

# NORMALIZAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO DO INDIVÍDUO COM DEFICIÊNCIA MENTAL: uma análise do filme 'Os dois mundos de Charly'

José Leon Crochík \*

## RESUMO

Neste ensaio são discutidas e relacionadas as tendências de normalização e diferenciação na inclusão de pessoas com deficiência mental. Para isso utilizase da análise do filme "Os dois mundos de Charly", produzido em 1968 por Ralph Nelson; das discussões da área de educação inclusiva, e obras dos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade.

**Palavras-chave:** Normalização – Diferenciação – Inclusão – Deficiência mental

## ABSTRACT

### **NORMALIZATION AND DIFFERENTIATION OF INDIVIDUAL WITH MENTAL DEFICIENCY: an analysis of the film 'Charly'**

In this essay we argued about normalization and differentiation of people with mental deficiency. To do so, we use an analysis of the film "Charly", produced in 1968, by Ralph Nelson; as well as the debates in the field of inclusive education; and the work of the thinkers of critical social theory.

**Keywords:** Normalization – Differentiation – Inclusion – Mental deficiency

Este ensaio tem como objetivo discutir as tendências de normalização e de diferenciação do indivíduo com deficiência mental em nossa sociedade. A tendência de normalização busca tornar o indivíduo com deficiência mental o mais próximo possível dos que não a têm, e a tendência de diferenciação defende que os indivíduos devem ser aceitos com os seus limites, não sendo nem melhores nem piores que os outros, mas diferentes. Para essa discussão, o texto é dividido em três partes. Na primeira, os conceitos de normalização e

diferenciação são apresentados em conjunto com algumas de suas implicações, tendo em vista a sociedade atual: além disso, discute-se o anacronismo de uma educação voltada para as competências destinadas ao mundo do trabalho, que não deixa de se pautar em normas para a adaptação deste momento histórico. Na segunda parte, a partir de análise do filme "Os dois mundos de Charly", a discussão acerca da normalização e diferenciação é retomada, e na última parte são expostas as considerações finais.

\* Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professor titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq. Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Av. Prof. Mello de Moraes, 1721, Bloco A, sala 196, Cidade Universitária – 05508-030, São Paulo/SP. E-mail: jlchna@usp.br

## 1. Os conceitos de normalização e diferenciação

O termo normalização se refere às normas, à padronização, à uniformização. Designa também a adaptação a um modelo que permite ao indivíduo se constituir por sua incorporação. Há normas para a linguagem, para o pensamento, para a ação, as quais se formam e se transformam historicamente. Se elas não são incorporadas, não há como se comunicar, pensar, agir; não há como expressar as próprias diferenças individuais. Se a normalização, porém, for a meta e não um meio, a diferenciação, ou seja, a constituição de um indivíduo, no sentido liberal do termo, também não ocorre. Assim, neste texto, apresenta-se a concepção de que não há diferenciação sem normalização, quando essa é entendida como a internalização das normas, e que se esse processo se torna um fim em si mesmo também não há diferenciação. Essa questão é inerente à formação do indivíduo, e se torna mais nítida quando se tenta incluir os que mais distam da normalidade, considerada como o conjunto de características e competências para ser normal.

A discussão acerca da normalização e/ou diferenciação do indivíduo com deficiência mental está presente nas atuais propostas de educação inclusiva, ainda que nem sempre de forma explícita, e na distinção dessa da educação integrada. Na educação integrada, grosso modo, a criança com deficiência ocupa um lugar na sala de aula regular sem que nada mais seja alterado, além da especificidade de métodos e avaliações dirigidas a ela; na educação inclusiva, a própria escola é discutida, incluindo seu currículo, métodos, avaliações, relação dos educadores com os alunos etc. Em um dos casos - o da educação integrada, a questão da normalização está no centro; no outro - o da educação inclusiva - além do reconhecimento das diferenças do aluno com deficiência mental, são propostas modificações na própria escola e em sua relação com a sociedade (ver AINSCOW, 1997, e MITTLER, 2003)<sup>1</sup>. Segundo Mittler (2003):

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. (p. 16)

Abramowicz (2002) discute a distinção entre normalização e diferenciação nas propostas de educação inclusiva, sem a diferenciar da educação integrada. A partir dos estudos de Deleuze e de Pelbart, a autora evidencia a transformação da sociedade disciplinar para a de controle e se pergunta pela possibilidade de exterioridade nas propostas de educação inclusiva, uma vez que a possibilidade de novas vozes na sociedade de controle é sufocada. Ela não se contrapõe ao movimento de educação inclusiva, mas pergunta pelos seus objetivos, e até que ponto a voz diversa dos incluídos não poderia apontar novas possibilidades sociais. A inclusão, nesse sentido, assim como as alterações das instituições prisionais, psiquiátricas, comportaria a possibilidade de uma prisão 'a céu aberto'. Ao contrário dessa prisão, a autora propõe:

... nem aceitar, muito menos tolerar diferenças, mas sim produzir diferenças. Há uma incessante forma de vida que são produzidas pelos diferentes que é preciso estar atento para aproveitar. Ou seja a educação só será inclusiva se prestar a exterioridade, ou seja, se 'estes novos alunos' envergarem a escola com suas diferenças, e a modificarem. E ao mesmo tempo, teremos uma educação inclusiva quando tais crianças e jovens puderem passear a céu aberto com toda a exuberância de suas diferenças. (p. 310)

As diferenças a serem produzidas pelos já diferentes devem se contrapor à normalização. Nessa citação, contudo, essas diferenças não são negadas nem a princípio, nem a posteriori, e assim a relação entre natureza e cultura parece se perder. Não se trata de abstrair a diferença entre os homens dada pela natureza, mas

<sup>1</sup> Há diversas propostas e entendimentos do que seja educação inclusiva; não é, contudo, objetivo deste texto apresentá-los.

que essas são significadas socialmente, e que, independentemente da deficiência, todos devem incorporar a cultura para poder melhor expressar essa diferença como universal, expressando também a diversidade humana, que é essência da humanidade. Segundo Adorno (1991), "...lo esencial no es lo abstractamente repetido, sino lo general en tanto que diferenciado. Lo humano se forma como sensibilidad para la diferencia sobre todo en su experiencia más poderosa, la de los sexos." (p. 203).

Kant, ao se referir à natureza humana como sendo da sociabilidade insociável, defende a formação que deve 'domar' os impulsos mas ao mesmo tempo preservar a natureza do avanço da civilização (ver ADORNO, 1971). Segundo Adorno (1971), a diferenciação individual ocorre pela incorporação da cultura: "...la formación no es otra cosa que la cultura por el lado de su apropiación subjetiva" (p. 234). Assim, a diferenciação parte da natureza, mas se constitui pela cultura que a permite se desenvolver: "En tanto que se cancelan los momentos de diferenciación – originariamente sociales – en que residía la formación, pues formación cultural y estar diferenciado son propiamente lo mismo, en lugar suyo prospera un sucedáneo." (p. 251). Se a formação cultural se modifica historicamente, suas normas, valores, princípios – que estão associados às necessidades e conflitos sociais – são imanentes ao desenvolvimento do indivíduo, isto é, à sua diferenciação. Com o desenvolvimento da cultura, e a conseqüente geração de novas formas de expressão, a possibilidade de diferenciação individual aumenta. Essas novas formas de expressão não são independentes do desenvolvimento de novas técnicas, que por sua vez são atreladas ao desenvolvimento social.

No progresso social estão envolvidos quer a melhoria das condições objetivas de vida – alimento, moradia, remédios, meios de locomoção – quer o estabelecimento de relações sociais justas. O progresso, contudo, não é linear, contém a contradição social entre aqueles dois objetivos, de forma que a libertação dos grilhões da natureza é contida pelos grilhões da natureza humana sob a forma de dominação, e assim:

... quando a utopia baconiana de 'imperar na prática sobre a natureza' se realizou numa escala telúrica, tornou-se manifesta a essência da coação que ele atribuía à natureza não dominada. Era a própria dominação. É à sua dissolução que pode proceder o saber em que Bacon vê a 'superioridade dos homens'. Mas, em face dessa possibilidade, o esclarecimento se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas. (HORKHEIMER; ADORNO, 1986, p. 52)

Mesmo com condições objetivas suficientes, a libertação dos homens ainda se encontra subjugada ao desejo de dominação, cuja superação implica liberdade. Frente a essa possibilidade, nas palavras dos autores, o esclarecimento se torna regressivo como mistificação das massas. Nessa mistificação, a liberdade que seria possível é delimitada pela existente, que ainda é dependente das formas de produção, quando não mais precisaria ser. Um dos elementos dessa liberdade seria a autodeterminação, a diferenciação segundo os próprios interesses substanciais conjugados com o reconhecimento de e em uma outra autoconsciência. A diferenciação individual preservaria a diferenciação de nossa espécie tornando-a distinta da vida puramente natural, para a qual a regra é a reprodução; o indivíduo, isto é a diferenciação, seria um resultado e não existente *a priori*:

É inverossímil que no princípio tenha surgido, primeiro, arquetipicamente, um homem individual qualquer. A crença nisso projeta miticamente para o passado, ou para o mundo eterno das idéias, o 'principium individuationis' já plenamente constituído na história. A espécie talvez se tenha individuado por mutação para, logo, através de individuação, reproduzir-se em indivíduos, apoiando-se no biologicamente singular. (ADORNO, 1995, p. 200)

Pela mediação social o indivíduo se constitui, e ele se define como diferenciação dos demais; assim, as regras, as normas, os princípios são fundamentais, e a objetividade do indivíduo é sua subjetividade. Quanto mais sujeito for, mais objetivo e capaz de exterioridade será. Claro, se a normalização se refere às necessidades sociais, e se esta sociedade tem o trabalho como base, real ou ideológica, as normas devem também se referir às questões das rela-

ções de produção. Não se pode esquecer que em uma sociedade de classes a formação é distinta para os proprietários dos meios de produção e para os trabalhadores, ainda que, com a homogeneização sociopsicológica, todos tendem a ter uma formação semelhante e, mais do que isso, com a redução da cultura à civilização, esta tende a ser técnica e instrumental (ver ADORNO, 1971). Tal formação instrumenta os indivíduos, não os forma. Nesse sentido, a educação predominantemente técnica não forma, mas adestra, não permitindo a diferenciação individual. Assim, o avanço objetivo não tem possibilitado a diferenciação individual, mas a sua regressão; ao invés do avanço técnico garantir a base da sustentação individual e permitir ao indivíduo se diferenciar por suas experiências, a técnica se torna o modelo da não diferenciação. Na análise de Benjamin (1989), o modelo de produção em série, no qual cada movimento não se associa ao anterior, é independente dele, expressa a experiência restrita dos homens a partir do século XIX nas cidades mais desenvolvidas. Pela ação técnica que finda em seu resultado, deixa de haver continuidade entre as ações do homem. Isso ocorre também devido ao predomínio das informações sobre a formação, que são destacadas dessa, impedindo a continuidade, a experiência, o tempo:

La experiencia, la continuidad de la conciencia en que perdura lo no presente y en que el ejercicio y la asociación fundan una tradición en el individuo singular del caso, queda sustituida por un estado informativo puntual, deslavazado, intercambiable y efimero, al que hay que anotar que quedará borrado en el próximo instante por otras informaciones; ... (ADORNO, 1971, p. 260)

Assim, não só em relação aos indivíduos com deficiência, a diferenciação individual tem sido obstada pela tendência regressiva do progresso, que torna a formação aquém do que poderia ser, posto que ela tende a ocorrer externamente ao indivíduo, sem uma relação imanente com os conteúdos que são apreendidos.

Se as normas da modernidade se associam ao trabalho e à técnica, os indivíduos com deficiência são diferentes também devido a elas, e têm, em geral, dificuldades de ser tão eficien-

tes como os que não a têm. Mas na sociedade de abundância de produção, real ou potencial em que vivemos, há que se perguntar se a vida ainda precisa ser centrada no trabalho volta à produção, e se o valor dos homens deve ainda ser aferido pela sua capacidade de ser eficiente.

Com o avanço da tecnologia e da ciência há muito a miséria poderia ser eliminada da face da Terra, se não o é, isso se deve a motivos políticos e não propriamente econômicos<sup>2</sup> (ver HORKHEIMER; ADORNO, 1985, e MAINI, 1997). Os economistas constatam, já há algum tempo, que o desemprego que temos estrutural e que, assim, a lei da compensação descrita também por Marx (1978), pela qual a tecnologia suprime alguns empregos no setor gerava outros em novos setores, que não vige mais. Com a automação cada vez mais desenvolvida, a necessidade do trabalho diminui (ver MARCUSE, 1981). Se é assim, o que significa a escola propor, entre os seus objetivos, a preparação para o trabalho? Significa a possibilidade de que com a escolarização os indivíduos tenham mais chances de encontrar trabalho, numa competição acirrada. A pesquisa de Lessa et al. (1997) mostra, no entanto, que nos anos 1990 o deslocamento da mão-de-obra empregável da indústria para o setor serviços<sup>3</sup> foi acompanhado da escolha, por parte dos empregadores, de pessoas com maior escolaridade para cargos em que conhecimentos básicos seriam suficientes.

A escola, para desenvolver habilidades e competências, como hoje é fortemente defendido, encontra-se algo ultrapassada se consideradas as necessidades sociais. Quando essas habilidades e competências não se referem ao convívio social e à incorporação da cultura, pe-

<sup>2</sup> Se a sociedade analisada por Marx (1978), constituída por classes sociais, tinha na economia um forte alicerce na sua estrutura, isso indicava a passagem de uma sociedade de carência de produção para uma outra de produção abundante. Como a atual sociedade resolveu economicamente esta questão, resta o problema político: o usufruto dos bens por todos; se os motivos econômicos continuam preponderantes em nossos dias, os são em função da dominação política.

<sup>3</sup> Área que também está sendo automatizada, podendo prescindir de empregos.

qual a subjetividade se constitui, conforme foi assinalado, mas ao preparo para o trabalho, devemos considerar que esse último já não é imprescindível, mesmo sob a forma de emprego, para a produção dos bens necessários para todos, como o era em outros tempos. Se a quantidade de trabalho necessário para a produção diminuiu e se a exigência para o trabalho é objetivamente menor, volta a pergunta: que significa educar para o trabalho? Este é um objetivo anacrônico, e se ele se mantém é como crença, como ilusão. Poderíamos já, tendo em vista as condições objetivas, ter uma educação que se volte para a vida. Algo disso está presente nas proposições dos parâmetros curriculares, como o combate à discriminação, por exemplo, mas não parece suficiente.

Assim, a luta pela modificação dos objetivos escolares e, portanto, da escola não se restringe às crianças que têm dificuldades em aprender, como às que têm deficiência mental, por exemplo. Vale para todos os indivíduos. Se a questão da deficiência é contraditória à eficiência necessária para o trabalho, e se esse já não encontra sustentação objetiva para continuar a ser exigido de todos nós como outrora, isso não significa que a escola não deva mais existir: ela é uma das principais instituições responsáveis pela transmissão da cultura e, como dito antes, sem a incorporação da cultura o indivíduo não tem como se diferenciar: assim ela deveria alterar os seus objetivos e, em consequência, seus métodos.

Os indivíduos com deficiência mental são diferenciados pela discriminação, que os coloca em um lugar desprezado socialmente. Mas não é dessa diferenciação que tratamos até aqui, mas daquela que permite aos indivíduos se desenvolverem e se diferenciarem uns dos outros para além de suas condições materiais, corpóreas etc. Isto é, uma diferenciação que vá além da discriminação por categorias. Ela pode ser pensada superando-se a dicotomia expressa no início deste texto entre normalização e diferenciação, posto que implica a incorporação também das normas culturais para que ocorra. Quanto mais diversificada uma cultura, mais instrumentos existem de que os indivíduos po-

dem se valer para expressar os seus desejos, as suas preocupações e medos, e essa expressão é parte da possibilidade da diferenciação. Assim, o patrimônio da cultura deve estar disponível a todos para que seja apropriado, ainda que isso não implique métodos iguais para todos. Claro que se a escola mudasse seus objetivos, no sentido indicado, a necessidade da avaliação deveria ser repensada. Já são visíveis, na atualidade, algumas propostas escolares que se contrapõem ao modelo tradicional, mas para que se disseminem é necessário combater os limites da sociedade atual, ainda calcada na relação capital-trabalho e em suas ilusões.

Há aproximadamente meio século Adorno (1995) enfatizou que a educação só faz sentido se for para a auto-reflexão, para o combate à barbárie. Se a escola não se modificou substancialmente no intento de cumprir esses objetivos, implica que continua a reproduzir, sem ter consciência disso, o que socialmente produz a violência: a necessidade da sobrevivência aliada à competição. Isto é, a escola contemporânea tem uma limitada contribuição para formação de indivíduos que transcenda a luta pela existência, ao mesmo tempo que incrementa os impulsos necessários à competição e, portanto, à dominação. O objetivo da escola de formar para a eficiência, ainda que importante, reproduz uma diferenciação, tida como natural, mas que é socialmente gerada: a hierarquia dos mais e menos aptos: o indivíduo com deficiência está na base dessa hierarquia. A escola para a qual queremos atribuir o objetivo da inclusão já se mostrava problemática antes desse movimento social; mais do que isso, como visto, ela se tornou anacrônica, tendo em vista as mudanças sociais que tornam prescindíveis boa parte do trabalho (alienado) humano.

Antes de passarmos para a próxima parte deste texto, sublinhamos a título de síntese que:

1 - a contraposição entre as tendências para a normalização e para a diferenciação individual é falsa, posto que a normalização, se essa é entendida como a aquisição e o desenvolvimento dos universais humanos, tais como a linguagem e o pensamento, deve servir de meio para a

diferenciação, sem a qual ela não é possível. Isto também diz respeito aos indivíduos com deficiência, posto que sem a cultura não se diferenciam para além da deficiência, que é significativamente culturalmente; e

2 - a inclusão social deve ser pensada segundo novas formas de convivência que não somente as requeridas pelo mundo do trabalho, tendo em vista que o avanço social já permite que seja dedicado um mínimo de esforço de todos para a reprodução de bens necessários para a sobrevivência da humanidade. Trata-se de uma luta política que, considerando o desenvolvimento econômico, já pode reivindicar direitos iguais para todos.

## 2. "Os dois mundos de Charly"

O filme "Os dois mundos de Charly" foi realizado em 1968 por Ralph Nelson, e traz a discussão da normalização da deficiência mental ou da resignação a ela<sup>4</sup>. Charly tem deficiência mental e após se submeter a uma neurocirurgia passa a ter uma inteligência acima da média, sendo que, antes dele, alguns ratos também se submeteram a essa cirurgia com bons resultados. Com o tempo – a fase 5 após a operação, o rato Algernon morre, indicando a todos que o êxito da cirurgia era temporário e que, portanto, Charly voltaria a ser como antes, o que acabou acontecendo.

Ao longo do filme são mostradas as atividades de Charly na padaria onde trabalhava, limpando o chão; as aulas no curso noturno que freqüentava para melhorar sua alfabetização; o quarto que alugava: a balança na qual se divertia; e suas relações – antes e após a cirurgia – com a professora, com os seus colegas de trabalho e com a locadora de seu quarto. Esse é um resumo do filme que certamente não lhe faz justiça, mas penso que suficiente para a análise que se segue.

Analisar um filme envolve necessariamente a inteligência do que o diretor quis apresentar, além da interpretação daquilo que é mostrado como conteúdo manifesto. O conteúdo e a sua forma de transmissão são inseparáveis. Essa

intelecção envolve não só a separação do espectador do filme, mas também o envolvimento com os personagens e com a trama. O duplo movimento se dá com a multiplicidade possível apresentada na sensibilidade que o diretor transmite para a sensibilidade do espectador. Um filme não retrata diretamente a realidade, mas a visão da realidade do diretor, que apresenta um mosaico. Segundo Benjamin (1989), o filme é adequado à sensibilidade moderna habituada a choques contínuos sem relação entre si, à vivência, mas é tarefa do esclarecimento, por meio do pensamento e da linguagem, relacionar o que se encontra separado. No caso do filme em questão, a relação entre os diversos momentos diz respeito também à construção do tempo no tempo da obra. Tempo da transformação de Charly, daquilo que era – alguém com deficiência mental – para aquilo que passou a ser, por meio de uma operação – alguém dotado de inteligência acima da média. Tempo que ele e Algernon – o rato cobaia que se submeteu à operação antes de Charly e que também aumentou a sua inteligência – gastam para descobrir o caminho no labirinto<sup>5</sup>; tempo que Charly levou para aprender o conteúdo escolar: tempo que ele levou para operar a máquina de fazer pães<sup>6</sup>; tempo defasado em que Charly amadureceu cognitivamente em comparação com o tempo de seu desenvolvimento afetivo<sup>7</sup>; tempo que Charly levou para buscar a solução de seu problema<sup>8</sup>. São tempos de comparação, tempos de separação, tempos de descoberta, tempos de reconhecimento, perenidade e aflição presentes nas visões distintas do amanhã da

<sup>4</sup> Deve-se sublinhar que nesse filme, datado da década de 1960, de movimentos sociais expressivos que lutavam por modificações sociais e culturais, a discussão sobre a diversidade em relação às pessoas com deficiência ainda não se apresentava com a força de hoje.

<sup>5</sup> Charly competia com Algernon quanto ao tempo que necessitariam para chegar ao fim de um labirinto. O labirinto de Algernon era percorrido com o corpo, e o labirinto, desenhado para Charly, pela mão.

<sup>6</sup> Após a cirurgia, um colega o desafiou a operar a sua máquina, algo que levou tempo para aprender, e Charly, de imediato, consegue operá-la.

<sup>7</sup> O afetivo nesse caso se refere especialmente aos seus desejos sexuais.

<sup>8</sup> Ao saber que voltaria a ser como antes, Charly tenta encontrar uma saída para que isso não ocorra.

professora e de Charly. Charly prevê as bodas de ouro, no casamento com a professora; essa prevê o café da manhã seguinte. O tempo é de superação do tempo e da impossibilidade dessa. O tempo que leva da não diferenciação para a diferenciação e dessa para a não diferenciação. Não é o tempo que aperfeiçoa os homens e as coisas, como propõe Joubert, citado por Benjamin (1989), nem o tempo da recordação, como busca Proust. O passado – Charly com deficiência mental – é negado e só aparece como desespero, quando Charly procura reagir a ele, buscando, pela ciência, não retornar a ter deficiência.

Ora, a luta de Charly para não se tornar o que era é compreensível para nós. Implica, no entanto, algo de universal: a negação da fragilidade de nossa infância individual e coletiva, que é correlata ao desejo de regressão à natureza que, segundo Horkheimer e Adorno (1985), gera a crueldade: “Extirpar inteiramente a odiosa, irresistível tentação de recair na natureza, eis aí a crueldade que nasce na civilização malograda, a barbárie, o outro lado da cultura” (p. 106). Se o regresso ao passado significa fragilidade a ser negada, o tempo deve ser negado. O tempo do que é significativo para nós deve ceder lugar ao tempo dos relógios. Para os que se movem sob a égide dos ponteiros do relógio, a lentidão dos que têm deficiência mental gera irritação, pois, assim como negam o passado, desaprenderam a se voltar ao amanhã, a um projeto, uma vez que a rapidez é resposta desesperada a poder morrer no segundo seguinte; é o medo de não ter tempo para concluir a tarefa. Na luta de Charly para negar o passado, esse é igualado à morte. Segundo a frase de Bernard Shaw, citada no filme, a transformação dada pelo conhecimento gera a sensação de algo que perdemos, mas que o filme mostra que não perdemos.

A impaciência que temos com a lentidão dos que têm deficiência revela a repulsa do domínio do tempo dos objetos sobre nós. Marx (1978) indica que com o desenvolvimento da maquinaria o homem se torna apêndice da máquina: deve, assim, obedecer ao seu ritmo. Mas, com a construção do tempo dos relógios, destruímos

o tempo dos objetos e não mais convivemos com eles. Segundo Benjamin (1989), os objetos na modernidade tendem a perder a sua aura, já não suscitam mais o nosso olhar que, assim como as palavras, quanto mais permite proximidade, mais longe nos leva. O olhar para o indivíduo que têm deficiência mental – para a sua lerdeza de movimento –, o olhar do indivíduo com deficiência para os seus objetos pedem pela proximidade que nos leva longe, sem precisar voar.

Charly sem deficiência perde os amigos que nunca teve<sup>9</sup>: “É igual a lei da gravidade, diz ele, mais inteligência significa a perda de amigos”. Charly está sozinho, nós estamos sozinhos. Esse, contudo, é o resultado do movimento do progresso da civilização. Horkheimer e Adorno (1985) nos lembram: “... a socialização universal, esboçada na história de Ulisses, o navegante do mundo, e na de Robinson, o fabricante solitário, já implica desde a origem a solidão absoluta, que se torna manifesta ao fim da era burguesa. Socialização radical significa alienação radical.” (p. 66)

O desenvolvimento da inteligência, possível com a socialização radical, nos põe a distância daqueles que superamos. Assim, como queremos negar o passado como algo já superado, aqueles que superamos por nossa inteligência se separam de nós. Charly, ao se tornar mais inteligente do que seus colegas de trabalho, é abandonado por eles. Por ter deficiência mental não pertencia propriamente ao grupo de colegas (era humilhado por esses); já como inteligente não pode mais pertencer (os colegas se sentem humilhados por ele). Somente a inteligência medíocre, isto é, a que está no limite das tarefas cotidianas não é alvo nem de desprezo e nem de medo. A amizade para Charly não é possível com a sua deficiência e nem como alguém que se destaca pela inteligência. O solitário não quer solidão, como ocorre com a personagem de Proust na busca do tempo perdido, que para escrever sobre a vida mundana afas-

<sup>9</sup> Após operar a máquina de fazer pães, algo que seria supostamente impossível para Charly, seus colegas pedem para que ele seja demitido.

ta-se dela. No caso de Charly, a lembrança do passado, ao qual resiste a retornar, é forte e o leva a tentar conseguir o que não tinha antes: a amizade. Das reações dos colegas de Charly depreende-se que ninguém deve se diferenciar para pior ou para melhor, e que ninguém deve ser diferente do que é.

“A neurose resulta da perda de contato com o universal”, expressa o universitário, ao início do filme, citando Jung. O universal contém as idéias de eternidade, perenidade e perfeição que se contrapõem à limitação e às imperfeições das contingências mundanas. O imperfeito – todos nós – tem o lugar do excluído-incluído no universo perfeito, apontando para aquilo que somos e não queremos ser. Dessa forma, o efêmero, o particular, não tem importância frente ao eterno; a idéia do universal tolhe qualquer particular, como se ele não fosse constituído de particulares. Além disso, a tentativa do conceito – representando o universal – coincidir com o objeto obsta a percepção particular desse último, algo próprio do preconceito. Isso não significa que o conceito não seja importante para que possamos superar as dificuldades existentes e sobrevivermos, mas quando ele tenta coincidir com o objeto, não deixando restos, aniquila as possibilidades de liberdade desse último. A palavra, o conceito, pode aprisionar ou libertar: quando não guarda distinção do objeto, o aprisiona:

Antes, o juízo passava pela etapa de ponderação, que proporcionava certa proteção ao sujeito do juízo contra uma identificação brutal com o predicado. Na sociedade industrial avançada, ocorre uma regressão a um modo de efetuação do juízo que se pode dizer desprovido de juízo, do poder de discriminação. (HORKHEIMER: ADORNO, 1985, p. 188)

A comparação apresentada entre a inteligência do rato e a do homem, se centrada na inteligência, na compreensão do problema, é insustentável, dado o instrumental e o objetivo que cada um deles – Algernon e Charly – têm. Algernon, principalmente, pelo olfato, sem ter a ‘visão’ do todo (o labirinto), busca aquilo de que foi privado – o alimento. Charly, utilizando a visão como instrumento de uma mente que ‘vê’

com dificuldades, busca a possibilidade daquilo que não é: ser inteligente, ver o mundo. Essa comparação, de outro lado, faz sentido, se lembrarmos que o homem da civilização industrial ‘perdeu’ o olfato com a predominância da visão. O cheiro nos aproxima ou nos distancia do imediato do objeto, o qual, por sua vez, para continuar a ser visto, pede pela distância. Mas um elemento da solidão radical. Não que a visão não seja importante, mas seu desenvolvimento não deveria nos mutilar outros sentidos. No labirinto exibido no filme, e também representado pela saída cirúrgica, não se procura saída, mas o seu fim: para Algernon, o rato, morte, para Charly, o retorno, o sempre igual<sup>10</sup> será a morte?

Charly, antes da operação, queria ser mais esperto, tinha a percepção de que era diferente pois não percebia o que os outros diziam, falta-lhe algo para compreender o que é ‘prematamente científico’. As respostas que deu à platéia de cientistas<sup>11</sup> mostram o retorno à barbárie dado pela padronização da cultura: assim a ciência não deu conta de seus objetivos, a impotência da cultura e da ciência frente a Charly é a impotência frente ao homem. Esse chegou a um estágio da cultura no qual a razão onipotente é irracional. A idiotização da cultura refletida nas guerras, na padronização da educação pelos meios de comunicação, é fruto de sua sofisticação, alheia aos interesses de proximidade entre os homens. Ela – a cultura – não é irracional por tentar fazer os homens melhores do que são, mas por tentar anular neles que os difere dos animais: a própria compreensão dos limites.

Charly é considerado inferior, e na sua fala quando despedido da padaria, a pedido dos colegas, mostra o significado dessa inferiorização: “Ninguém ri de um cego, de um deficiente físico, mas ri daqueles que têm deficiência mental”. Quem tem deficiência é o semelhante-diferente, consegue compreender que lhe falt

<sup>10</sup> O desespero de Charly operado aparece num labirinto, no qual em cada cruzamento encontra seu outro eu.

<sup>11</sup> Com o resultado da operação, os cientistas responsáveis por ela reuniram cientistas do mundo todo, para fazer questões a Charly, isto é, para confirmar o êxito obtido.

algo para ser igual aos outros, o que o torna semelhante aos demais. É um 'incluído-excluído' da cultura, é aceito para fazer determinados trabalhos, mas é ridicularizado. Quando Charly mostrou, na padaria, ser mais inteligente do que os outros, continuou a ser diferente, pois, então, os outros é que passaram a se sentir ridicularizados. O encontro do Charly inteligente com o Charly ridicularizado, vivido pelo garçom desastrado<sup>12</sup>, cessa o riso. Da solidariedade, movida pela identificação, e não pela compaixão, o homem pode se reconciliar com o seu outro 'eu', mas isso só ocorre após Charly saber que voltará a ser o que era, e foge da lembrança, no labirinto, no qual em todos os cruzamentos se reencontra.

O diferente-semelhante gera o ódio pelo diferente por lembrar o quão próximos estamos dele, e o quanto nos esforçamos por dele nos afastar. Queremos modelar o diferente, tal qual modelamos a massa do pão. O direito de Charly se tornar mais semelhante aos outros, pela experiência científica, e o dever dos cientistas de conseguir isso perpassa o filme. Será que Charly tinha condições de optar pela operação? Será que o médico deveria ser responsabilizado eticamente por fazer experiências com seres humanos, sem antes ter experimentado o suficiente com animais?

A primeira questão nos coloca frente a um paradoxo. Trata da autonomia da razão para poder escolher, de alguém que supostamente não tem essa capacidade, mas compreende que com a operação, no caso, pode ser mais igual aos outros. A segunda questão envolve, além do aspecto ético, algo que lhe é inseparável, que é a epistemologia. Impossível não associar os ratos da fase cinco com a idéia de computadores de última geração. A inteligência é associada à capacidade de trabalhar com variáveis abstratas, com o pensamento formal, e é esse que é utilizado pelos cientistas para tornarem possível a operação de Charly, e que é requisitado dele para resolver o seu problema. O percorrer o labirinto para Charly não tem sentido, assim como o culto à inteligência humana que, dissociada de seu aspecto ético, leva à regressão, à barbárie. A inteligência substituiu a for-

ça bruta, mas enquanto força bruta e não no seu sentido social, que a obrigaria a se voltar para o bem comum e à compreensão da possibilidade de pessoas diferentes conviverem. As respostas de Charly à platéia de cientistas mostram isso. O que é questionável, então, não é só o ato do cientista, mas o que move a ciência e a sua separação da moral e do mundo. A questão é: por que tornar Charly inteligente, no sentido em que o filme denota inteligência? Por que julgá-lo deficiente? Charly responde à platéia de cientistas: para ver o mundo, e ele vê guerras, tristeza, destruição.

Mas vê também o prazer, o amor. O amor que via antes da operação quase que aparece na lembrança da mãe, que não era a mãe, e sim a mulher da instituição que punha a mão em sua cabeça. Não era só a ausência de inteligência que lhe negava o amor, o abandono também. O despertar da sexualidade, expressado nos quadros de Charly, levaram à dupla interpretação: o cientista defendia que o pensamento abstrato se expunha na tela; a cientista que o desenvolvimento emocional não acompanhara o intelectual; num caso e no outro, a sexualidade de Charly é negada. É negada também pela professora, quando ele a beija e abraça à força, e a sua resposta é chamá-lo de 'retardado'. É necessário que Charly viaje, namore, tome drogas, para voltar e ser aceito como homem por ela.

O cientista sabia que o êxito da operação poderia ser temporário, mas tudo é temporário, e esse é o sentido que se extrai da frase de Einstein dita no filme e da recusa da professora em se casar com Charly. O que é permanente é a deficiência à qual ele está condenado. O balançar do personagem repete sempre o mesmo movimento: se move para voltar ao mesmo lugar; do vôo às alturas retorna à proximidade da terra.

O sorriso estúpido de Charly frente aos colegas ilude a impotência frente aos zombeteiros, que lembra a impotência desses frente à

<sup>12</sup> Em um bar, Charly, que já sabe que retornara ao que era, vê um garçom derrubar a sua bandeja com copos; enquanto todos riem, Charly o ajuda. Nesse ato, faz todos cessarem o riso.

obediência à Carta Magna, que desconhecem mas a qual se submetem. Contrasta com o olhar sério e triste de Charly frente à impotência que tem: quando de posse do universal da razão, tem de se submeter aos limites dessa. O que Charly deseja com a operação é compreender o que os amigos dizem para ser mais amigo deles, e não para ver as coisas como são. Charly e os cientistas se enganaram. Charly perdeu seus amigos, e os cientistas perderam a razão de Charly.

A solidão parece ser a marca do filme. Charly, a professora, a locadora. O animal doméstico preenche o espaço da comunicação impossível com o outro. Cuidamos do animal de estimação para que ele nos dê algo em troca. Mas ele precisa ser domesticado. Quando obtém a inteligência, Charly não é mais domesticável, não precisa mais de cuidados, para, em troca, ter de abarcar a manifestação dos sentimentos dos outros. Mas ele busca a domesticação de seus sentimentos na procura do casamento. Quer se casar com a professora-mãe-mulher, criadora e castradora; no casamento, vê a perenidade. Mas ele precisa viajar, se separar da criadora, para que ela veja nele um outro, que não a sua criação, aceitando-o como amante, e não como marido. O casamento só é aceito pela professora quando ela tem a garantia de que ele irá acabar. Frente à possibilidade da ilusão, o personagem prefere ficar só. Limite de Charly, limite dos homens.

### 3. Considerações finais

A questão discutida neste texto envolve uma dialética: a dos limites. Os homens têm, historicamente, superado limites e, ao mesmo tempo, buscado negá-los. Somos natureza e mais do que natureza. Se desconhecemos os limites de nossa natureza, perdemos qualquer objetivo, toda finalidade que dela emana. Os desejos, segundo a psicanálise, levam à busca de objetos que tentam satisfazê-los. Para essa busca precisa-se da imaginação, dos símbolos, da inteligência, mas eles remetem ao corpo. A definição de desejos ilustra que a discussão que tenta sepa-

rar a cultura da natureza é infrutífera. No seu texto, *Mal-estar na civilização*, Freud (1986) argumenta que o sentido da vida para os homens é sua felicidade e que o progresso, apesar de sua inegável importância, não tem contribuído com esse objetivo. Segundo Horkheimer e Adorno, o progresso ainda está envolvido com a necessidade de dominação, que Freud não deixou de relacionar com a onipotência infantil. O avanço da sociedade racional trouxe consigo a regressão infantil. Os desejos não só não se desenvolvem na sua possível busca de objetos, como regredem à sua expressão mais primitiva.

No que tange aos que têm deficiência mental, a cultura atual tenta lhes proporcionar a possibilidade de sua incorporação e assim a possibilidade de expressão e elaboração dos seus desejos. As possibilidades da busca de objetos consoantes a esses desejos, contudo, ainda são em boa parte obstadas: amizade, amor, escolarização e trabalho (mesmo com os limites explicitados no início deste texto).

Até que ponto os que têm deficiência mental conseguirão ir é difícil dizer, ainda que as perspectivas sejam promissoras. Mas da discussão que contrapõe normalização à diferenciação, podemos dizer que ambas são importantes: não dizem respeito unicamente aos que têm deficiência, mas a todos nós. Todos passamos pelo processo de socialização para podermos viver uma vida humana, isto é, em civilização. A socialização, por meio de suas normas e transmissão da cultura, deveria nos diferenciar. Quanto mais incorporarmos da cultura, mais poderemos elaborar, expressar e buscar os objetos e objetivos importantes para nós. Essa interpretação também pode ser feita do filme analisado, a crítica de Charly à nossa cultura envolve a sua padronização e tendência destrutiva. Qualquer alteração na socialização só é possível com alterações profundas na sociedade. Se essa é uma sociedade que enfatiza a eficiência e a competição, dificilmente os menos competitivos terão um lugar que não seja o de menosprezo. Se por outro lado nos dermos conta de que a eficiência pode, em boa parte, ficar a cargo das máquinas e que a competição

não é necessária para a sobrevivência dos homens e entre os homens, poderemos ter uma sociedade efetivamente humana, na qual nenhum de nós – incluindo os que têm deficiência – precise sofrer a ameaça do abandono devido aos seus limites.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICS, Anete. Educação inclusiva. In: SANTOS, Gislene A.; SILVA, Divino José da (Org.). **Estudos sobre a ética: a construção de valores na sociedade e na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 299-311.
- ADORNO, Theodor W. Teoria de la pseudocultura. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Sociológica**. Tradução de Victor Sánchez de Zavala. Madri: Taurus ediciones, 1971. p.233-267.
- \_\_\_\_\_. De la relación entre sociología y psicología. In: ADORNO, Theodor W. **Actualidad de la filosofía**. Tradução de José Luís Arantegui Tamayo. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. 1991. p.135-204.
- \_\_\_\_\_. Sobre sujeito e objeto. In: \_\_\_\_\_. **Palavras e sinais**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995. p.181-201.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: \_\_\_\_\_. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Tradução de José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- FREUD, Sigmund. El mal estar em la cultura. In: BRAUSTEIN, Nestor, A. (Org.). **A medio siglo de el mal estar en la cultura de Sigmund Freud**. México: Siglo Veintiuno, 1986. p. 13-116.
- LESSA, Carlos et al. **Pobreza e política social: a exclusão nos anos 90**. Praga: Hucitec, 1997. n.3, p.63-87. (Estudos marxistas)
- MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MARINI, Ruy Mauro. **Proceso y tendencias de la globalización capitalista**. Praga: Hucitec. n. 3, p. 89-107, 1997. (Estudos marxistas)
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 9. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Difel, 1984. (Livro primeiro, v. 1)
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windiz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

*Recebido em 30.10.06  
Aprovado em 30.10.06*