

UMA INCURSÃO NA RELAÇÃO COGNIÇÃO/NORMALIDADE

Maria Luísa Bissoto - UNIMEP

I - Introdução

O objetivo deste trabalho é a desconstrução da categoria *aprender*¹ como parâmetro delimitador do que é ser intelectualmente normal. Esta desconstrução parte do pressuposto de que a deficiência mental se configura como construção sócio-cultural²; construção que tem na "(in)capacidade" de aprender conhecimentos e/ou modos de conduta socialmente validados por uma cultura dominante, um de seus esteios. Uma mudança na perspectiva - e, por conseguinte, nas ações civis e políticas- de constituição da deficiência passa, então, necessariamente, por uma análise crítico-reflexiva da seguinte questão: *O que é aprender?*

II - Da reflexão quanto ao aprender

A compreensão da relação cognição/normalidade remete, antes, à reflexão de uma outra concepção: a concepção que fazemos quanto ao que seja a realidade e o significado que atribuímos à experiência humana em seu viver.

¹ Os termos conhecer e aprender serão aqui usados como sinônimos.

² Acompanhando, entre outras, fundamentação exposta em YSSELDIKE, J. et alii, (1992, p.94): "(...) Retardamento e outros rótulos clínicos, sugere generalizações quanto a natureza do homem e da mulher a quem estes termos são aplicados. Assumimos que o mentalmente retardado possui características comuns que permitem que eles sejam, inequivocamente, distinguidos de todos os outros. Explicamos seu comportamento através de teorias especiais. É como se a humanidade pudesse ser dividida em dois grupos, o "normal" e o "retardado"." Esta mesma concepção nos leva a preterir a nomenclatura *portador de necessidades especiais* pelo caráter eufêmico e escamoteador de discriminação que este termo carrega.

Historicamente, nossa concepção do que seja aprender oscila entre duas posições *aparentemente* contraditórias, assim expostas: a) uma posição filosófica realista, que entende o mundo físico, do qual a mente faria parte, como existente em si e por si, aproximando-se também de concepções racionalistas da mente, entendendo a esta como equipada com um conjunto de conhecimentos inatos que promovesse as condições para a apreensão das certezas fundamentais existentes no mundo material exterior e b) amparada nos dogmas empiristas, a concepção de uma realidade não concebida como estática, mas dinâmica, proveniente da experimentação do mundo encetada pelo sujeito conhecedor e de mente como *tábula rasa*. Concepções que nos têm levado a conceber, no primeiro caso, o aprender como o armazenamento de conhecimento extraído das coisas, conhecimento informacional, de sentido externo ao sujeito cognoscente. Concepção que anula a subjetividade do conhecedor e que só compreendido sob esta forma pode ser abstraído, analisado, modelado, retransmitido. Afinal, uma árvore não é sempre uma árvore?

Por outro lado, as concepções embasadas no modelo empirista, como presente em LOCKE, não se desprendem da correspondência entre percepções e atributos primários encontrados no mundo físico exterior. Há um mundo posto antes dos sentidos, mundo com o qual deve haver consonância de reconhecimento, sob pena deste conhecimento não ser validado, ou de ser validado como ilusão, delírio, erro de percepção, erro da razão. Emparedamento? Conhecer, aprender é

sempre um ato tão limitado do ser se amoldando, se *adaptando* a um mundo já dado, ou há outras maneiras de compreender a ação do ser no mundo?

Buscando novas fundamentações nesta perspectiva, propomos a compreensão do aprender como *processo vital*³.

Para compreender tal proposta, é necessário conceber os sistemas vivos, entre eles os seres humanos, como sistemas abertos, dependentes de um fluxo contínuo de energia e de recursos advindos do exterior; sistemas onde coexistem fluidez e estabilidade estrutural e que demonstram capacidade de fazer emergir novas formas de comportamento pela interconexidade não linear e paralela de seus componentes, de forma a manter sua integridade. Esta *emersão de formas de atuação no mundo vivido* é identificada, nesta linha, como o próprio processo cognitivo. Aqui, todo conhecimento só pode ser compreendido enquanto limitado e aproximado, dependente de um contexto e de um observador; a vida, enquanto teia dinâmica de relações não pode ser completa e definitivamente conhecida. Concepção que rejeita a idéia de que a cognição esteja centrada no sistema nervoso: antes, é *incorporada*, pois depende da experiência do sujeito cognoscente no mundo vivido afirmando que o processo de aprender não é baseado na representação de uma realidade pré determinada: há um mundo material, porém não previamente configurado. O

³ Esta abordagem se fundamenta na corrente dinamicista das Ciências Cognitivas e na Teoria de Santiago, elaborada por MATURANA e VARELA, conforme dados bibliográficos.

sujeito cognoscente, em sua interação com o entorno traz à tona um mundo, fruto do esforço auto-organizativo integral do sistema. *Aprender é ação mutuamente transformadora*, pois mudam, continuamente, sistema vivo e meio, em virtude da ação seletiva do primeiro sobre o segundo, só podendo ser compreendido como inerente à ontogenia do sujeito aprendente. Mudança de perspectiva que conduz a outros caminhos... A vida consiste em uma variedade riquíssima de estruturas, todas possíveis e igualmente válidas enquanto for mantida a capacidade de *aprender, de auto-organização do ser*, auto-organização que só cessa com a morte. Questionamos assim o dogma de que há um único caminho para o tornar-se humano, pois, embora havendo um desenvolvimento filogenético, o viver não é obrigado a se enquadrar em etapas prescritivas para poder alcançar um desenvolvimento o mais próximo possível do "normal" próprio à espécie. É argumento para o não conceber a deficiência mental como forma evolucionária atrasada, primitiva ou incompleta. E para rejeitar a idéia de que adaptado significa o mais amoldado ao meio: o conceito aqui é o de adaptabilidade, um acoplar constante sujeito/entorno, fruto de nossa flexibilidade e plasticidade estrutural. Sujeito cognoscente cujo eu está sempre por ser (e já sendo) feito, abrindo, continuamente, novos horizontes para a consumação do viver. E ainda, se os "dados" que integram a realidade não se encontram nesta estaticamente disponíveis, só adquirindo significado mediante a interlocução auto-organizativa sujeito/entorno, torna-se difícil especificar,

objetivamente, o que seja o aprender. Quem é, então, o deficiente mental? Se conhecer é interação mente/matéria firmada sobre a necessidade de viver, inseparável do desejo, do prazer, então conhecer é nascer enquanto sujeito, é constituir-se como ser de desejo⁴, não é armazenar informações ou adaptar-se a estruturas previamente determinadas. Envolve um projeto de vida, novamente, horizontes de perspectivas. Desejo que morre, perspectivas que se fecham quando constituímos o deficiente como ser dominado, processo que se cristaliza, em muito, pela vertente educacional. E terapêutica. Dominação do outro que me expropria quanto à minha própria humanidade, pois só domino o outro quando o objetifico, objetificando a mim mesmo como seu semelhante⁵.

III - Conclusão

Deixo claro que esta forma de encarar a questão da constituição da deficiência não relativiza, em momento algum, as complexas problematizações existentes no campo da deficiência mental. Problematizações que são agravadas, porém, pela maneira dominadora e excludente com que nossa sociedade lida com aquele percebido como "fraco". Mudar a perspectiva pela qual se concebe *o que é ser deficiente mental* é mais do que uma mudança epistemológica: é assumir um posicionamento ético e político, que nos habilita a fundamentar a necessidade de "criarmos um mundo onde caibam todos."⁶

⁴ Conforme CORDIÉ (1996)

⁵ Conforme CROCHÍK (1995)

⁶ Conforme ASSMANN (1998)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*- Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998. 251p.
- BARTON, Len. *The politics of special educational needs*. Reino Unido: The Falmer Press, 1988. 219 p.
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- CANGUILHEM, Georges. *La connaissance de la vie*. 10ª ed. Paris: J. Vrin, 1989.
- CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996. 256p.
- CLARK C., DYSON, A. e MILLWARD, A. *Theorizing special education*. Londres: Routledge, 1998. 199 p.
- CORDIÉ, Anny. *Atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto alegre: Artes Médicas, 1996. 214p.
- CROCHÍK, José L. *Preconceito: indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe, 1995. 220 p.
- FERREIRA, Julio R. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1993. 94p.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. 158p.
- IBÁÑEZ, Nolfi. *Diversidad, ética e transformación social*. in: Atas do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. novembro de 1998, p. 06-13
- MARÍAS, Julián. *Historia de la Filosofía*. 20ª ed. Madrid: Manuales de la Revista de Occidente, 1967. 515p.
- MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. São Paulo: Psy I, 1995. 281p.
- VARELA, Francisco J. et alii. *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press, 1996. 307p.
- YSSELDYKE, James, ALGOZINE, Bob, THURLOW, Martha. *Critical issues in special education*. Boston: Houghton Mifflin, 1992. 434 p.