulsa... Os preconceitos, assim constituídos, são como *filtros de nossa percepção*, colorindo o olhar, modulando o ouvir, modelando o tocar... — fazendo com que não percebamos a totalidade do que se encontra à nossa frente. Configuram uma predisposição perceptual.

Ou dito de outra forma: fruto de informações tendenciosas prévias ou do desconhecimento (seja oriundo de desinformação factual, seja oriundo

de emoções/sentimentos não elaborados) abrigamos em nós atitudes diante de um determinado alvo de atenção: algo, alguém ou algum fenômeno. Essas atitudes, em princípio, darão o "tom" de nossas ações e reações no convívio com esse alvo de atenção. Esse "tom" será, nas circunstâncias a que este texto se refere, colorido pois pelo preconceito. No caso dos relacionamentos humanos, a concretização desse preconceito dar-se-á pela relação vivida com um estereótipo e não com a pessoa.

O estereótipo (no contexto aqui abordado) é a concretização/personificação do preconceito. Cria-se um "tipo" fixo e imutável que caracterizará o objeto em questão — seja ele uma pessoa, um grupo ou um fenômeno. Esse estereótipo será o alvo das ações subsequentes e, ao mesmo tempo, o biombo que estará interposto entre o agente da ação e a pessoa real à sua frente.

Nosso universo vivencial está superlotado de estereótipos. Se "puxarmos" pela memória encontraremos vários deles presentes em nosso cotidiano: negros, judeus, homossexuais, prostitutas, loucos... Alguns programas de televisão, inclusive, sobrevivem graças à exploração (tantas vezes até grosseira) desses estereótipos — tornando-os cada vez mais familiares ao público e, por uma distorção perceptiva acumulada, até "naturais".

No que se refere à deficiência, encontramos também estereótipos particularizados em relação aos tipos de deficiência,<sup>4</sup> como o deficiente físico ser "o revoltado" ou "o gênio intelectual"; o cego ser "o cordato" ou "o sensível" ou "o gênio musical"; o surdo ser "o isolado" ou "o impaciente"; a pessoa com Síndrome de Down ser "a meiguice personificada".

Além desses estereótipos particularizados, penso que existem três outros mais generalistas (chamemos assim) que são, da mesma forma, empregados por muitos de nós na vida cotidiana, pelos meios de comunicação de massa, pela literatura, pelo teatro... Refiro-me a um deplorável trio, composto pelos estereótipos de *herói*, *vítima* e *vilão*.

Ao primeiro cabe sempre o papel daquele que supera todos os obstáculos, ultrapassa todas as barreiras, é "o bom" — corporificação do bem — e até mesmo o melhor; ao segundo cabe o papel de agente destruidor, destrutivo, de ser "o mau" — corporificação do mal; ao terceiro cabe o papel de impotente, de coitadinho.

Interessantemente — é preciso que se diga — muitos de nós que pesquisamos na área temos comprovado a existência desses estereótipos genéricos correlacionados não só aos deficientes, mas quase de modo indiscriminado a todos aqueles que são significativamente diferentes, sejam índios, judeus, negros, homossexuais... Ou seja, por uma série de condições psicossociais (atitudes, preconceitos e estigma) há uma forte tendência em

se perceber o significativamente diferente ou como herói, ou como vilão, ou como vítima,<sup>5</sup> ou ainda passando de um estereótipo para outro no decorrer de uma determinada seqüência de tempo e de acontecimentos.

Vistos e conhecidos (desmascarados?) alguns dos crocodilos que habitam o tal fosso do castelo medieval, talvez seja interessante pensar um outro desdobramento de nossa subjetividade diante da diferença significativa: os *mecanismos de defesa* eventualmente presentes nas relações interpessoais — nas quais se incluem, obviamente, aquelas vividas no contexto escolar.

### Tal como um avestruz, escondendo a cabeça na areia?

Há vários anos venho explorando algumas idéias sobre o acionamento de mecanismos de defesa diante da diferença significativa<sup>6</sup> e penso ser necessário aqui retomá-las para que o desenho que constitui os aspectos psicossociais relacionados ao tema fique mais bem delineado.

Esse acionamento reveste-se, no meu entender, de certa peculiaridade quando se trata de reações diante da diferença significativa, especificidade essa que chamou minha atenção bastante precocemente — tanto com base em minhas experiências pessoais como a partir da observação de situações externas a mim.

Mas antes de mais nada desejo esclarecer o que é um mecanismo de defesa. Trata-se de conceito inicialmente formulado por Freud (s/d) em 1926, e posteriormente desenvolvido por Anna Freud, Otto Fenichel, José Bleger e outros autores. Baseando-me neste último teórico, trago a síntese do que me parece ser o essencial para um eventual primeiro contato (mesmo que apenas rudimentar) com o conceito.

Para Bleger (1977), mecanismos de defesa são técnicas ou estratégias com que a personalidade total opera para manter o equilíbrio intrapsíquico, eliminando fontes de insegurança, perigo, tensão ou ansiedade, quando, por alguma razão, não está sendo possível lidar com a realidade.

Por outro lado, o mesmo Goffman (1982), que nos falou de estigma e das relações mistas, nos lembra que estas são, por definição, relações tensas e ansiôgenas.

Vemos aí o encontro entre diferença significativa e mecanismos de defesa.

5. No caso de minha tese de doutorado (Amaral, 1992), isso ficou patente na pesquisa sobre personagens de livros infanto-juvenis que tinham um corpo desviante, na forma, cor ou funcionalidade, em relação ao seu grupo de pertinência.

6. Para explanação um pouco mais detalhada, remeto o leitor ao meu primeiro texto (Amaral, 1988) sobre o tema.

4. O leitor pode, a esse respeito, consultar o trabalho de Sadao Omote (1984).

Quero com isso dizer que nas situações em que entrar realisticamente em pleno contato com a diferença significativa (ou mesmo entrar em contato com o sentimento de rejeição que ela pode gerar) não é uma possibilidade psicológica imediata, e havendo a necessidade de “fugir” da questão, podemos assumir a postura de avestruz: enfiamos a cabeça na areia para não ver o que não queremos ou não podemos ver.

Ou dito de outra forma: se reconhecer a diferença significativa do outro (ou nossa rejeição a ela) nos causa profundo mal-estar, tensão e ansiedade, uma das possibilidades é o acionamento do mecanismo de defesa da negação,<sup>7</sup> o qual pode revestir-se de algumas roupagens específicas: compensação, simulação e atenuação.

No cotidiano usamos certas expressões “clássicas” que ilustram essas três formas de negação. Exemplos delas não faltam em nosso repertório do dia-a-dia.

Ao dizermos (ou até mesmo pensarmos) frases do tipo: “é parafítico *mas* tão inteligente”, “é negro *mas* tem alma de branco”, “é homossexual *mas* tão sensível”... estamos *compensando* aquela característica ou condição que consideramos espúria e, portanto, negando-a ao contrapô-la a um atributo desejável — o “mas” denuncia esse movimento.

Dizemos também: “podia ser pior”, “não tem uma perna — e podia não ter as duas!”, “não é tão grave assim”... Nesse caso, será que não estamos negando, pela *atenuação*, a especificidade (tipo e dimensão, por exemplo) de dada condição ou característica?

A *simulação* ocorre quando negamos literalmente a diferença: “é cego, mas é como se não fosse”, “é homossexual mas nem parece”... Fazemos de conta que.

O fato é que enfiar a cabeça na areia não nos liberta da armadilha relacional (continuamos sofrendo a ansiedade na relação interpessoal), nem facilita a vida do significativamente diferente, seja ele diferente nesta ou naquela condição, esteja ele neste ou naquele contexto — inclusive, e talvez até especialmente, no educacional.

Enfim, foi em razão de toda uma reflexão sobre esses aspectos psicossociais (crocodilos e avestruzes = preconceitos, estereótipos, estigma e mecanismos de defesa) envolvidos na questão da normalidade/anormalidade que endosseí a idéia de enfatizar a possibilidade de uma nova constelação — a da *diversidade* — para pensarmos o desvio, a anomalia, a anormalidade, concretizados no que passei a chamar de *diferenças significativas*.

7. Estou, pela natureza e âmbito deste capítulo, excluindo outros mecanismos de defesa como projeção, racionalização, formação reativa etc., que podem surgir também nas relações mistas.

Mas dentre as diferenças significativas, não estarei, a partir daqui, falando sobre aspectos remetidos a peso, cor, cognição, opção sexual, religião, gênero, envelhecimento etc. (alguns dos quais estarão sendo abordados em outros capítulos, por outros autores), embora importantes interfaces existam e possam ser exploradas. Estarei, sim, centrando minhas colocações numa diferença significativa, num desvio peculiar: a deficiência. E, dentro de seu amplo gradiente, estarei focalizando aquelas remetidas mais claramente à questão corporal: deficiência física e deficiência sensorial.

### Falando um pouco mais sobre diversidade/deficiência ou “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”

Todos nós, de uma ou de outra forma, já sabemos, um pouco pelo menos, a evolução dos conceitos referidos à condição de deficiência pelas práticas sociais a eles aliadas. Ou seja, já sabemos que, decorrentes dos conceitos em vigência em diferentes momentos, ocorreram movimentos de extermínio, marginalização, confinamento, veneração, temores profundos, omissão, pessimismo, paternalismo exacerbado e explícito, paternalismo camuflado, descrédito, segregação, credibilidade, investimento em educação e reabilitação, extermínio novamente, marginalização, pseudo-integração, integração real, luta pela cidadania...

Ou seja, sabemos já os percalços envolvidos no longo caminho da “sustentação à ciência” — para usar o título da obra de Pessotti (1984), do estado “pré-científico” ao “científico”. Sabemos também das lutas intestinas da própria Ciência, das colisões teóricas, dos confrontos de paradigmas...

A indagação maior que se coloca pode ser assim formulada: como contribuir para o avanço do conhecimento nessa área tão impregnada de ambivalência e ambigüidade, tão entranhada de preconceitos, estereótipos e estigma, tão “território de ninguém” e, simultaneamente, tão “pertinente” a tantos proprietários/especialistas?

Claro está que a “mesma” contribuição sempre é possível quando outros são os interlocutores. Porém mesmo assim, em outras ocasiões, como hoje, o desejo de introduzir novas vertentes para reflexão trazia (e traz) consigo a sedução e o desafio do pensar.

Quero com isso dizer que a experiência mostra que precisamos sempre retomar, retomar, retomar... o tema, mesmo que isso tenha um certo ar de desalento, pois como dizia minha sábia avó: “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”.

Assim sendo, nesta seqüência do texto estarei desenvolvendo alguns pontos remetidos à “água mole em pedra dura”. Mas antes disso desejo

expressar minha alegria em estar compartilhando algumas idéias com profissionais do contexto escolar — o que, no meu entender, representa o único caminho realmente profícuo: a comunicação com Educadores (com E maiúsculo), estejam eles atuando nesta ou naquela educação (para aqueles que, infelizmente, ainda acreditam que Educação precisa ser mais de uma!). Ou seja, acredito firmemente que Educação é uma só, embora tenha de adaptar-se, de acordo com suas necessidades especiais, para bem prestar seus serviços à comunidade.

Brincando com as idéias, diria que a Educação, como cada um de nós, deve escolher a roupa adequada para os dias frios assim como para os de calor, os alimentos compatíveis com o horário e/ou clima, os comportamentos para as situações de alegria ou de tristeza, as expressões emocionais para momentos públicos ou de intimidade... Enfim, escolher o melhor (para cada um de nós e para aqueles que nos cercam) para um melhor viver.

Foi essa visão de Educação que propiciou em alguns países (como a Espanha por exemplo) e em algumas localidades de nosso próprio país uma revisão crítica dos procedimentos educacionais adotados tradicionalmente.

O “Livro Branco” espanhol é preciosa ilustração de uma reviravolta educacional, na qual o postulado maior é o de *que cabe à Educação adequar-se aos educandos e não a estes adequar-se àquela*. E a Educação pode então — e só então — ser uma, mesmo debruçando-se sobre a diversidade.

Voltando ao “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, devo confessar que foi fascinante a experiência de pensar sobre esse “ditado”, pelas razões que compartilho a seguir.

Quando a expressão me ocorreu referia-se, evidentemente, à idéia de que seria válido voltar, tantas vezes quanto possível, a uma mesma reflexão para que, finalmente, um dia, quem sabe, ela pudesse atravessar as muralhas de pedra dos preconceitos a que estamos sujeitos, como seres humanos que somos e, muitas vezes, sem nem nos apercebermos de sua presença em nós mesmos.

Mas quando me sentei para explorar um pouco mais a analogia entre aquele dito popular e o momento de escrever este capítulo, meus pensamentos teimaram em seguir outro rumo. Na verdade o rumo inverso! Ou seja, pensei que, ao longo de milênios, a “água mole” da ideologia<sup>8</sup> bateu, inexoravelmente, na pedra dura das visões críticas da realidade, esta muitas vezes não menos dura!

8. Entendendo-se como ideologia o “conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas e regras (de conduta) que indicam e prescrevem...” (grifos meus), conforme Marilena Chauí em seu texto *O que é ideologia*.

Quero com isso dizer que são incontáveis as ilustrações históricas de *asfixia da reflexão pelos discursos ideológicos que, despejados sistematicamente e competentemente sobre grupos* (ou mesmos povos inteiros), fazem definharem os movimentos que se voltam para a tomada de consciência, para o exercício da crítica. Assim é que a “lucidez” obscureceu-se — tantas e tantas vezes — pela pressão constante de pesados véus.

Desse velamento resultaram grandes tragédias como os massacres de contingentes enormes de seres humanos — dos quais o III Reich é triste exemplo. Porém resultaram também dramas de dimensões demográficas talvez menores mas nem por isso menos impregnadas de sofrimento, como é o caso do *apartheid* vivido (e meio “esquecido”) em algumas regiões dos Estados Unidos e (bastante lembrado) na África do Sul. Resultaram também dramas circunscritos a determinadas esferas da condição humana, como aquela referida à própria Educação.

Os estudos e reflexões críticas sobre o chamado “fracasso escolar”<sup>9</sup> desvelaram a força de certos “postulados”, repetidos acriticamente por este Brasil afora, que, oscilando entre a patologização/culpabilização do aluno e do professor, desviaram (e continuam desviando) o foco da atenção de seu legítimo alvo: a necessidade da reflexão sistemática sobre o fazer pedagógico, nele incluindo todas as esferas de influência — econômicas, políticas, culturais — e não apenas aquelas referidas a condições peculiares ao educando ou ao educador.

Quanto ao referido aluno: incompetência, pobreza, inclusão em família “desequilibrada”, deficiência, doença... Quanto ao professor: desinteresse (pela desvalorização do papel social e pelo aviltamento salarial), inadequação da formação, falta de “reciclagem”, não investimento em aprendizagem de novas “técnicas” e/ou teorias... Alguns de nós vêm chamando essas colocações de “culpabilização da vítima”.

As consequências de um tipo de “discurso competente” (para usar uma expressão cunhada com muita propriedade por Marilena Chauí) e na realidade pseudocientífico, que, como ilusionista, desvia a atenção e, no fundo, favorece um fazer acrítico, vêm se fazendo presentes em vários “outros” contextos educacionais, como o da própria educação chamada de especial.

Bem, essa foi uma parte do caminho que percorri (quase à minha própria revelia) para então poder resgatar minha primeira associação ao dito popular “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, ou seja, minha crença na legitimidade da recorrência do convite à reflexão.

9. Veja-se a esse respeito, por exemplo, *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, de Maria Helena S. Patto.

Passemos agora à discussão sobre o que é deficiência, que divide com outros (muitos) conceitos a representação de fenômeno multifacetado, impregnado de denotações e conotações. Dentre esses muitos, pensemos nas outras diferenças significativas, ligadas, por exemplo, a: religiosidade, homossexualidade, velhice... — apenas para citar uns poucos.

Lembremos também que o conjunto formado por conceito/definição de deficiência aponta, inesoravelmente, para os contextos em que tem sido engendrado. Desejo portanto frisar que, ao nos debruçarmos sobre um conjunto conceito/definição, é imprescindível lembrar que essa díade é sempre *historicamente datada*.

Ou seja, em dado contexto elabora-se um *conceito* (representando um objeto de uma dada forma), o qual é operacionalmente descrito por uma *definição* que visa à ampla compreensão daquele, bem como sua divulgação e apropriação pelos receptores previstos.

Essas afirmações prendem-se ao fato de desejar, aqui, enfatizar minha leitura: penso que o conceito de deficiência e sua definição passam por *dimensões descritivas e por dimensões valorativas*, tendo sempre um caráter histórico concreto: um determinado momento, num contexto socioeconômico-cultural específico.

Ora bem, já ultrapassamos a metade da década de 90 e qual é o conceito científico em vigor? Para responder a essa pergunta gostaria de trazer, mesmo que sinteticamente, a conceituação, definição e consequente nomenclatura propostas, em 1976, pela Organização Mundial de Saúde; avaliada pela *Rehabilitation International* em 1980; oficialmente traduzida para o português em 1989 e em plena vigência.

Pessoalmente venho trabalhando sobre essa proposta desde a década de 1980, a ela acrescentando algumas reflexões que, mais adiante, estarei compartilhando. Por outro lado, em relação a esse documento, esclareço que questionamentos, atualizações e revisões compõem esse momento do processo, mas, paralelamente a isso, continuo a manter-me fiel às leituras que vinha fazendo daquele. Assim sendo, passo a compartilhar, embora de forma bastante reduzida, algumas das sugestões nele contidas (OMS/SNR, 1989):

**DEFICIÊNCIA** (*impairment*) refere-se a uma *perda ou anormalidade de estrutura ou função: Deficiências são relativas a toda alteração do corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja a sua causa; em princípio deficiências significam perturbações no nível de órgão.* (grifos meus)

**INCAPACIDADE** (*disability*) refere-se à *restrição de atividades em decorrência de uma deficiência: Incapacidades refletem as consequências das deficiências em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo; as incapacidades representam perturbações ao nível da própria pessoa.* (grifos meus)

**DESvantAGEM** (*handicap*) refere-se à *condição social de prejuízo resultante de deficiência e/ou incapacidade: Desvantagens dizem respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade; as desvantagens refletem pois a adaptação do indivíduo e a interação dele com seu meio.* (grifos meus)

Como dizia, em virtude dessa proposta tenho, há vários anos, pensado a deficiência, como *fenômeno global, distribuída em dois subfenômenos: deficiência primária* (deficiência e incapacidade) e *deficiência secundária* (desvantagem).

Em minha visão a primeira delas (a deficiência primária) está remetida a aspectos descritivos, intrínsecos (ou qualquer nome que se queira dar) e a segunda, basicamente, a aspectos relativos, valorativos, extrínsecos...

Tenho, na companhia de vários autores, argumentado que a deficiência primária pode impedir ritmos e formas usuais de desenvolvimento, *mas não a sua ocorrência* — o que de fato vem a suceder, muitas vezes, em decorrência das variáveis envolvidas na problemática da “desvantagem” (deficiência secundária). Ou seja, estou referindo-me a questões que apontam para a *relativização* inerente à própria idéia de desvantagem. Só se está em desvantagem em relação a algo ou alguém! E é na possibilidade de *problematização da desvantagem*, da deficiência secundária, que repousa a maior contribuição da atual conceituação-definição-nomenclatura — “malgrado” oriunda de um modelo médico.

Claro está que muito ainda poderá ser discutido, questionado, acrescentado, modificado. Mas por agora é o que temos para nossas reflexões. E assim vamos a elas.

Em relação à “deficiência” e à “incapacidade” (que, como já dito, entendo como “deficiência primária”) não desejo alongar-me, até porque sou ardorosa defensora da idéia de que as deficiências existem (e não são apenas socialmente construídas), assim como existem incapacidades delas decorrentes. É uma questão descritiva: é o olho lesado e o não ver, é a medula lesionada e o não andar...

Mas a que nos remete a própria idéia de “desvantagem”, de prejuízo? A peculiaridades intrapsíquicas sim, porém, com certeza, a contingências preponderantemente sociais: as chamadas especificidades socioeconômi-



co-culturais, tais como sistema econômico, organização política, crenças e valores, leituras e interpretações sociais e, em consequência, a um conjunto de ações/reações ao fenômeno deficiência e às pessoas que o corporificam.

De quê, em última instância, dependem essas leituras, interpretações, ações e reações? Basicamente do parâmetro utilizado para designar a condição de desvio, de anormalidade. Se do “tipo ideal” ou do tipo “forma/função”. Se pelo primeiro: todo um leque de preconceito, estereótipo e estigma abrindo-se na vigência das relações humanas estabelecidas na escola. Se pelo segundo: a constatação de uma condição e o enfrentamento realístico de um cotidiano que deve, necessariamente, incluir a peculiaridade em pauta. Isso nos levaria a uma leitura específica: a criança com deficiência podendo ser vista como “nem menos que, nem pior que”.

Diante dessa manifestação (então considerada legítima) da *diversidade*, diante da diferença significativa/deficiência, talvez possa surgir uma nova mentalidade. E dessa nova mentalidade talvez surja uma nova configuração no jogo de poder. E dessa nova configuração poderá brotar uma nova dinâmica nas interações sociais, quando o “centro do poder” estará então, e só então, dinamicamente passando (nas relações mistas e de acotidão com as circunstâncias) de um pólo a outro.

Talvez aí esteja, afinal, a *verdadeira revolução: a mudança radical dessas interações sociais* — até agora tão marcadas pelo maniqueísmo da plenitude *versus* falha, sanidade *versus* insanidade, perfeição *versus* imperfeição, eficiência *versus* ineficiência. DEFICIÊNCIA?

Finalizando esta linha de raciocínio, eu diria que a questão conceitual (e seus desdobramentos em definições e nomenclaturas) não se limita a mero exercício de retórica, como querem alguns. Penso, ao contrário, que a problematização desse aspecto traz subsídios fundamentais para uma outra (e talvez subsequente) temática: a da integração social, societal ou comunitária (como nomeiam diferentes autores) desse abstrato coletivo “crianças com deficiência”, expresso nas individualidades que o compõem.

Ou, a partir de outro ângulo, penso que essa discussão pode ir realmente muito além de um exercício de retórica. Penso que, mais do que isso, a questão conceitual pode encaminhar novas formas de interação humana, uma vez que se ponham a descoberto os aspectos intimamente vinculados à desvantagem, especialmente em sua vertente social.

E ainda: que ponha a descoberto que uma sociedade abstrata também não existe, pois cada um de nós a constitui e, portanto, cada um de nós pode subverter alguns dos postulados vigentes, revolucionar a mentalidade hegemônica. Essa seria, para além da própria revolução conceitual, a revolução micropolítica, detonada e exercida no cotidiano, nas interações do dia-a-dia — e talvez especialmente no cotidiano escolar.

A filósofa Agnes Heller já nos ensinou que a cotidianidade — entendida como uma não apropriação plena dos objetos e fatos que se apresentam — pode impregnar de tal forma nossa percepção do mundo que tornamos “natural” aquilo que é historicamente constituído. E, assim, deixamos de perceber as nuances infinitas que colorem o dia-a-dia, o cotidiano propriamente dito, obscurecida a visão pela vitalidade da ideologia dominante.

Sintetizando as idéias acima: penso que a reflexão sistemática sobre a questão conceitual é de extrema importância para a simultânea/subsequente reflexão sistemática sobre o cotidiano das pessoas com deficiência, cotidiano este então, e só então, pensado como profundamente imerso na rede de significações da própria condição de deficiência.

Talvez não seja outra minha motivação para escrever mais este texto sobre o mesmo tema sobre o qual venho escrevendo há anos — assim como minha disponibilidade para estar em tantos e diferentes lugares de meu Estado e de nosso país. Acredito que podemos — cada um de nós — de alguma forma contribuir para que a “água mole” seja a reflexão continuada e compartilhada, e a “pedra dura”, o conglomerado constituído pelos saberes e fazeres cristalizados, que emanam de uma bem estruturada ideologia.

## Contando histórias

Para finalizar, decidi contar histórias que vi acontecer ou que me foram contadas, relativas a crianças com deficiência física ou sensorial que frequentavam classes comuns do ensino regular — e, portanto, imersas num cotidiano que, em princípio, não estaria aparelhado para o convívio com aqueles que fossem significativamente diferentes.

Assim, alguns episódios plenos de preconceitos desfilaram pelos olhos de minha memória: o da menina cega que se viu tratada pelos colegas e pela professora como se também fosse surda e deficiente mental; o do menino que sequer precisava fazer as lições de casa pois, “coitadinho”, era paraplégico; o do aluno que pego “colando” não foi criticado pois, “coitadinho”, usava muletas para andar; o da menina (com problemas motores na face, devido à paralisia cerebral, que tinha dificuldades de deglutição da saliva) que foi isolada num canto pois babava e podia contamar os colegas; o do menino surdo que foi colocado bem no fundo da classe pois a professora julgou que ele falava alto *para* atrapalhar o andamento da aula... Eram tantas as histórias denunciadoras de preconceitos que, confesso, fiquei deprimida ao lembrá-las, assim em bloco.

Mas, alegremente, lembrei-me de que sabia, também, de histórias que falavam da superação de preconceitos, como a do menino que teve a ajuda dos colegas e da professora para ultrapassar suas dificuldades práticas de

escrita, decorrentes de movimentos involuntários de seus braços; da menina cega que recebia a colaboração sistemática da classe para a gravação das matérias escritas e dos exercícios de lousa; do menino com ambas as pernas amputadas que foi parar na diretoria pois sua lição era a cópia estrita da de seu colega; da professora que se organizou para falar sempre de frente para a classe e assim não privar o aluno surdo de suas explicações; dos pais de alunos de uma determinada classe que, em mutirão, construíram pequenas rampas de madeira em diversas partes da escola, facilitando assim o acesso da cadeira de rodas usada por uma das crianças...

Ao lembrar desses fatos e histórias ia, sistematicamente, lembrando-me de coisas que eu mesma tinha vivido. Assim, acabei por escolher fechar este capítulo transcrevendo um episódio de minha própria vida que relatei na dissertação de mestrado *Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo*, defendida em 1987 na PUC de São Paulo, a qual pioneiramente trouxe à luz, na academia, a voz de uma pessoa com deficiência falando por si mesma.

É com alegria que a compartilho com você, leitor, uma década depois de relatada pela primeira vez, e quase cinquenta anos depois de ter sido por mim vivida:

### Café-com-Leite

*Jardim Paulista, fim dos anos 40. Noites de verão.*

*Como era então meu cotidiano? Se não estivesse operada, acordar, fazer lição, brincar um pouco, almoçar, ir para o colégio, voltar, tomar banho, brincar ou jogar, ouvir Nhô Totico pelo rádio, ler na cama e dormir.*

*Quando chegava o verão a rotina se modificava. Contrapondo-se ao ouvir rádio e ir dormir, as noites quentes traziam as brincadeiras de rua.*

*Que coisa complicada era essa alteração. Quanta ambivalência! Por um lado, mergulhar na vida lá fora, por outro, abrir mão da proteção lá de dentro: noites de verão traziam brincadeiras de roda, passa-anel, estátua e telefone sem fio. Mas traziam também calçadinha-é-minha, lenço atrás, queimada, pegador...*

*Nestas eu era café-com-leite, e era sempre terrível ser café-com-leite. No jogo de equipe, a humilhação de me sentir escolhida por favor (a custo as lágrimas eram engolidas por trás do sorriso amarelo). No "salve-se quem puder", a de roçar no pegador e não ser pega, de não receber o lenço, de não ser atingida pela bola.*

*Que mal me fazia ser café-com-leite! Aquele faz de conta que é mas não é, que não é mas é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento, até talvez bem intencionado.*

*Foi a professora de ginástica do colégio que me fez viver uma coisa diferente. É estranho mas durante anos me esqueci de seu nome. Hoje me lembro: dona Consuelo.*

*Por lei, eu estava dispensada de suas aulas. Minha atividade esportiva restringia-se à aula de natação, permitida e incentivada porque benéfica para minha reabilitação.*

*Assim, nem o uniforme de ginástica eu precisava ter.*

*Eu me sentava ali por perto e ficava, mais uma vez, observando o mundo acontecer.*

*Isso não durou muito. Terá parecido uma eternidade? Um dia, ela me chamou para a roda de alunos sentados no chão. Em claro e bom som, propôs a mim e ao grupo que eu começasse a participar das aulas.*

*— Como? — perguntei alarmada, com os olhos pregados nos colegas.*

*— Muito simples. Você fará o que pode fazer e não fará o que não pode.*

*Por exemplo: aprenderá como tocar a bola com as pontas dos dedos, como dar saques, quais as regras do jogo. Ter o prazer de pegar na bola você terá. Mas não competirá num jogo, pois não seria bom nem para o time nem para você. Ajudar o juiz, aprender a pensar com ele, você pode e fará.*

*E desfiou um rosário de alternativas que incluíam jogos competitivos e atividades individuais de ginástica: "levantar os braços, flexionar a cintura dá para fazer, então faz; flexionar os joelhos, saltar, correr não dá pra fazer, então não faz."*

*Simple e honesto.*

*Eu nunca precisei ser café-com-leite nas aulas de ginástica e, ainda por cima, ganhei o calção azul bufante e a camiseta de malha!*

Com esta historinha — fragmento de minha vida — despeço-me do leitor, esperando que tanto ela como o texto tenham propiciado momentos de reflexão. E desejando que essa reflexão possa levar a eventuais questionamentos sobre o saber e o fazer que adquirem vida e plasticidade no cotidiano do contexto educacional.

### Bibliografia

- AMARAL, L.A. (1995) *Conhecendo a deficiência* (Em companhia de Hércules). São Paulo: Robe.
- \_\_\_\_\_. (1994) *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: CORDE.
- \_\_\_\_\_. (1992) *O corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado).
- \_\_\_\_\_. (1988) *Do Olimpo ao mundo dos mortais*. São Paulo: Edmetec.

(1987) *Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica-SP (Dissertação de Mestrado).

BLEGER, J. (1977) *Psicologia de la conducta*. 7ª ed. Buenos Aires: Paidós.

CHAUI, M. de S. (1981) *O que é ideologia*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense.

CHEVIGNY, H. (1946) *My eyes have a cold nose*. New Haven: Yale University Press.

FREUD, S. (1926) "Inibição, sintoma y angustia". In: \_\_\_\_\_. (s/d) *Obras completas*. 3ª ed. Madri: Biblioteca Nueva, vol. III, pp.2833-2883.

GOFFMAN, E. (1982) *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.

OMOTE, S. (1984) *Estereótipos de estudantes universitários em relação a diferentes categorias de pessoas deficientes*. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado).

Organização Mundial de Saúde-OMS/Secretariado Nacional de Reabilitação-SNR (1989). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (handicaps): Um Manual de Classificação das Conseqüências das Doenças*. Lisboa: SRN.

PATTO, M.H.S. (1990) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.

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

POLITZER, G. (1975) *Crítica dos fundamentos da psicologia*. 2ª ed. Lisboa: Presença.

VELHO, G. (org.) (1989) *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.

# O déficit cognitivo e a realidade brasileira

Ulisses Ferreira de Araújo\*

Para trazer à luz alguns conceitos básicos sobre o tema das diferenças cognitivas e o déficit cognitivo, iniciarei este artigo delimitando o referencial teórico e o conteúdo a serem enfocados. O assunto remete-nos, necessariamente, à teoria do psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), autor que, provavelmente, realizou neste século os estudos mais aprofundados sobre o desenvolvimento cognitivo infantil. Sua obra, pela própria prolixidade e consistência teórica e experimental, torna-se referência obrigatória como fonte não só para o trabalho de seus seguidores, mas também para aqueles autores que se contrapõem à sua teoria.

Partirei dessa teoria por acreditar nos fundamentos epistemológicos e psicológicos que ela trouxe para a compreensão do desenvolvimento humano, mas procurarei incorporar alguns conceitos que, em minha opinião, ou não foram considerados em sua obra, ou não foram devidamente compreendidos por muitos de seus leitores.

O ponto central a ser abordado no texto será a questão do déficit cognitivo, muito debatido nos meios acadêmico e escolar, e que tem um significado especial para a sociedade brasileira, tão rica em desigualdades socioeconômicas e culturais.

## Compreendendo o sujeito psicológico

Para iniciar a discussão sobre o déficit intelectual, creio ser necessário, em primeiro lugar, situar o aspecto cognitivo dentro de um sistema que re-

\* Professor do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP. Doutorando em Psicologia Escolar na USP. Co-autor dos livros *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (Stummus, 1996) e *Cinco estudos de educação moral* (Casa do Psicólogo, 1996).

Agradeço às professoras Maria Teresa Egler Mantoan e Valéria Amorim Arantes pela leitura crítica e sugestões apresentadas na primeira versão deste texto.