

# Vivendo e aprendendo:

## processos de mudança em grupos marginalizados pela "deficiência" e pela velhice "incapacitada"

### Resumo

*A longevidade dos seres humanos demanda novos olhares à qualidade de vida das pessoas. Grupos geralmente marginalizados como o de pessoas com história de deficiência ou aqueles compostos pela velhice "carente" destacam-se neste panorama como alvos de atenção. O presente artigo relata um trabalho que estudou a viabilidade de uma formação ocupacional para os primeiros, como mediadores de atividades artísticas e de lazer, e para as senhoras que vivem num asilo situado numa das praias de Florianópolis. Com base em aportes teóricos de Vygotski e Feuerstein, foi possível acompanhar os processos de compensação e modificabilidade vivenciados.*

**Palavras-chave:** *história de deficiência, velhice, mudança.*

### Abstract

*The longevity of the human beings demand new glances to the quality of the people's life. Groups usually marginalized as those of people with deficiency history, or those composed by the neglected elderies, stand out in this panorama as the targets of attention. The present article report a work whith had studied the viability of na ocupacional formation for the first groups, whose members became the mediators of artistic and leisure activities for ladies who live at an asylum located in one of the Florianópolis's beaches. Based on the theoretical contributions of Vygotski and Feuerstein, was possible to accompany the compensation and changeability processes lived by the participants.*

**Key words:** *deficiency history, age, change.*

### Introdução

O desenvolvimento da ciência, mais especificamente da medicina, vem proporcionando um aumento na longevidade dos seres humanos. No entanto, este aumento tem sido mais quantitativo do que qualitativo, já que ao se atingir uma certa idade cronológica,

objetivos, metas e desejos parecem não mais cogitados como possíveis de serem alcançados. Este quadro agrava-se, particularmente, nas instituições de amparo à velhice onde resta como atividades às pessoas que lá estão apegarem-se à televisão e, muitas vezes, a alguns trabalhos manuais feitos de forma mecânica e isolada.

<sup>1</sup> Professora do EED/CED/UFSC. Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Pesquisadora do NUCLEIND/CED/UFSC.

Se este quadro parece dramático, para pessoas com história de deficiência<sup>2</sup> ele piora ainda mais. Em geral, esta parcela da população passou a vida inteira sendo rotulada, marginalizada, sem desenvolver-se no sentido da construção de sua história como sujeito atuante e crítico. Conseqüentemente, quando atingem a fase adulta, dispõem fundamentalmente do legado social que as estigmatizou como deficientes. Isto se deve em grande parte ao modo como historicamente o conceito de deficiência foi construído. A velhice dessas pessoas é, indiscutivelmente, outra questão séria a ser considerada.

Nesta perspectiva, e preocupados com a gravidade da matéria, é que se pensou em estudar a viabilidade de uma oficina para formação ocupacional de pessoas com história de deficiência voltada ao trabalho com pessoas idosas institucionalizadas (idosos carentes). O caráter do trabalho pautou-se na compreensão de que trabalhar com idosos marginalizados poderia ser uma forma de preparar a sua própria velhice, e que participar de processos de mudanças poderia ser uma forma de modificar-se. A inspiração na qual se baseou esta iniciativa se deve a Reuven Feuerstein (1985) que desenvolveu em Israel trabalho semelhante através de seu programa de Experiências de Aprendizagem Mediada e Modificabilidade Cognitiva.

Procurou-se, também, apoio teórico nas idéias de compensação dialética da deficiência em Vygotski (1995). Ou seja, de que as possibilidades de mudança, de transformação sejam pautadas não em determinações negativas, mas em processos edificadores de uma nova trajetória qualitativa. Desta maneira, e para além das características orgânicas próprias da deficiência, centrou-se a atenção nos processos secundários ou culturais (indiretos em relação a questões biológicas em si), isto é, de enraizamento na cultura. A experiência da troca de papel de apenas aprendiz para ser mediador de aprendizagens impulsionadoras do desenvolvimento foi um ponto decisivo em todo o processo de “treinamento”.

Quanto à velhice, o desenvolvimento de processos de resistência ao legado social de que “velho não aprende mais” e de que a “atividade criadora está em descenso” foram, talvez, a principal batalha travada na

constituição de um novo devir.

Assim, ambos os grupos em processo de mútua constituição mediaram o aparecimento de novas possibilidades de desenvolvimento.

### Breves Considerações Teóricas

Os fundamentos teóricos do trabalho desenvolvido basearam-se fundamentalmente nos dois autores citados. Sua escolha deveu-se principalmente à perspectiva que esta pesquisa teve: a de buscar formas de atividades que auxiliassem os sujeitos na busca de estratégias de mudança frente às trajetórias de vida anunciadas a quem é portador de um diagnóstico de “deficiência mental” ou de velhice “incapacitada”.

L. Vygotski (1991c) define a deficiência a partir de duas noções: a primária e a secundária. A primária concerne ao biológico, como as síndromes, as malformações orgânicas, entre outras, ou seja, aquilo que se refere às características físicas do sujeito possuidor de deficiência. A secundária compreende o social, a forma como o sujeito que possui tais características se desenvolve, tendo como base as interações sociais constituidoras do sujeito que é. Entende-se que os problemas da velhice, em geral, podem ser definidos desta forma. Ou seja, que para além das questões físicas características do ser velho, o que há de mais significativo na constituição da velhice são, sem dúvida, os próprios olhares de uma sociedade que marginaliza aqueles que considera incapaz para a resolução de suas demandas. Daí o termo incapacidade estar diretamente associado aos que, como no caso da maioria dos velhos no Brasil, estão de acordo com o que é proposto através deste legado.

Esta diferenciação deriva da visão de desenvolvimento que Vygotski (1991c) possui, quer dizer, que se dá pela interação histórico-dialética entre o biológico e o social na e pela mediação dos signos culturais. Isto significa que o homem possuidor de um complexo biológico é parte orgânica do social, estabelecendo relações com seus semelhantes através dos signos culturais, modificando o meio e sendo modificado por este.

<sup>2</sup> A utilização do termo “pessoas com história de deficiência” procura modificar o foco deficientizador localizado no sujeito em si para que se considere a construção da sua história, nas relações que travou durante sua vida. Termo cunhado na realização da Tese de Doutorado de Silvia Zanatta Da Ros, intitulada: *Cultura e Mediação em Reuven Feuerstein: relato de um trabalho pedagógico com adultos que apresentam história de deficiência*. São Paulo, 1997, PUC – SP.

Para tanto, a aprendizagem torna-se fundamental para Vygotski, que a vê intimamente ligada ao desenvolvimento, favorecendo-o e impulsionando-o. A este aspecto está ligada a concepção de dois níveis de desenvolvimento: o real, que constitui o que o sujeito já conquistou; e o proximal (Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP), que representa o que o sujeito pode apresentar através de mediações que visam a novas aprendizagens propulsoras do desenvolvimento (Vygotski, 1981b). Para as pessoas com diagnóstico de deficiência ou aquelas que são consideradas incapazes por estarem velhas e não corresponderem às expectativas daquilo que é culturalmente esperado, isto é extremamente significativo.

Em termos conceituais, a ZPD de Vygotski corresponde à zona de modificabilidade em Feuerstein, ou seja, à capacidade de transformação do sujeito a partir de relações mediadoras de novas formas de apropriação da cultura. Esta plasticidade do ser humano deve levar em conta o processo de aprendizagens superiores que impulsionam o desenvolvimento e a autonomia do sujeito frente às demandas culturais. Feuerstein diz que a relação deve

*exprimir a idéia de um processo voltado à autonomia do sujeito (...). Há um produto específico de experiências de aprendizagens superiores (...) para responder não a um ambiente constante e estável, mas a situações e circunstâncias que estão em constante modificação (Feuerstein, 1983, p.34).*

Feuerstein ressalta a importância das Experiências de Atividade Mediada, chamando a atenção para o fato de que os processos de pensamentos não são inatos ao sujeito, mas sim constituídos nas interações mediadas a estes fins. A mediação aqui deve ser entendida não como uma forma de interação em si, mas sim como uma relação dialética dos homens com a cultura e do movimento de significação desta relação que está em constante processo de mudança.

Neste contexto teórico, as alterações orgânicas por deficiência ou velhice podem ou não se constituir em incapacidade. Com este argumento, Vygotski chama a atenção para a peculiaridade do desenvolvimento destes sujeitos que em geral só são lembrados por não se enquadrarem no padrão tido como normal. Não são levadas em conta as possibilidades, mas somente os fracassos.

Na pesquisa, e considerando o exposto para além da detecção das perdas próprias da história de deficiência, ou da velhice e do enquadramento das pessoas com história de deficiência em um dos diagnósticos clássicos que enfatizam estas perdas, o que se procurou foram as possibilidades de sucesso destes sujeitos. Isto tanto no que se refere a questões intelectuais quanto aos processos afetivos que permitem constituir coletivos voltados ao vir-a-ser.

A proposta pedagógica caracterizou-se pelo enfrentamento do fracasso enquanto legado social e pela crença de que os transtornos primários, como chama Vygotski (1995), presentes ou não no caso das deficiências ou da velhice, não encerram em si toda a responsabilidade das dificuldades apresentadas pelas pessoas. Por este motivo, e ainda de acordo com esse autor, é importante não a deficiência por si mesma, não a insuficiência por si mesma, o defeito, mas a reação como resposta à dificuldade. Reação às conseqüências ou respostas àquilo que sua deficiência ou incapacidade provoca em relação às expectativas da cultura.

A partir desta possibilidade de reação, Vygotski desenvolveu a idéia da compensação aos transtornos secundários que pode ser traduzida pelo movimento de luta e resistência do sujeito ao legado social. O princípio da compensação pode ser explicado como aquele no qual o sujeito, criança ou adulto, envolve-se na vida social, coletiva, e em processos que favorecem o desenvolvimento das atividades cognitivas superiores, independentemente dos problemas primários que marcam a história da pessoa: “(...) as dificuldades objetivas (...) são fonte, estímulo primário para o surgimento dos processos de compensação. Estas dificuldades ela trata de evitar ou de vencer com a ajuda de uma série íntegra de formação que não estão dadas inicialmente em seu desenvolvimento (...) e para superá-las, se vê forçada a avançar por uma **via indireta**. Observamos que do processo de interação (...), cria-se a situação que a empurra para a via da compensação.” (Vygotski, 1991c, p.106) (Grifo nosso)

Neste processo de enfrentamento, destacam-se como meios auxiliares ao desenvolvimento a linguagem, a palavra e outros signos. Mesmo na ausência da palavra falada, outros instrumentos, outros recursos podem ser mediadores da chamada compensação que se realiza, como se disse, tendo em vista as atividades superiores de pensamento deflagradas na relação com pares mais experientes. As atividades artísticas parecem, segundo o exposto, estar em perfeita consonância com os demais recursos mediadores da compensação, dadas as possibilidades semióticas nelas contidas. O coletivo, o grupo, constitui-se como fonte destes processos, uma vez que é constituído por e constitui espaços de mediação semiótica: “O papel dos meios auxiliares (...) também conduz a um segundo postulado fundamental que caracteriza os processos de compensação que é o postulado sobre o coletivo como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (...).” (ibid., p.106)

Na vida social coletiva, em que o processo de mediação instiga a relação com o mundo e com os demais sujeitos priorizando o significado e não a “coisa” ou o indivíduo, destaca-se como essencial o caráter criador desta relação. Equivale dizer que, considerando as particularidades próprias das histórias de deficiência ou da velhice, o estabelecimento de estratégias para o enfrentamento das demandas da sociedade faz-se fundamental.

Esta lei de compensação aplica-se também a qualquer sujeito. Por exemplo, diante da falta de memória, como estratégia, pode-se desenvolver uma acurada observação para a retenção dos dados ou um exercício de categorização daquilo que se vê. Isto é, uma grande quantidade de dados, objetos ou outros, ao serem vistos, são imediatamente classificados em categorias: frutas, brinquedos, peças do vestuário, etc., o que facilita a memorização. O sujeito utiliza estratégias criativas e conscientes para ordenar recordações, como compensação de sua dificuldade.

A compensação não se dá no sentido de reparo (já que estamos utilizando as palavras defeito, problema, incapacidade), “o qual não é possível em grande parte” (Vygotski, 1991c, p.9), mas no enfrentamento das consequências sociais, como já se ressaltou várias vezes, porque a “deficiência” ou a “incapacidade” por velhice desenvolvem-se num contexto de relações pautadas em experiências sociais formalizadas para um tipo determinado de pessoa. Tais exigências são colocadas de antemão como premissa de normalidade para o desenvolvimento de todas as pessoas. Por isso o movimento de compensação não se processa livremente, mas “segundo um curso social determinado.” (ibid., p.10)

Aliás, Vygotski propõe que se inverta a equação que tem como termos o defeito ou a incapacidade e as consequências prejudiciais: diz que o defeito se instala a partir das consequências, pois os instrumentos materiais, as instituições psicológicas e sociais onde se inscrevem as leis ou previsões de aprendizagem e suas “regras de efetivação” pela educação foram produzidas por uma dada civilidade, que também as produz, dialeticamente. A pessoa com história de deficiência ou os velhos “enquadram-se” nesta civilização e condicionam-se em relação a elas, tentando uma correspondência às pautas previstas e esperadas para um dado crescimento e um dado desenvolvimento humano padrão de uma sociedade.

Ao enfrentamento das consequências sociais, Feuerstein (1995) chama de “stress” positivo, pois configura-se como um obstáculo que proporciona desafios ao sujeito que, ao ultrapassá-lo, modifica-se e desenvolve-se. Para este autor, o desenvolvimento também está ligado à aprendizagem mediada e impulsionadora de tal desenvolvimento. Ou seja, aqui também a deficiência ou a incapacidade se constitui nas relações com o outro, podendo ser constituidora delas ou criadoras da possibilidade de modificabilidade.

No tocante à questão da velhice mais especificamente, é preciso dizer que o Brasil possui uma população que está envelhecendo cada vez mais tarde, como em vários outros países do mundo. A perspectiva de vida do brasileiro está aumentando e estima-se que che-

gará aos 70 anos em 2025.<sup>3</sup> Porém, este aumento é quantitativo e não qualitativo, pois a tecnologia que auxilia a viver mais não prepara para os “maus momentos” da longevidade.

Em sua maioria, diz-se que a velhice “pega” as pessoas desprevenidas, mas o que realmente ocorre é o não se dar conta de que se está, desde o nascimento, num processo de envelhecimento:

*Se o envelhecimento é o tempo da idade que avança, um processo irreversível que diz respeito a todos nós, a velhice poderia também ser entendida como um estado que diz respeito às singularidades e que não está vinculado às idades, mas a modos de experimentação da própria existência e que, portanto, não pode ser compreendida fora das condições concretas do cotidiano. (Sais, 1995, p.7)*

## A Experiência Desenvolvida

Criou-se, assim, a oficina de “Mediadores em atividades artísticas e de lazer para a terceira idade”, que teve seu início em setembro de 1997 e congregou, até a sua finalização, oito pessoas adultas. Destas, a maioria registra história de deficiência em sua vida, uma vez que, apenas no primeiro semestre de 1999, abrimos oportunidade para inscrição de outras pessoas da comunidade em geral.

As atividades desenvolvidas na oficina dividiram-se em dois momentos: o primeiro, às segundas-feiras, no Departamento Artístico e Cultural da UFSC, e o segundo, às terças-feiras, na SEOVE, uma instituição de amparo à velhice situada na praia do Campeche – Florianópolis. Às segundas-feiras, concentrávamos esforços no trabalho realizado pelas pessoas com história de deficiência, o qual chamamos, com Vygotski (1991c), de vivência estética, ou seja, a realização de atividades de arte e lazer.

Tais pessoas foram consideradas como mediadores, uma vez que seu papel não era o de instrutores somente, mas de alguém que, através das atividades programadas, pudesse, a todo momento, estabelecer relações do feito e do vivido com aspectos que tivessem a ver com elementos afetivos e intelectivos de quem coordenava a atividade e de quem as realizava. Mediar, neste caso, significava esforçar-se para que a atividade não se resumisse ao fazer pelo fazer, simplesmente, mas que fosse estabelecida uma relação indireta com o produto do trabalho para chegar ao que mais importava: vivenciar possibilidades de mudança, falar sobre elas, apropriar-se do modificar-se e com prazer. O grande

<sup>3</sup> Fonte: SAIS, Almir Pedro. *Coisas de Velho: coisas de vida*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica), PUC-SP.

objetivo, então, era vivenciar, através de experiências estéticas (artes plásticas) e de lazer, a possibilidade de sensibilização à mudança, à transformação.

Vale ressaltar, novamente, que a oficina se constituiu, fundamentalmente, no estudo da viabilidade de realização da formação anunciada: mediadores em atividades artísticas e de lazer à velhice institucionalizada. Às terças-feiras, o trabalho era desenvolvido na SEOVE, como estágio prático dos mediadores.

Por verificar-se que as instituições de amparo à velhice estão cada vez mais repletas, tendo em vista que a longevidade é cada vez maior, e que as dificuldades financeiras dos familiares pobres são grandes, impossibilitando os cuidados necessários aos velhos, o que os leva à procura de instituições desse tipo, optou-se por reunir estes dois grupos promovendo um movimento de auto-ajuda rumo à modificabilidade, às mudanças frente ao legado social da “deficiência” e da “incapacidade” por velhice.

É sabido que são muitas e duras as críticas à profissionalização das pessoas tidas como portadoras de alguma deficiência, em especial as portadoras de deficiência mental. Para não se repetirem as iniciativas que se caracterizaram pelo trabalho repetitivo, manual, realizado de forma mecânica e não-criativa, foi pensada uma nova frente de atuação para os componentes do grupo: a de constituírem-se como animadores/integradores/mediadores de atividades artísticas e de lazer junto a grupos da população que são carentes e também discriminados.

Além dos aspectos acima citados vale dizer ainda que, após um ano de treinamento específico, dos oito componentes da oficina de formação de mediadores apenas quatro dedicaram-se efetivamente ao trabalho e participaram do início ao fim das atividades. Dois dedicaram-se a outro tipo de atividade e outros dois foram encaminhados à terapia familiar por compreender-se que somente com um trabalho desta natureza seria possível para eles o desenvolvimento das condições necessárias ao assumir-se como adulto capaz de enfrentar os estigmas da incapacidade num contexto onde o ensinar e o aprender centralizassem a relação entre as pessoas.

Suas histórias até então tinham sido marcadas pelo papel de aprendizes apenas, não no sentido da recriação constante de si próprio e do seu entorno, num processo amplo e aberto de aprendizagens, marcadas por sínteses qualitativas que tendem a ser cada vez mais elevadas, mas pelos rastros de fracassos, de tentativas não exitosas, de olhares que se detiveram na síndrome, na seqüela. Suas histórias de vida carregavam a marca de quem se constituiu como aprendiz por suas “impossibilidades” de aprender. Em virtude disso, assumir a tarefa de quem ensina parecia inacessível.

Neste processo de mudança, alguns pontos significativos marcaram o estágio realizado na instituição de amparo à velhice. O primeiro deles a se comentar deva ser, talvez, a importância da proposta de deslocamento

do centro da cidade até o bairro onde se localiza tal instituição, que demandava um exercício de autonomia sem precedentes para algumas pessoas do grupo: o de realizar o percurso de ônibus, primeiramente acompanhados e em seguida sozinhos. Além de ser uma surpresa para os pais, foi surpresa para eles próprios. Foi um acontecimento que mexeu com o sentir-se competente e seguro. “Foi uma aventura,” como disse uma delas, completando com a observação de que “comecei a me sentir mal quando o ônibus começou a andar, queria vomitar e aí pensei, agora é tarde, ou vai ou racha.” (Carol, 05/07/99)

Um segundo ponto foi, como já se ressaltou, o de assumir o papel de quem ensina, ou melhor, de quem é capaz de ensinar, de quem sabe tantas coisas que pode compartilhar com outras pessoas. Esta inversão exigiu conversas de muita elaboração, de consciência de que custava realizar o aprender e o ensinar simultaneamente, não só por uma questão pessoal, particular, mas de que a briga que se estava travando era com a sociedade como um todo que não espera, não admite, não abre oportunidades para que os “deficientes” ensinem.

## As Mudanças

Observaram-se, após estudo detalhado do movimento do grupo, muitas mudanças que envolveram:

- Luta interna para abandonar seu papel de sujeito que aprende, para poder assumir-se como sujeito que aprende para ensinar;
- Transformação da forma como se relacionam entre si. Houve um aumento significativo da exigência para consigo próprio e para com os colegas. Houve inclusive exageros de cobrança entre eles.
- Possibilidade de tolerar críticas e reposicionar-se frente a elas.
- Manifestação de satisfação e prazer em realizar os trabalhos propostos e criados por eles próprios.
- Necessidade de parar os trabalhos práticos para conversar, e muito, sobre a relação dos membros do grupo com seus familiares.
- Necessidade de examinar atitudes que pareciam evidenciar autonomia, mas que acabavam por mostrar estes sujeitos como “deficiente”.
- Necessidade de discutir suas histórias de deficiência, o seu futuro e suas próprias velhices.
- Mostrarem-se como adultos com desejos sexuais, com vontade de namorar, mas com muita dificuldade para tal.
- Desenvolverem preferências e capacidades desconhecidas na realização de algumas atividades

que poderiam ensinar: um descobriu-se muito capaz para dobraduras, por exemplo; o outro para ensinar as regras e truques do jogo de dominó (muito difundido entre os velhos na Ilha de Florianópolis); o outro para fazer máscaras etc.

· Assumirem-se como “profissionais”.

Deflagrada a modificabilidade, tais sujeitos puderam enfrentar o legado social da incapacidade, da deficiência, e conferir aos rumos do seu cotidiano uma nova trajetória: por exemplo, um deles iniciou-se como balconista de uma lanchonete e outro começou a frequentar um curso de música (piano). As observações dos familiares e vizinhos quanto à maturidade, autonomia, adequação às demandas sociais vinham sempre ao encontro das conquistas obtidas pelas pessoas dentro do grupo. Como se tratava de uma população adulta, o trabalho, em uma nova etapa, voltou-se à formação ocupacional, tendo em vista a necessidade de estes sujeitos serem incluídos e integrados na dinâmica da sociedade como capazes de assumirem-se como adultos.

Outro ponto importante refere-se ao trabalho com a velhice, ao encontro com a velhice institucionalizada, com a desesperança como talvez pense a sociedade em geral. Estes encontros, como já se falou, corresponderam à segunda parte do trabalho e efetivaram-se em forma de estágio em um asilo. Tratava-se do repasse, por assim dizer, do que se havia vivenciado no dia anterior, em sessão preparativa intitulada vivência artística, com aprendizagem de diversas técnicas relacionadas às artes plásticas e atividades relacionadas ao lazer.

No estágio, dentre as diferentes técnicas utilizadas, a que mais chamou as idosas ao trabalho foi o desenho livre com guache em papel. Primeiramente o grupo de mediadores hesitou em atender os pedidos de trabalhar sempre com esta mesma técnica, pois havia considerado que esta talvez se limitasse somente ao pintar por pintar. Percebeu-se, depois, que essa era uma idéia equivocada, ou seja, a de que o ato criador ocupasse um segundo plano, de que o que importava era sentir-se bem, o apreciar positivamente o trabalho de maneira que as gratificações pudessem acompanhá-las na quase solidão do asilo. Concluímos que estávamos perdendo a possibilidade da arte que sempre foi, da mesma forma que o lazer, um dos nossos objetivos. Foi possível compreender que havia nesta insistência pelo que chamamos de pintura livre, um objetivo não explícito, mas que era delas, construído no desenrolar do trabalho.

Foi muito importante estar sensível a este fato, pois ele nos fez retornar à teoria e reaprender algo que talvez se estivesse perdendo de vista: a dimensão do ato criador. As verbalizações das idosas foram uma pista de grande valor neste sentido. Suas falas traziam mensagens de que a pintura não se esgotava em si mesma, mas que era mediadora de outras ações. Dona Iracema e Dona Rosa, por exemplo, disseram várias vezes que a

pintura ajudava muito pois não ficavam “pensando bobagem durante o intervalo entre uma ‘aula’ e outra”.

Depoimentos como esse autorizaram a pensar que, de certa forma, havia uma espécie de elaboração de outros sentimentos que não apareciam na hora do trabalho, mas que, pela condição de institucionalização da velhice, certamente povoavam realidade e fantasia do viver das senhoras. Com isto ousamos pensar que a arte se realizava, sim, naqueles encontros de terça-feira à tarde, pois

*a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum (...). A arte está para a vida como o vinho para a uva (...), a arte recolhe da vida o seu material, mas produz, acima deste material, algo que ainda não está nas propriedades desse material. (Vygotski, 1998, p.307-308)*

Esta questão intrigou-nos sobremaneira. A busca da compreensão das afirmações vygotskianas parecia clara quando elas apontavam a possibilidade de elaboração de transposição ou superação do sentimento comum – que para nós estava explicado pela gratificação imediata ligada ao prazer diretamente ligado ao fazer. Mas, e quando Vygotski diz que na arte há uma produção que se dá acima do material produzido objetivamente? Que aí se faz presente algo que ainda não está presente nas propriedades desse material?

Chegou-se, então, a uma aproximação maior das atividades realizadas por nós no asilo, quer dizer, compreender a atividade artística como instigadora de algo que vai além daquilo que ela mesma recolhe da vida enquanto material de sua constituição, algo que não está ainda nas propriedades do material, mas que constitui o vir-a-ser enquanto elaboração do presente. O “não pensar bobagem”, como disseram as senhoras, insere-se nesta perspectiva, a de que o ato criador ao materializar-se numa obra – numa pintura, numa poesia – aquilo que seria o final de um processo – torna-se, ao mesmo tempo, um começo como algo novo, completamente diferente do “material recolhido da vida”.

Dona Maria Jardineira pintava flores e pássaros e elegia como tema sempre os mesmos motivos. Este nome, na verdade apelido, já revela uma parte da vida de Enedina: um momento em que foi contratada para trabalhar com jardim e horta em uma residência. Sua fala, no entanto, nas raras vezes que comentou o seu trabalho, não trazia esta vivência como conteúdo direto. Soubemos do acontecimento por conversas com Maria Jardineira num momento em que uma das pessoas da equipe de trabalho, passeou com ela pelo jardim da instituição. Maria Jardineira, pintava o mesmo motivo e a partir dele começou a falar sobre outras passagens de sua vida. Isso foi uma surpresa. As flores que pintava não eram só memórias de sua vivência como jardineira, eram, antes, deflagradoras de sentimentos sobre sua vida conjugal, viagens...

Talvez essa fala possa explicar o que diz Vygotski ao afirmar que a arte modifica o sentimento e que ela “revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado definido e imóvel. Ela pronuncia a palavra que estávamos procurando (...)”. (Op. cit., p.316)

Diante do exposto, conclui-se, finalmente, com a observação de que transformar é possível e que, embora tenha havido mudanças significativas, houve também limites. Entre eles vale destacar que uma vivência circunscrita a um tempo restrito, o da própria experiência, não pode conter em si a pretensão do enfrentamento de questões tão amplas como a que se refere ao legado cultural da incapacidade que se inscreve em relações sociais de exclusão.

Foi possível, sim, vivenciar, mediados pelo conceito de compensação em Vygotski, os efeitos da deficiência secundária, aquela que se adere às histórias de deficiência, em que os sujeitos se constituem a partir do “defeito” que produz o chamado “descenso social”. A compensação vai de encontro às conseqüências culturais a que a história de deficiência ou a velhice remetem. O eu, o outro, a cultura entrelaçados, dialeticamente, no processo de compensação enfrentam o enraizamento cultural das pessoas marginalizadas por exigências pautadas num determinado padrão de normalidade, abrindo novas possibilidades de constituição como sujeitos ativos.

Assim, a tarefa principal foi a de perseguir, com estes sujeitos a “transformação do menos da incapacidade no mais da compensação” (Vygotski, 1995 p.7), entendida como resistência aos mandos excludentes da sociedade em que vivemos. As atividades artísticas e de lazer, em perfeita consonância com os propósitos da experiência, mostraram-se como alternativa significativa ao processo de mediação do vir-a-ser nos e dos grupos envolvidos no trabalho.

Neste trabalho foi possível observar o encontro de variados pólos de expressão: o encontro promovido entre sujeitos e trajetórias tão diversas, onde os que têm uma história relativamente pequena no tempo, embora profundamente marcada pelos avatares da discriminação, conviveram com sujeitos com longas histórias, porém sujeitados a avatares outros que secundarizam as suas experiências. Isso possibilitou a todos ressignificar suas trajetórias e imprimir movimentos outros à dinâmica das relações sociais de que participam.

Os sujeitos com histórias de deficiência puderam, a partir do novo lugar social que assumiram (coordenadores de grupo) reconhecer-se como sujeitos ativos e críticos, rompendo assim com um legado cultural que lhes imputava o lugar da inoperância e impotência. Ainda que essa conquista seja restrita a um determinado lócus, permitiu a produção de novas significações e o redimensionamento, por parte desses sujeitos, dos sentidos que imprimem à própria existência. Quanto aos ve-

lhos, aprisionados nas armadilhas de uma sociedade que lhes imputa o lugar da improdutividade e incapacidade, puderam revelar-se como artistas, como produtores do novo que resultou da bricolagem de emoções que marcaram sua vida. As oficinas de que participavam, coordenadas por sujeitos de suposta inoperância, revelaram-se para estes velhos preciosos lugares de trocas igualmente preciosas.

## Referências Bibliográficas

- DA ROS, S. Z. (1997). *Cultura e Mediação em Reuven Feuerstein: relato de um trabalho pedagógico com adultos que apresentam história de deficiência*. São Paulo: Tese (Psicologia da Educação), PUC.
- FEUERSTEIN, R. (1983). Reuven Feuerstein. In: OLTMANS, Willem. *Sobre la inteligencia humana*. Madrid: Santillana, S.A. del Ediciones. p. 130-152.
- FEUERSTEIN R. et ali. (1988). *Don't accept me as I am: helping «retarded» people to excel*. New York: Plenum Press.
- SAIS, A. P. (1995). *Coisas de velho: coisas de vida*. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica), PUC.
- VIGOTSKII, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: AKAL, S.A.
- \_\_\_\_\_. (1991a). *Obras Escogidas I: Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología*. Madrid: Visor Distribuciones.
- \_\_\_\_\_. (1991b). *Obras Escogidas II: Problemas de Psicología General*. Madrid: Visor Distribuciones.
- \_\_\_\_\_. (1991c). *Obras Escogidas III: Problemas del Desarrollo de la Psique*. Madrid: Visor Distribuciones.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Psicología da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Obras Completas. Tomo Cinco. Fundamentos de defectología*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación. ■

“O sonho pelo qual brigo  
exige que eu invente em mim  
a coragem de lutar  
ao lado da coragem de amar”

Paulo Freire