

Educação inclusiva: perspectivas da diferença no grupo de alunos¹

Luciane Najjar Smeha*

Nedio Seminotti**

Resumo

Este artigo versa sobre a educação inclusiva e a complexidade que envolve a inserção de alunos, com deficiência, no ensino regular das escolas. Objetiva contribuir nas discussões sobre a viabilidade do processo inclusivo, na prática escolar, por meio da ênfase ao estudo de grupos heterogêneos, como propõe a inclusão escolar. Apresentamos a proposta teórica que sustenta a educação inclusiva referendada por pesquisadores e pela legislação vigente no Brasil, desde a Constituição de 1988. Em um segundo momento, há o encaminhamento para elaboração da articulação do referencial teórico de psicologia dos grupos e da diversidade, em uma perspectiva que pretende ampliar a compreensão do movimento grupal diante do estranho. É um passo a mais para elucidar a realidade grupal dentro da proposta inclusiva, culminando em uma revisão literária que esboça o movimento da diferença nas relações interpessoais, primordialmente no âmbito socioafetivo, em grupos formalmente instituídos como a escola.

Palavras-chave: Grupo de crianças. Inclusão. Escola.

Inclusive education: perspectives of the difference in the group of students

Abstract

The present article is about Inclusive Education and the complexity that involves the inclusion of students with deficiency in the school's regular program. It intends to contribute to the discussions about the viability of the inclusive process in the school practice, through the emphasis on the study of heterogeneous groups as proposes the school inclusion. We present the theoretical proposition in favor of the inclusive education, supported by researchers and according to Brazil's legislation which has been effective since the Constitution of 1988. In a second moment, there is a movement of shaping up the articulation of the theoretical reference of psychology of groups and diversity, in a perspective that intends to increase the understanding of the group's behavior in relation to the strange. A step further to the direction to elucidate the group's reality in the inclusive proposal, culminating in a literary revision, which outlines the movement of the difference in

* Mestre em Psicologia Social – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS. Professora do curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA em Santa Maria/RS.

** Doutor em Psicologia pela Universidade de Madrid-Espanha e professor no Curso de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS.

Luciane N. Smeha - Nedio Seminotti

interpersonal relationships, mainly in the socio-affective ambit, of groups formally established as the school.

Keywords: Children's group. Inclusion. School.

Educação inclusiva: perspectivas da diferença no grupo de alunos

O termo inclusão significa ação ou resultado de incluir, de envolver, de abranger, de introduzir dentro de alguma coisa; logo, a educação inclusiva assegura a todos os estudantes, sem nenhuma exceção, a igualdade de oportunidades educativas (FONSECA, 2003). Incluir pressupõe romper com o conceito de normal como igual e adotar a compreensão de que normal é a diversidade; portanto, a escola inclusiva é aquela capaz de atender, com qualidade, a diversidade humana (ABENHAIM, 2005).

Na proposta da escola inclusiva, as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas. Diferenças entre grupos étnicos, religiosos, de gênero, entre outros, não devem desaparecer em uma identidade única, mas engendrar uma interação que valorize as peculiaridades de cada aluno. Sendo assim, o professor precisa estar atento à singularidade de cada integrante do grupo, promovendo o intercâmbio entre a diversidade de singularidades e complementando-as, sem intencionar a tão almejada turma "homogênea" (MANTOAN, 2002).

Essa autora faz críticas à forma como as escolas tradicionais freqüentemente agrupam seus alunos: por séries, por níveis de desempenho escolar, pois a heterogeneidade dinamiza os grupos, dando-lhe vigor e funcionalidade, ingredientes fundamentais para o sucesso da escola. As turmas serão sempre desiguais e esse aspecto deve ter ênfase positiva, na medida em que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o outro: "Este outro que é, sempre e necessariamente, diferente!" (MANTOAN, 2002, p. 23).

Essa ruptura do modelo que preconiza a homogeneidade nos grupos escolares pode ser pensada a partir das idéias de Foucault (2002), ou seja, é uma estratégia de oposição à dominação e ao exercício de poder nas instituições escolares. O controle do corpo e do comportamento, para obtenção de relações dóceis, é favorecido quando a diversidade do grupo de alunos é anulada. Assim, as crianças, no contexto escolar, tornam-se uma massa uniforme de fácil modelagem. Conforme Khouri (1989), apesar da busca incessante dos educadores comprometidos com uma educação de qualidade, muitos dos aspectos apontados por Foucault sobre os mecanismos de controle e vigilância ainda estão presentes na prática educacional escolar.

Conforme Stainback e Stainback (1999), a inclusão é mais do que um modelo educacional a ser seguido trata-se de um novo paradigma, no qual a

diversidade passa ser a norma e não mais a exceção. Entretanto, dentro do contexto educacional no Brasil, a proposta de educação inclusiva, enquanto um novo paradigma, ainda parece muito distante da realidade, um ideal “quase” utópico e ainda longe de ser alcançado.

Por essas idéias, percebe-se que não há como negar a preponderância de uma escola tradicional no país. Seminotti, Borges e Cruz (2004) salientam a influência de organizações escolares, desde os jesuítas, nas configurações do espaço escolar atualmente. Os mesmos autores registram que a distribuição dos alunos, nos espaços educacionais nos dias de hoje, segue o mesmo princípio adotado no momento de fundação da universidade, no qual os alunos sentam em classes, obedecendo à fila que dispõe um aluno atrás do outro.

Ainda no que se refere ao controle exercido sobre os alunos na escola, Corrêa (2004) acrescenta que esta continua passando por reformas. No entanto, são reformas que conservam o princípio de seqüestro e imobilização do corpo, bem como a prática de impor o conhecimento sem envolver o desejo do aluno. Dessa forma, a história da escolarização, no Brasil, passa de um regime de disciplina para um regime de controle. Na opinião do autor, “a carteira escolar ainda é o equipamento mais utilizado para a imobilização e para manutenção das situações de comunicação” (CORRÊA, 2004, p. 233), mas faz-se necessário contrapor novas idéias à imobilização, para eliminar o silêncio e o vazio, criando espaço para a atualização de forças de invenção. Muitas são as formas de se organizar o grupo de alunos com vistas ao uso de estratégias úteis para o controle, para que sejam dóceis, pacíficos e não haja conflito entre as figuras identitárias de professor e aluno (CORRÊA, 2004; FOUCAULT, 2002).

Múltiplas faces da diferença

A inclusão na educação pressupõe a abertura da escola regular para todo e qualquer tipo de diferença, inclusive a que se apresenta na forma de uma deficiência física ou mental severa. O diferente, isto é, o integrante não reconhecido pelo grupo, funciona como um estrangeiro. Segundo Gallo e Souza (2002), a palavra estrangeiro deriva do latim e significa, desde sua origem, “vindo de fora”; no inglês do século XVI, estava relacionada a tudo que não fosse reconhecidamente familiar. Atualmente, a palavra estrangeiro refere-se à pessoa de um outro lugar que não o seu país ou alguém que não tenha vínculo com uma comunidade.

A psicanálise vai apontar que o sentimento de fraternidade teria sido fundado a partir da negação das diferenças entre os irmãos. É o postulado de igualdade que garante a horizontalidade dos irmãos, que sustenta a verticalidade do poder do pai. Foi necessário suprimir a diferença entre os irmãos para tornar possível uma sociedade fraterna (KEHL, 2000). Freud (1996) relata que, para viver em sociedade, os irmãos não tiveram outra alternativa a não ser suprimir suas diferenças em um pacto fraterno, no qual renunciam ao lugar do pai. De

certo modo, portanto, a fraternidade pode ser compreendida como resultado de um mecanismo racista que impõe as semelhanças (GALLO; SOUZA, 2002). Para Koltai (2004, p. 98), o racismo é o ódio do outro, mas como o outro só é possível no interior de mim mesmo, “a raiz do racismo é o ódio por meu próprio gozo”.²

De acordo com Koltai (2000), a função do outro é primordial, já que a formação do eu passa pela imagem do outro. “O acesso da criança à sua imagem especular unificadora, totalizante, deve passar antes, inelutavelmente, pelo desejo do outro” (KOLTAI, 2000, p. 100). Dessa maneira, Gallo e Souza (2002) apontam que o sujeito estará sempre cativado pelo desejo do/pelo outro e esse desconhecimento do outro gera a impossibilidade da realização do desejo, por conseguinte se mantêm a tensão da falta e dos sentimentos ambivalentes de amor e ódio por esse outro que não se deixa (re)conhecer.

A interdição simbólica à posse do outro determina que o desejo retorne para mim mesmo de forma ambivalente, ou seja, há amor e ódio pela parcela de mim alienada no outro. Assim, quando ataco o outro, o alvo sou eu mesmo, que me encontro espalhado no outro (MILLER apud GALLO; SOUZA, 2002).

Atualmente, vivemos num mundo de uniformização da vida cotidiana, em tempos de globalização e de aproximação das diferenças. Dessa forma, o estrangeiro passa a morar ao lado, tornando insuportável o fato de vizinhar e gozar de maneira diferente. Ele personifica um gozo que não possuímos e o mais insuportável é o fato de o outro se satisfazer de maneira diferente (KOLTAI, 2004).

Com a inclusão escolar, há a proposta de proximidade das diversas possibilidades de gozo, o convite à criança para se olhar em um espelho, no qual, não deseja se reconhecer: “É que narciso acha feio o que não é espelho” (VELOSO apud GALLO; SOUZA, 2004, p. 14).

Na escola, tentar aproximar a loucura ou a anormalidade da “normalidade” provoca grande impacto, desorganizando a subjetividade de professores e alunos. O “louco”, representado pelo aluno anormal, reflete a loucura desconhecida dos demais, despertando o que neles estava adormecido; “a indisciplina do louco produz rupturas no universo da razão” (COUTINHO; AVESA, 2005, p. 39). Muitas vezes, em função do exposto, os processos de inclusão paralisam possibilidades de práticas pedagógicas continentais à diversidade, inviabilizando um efetivo processo de inserção da criança deficiente no grupo de alunos da escola regular. Assim, há o risco da implantação de políticas públicas de inclusão apenas com o intuito de minimizar a diferença, anulando as manifestações que emanam estranheza e desconforto.

Conforme Veiga-Neto (2001), as concepções de normalidade e anormalidade foram construídas pela modernidade e, por isso, cabe a ela a

desconstrução do caráter natural que lhes é atribuído. A modernidade, nessa perspectiva, é um tempo que se estrutura na imposição da ordem/norma. De acordo com Kupfer (2005), o distanciamento da norma define o grau de diferença, ou seja, quanto mais distante se está dela, maior a diferença. Logo, as várias diferenças se estruturam a partir de desvios maiores ou menores da norma de igualdade. Nesse aspecto, as políticas de inclusão podem ser pensadas como uma estratégia de ordenação, normatização da educação de “todas” as crianças em espaços comuns, o que favorecerá o controle na medida em que captura a diferença, o estranho e torna-o familiar com a finalidade de evitar o caos. Trata-se de uma tentativa de uniformizar a diferença. Conforme Corrêa (2004), a escolarização aparece como um dispositivo que faz a passagem do regime de disciplina para o de controle. Uma “tentativa de docilizar, pacificar e harmonizar tudo aquilo que pode colocar em xeque as figuras identitárias” (CORRÊA, 2004, p. 218).

Mas por que o estranho perturba tanto? Como se instala o mal-estar que acompanha o encontro com o estrangeiro? O estranho tem a ver com o desconhecido que somos nós para nós mesmos, ou seja, o estranho tem uma territorialidade que escapa à localização e pela lógica jamais será assimilável ou deixará de ser estranho. Permanece no lugar onde interdítamos o gozo, ou onde foi submetido a rituais necessários para o convívio na civilização. Logo, repudiamos e amamos o estranho que habita corpos diversos, ou ainda, nós o tornamos familiar no espaço tranqüilizador e fraterno da norma. A intolerância com o desigual pode ser compreendida como uma espécie de racismo, advindo do ódio e fascínio pela forma de gozo alheio, “formas de vidas outras que nos fazem ter a incômoda sensação de que talvez pudéssemos ser felizes de outros jeitos” (GALLO; SOUZA, 2002, p. 58).

Para Bauman (1998), toda a sociedade produz seus estranhos, na medida em que desenha seus mapas cognitivos, estéticos e morais, porque os estranhos são aqueles que não se encaixam em um ou mais desses três mapas e, por isso, tornam turvas e tênues as linhas de fronteira entre eles, gerando a incerteza que dá origem ao mal-estar doloroso e pouco tolerável. Os seres humanos que transgridem os limites se convertem em estranhos e isso ocorre por meio do estado moderno que “legislou a ordem para a existência e definiu a ordem como clareza de aglutinar divisões, classificações, distribuições e fronteiras” (BAUMAN, 1998, p. 28). Construir uma ordem harmoniosa e racional significa guerra aos estranhos e diferentes, já que eles não se ajustam e isso causa incerteza quando a certeza e a clareza deveriam preponderar.

Na luta contra o mal-estar oriundo do estranho, Bauman (1998) aponta duas estratégias: a *antropofágica*, que pretende aniquilar o estranho pela assimilação, devorando-o, para assim tornar a diferença semelhante e abafar distinções; e a *antropoêmica* que pretende vomitar os estranhos, retirá-los dos limites do mundo da ordem, impedir-lhes a comunicação, excluí-los e confiná-los. Quando nenhuma das duas forem implementadas, os estranhos poderão ser destruídos fisicamente.

O processo de integração da criança especial, na escola regular, pode ser uma estratégia desta guerra contra o mal-estar promovido pelos estranhos, uma estratégia em que se pretende aniquilar o estranho pela assimilação, por meio da negação das diferenças. Veiga-Neto (2005) aponta que a escola não pode ser equalizadora de culturas e é preciso atentar para uma inclusão iluminista, pela qual se inclui para se manter excluído. Marcondes (2005) também salienta a preocupação com a possibilidade de se construir uma inclusão excludente e refere que, no movimento inclusivo, a exclusão pode se dar de forma invisível, isto é, dentro das classes regulares.

A escola também age para proteger-se do mal-estar oriundo da estrangeirice. Para tanto, busca a manutenção da norma como forma de dominação e controle (VEIGA-NETO, 2001), além de muitas vezes tornar-se palco do apagamento do outro com o “borramento” da diferença, fundamentada nas políticas inclusivas, que prevêm tolerância e respeito aos anormais portanto, a escola alicerça estratégias para disfarçar as diferenças e não para apagá-las (GALLO; SOUZA, 2004).

A política pública legisla e trata, juridicamente, a inclusão escolar. No entanto, cabe salientar o paradoxo que é legislar a respeito de laços entre indivíduos, legislar acerca da subjetividade (VOLTOLINI, 2004), pois os sistemas sociais estão levando em consideração algumas necessidades, mas não o desejo da criança e do professor, agregando sem se preocupar com a heterogeneidade do que pretende agregar e, com isso, muito freqüentemente, desencadeando uma prática segregatória.

A diferença como organizador grupal

Para tratar da diferença nos grupos, é preciso algumas considerações sobre o comportamento das pessoas nos grupos dos quais fazem parte. Conforme Barriga (1982), a tendência grupal está relacionada a motivações particulares como a satisfação de necessidades individuais concretas, à gratificação de participação em atividades conjuntas, ao sentimento de estar protegido pelo grupo a que pertencemos e à atração interpessoal que gera gratificações e impulsiona atividades variadas.

Grupo pode ser definido como “um conjunto de pessoas que se relacionam entre si de modo direto” (BARRIGA, 1982, p. 43). Para esse autor, o grupo pode ser compreendido como um sistema, uma totalidade em que todos os seus elementos estão em interação. No entanto, a realidade do grupo supera a riqueza de seus membros, isto é, a simples soma dos indivíduos que compõem o grupo não é capaz de explicá-lo. Assim, o grupo transcende a soma de suas partes, pois a interação entre os integrantes produz novas realidades, ou seja, produz a realidade grupal (BARRIGA, 1982).

Por outro lado, na perspectiva do paradigma da complexidade, Alves (2005) tomam conceitos de Morin para a compreensão do pequeno grupo. Se-

Educação inclusiva: perspectivas da diferença no grupo de alunos

gundo Morin (1996), não só a parte está no todo como o todo está na parte; no entanto, “o todo está na parte” não significa que a parte seja um reflexo puro e simples do todo, já que cada parte conserva sua singularidade e sua individualidade. O autor explica sua concepção de parte e todo pela relação indivíduo e sociedade; já Alves (2005), por analogia, fazem essa relação entre membros do grupo e o grupo como totalidade. Logo, na sociedade como no pequeno grupo, o todo retroage sobre os indivíduos/membros e, portanto, o todo/pequeno grupo é mais do que a soma das partes. Ao mesmo tempo porém, é menos do que a soma das partes porque a organização impõe restrições e inibições às partes.

Não há como ser reducionista, o todo tem propriedades que as partes, quando separadas, não apresentam.

Faz-se necessário, por isso, pensar o grupo enquanto sistema, ou seja, composto por um conjunto de elementos conectados e vinculados entre si. De acordo com essa idéia, para compreender o grupo não basta conhecer, de forma isolada, cada um de seus componentes, mas sim o conjunto, todos os elementos que o compõem, bem como é primordial a busca da compreensão sobre como os elementos se vinculam ou interagem entre si (MUSITU, 2001).

O estudo dos sistemas vivos, de acordo com Capra (2003), requer a síntese da compreensão da estrutura e forma/padrão. Para o estudo da forma/padrão, o autor aponta a necessidade de mapear a configuração de relações e assegura que a propriedade mais importante nos sistemas vivos é o padrão de rede. Nessa perspectiva, o padrão da vida é um padrão de rede capaz de se auto-organizar (CAPRA, 2003).

O movimento de inserção da diferença, no sistema pequeno grupo, proposto pelo modelo de educação inclusiva, pode ser elucidado por meio do conceito de auto-organização. Conforme Capra (2003), a auto-organização aparece como uma importante concepção da visão sistêmica da vida, capaz de fazer emergir novas estruturas e novas formas de comportamento nas unidades dos sistemas abertos e em desequilíbrio. Com isso, ancorados na concepção de auto-organização (CAPRA, 2003), pode-se assinalar que, quando a diferença de um membro desencadear um processo de desequilíbrio no sistema pequeno grupo, ele próprio será capaz de produzir novas formas de comportamento nos membros do grupo.

O conceito de interação, para Morin (2002), está relacionado à expressão do conjunto de relações, ações e retroações que se constroem em um sistema. No sistema pequeno grupo, a organização resulta na ligação dos sujeitos que constituem o sistema. A ligação se estabelece nas inter-relações que são motivadas pelas singularidades e diversidades dos sujeitos, determinando não só organização e desorganização, subjetivação e sujeição, mas também processos de ordem e caos, recursivamente (ALVES, 2005).

Dessa maneira, para compreender a interação em um grupo de alunos na proposta da educação inclusiva, importa considerar a diversidade na estrutura afetiva de um grupo e o papel do professor enquanto mediador dos processos interacionais. Segundo Dessen e Costa Junior (2005), a menor unidade de análise na escola é a interação entre os sujeitos, com destaque para as interações professor e aluno, bem como a interferência direta e imediata dos integrantes do grupo somada à interferência dinâmica que vai além do grupo de alunos, ou seja, inclui professores, direção, funcionários, comunidade e políticas públicas.

Embora consideremos o grupo atravessado pelo contexto do qual faz parte, vamos restringir a discussão às relações do grupo em sala de aula. Moreno (1994) contribui para compreensão das interações no grupo ao considerar que um grupo se organiza espontaneamente em relações afetivas de simpatia e antipatia estabelecidas entre os indivíduos que o compõem. A essa relação o autor denominou *tele*.

Moreno (1994) e Barriga (1982) buscaram elucidar a trama que envolve o estabelecimento das relações interpessoais, manifestadas pelos movimentos de aproximação e afastamento entre os componentes de um grupo. Com o conceito de *tele*, Moreno (1994) explica o processo que atrai os indivíduos um para o outro, ou que os faz se repelirem. O *tele* seria responsável pela configuração da estrutura sociométrica, por meio de graus positivos e negativos de sensibilidade interpessoal, variando da indiferença total a uma resposta máxima (FOX, 2002). Ou seja, na atração interpessoal existe a presença de sentimentos ambivalentes, assim como uma variação na intensidade da relação. Ela pode ocorrer de forma ambígua, isto é, pode existir atração por alguns aspectos da pessoa e rejeição por outros (LEVINGER Y SNOECK apud BARRIGA, 1982). Considerando as questões postas pelo autor, pode-se colocar a hipótese de que, diante da diferença apresentada por pessoas com deficiência, os sentimentos ambivalentes seriam intensificados, ocasionando dificuldades para a construção de uma interação de qualidade entre as crianças com deficiência e as consideradas sem deficiência. Ainda conforme Barriga (1982), a necessidade de semelhanças ou complementaridade, assim como as recompensas oriundas de trocas mais eqüitativas, são fatores determinantes para a atração interpessoal.

Quanto à intensidade da atração, raramente acontece uma situação de simetria total, na qual a atração entre duas pessoas seja exatamente a mesma, já que geralmente as relações afetivas são assimétricas. A atração pessoal possui três determinantes básicos: perceptivo ou cognitivo, afetivo e comportamental. Dos três, o perceptivo e o afetivo são os que melhor explicam as peculiaridades das relações afetivas em um grupo (BARRIGA, 1982).

Reconhecer e respeitar as diferenças entre integrantes de um grupo exige esferas elevadas do aparato psíquico que, por sua vez, em função dos

estados regressivos característicos dos grupos, ficam prejudicadas. Inicialmente, as pessoas tendem a se reunir nos subgrupos por semelhanças e após conquistam o direito de manifestar suas diferenças com a proteção e apoio do subgrupo. O grupo tem pouca tolerância com alguém que se mostre diferente da maioria e, quando esse diferente não encontra sinais de identidade entre os integrantes do grupo, tende a se afastar. Quando há, porém, pelo menos dois integrantes com características comuns e distintas dos demais, existe a possibilidade que a dupla desenvolva apoio mútuo e estimule uma organização mais sólida do que quando se trata de apenas um indivíduo diferente no grupo (SEMINOTTI, 2000; 2001).

O movimento das diferenças no grupo com crianças pode ser pensado de forma semelhante ao grupo constituído por adultos. No entanto, um grupo composto por crianças apresenta algumas especificidades na sua dinâmica; entre elas, permite uma visão privilegiada a respeito da conquista pela individualidade a partir da intersubjetividade. Como o desejo de reconhecimento torna possível a compreensão de fenômenos inerentes à relação grupal, sempre que uma criança estiver diante de outra, da mesma forma que sujeitos em outras fases do desenvolvimento, sentirá a necessidade de ser reconhecida, levada em consideração e, para tanto, acontecerá a comparação, colocação à prova, desenvolvimento de formas de sedução, de exibição e demonstração de potencialidades que lhe assegurem um lugar de prestígio para que seja bem sucedida na luta pelo poder. Para Bleichmar (1995), todo grupo pode ser compreendido como um sistema de intercâmbio de reconhecimento narcisista.

Para a mesma autora, a interação, na brincadeira, é algo além da expressão do fantasma psíquico, pois no grupo as outras crianças são olhares ativos que testemunham e avaliam toda a ação que é desempenhada. Dessa maneira, atribuem características ou qualidades para cada integrante do grupo, muitas vezes determinando uma verdadeira tragédia narcisista, por meio de um julgamento global e não relativizado do resultado da interação, o que pode fazer a criança ser reconhecida como “burro”, “bobo”, entre outras características pejorativas (BLEICHMAR, 1995).

A inserção da diferença de crianças com deficiência nos grupos escolares

Quanto aos atributos necessários para que uma criança se sinta incluída no grupo, Bleichmar (1995) considera que o “saber brincar ou saber fazer” eleva a criança à categoria de *expert*, possuidora do poder de ganhar, permitindo-a participar, integrando-se e sentindo-se igual e não inferior aos que também “sabem” brincar. Também possibilita que a criança possa participar, competir e ganhar, o que aumenta significativamente sua auto-estima, já que o “saber fazer” tem uma referência narcísica que funciona como uma auto-imagem idealizada de si mesmo.

Com relação à criança com deficiência, frequentemente, as limitações interferem na capacidade de “saber fazer ou saber brincar”, dificultando a

sua inserção no grupo de colegas. Segundo Bleichmar (1995), quando a criança não possui ou não adquire a habilidade pela qual poderia ser admitida no grupo dos *experts* é condenada pelo grupo ao “não saber”, não participar, não competir; além disso, é condenada ao sentimento de diferença, inferioridade, diminuição da auto-estima e constituição de uma auto-imagem inferior. Portanto, a criança sempre buscará, em primeiro lugar, o reconhecimento de seus companheiros.

Contudo, como se dá a busca de reconhecimento quando a criança apresenta uma significativa defasagem nas funções que envolvem o brincar, como por exemplo, dificuldades na fala, visão, locomoção ou compreensão? Para Brandão (1987), a viabilidade e o sucesso da inserção da criança especial na escola depende de alguns pré-requisitos; entre eles, é necessário a criança estar em boas condições de “troca” com os demais, haver redução da simbiose e ter capacidade de estabelecer códigos possíveis de comunicação. No aspecto cognitivo, a criança deve estar no final do período sensório-motor da inteligência, quando já está apta a fazer antecipações, permanência completa do objeto e brincar pré-simbólico. No aspecto psíquico, segundo o autor, é necessário que não existam sintomas de isolamento ou desorganização psicótica.

Na medida em que esse autor estabelece pré-requisitos para que, efetivamente, a criança possa ser inserida junto ao grupo escolar, há uma significativa oposição à proposta de inclusão incondicional defendida por Mantoan (1997; 2003) e Werneck (1999; 2000). Ainda segundo Brandão (1987), por melhor que a escola seja, ela não supre todas as necessidades das crianças por não permitir uma competição igualitária com as demais crianças.

A inclusão escolar para crianças com transtornos globais do desenvolvimento, segundo esse ponto de vista, pode não acrescentar ganhos. Em alguns casos, a presença do outro para a criança pode ser ameaçadora e intensificar as dificuldades de aceitar situações de muito barulho ou invasão em demasia pelo grupo. Dessa forma, Kupfer (2005) refere que a inclusão, na escola regular, não é necessariamente boa para todas as crianças e, portanto, faz-se necessário avaliar as necessidades de cada criança.

Quando a criança está entre o grupo de colegas considerados normais e é a única que apresenta uma situação de defasagem significativa, pode ter dificuldades de estabelecer relações que justifiquem sua permanência no grupo. De acordo com Bleichmar (1995), a criança, para poder integrar o grupo brincando, necessita aceitar as leis de reconhecimento constituídas e impostas pelos membros ou especialmente pelo líder do grupo; para tanto, a criança precisa vencer o temor da competência, da confrontação física, da humilhação de não saber, de não poder, tolerar a frustração e aceitar perder, entre outros. Salienta, sobretudo, que a criança necessitará vencer muitos temores, quando exposta ao olhar do outro, o que será ainda mais difícil.

Educação inclusiva: perspectivas da diferença no grupo de alunos

Para a criança com necessidades especiais, conseguir vencer esses temores pode ser a única possibilidade de permanecer em um grupo inclusivo. Em alguns casos, nos quais a diferença é mais explícita e compromete o comportamento/interação, a criança teria dificuldades de ser admitida no grupo, podendo ser condenada a ocupar um lugar de não reconhecimento, o que ocasionará danos em sua auto-estima. Conforme Decherf (1986), toda criança que não alcançar um nível de relacionamento suficiente será posta de lado por seus colegas, sem nem mesmo chegar a ser objeto de perseguição ou bode expiatório do grupo.

As habilidades ou o “saber fazer” tornam a criança possuidora de um poder de ganhar, permitem-lhe participação/integração e o não sentimento de inferioridade; “o participar, o competir e o ganhar constituem todos os graus de interação social que aumentam a auto-estima” (BLEICHMAR, 1995, p. 45).

Considerando essas idéias, como a criança deficiente poderia lidar com o movimento do grupo no que se refere a sua diferença? Quais os recursos que a criança poderia dispor para efetivamente sentir-se pertencendo, por exemplo, a um grupo de alunos na escola inclusiva?

Para Roncin e Vayer (1989), o que a criança procura no relacionamento com outra criança é, essencialmente, o reconhecimento de sua pessoa e a comunicação. A criança só poderá reconhecer-se no outro quando esse a aceita e a diferença não é um impedimento, pois as diferenças no modo de ser e agir é que provocam o desejo de se apropriar do modelo do outro.

O convívio só com crianças normais ou o convívio só com crianças especiais é condenado por Brandão (1987); sua explicação é que “falta alguma coisa”, pois no convívio só com normais a diferença fica suprimida, já que as crianças não devolvem imagens a partir do defeito porque não possuem, em si mesmas, o registro do defeito. A negação da diferença pela “criança normal” pode ser compreendida como uma medida para viabilizar aproximações, sem o medo de contaminar e de afetar sua auto-imagem. Já no convívio da criança com outra criança com as mesmas dificuldades, há possibilidade de devolução da imagem como fruto da “troca”.

Corroborando a idéia de Brandão (1987), Meira (2001) acrescenta a importância de a criança encontrar, na classe, colegas que possam lhe servir de referência identificatória, isto é, outras crianças portadoras de transtornos semelhantes. Segundo a mesma autora, a escola pode ser desorganizadora para a criança, na medida que a convoca a constituir laços apenas com colegas que lhe devolvem a imagem do que não são.

As questões teóricas postas até então apontam que a inclusão não pode ser um caminho obrigatório a ser seguido por todas as crianças com deficiência, em concordância com Meira (2001), pois a porta de entrada da criança,

na escola regular, deve ser seu desejo de aprender e de estar na companhia de outras crianças. Assim, pode-se considerar que a inclusão será efetivamente positiva para o desenvolvimento da criança quando seu desejo é respeitado. Por isso, a inclusão escolar não é um benefício para todas as crianças, mas para aquelas que “se encontram em condições de sustentar seu desejo de aprender, com as diferenças que aí se revelarão” (MEIRA, 2001, p. 51).

A contribuição da noção de organizadores grupais

Posta em discussão a inserção da diferença por meio da criança deficiente nos grupos e, tendo em vista a pretensão de melhor elucidar o fenômeno da inclusão escolar, surge a seguinte questão: qual o papel dos organizadores grupais no movimento diante da diferença? Na busca de respostas, cabe retomar o conceito de organizadores grupais, estudado, originalmente, por autores como Anzieu (1993), Decherf (1986), Kaës (1997) e, recentemente, por Seminotti, Borges e Cruz (2004); Alves (2005); Aliatti (2004). A idéia dos pioneiros foi inspirada por um termo da embriologia estudado por Spitz (1972), inicialmente para aludir aos organizadores do desenvolvimento individual, isto é, aos agentes e aos elementos reguladores das forças que operam ao longo do desenvolvimento e influenciam o desenvolvimento posterior. Em um segundo momento, esses autores tomam o conceito para designar uma sistemática de organizadores psicológicos para os pequenos grupos como resultado de uma integração constituída pela convergência e complementaridade de certas variáveis (ANZIEU, 1993).

No que se refere aos organizadores do grupo composto por alunos em sala de aula, Seminotti, Borges e Cruz (2004) contribuem salientando que eles podem ser instituídos formal ou informalmente. Entre os organizadores formais, estão os que provêm da instituição como projeto arquitetônico, regulamentos, cultura acadêmica entre outros e os que são próprios do grupo, especialmente a tarefa, os papéis, as lideranças, comunicações, padrões de relações, enquadre e coordenação dos grupos. Os informais são os que emergem do próprio processo do grupo dando formas singulares aos emergentes. No entanto, entre os organizadores formalmente instituídos, sobretudo nesta pesquisa, destaca-se a importância do professor no exercício do papel de líder formal.

Os organizadores do grupo são redutores das diversidades na vida do grupo (KAËS, 1997). Dando-lhe visibilidade, noções e considerando o que estamos abordando, podemos compreender que, para que a criança com deficiência sintá-se bem na escola, faz-se necessário que o grupo, pelos seus organizadores, aja a fim de reduzir o desconforto gerado pela diferença do colega com necessidades especiais, e para possibilitar a formação do vínculo. Dessa forma, se os organizadores do grupo procurarem reduzir as diferenças, beneficiarão os que são, visivelmente, diferentes.

No entanto, acreditamos que, em alguns casos, o grupo não tem sucesso na tentativa de absorver a diferença. Quando a diferença é intensa, tor-

nando a criança bizarra e seu comportamento é demasiadamente estranho, fica mais difícil a redução, restringindo a possibilidade dos demais alunos de capturar a diferença e poder dissolvê-la. Sendo assim, o sistema pequeno grupo fica com sua capacidade de auto-organização diante do novo (CAPRA, 2003) significativamente prejudicada e, portanto, segue em busca da manutenção do padrão anterior, independentemente da inserção do membro “diferente”, ou seja, do aluno com deficiência grave.

Nesse caso, a inclusão escolar poderia fracassar ou causar danos à subjetividade da criança incluída. Conforme o grupo mantém o antigo padrão de funcionamento, não ocorrerá troca viável pela impossibilidade de identificação mútua (BRANDÃO, 1987); sendo assim, as relações interpessoais ficarão prejudicadas, bem como a construção da pertença (PICHON-RIVIÉRE, 2000), isto é, de um grau mais profundo de identificação em que a pessoa, nesse caso o aluno diferente, sente-se fazendo parte do “nós” do grupo, pois a pertença possibilita uma maior integração ao grupo. Caso isso não ocorra, a criança com deficiência tenderá ser permanentemente excluída do grupo, ou voluntariamente se excluirá (BRANDÃO, 1987).

Nessa linha de pensamento, podemos considerar que, quando no processo do grupo, os alunos constroem um organizador que contemple a necessidade de redução das diferenças, mas que também as respeite, podem desenvolver o sentimento de pertença e, com isso, favorecer a viabilização da educação inclusiva, permitindo que o aluno deficiente se sinta, efetivamente, um membro do grupo. A pertença, no entanto, terá mais chances de se constituir quando a criança encontra, na escola ou ainda na sua classe, a presença de outras crianças com transtornos semelhantes, podendo constituir uma unidade de apoio e, assim, o espaço escolar oportunizará à criança com deficiência a possibilidade de encontrar no outro uma referência identificatória significativa, ou seja, que permita o retorno de uma imagem mais equitativa.

Contudo, sabemos que, na realidade, a inclusão escolar, no Brasil, vem ocorrendo de forma lenta e com dificuldades de ordens diversas. Frequentemente, encontramos apenas uma criança com deficiência, entre centenas de crianças consideradas normais ou sem deficiência, dificultando seu processo de re(conhecimento) ou devolução da própria imagem (BRANDÃO, 1987), por meio dos demais integrantes do grupo escolar. O cenário atual impossibilita a tendência, pontuada por Seminotti (2000; 2001), na qual, inicialmente, as pessoas tendem a se reunir em subgrupos por semelhanças e só posteriormente, conquistam o direito de manifestar suas diferenças através da proteção e do apoio do subgrupo.

Para concluir, destacamos que a inclusão escolar é uma concepção educacional complexa (MORIN, 1996; 2002) que propõe um movimento de transformação além dos limites da escola. Portanto, acreditamos que o parâmetro para inserção e permanência da criança com deficiência, na escola regular,

deve ser sempre ela mesma, ou seja, sua singularidade manifestada pelo desejo, satisfação e sentimentos de pertença, evidenciados na efetiva interação com os demais membros do grupo escolar. Não deve ser abordada apenas pelo prisma de uma nova norma, regulamentada pela legislação brasileira vigente, que pressupõe ser a escola regular o melhor, incondicionalmente, a todas as crianças.

Referências

ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In.: MARCONDES et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ALIATTI, I. **Processos dos grupos psicológicos construtores da pertença: vínculos da amizade, organizadores grupais e o lugar-espaço potencial**. 2004. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. não publicada.

ALVES, M. **Produção e organização do sistema pequeno grupo “Oficina de Capoeira”**: um estudo no contexto da reforma psiquiátrica. 2005. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. não publicada.

ANZIEU, D. **O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

BAPTISTA, C. **Integração e autismo: análise de um percurso integrado e dos dispositivos necessários**. Anais... 22 Reunião Anual da Anped, Caxambú, 1999.

BARRIGA, S. **Psicología del grupo y cambio social**. Barcelona: Hora, 1982.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BLEICHMAR, E. Psicoterapia de grupo de crianças. In: VOLNOVICH, J.; HUGUET, C. R. **Grupos, infância e subjetividade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

BRANDÃO, P. A criança com problemas e a escola maternal. **Escritos da Criança**, Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, n.1, p. 35-41, 1987.

BUENO, J. G. S. A integração das crianças deficientes: A função da educação especial. In: MANTOAN, M. (Org.). **A integração das pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

CARVALHO, R. Falando de integração da pessoa deficiente: conceituação, posicionamento, aplicabilidade e viabilidade. In: MANTOAN, M. T. (Org.). **A integração das pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

CHEMAMA, R. (Org.). **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1995.

CORRÊA, G. **Educação contemporânea no Brasil**: escolarização, comunicação e anarquia. 2004. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais/Política. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

COUTINHO, A.; AVESA, P. Sobre a experimentação da loucura no campo escolar. In: COLLI; KUPF (Orgs.). **Travessias inclusão escolar**: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DECHERF, G. **Édipo em grupo**: psicanálise e grupo de crianças. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

DESSEN, M. et al. **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

EWALD, F. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Veja, 1993.

FONSECA, V. Tendências futuras da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, Ano XXVI, n. 49, p. 99-113, mar. 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOX, J. **O essencial de Moreno**. São Paulo: Agora, 2002.

FREUD, S. Totem e Tabu. In: FREUD, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1913/1996. v. 13.

GALLO, S.; SOUZA, R. (Orgs.). **Educação do preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. São Paulo: Alínea, 2004.

_____. Porque matamos o barbeiro: reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXIII, n. 79, p. 39-63, ago. 2002.

GLAT, R. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração das pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

KAËS, R. **O grupo e o sujeito do grupo**: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

KEHL, M. R. (Org.). **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará, 2000.

KHOURI, I. Disciplina x antiodisciplina. In: D'ANTOLA, A. (Org.). **Disciplina na escola**: autoridade *versus* autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

KOLTAI, C. O estrangeiro, o racismo e a educação. In: SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Silvio (Orgs.). **Educação do preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. São Paulo: Alínea, 2004.

_____. **Política e psicanálise**: o estrangeiro. São Paulo: Escuta, 2000.

Luciane N. Smeha - Nedio Seminotti

KUPFER, M. C. Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: COLLI; KUPF (Orgs.). **Travessias inclusão escolar**: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LACAN, J. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

MANTOAN, M. T. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memmon, 1997.

_____. Ensinando a turma toda. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Ano V, n. 20, , p. 18-23, fev./abr. 2002.

_____. Uma escola de todos para todos e com todos: o mote da inclusão. **Educação**, Porto Alegre, Ano XXVI, n. 49, p. 127-135, mar. 2003.

MARCONDES, A. Articulação da saúde com a educação nos desafios da educação inclusiva. In: MARCONDES, A. et al. **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MEIRA, A. M. Contribuições da psicanálise para educação inclusiva. **Escritos da Criança**, Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, n. 6, p. 41-51, 2001.

MORENO, J. **Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria de grupo e sociodrama**. Goiânia: Dimensão, 1994, v.2. Texto original 1953.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Ciência com consciência**. 6. ed. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2002.

MUSITU, G.; CAVA, M. J. **La familia y la educación**. Barcelona: Octadéro, 2001.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RONCIN, C.; VAYER, P. **A criança e o grupo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração das pessoas com deficiência**. São Paulo: Memmon, 1997.

SEMINOTTI, N. L. **A organización y dinámica del grupo psicológico: la multiplicidad/diversidad de organizadores del grupo**. Tese (Doutorado) - Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2000. não publicada.

_____. Primero los semejanza y luego las diferencias. **Revista Clínica y Análisis Grupal**, Madrid, v. 23, n. 86, 2001.

Educação inclusiva: perspectivas da diferença no grupo de alunos

SEMINOTTI, N.; BORGES, B.; CRUZ, J. O grupo como organizador do ambiente de aprendizagem. **Revista Psico USF**, São Paulo. v. 9, n. 2. São Paulo, p. 181-199, 2004.

SPTIZ, R. **El primer año del niño**: génesis de las primeiras relaciones objetales. 3. ed. Madrid: Aguilar, 1972.

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

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MARCONDES, A. et al. **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VOLTOLINI, R. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? **Estilos da Clínica**, São Paulo. v. IX, n. 16, p. 92-101, 1º sem 2004.

WERNECK, C. **Ninguém vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

_____. **Sociedade inclusiva**: quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. **Você é gente?** Rio de Janeiro: WVA, 2003.

Notas

1 Artigo teórico.

2 O gozo, conforme o *Dicionário de Psicanálise* (Chemama, 1995), refere-se às diferentes relações com a satisfação que um sujeito desejante e falante pode esperar e experimentar, no uso de um objeto desejado. Na perspectiva psicanalítica, o gozo não se reduz à satisfação sexual imediata, mas a formas de existência buscadas pelo homem para obtenção de satisfação/felicidade. Para Lacan (1998), o gozo é o laço entre a pulsão de vida e pulsão de morte.

Correspondência

Luciane Najar Smeha - Rua Roberto Severo Neto, 75. Bairro Medianeira, Cep: 97015-580 Santa Maria (RS).

E-mail: lucianes@unifra.br

Recebido em 15 de setembro de 2007

Aprovado em 08 de março de 2008

