

**O GRUPO ORGANIZADO A PARTIR DAS DIFERENÇAS: ESTUDO DAS  
RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN E SEUS COLEGAS  
DE CLASSE**

LUCIANE NAJAR SMEHA

Prof. Dr. Nedio Seminotti  
Orientador

Porto Alegre, janeiro de 2006

**O GRUPO ORGANIZADO A PARTIR DAS DIFERENÇAS: ESTUDO DAS  
RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN E SEUS COLEGAS  
DE CLASSE**

LUCIANE NAJAR SMEHA

Prof. Dr. Nedio Seminotti  
Orientador

Porto Alegre, janeiro de 2006

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul  
Faculdade de Psicologia  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade

Luciane Najar Smeha

**O GRUPO ORGANIZADO A PARTIR DAS DIFERENÇAS: ESTUDO DAS  
RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN E SEUS COLEGAS  
DE CLASSE**

Dissertação de Mestrado

Porto Alegre, janeiro de 2006

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul  
Faculdade de Psicologia  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade

Luciane Najar Smeha

**O GRUPO ORGANIZADO A PARTIR DAS DIFERENÇAS: ESTUDO DAS  
RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN E SEUS COLEGAS  
DE CLASSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Social.

Prof. Dr. Nedio Seminotti  
Orientador

Porto Alegre, janeiro de 2006

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul  
Faculdade de Psicologia  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade

Luciane Najar Smeha

**O GRUPO ORGANIZADO A PARTIR DAS DIFERENÇAS: ESTUDO DAS  
RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN E SEUS COLEGAS  
DE CLASSE**

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Nedio Seminotti  
Presidente/Orientador  
PUCRS

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Beatriz Kochenborger Scarparo  
PUCRS

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alcione Munhóz  
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Porto Alegre, janeiro de 2006

Dedico este trabalho à memória de meu pai, Alberto  
Smeha, que me ensinou como tudo fica pequeno  
diante da dimensão dos meus sonhos.

## **AGRADECIMENTOS**

Durante a caminhada para realização deste trabalho foi possível contar com a colaboração e apoio de várias pessoas e instituições, a estas expresso minha sincera gratidão:

À minha filha Luiza, pela generosidade com que incentivou a realização deste sonho ainda que, para isso, tivesse que abrir mão da minha presença durante momentos importantes da sua adolescência.

À minha filha Vitória, meu amor excepcional, a fonte de inspiração para realização deste estudo.

À minha mãe e irmã, pelo apoio incondicional.

Às minhas funcionárias, Andréia e Ilda, pelo amor, carinho e atenção com que cuidaram das minhas filhas e da minha casa para que eu pudesse me ausentar.

À minha “psi”, Maria Cristina, por ter me auxiliado no percurso desta travessia.

Ao meu orientador, Dr. Nedio Seminotti, por ter me recebido no grupo de pesquisa e me orientado com sabedoria e respeito às minhas diferenças.

À CAPES pelo apoio financeiro para realização desta pesquisa.

À Secretaria de Município de Educação pela autorização e contribuição para realização deste trabalho e, igualmente, à escola por sua direção e corpo docente.

Às crianças que participaram do estudo.

Ao Centro Universitário Franciscano – UNIFRA e meus colegas de trabalho, no Curso de Psicologia, especialmente, a Maria Florinda que, no último dia de matrícula do mestrado, fez-me acreditar que eu poderia realizar este sonho.

A todos, meu carinho e eterna gratidão!

*“Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto  
chamei de mau gosto o que vi  
de mau gosto, mau gosto  
é que Narciso acha feio o que não é espelho  
e a mente apavora o que ainda não é mesmo velho  
Cego às avessas, como nos sonhos, vejo o que  
desejo.”*

Caetano Veloso



## SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS .....	7
INTRODUÇÃO .....	8
1 PROJETO DE PESQUISA .....	11
2 AVALIAÇÃO DO COMITÊ .....	55
3 ARTIGO DE REVISÃO .....	56
4 ARTIGO EMPÍRICO .....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	111
ANEXOS .....	114

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Revista Educação e Pesquisa – Instruções aos Autores .....	114
Anexo B – Revista Educação e Sociedade – Instruções aos Autores .....	115

## **INTRODUÇÃO**

Esta dissertação de mestrado é resultado de um projeto de pesquisa do Grupo de Pesquisa Processos e Organizações dos Pequenos Grupos, coordenado pelo Prof. Dr. Nedio Seminotti. O grupo faz parte da Linha de Pesquisa Processos Psicossociais: Família, Grupos e Comunidade, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

A temática versa sobre a Educação Inclusiva e a complexidade que envolve a inserção de alunos, com deficiência, no ensino regular das escolas. Embora a inclusão escolar seja contemplada em lei e tenha como meta recuperar toda uma história de segregação, isolamento, discriminação e preconceito, sua prática está longe desse ideal. Os desdobramentos da escolarização de crianças com deficiência, no ensino regular, ainda são pouco conhecidos e, portanto, investimentos em pesquisas e práticas ainda se fazem necessários no sistema educacional público e privado, para que o processo de inclusão escolar se concretize e traga benefícios reais, e duradouros às pessoas com necessidades educativas especiais.

A dissertação foi construída no formato indicado pela resolução 002/2004 do

Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Desse modo, a pesquisa realizada, durante o Curso de Mestrado em Psicologia Social, deu origem a dois artigos sobre o tema, um teórico intitulado “Revisitando conceitos e práticas de educação inclusiva: perspectivas da diferença no grupo de alunos” e outro empírico “Inclusão e Síndrome de Down: um estudo das relações interpessoais entre colegas de escola”.

No artigo teórico, o objetivo principal foi a realização de uma revisão sistemática da literatura acerca das diferenças nas relações interpessoais, por meio da articulação do referencial teórico de psicologia dos grupos e diversidades, cujo propósito é ampliar a compreensão de grupos heterogêneos, como propõe a inclusão escolar. Este artigo será encaminhado à Revista Educação e Pesquisa, uma publicação indexada e classificada na Lista *Qualis* na categoria A – internacional, com periodicidade quadrimestral da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

Já o artigo empírico responde ao projeto de pesquisa inserido no corpo desta dissertação. Com o estudo, pretendeu-se avançar na compreensão das práticas de educação inclusiva, por meio do conhecimento de como se estabelecem as relações interpessoais entre alunos com Síndrome de Down e os demais colegas de classe. Ele será encaminhado para publicação na Revista Educação & Sociedade, indexada e classificada na Lista *Qualis* na categoria A – internacional, com periodicidade quadrimestral, publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES.

O projeto do trabalho empírico passou por duas alterações, a primeira na dispensa do instrumento criado para observação sistemática e, posteriormente, na

proposta de análise dos dados. A justificativa para operacionalização das alterações está no processo de maturação e construção de saber desenvolvido durante os dois anos do curso de mestrado.

Dessa forma, os dois artigos possibilitam, do ponto de vista teórico e empírico, uma contribuição ao campo de estudo da Psicologia dos Grupos e Educação, em especial, à educação inclusiva e direitos humanos na escola.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE PSICOLOGIA  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL E DA PERSONALIDADE

**LUCIANE NAJAR SMEHA**

**INCLUSÃO E SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES  
INTERPESSOAIS DE UM GRUPO DE ALUNOS DA REDE REGULAR DE ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Projeto de pesquisa para dissertação,  
apresentado ao Curso de Mestrado da  
Faculdade de Psicologia da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do Sul,  
como requisito parcial para obtenção do Grau  
de Mestre em Psicologia Social

Porto Alegre, outubro de 2004

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE PSICOLOGIA  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL E DA PERSONALIDADE

**LUCIANE NAJAR SMEHA**

**INCLUSÃO E SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES  
INTERPESSOAIS DE UM GRUPO DE ALUNOS DA REDE REGULAR DE ENSINO  
FUNDAMENTAL**

---

Prof. Dr. Nedio Seminotti – Orientador

Instituição Financiadora  
CAPES

Porto Alegre  
2004

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	4
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROJETO .....	8
1.1 Inclusão Escolar .....	8
1.2 Síndrome de Down .....	12
1.3 A Socialização das Crianças com Síndrome de Down .....	12
1.4 Grupos .....	14
2 PROBLEMA DE PESQUISA .....	25
3 OBJETIVOS .....	26
3.1 Objetivo Geral .....	26
3.2 Objetivos Específicos .....	26
4 QUESTÕES NORTEADORAS .....	27
5 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS METODO- LÓGICOS .....	28
5.1 Pressupostos Epistemológicos .....	28
5.2 Sujeitos .....	29
5.3 Instrumentos .....	29
5.4 Procedimentos para coleta de dados .....	30
5.5 Análise dos dados .....	31
6 IMPLICAÇÕES E CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA .....	33
7 CRONOGRAMA .....	34
8 ORÇAMENTO .....	35
REFERÊNCIAS .....	36
ANEXOS .....	39



**LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A – Quadro .....	40
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	41

## INTRODUÇÃO

Vivemos em um tempo de profundas e velozes modificações sociais. Modificam-se os modos de viver e de “ser”. A metamorfose transforma também as instituições, entre elas, a escola, instituição encarregada da educação formal de crianças e jovens no Brasil.

Pressupõe-se que a escola deveria ser uma instituição socialmente responsável não só pela democratização do acesso ao conhecimento, mas também lhe cabe o papel de co-responsável pelo desenvolvimento global de seus alunos, objetivando sua inserção como cidadãos autônomos e respeitados no contexto social. No entanto, para que a escola possa atender a tamanha incumbência, é imprescindível que a mesma assuma a responsabilidade de trabalhar para a superação das deficiências circunstanciais atendendo a diversidade a partir das necessidades individuais de cada aluno.

É necessário que a escola tome para si a competência de intervir e superar as dificuldades dos alunos, auxiliando na construção de uma,

sociedade inclusiva capaz de contemplar, sempre, todas as condições humanas, encontrando meios para que cada cidadão, do mais privilegiado ao mais comprometido, exerça o direito de contribuir com seu melhor talento para o bem comum (WERNECK, 2003, p. 23).

A sociedade inclusiva, só será possível se for alicerçada na construção de escolas inclusivas que, segundo a Declaração de Salamanca (1994), é a escola regular de ensino que é capaz de atender as necessidades singulares de todas as crianças, inclusive as crianças com necessidades educacionais especiais.<sup>1</sup> Para Werneck (2003), a educação inclusiva caracteriza-se pela inserção total e incondicional de crianças com qualquer tipo de deficiência, trazendo para dentro do sistema os 'excluídos' e beneficiando a todos.

No Brasil a Constituição Federal de 1988, vigente atualmente, através do inciso III do art. 208, garante o direito à igualdade e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. A Constituição não usa adjetivos e, portanto determina que as escolas devam atender todas as crianças, não podendo excluir nenhuma em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Atualmente conforme dados do Ministério da Educação e Cultura, do Censo Escolar de 2005 (MEC/INEP), a participação do atendimento inclusivo cresceu, no Brasil, entre 2002 e 2005 atingindo 42,7%. Em 2005, 91% das crianças com deficiência foram matriculadas em classes comuns de escolas regulares.

A lei determina que as crianças especiais estudem preferencialmente na rede

---

<sup>1</sup> O termo "necessidades educacionais especiais" será utilizado neste projeto em conformidade com a Declaração de Salamanca, isto é, para designar crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem

regular de ensino, no entanto, a legislação cria um impasse entre a escola, família e poder público. De um lado a escola representada pelo seu corpo de professores alegando falta de recursos como capacitação profissional dos professores, acessibilidade e ausência de profissionais na escola como educador especial, psicólogo entre outros; e de outro, famílias lutando para a inclusão de suas crianças na sociedade, primordialmente através da escola. Por tanto, no cenário atual urge um olhar atento às crianças com necessidades educativas especiais que, estão no meio deste verdadeiro “duelo” de forças.

A relevância do assunto e a necessidade de discussão entre os profissionais da educação e saúde, determinaram a escolha do tema da campanha nacional das Comissões de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia no ano de 2004. O tema Direito à Educação Inclusiva – Direitos Humanos na Escola: “Por uma escola – mundo onde caibam todos os seus mundos” foi debatido no V Encontro Nacional de Direitos Humanos na cidade de Brasília em setembro de 2003. A participação de psicólogos no centro dos debates, semeou questões referentes a prática do psicólogo escolar a partir de concepções inclusivas, rompendo práticas excludentes de cunho ideológico, que por muito tempo norteou o fazer do psicólogo, fundamentado na psicometria, avaliação de QI e laudos de pouca utilidade para o professor.

Pois bem, quem pode se beneficiar com a escola inclusiva? Segundo o relatório da ONU, todas as crianças se beneficiam da educação inclusiva. O relatório divulgado na revista de circulação nacional Nova Escola (BENCINE; MARIZ, 1999), salienta que, no que se refere à cidadania as crianças crescem muito, aprendem a

conviver com as diferenças, aprendem a respeitar o ritmo de cada colega e costumam melhorar a auto-estima quando conseguem auxiliar o outro no seu processo de aprendizagem e crescimento pessoal.

No entanto, revisão de publicações sobre o assunto evidencia que, ainda não há uma preocupação efetiva em aprofundar pesquisas sobre as repercussões subjetivas na construção psíquica da criança, desenvolvidas a partir das vivências dos processos de inclusão.

A pesquisa explicitada através deste, pretende também discutir a realidade observada, onde a maioria dos professores pressupõe que ter mais de um aluno com necessidades especiais na sala, inviabiliza a prática docente, tornando-a árdua e sem perspectiva de ser desenvolvida com qualidade do ponto de vista pedagógico. Questiono tal paradigma e proponho contribuir através da execução do projeto, no sentido de obter dados que possam levar a reflexão e balizar o que atualmente é posto como verdade por professores das escolas de ensino fundamental.

O presente projeto de pesquisa nasce da vivência como psicóloga e presidente da “Bem Viver” – Associação dos Pais, Familiares e Amigos dos Portadores de Síndrome de Down de Santa Maria/RS e região. Entre as atividades desenvolvidas na Associação, está o acompanhamento das dificuldades no processo de inserção e manutenção da criança na rede regular de ensino.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROJETO**

### **1.1 Inclusão Escolar**

O texto a seguir trata de um breve apanhado da história da educação nas últimas décadas, objetivando evidenciar com clareza os processos sociais de mudanças que culminaram na proposta de inclusiva.

A partir da década de 60, o atendimento asilar foi substituído pelo atendimento em outro tipo de instituições especializadas – como escolas especiais, centros de habilitação e reabilitação, oficinas protegidas, entre outros. Essas instituições, aos poucos, foram incorporando preocupações de cunho educativo. No entanto, continuavam a categorizar e classificar os alunos por se sustentarem por práticas baseadas no modelo médico de deficiência – que preconiza que as pessoas precisam ser tratadas e curadas, para se adequarem à sociedade (SASSAKI, 1999).

Isso trouxe, como consequência, a manutenção das práticas de segregação institucional, uma vez que, fora dessas instituições altamente especializadas, a sociedade viu-se despreparada tanto para atender a esses indivíduos, como para integrá-los em seu sistema geral.

A partir dos anos 60 e 70, as práticas de atendimento, organizadas em instituições de educação especial, começaram a ser criticadas quanto a sua efetiva contribuição ao desenvolvimento dos “deficientes”, bem como por estarem, de certa forma, colaborando na manutenção de práticas de segregação e exclusão social. Então, por meio de movimentos como os que lutavam pelos direitos humanos, acompanhados por um crescente pensar sociológico, que passa a criticar as práticas discriminatórias em busca de um mundo mais justo e democrático, inicia-se a luta em favor da integração dos excluídos na sociedade (SANTOS, 2000; VOIVODIC, 2004).

A partir da década de 80, no entanto, uma nova perspectiva acerca da integração começou a surgir. O movimento denominado *Mainstreaming* foi adotado, inicialmente nos Estados Unidos, com a aprovação da lei 94-142, que determinava que toda pessoa deficiente tem direito de receber serviços educacionais em ambientes o menos restritivos possíveis. Isso resultou na implementação de classes especiais e salas de recursos dentro do sistema geral de ensino (GLAT, 1998), sem prever a integração educacional total na sala de aula e na escola – que veio surgir posteriormente.

Em 1981, Ano Internacional das Pessoas Deficientes, a Organização das Nações Unidas (ONU) oficializou os conceitos de sociedade inclusiva, assegurando a todas as pessoas, por meio do Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, o direito de participarem, igualmente, do desenvolvimento da sociedade, não importando suas características físicas, culturais, religiosas ou outras. Dentre as resoluções, oriundas desse programa, a ONU definiu o conceito de

Equiparação de Oportunidades, publicado em 1983 (WERNECK, 2000).

Em 1990, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, que contribuiu para o desenvolvimento de propostas de educação inclusiva nas escolas de ensino regular. Até então, os princípios referentes à integração de deficientes organizava-se em torno da possibilidade de interação social entre os indivíduos com necessidades especiais e os ditos normais. A partir dessa conferência, apontou-se para a necessidade do estabelecimento de metas que aumentem o número de crianças nas escolas, bem como, o seu tempo de permanência para que reais benefícios fossem obtidos. Além disso, foi destacada a necessidade de uma ampla adaptação da escola para desenvolver, por meio de seu currículo e do trabalho docente, serviços que atendessem efetivamente às necessidades de seus alunos (SANTOS, 2000).

A inclusão é uma questão básica de direitos humanos referendada em varias conferências mundiais que buscam justiça social e equidade educativa. Entre elas, a Convenção dos Direitos da Criança de New York, em 1989; a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtiem, em 1990; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de Salamanca, em 1994; e o Foro Consultivo Internacional para a Educação para todos de Dakar, em 2000 (Fonseca, 2003).

Em 1990, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania – realizou a primeira Conferência Mundial de Educação para Todos. Esta conferência construiu metas mundiais para a educação e desencadeou a Conferência Geral da UNESCO realizada em 1991. Neste cenário, representantes



de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais realizaram a Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais, na cidade de Salamanca, Espanha, em junho de 1994. A conferência resultou na Declaração de Salamanca que, reafirma o compromisso com a educação para todos, incluindo os portadores de necessidades educativas especiais, e a igualdade de oportunidades (ABENHAIM, 2005).

No ano de 1994, por meio da Declaração de Salamanca, o “termo inclusão escolar” passou a ser oficializado, tendo como princípio norteador a necessidade da implementação de uma educação de qualidade, que atenda às diferenças e promova a aprendizagem. Segundo Carvalho (2000), um dos princípios da Declaração de Salamanca (CORDE, 1994) é de que as escolas devem se organizar para atender a todos os alunos, sem exceções.

A partir da Declaração de Salamanca, surgiu o conceito de escola inclusiva, tendo como principal desafio, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade centrado no aluno, oferecendo a oportunidade de aprendizagem a todos, inclusive aos que apresentam dificuldades severas, como no caso de indivíduos portadores de deficiências múltiplas. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), todos os alunos que apresentam dificuldades em sua escolarização são considerados portadores de necessidades educativas especiais não importando se essas dificuldades sejam permanentes ou temporárias. Dessa forma, cabe à escola, adequar seus processos de ensino-aprendizagem às especificidades de cada aluno.

Foi assegurada por meio da Constituição Federal de 1988, vigente

atualmente, através do inciso III do art. 208. Ele define que o atendimento aos deficientes deve ser dado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além da Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n 9394 de 20 de dezembro de 1996 e a Lei Federal 7.853, de 24 de outubro de 1989, garantem o direito ao atendimento educacional para alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino. Para Werneck (2000), Montoan (1998) e Sasaki (1999), o conceito de inclusão, ao contrário do de integração, propõe rupturas na organização do sistema de ensino.

Inclusão, para os autores referidos acima, pressupõe um repensar da escola, tanto no que se refere à remoção de barreiras físicas, quanto ao currículo e às metodologias de ensino. A proposta de uma escola inclusiva centra-se na necessidade de implementação de práticas pedagógicas que visem ao acolhimento e à valorização das diferenças, em busca do desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos. A educação inclusiva preconiza a inserção total dos alunos, não importando o grau de dificuldades por eles apresentadas.

## **1.2 Síndrome de Down**

A Síndrome de Down é a anomalia cromossômica mais comum, com incidência de 1/600 nascidos vivos e maior incidência ocorre em pais com mais de 30 anos (MUSTACCHI & ROZONE, 1990). Sua manifestação clínica inclui várias alterações, entre elas, o retardo mental. Uma das características mais marcantes da Síndrome de Down é o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor da criança, que

compreende, entre outros aspectos, as fases de aquisição das habilidades de sentar, andar, etc. (PUPO FILHO, 1996). Werneck (1993), refere que a Síndrome de Down impõe limitações ao desenvolvimento da capacidade intelectual, porém restrições que até hoje não foram cientificamente definidas. Neste sentido, o maior obstáculo para o desenvolvimento destas crianças não é imposto pela genética, mas sim pelo ambiente, uma vez que, nos últimos anos, é possível observar que, com tratamento clínico e estimulação adequada, o QI médio de tais crianças aumentou. Os resultados da pesquisa de Jerusalinsky & Coriat (1983), evidenciam que, com estimulação precoce adequada, bem como, com a possibilidade do mecanismo de plasticidade neuronal, as crianças, cada vez mais, estão alcançando níveis mais altos de desenvolvimento neuropsicomotor.

### **1.3 A Socialização das Crianças com Síndrome de Down**

As crianças com Síndrome de Down, como qualquer outra criança, necessitam da escola como fonte estímulo para o seu pleno desenvolvimento. As situações de aprendizagem devem oportunizar à criança uma sensação de identidade pessoal, auto-respeito, prazer e, primordialmente, a possibilidade de envolvimento em relacionamentos com outras crianças. A escola é uma oportunidade para que o aluno com Síndrome de Down possa interagir com seus pares não deficientes. No entanto, Pueschel (1993), salienta que as habilidades sociais apropriadas precisam ser ensinadas, já que na Síndrome de Down não basta simplesmente colocar a criança no grupo para que ela se aproprie de uma conduta social e comunicativa adequada. Com freqüência as crianças necessitam de instrução adicional para sentirem-se à vontade no contexto social. Na sala de aula, a

instrução pode ser feita através da mediação do professor, inclusive com a utilização do sociodrama como um recurso eficaz para preparar a criança para o enfrentamento de situações novas.

As interações estabelecidas na família são as que trazem implicações mais significativas para crianças com Síndrome de Down, embora outros sistemas sociais como escola, trabalho dos genitores e clube, também contribuem muito para o seu desenvolvimento. A diferença entre os comportamentos interativos de crianças com Síndrome de Down e as crianças ditas normais estão também relacionadas à baixa habilidade de linguagem expressiva (DESSEN & SILVA, 2003).

A brincadeira da criança com Síndrome de Down, segue mais ou menos o mesmo padrão das crianças em geral, no entanto, elas tendem a manipular explorar menos. O jogo simbólico apresenta uma evolução mais lenta, nele a criança tem dificuldades na utilização de objetos fora do seu contexto, ou seja, no faz de conta (VOIVODIC, 2004).

As dificuldades na socialização também podem estar relacionadas ao déficit na atenção e na linguagem. A linguagem é a área que as crianças demonstram mais atraso (SCHWARTZMAN, 1999). No entanto, quanto mais cedo forem detectadas dificuldades no ajustamento social, mais rapidamente e de forma eficaz é possível interferir no sentido de evitar sua instalação de modo mais permanente e menos reversível. Portanto, cabe salientar a importância de trabalhos que busquem intervir no grupo e nas crianças, com o objetivo de diminuir os efeitos da rejeição e do isolamento social (MORAIS et al., 2001).

## 1.4 Grupos

A revisão a seguir busca encaminhar o entendimento das relações interpessoais através de alguns pressupostos teóricos sobre organizadores grupais. Alguns autores destacam-se nos estudos realizados sobre organizadores grupais, especialmente Anzieu (1993), Decherf (1986), Kaës (1997), a idéia desses autores foi inspirada em um termo da embriologia estudado por Spitz. Este termo conceitua certas estruturas que se desenvolvem em um determinado ponto onde se juntam diversas linhas do desenvolvimento. O termo organizador para Spitz (1972), refere-se aos agentes e os elementos reguladores das forças que operam ao longo do desenvolvimento e influenciam o desenvolvimento posterior. O organizador é portanto, o resultado de uma integração, constituída pela convergência e complementaridade de certas variáveis (ANZIEU, 1993).

De acordo com os autores referidos acima, cada organizador do grupo implica uma série de processos grupais, fantasias, papéis, posições, e outros que se integram em uma certa estrutura, a partir da qual outros fenômenos mais complexos irão surgir até atingir um outro organizador. No entanto, autores como Pichon-Riviére (1998), Seminotti (2000, 2001) entre outros que compõem a presente revisão de literatura, também contribuem significativamente para o entendimento dos organizadores de grupo, ainda que em suas obras não tenham tratado expressamente da questão.

Estudar o comportamento das crianças com Síndrome de Down entre seus colegas é descortinar conhecimento sobre a sua capacidade de interação e

adaptação na convivência social que a escola oportuniza. Sabe-se que a relação que a criança estabelece com seus colegas é permeada por uma capacidade de interação que varia conforme cada criança e as condições que o grupo oferece a mesma. Segundo Moraes; Otta; Scala (2001), na relação que a criança estabelece com seus companheiros são testadas habilidades essenciais como, por exemplo, revezamento de papéis, adoção da perspectiva do outro, possibilidade de experimentação de poder e mecanismos para obter aceitação e manter sua posição no grupo. As autoras, salientam a importância do estudo da popularidade e aceitação social, que podem ser medidas através de técnicas sociométricas de escolha, para obter conhecimentos sobre como a criança se insere no grupo de colegas.

Bleichmar (1995) ressalta que em uma simples interação, através de uma brincadeira inocente, pode ocorrer uma verdadeira “tragédia narcisista”, pois o saber popular já considera que as crianças podem ser cruéis ao não ter cuidado com o narcisismo alheio. O autor acrescenta que as habilidades ou o “saber fazer” torna a criança possuidora de um poder de ganhar, permite 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). Pois o “saber fazer”, isto é, as habilidades que elevam a criança à categoria de *experts* estão relacionadas a questões narcísicas e funcionam para criança como uma auto- imagem idealizada de si mesmo.

Apesar de inúmeras pesquisas sobre crianças e grupo, conforme Rocin e Vayer (1989), ainda não é possível conhecer exatamente como elas organizam-se

em relação aos outros. No comportamento infantil é possível observar duas tendências distintas: desejo de dominar ou afirmar sua presença e desejo de encontrar o outro. Ou seja, tendências à dominância e afiliação. A criança pequena já apresenta atividade afiliativa, pois a criança faz escolhas de parceiros e deseja ser reconhecida pelo outro, predominando uma relação de dois. Com relação à dominância – subordinação, é comum que ao entrar na escola, a criança depara-se com o outro provocando um conflito que a criança vai resolver esforçando-se para superar o outro, alija-o ou se retrai/comportamento de dominante ou subordinado (ROCIN & VAYER, 1989).

Pichon-Riviére (1998) refere os fenômenos de afiliação ou identificação que ocorre em um grupo. Na afiliação a identificação é mais superficial e, portanto, a pessoa não está totalmente incluída no grupo, ou seja, encontra-se um tanto distante do grupo. A afiliação natural no início do grupo tende a converter-se em pertença, quando já há um grau de identificação mais profundo e o componente do grupo sente-se fazendo realmente parte do grupo. A pertença torna possível a planificação, a cooperação e em suma consiste na capacidade de contribuição para a tarefa do grupo.

Entre 1978 e 1983, Rocin & Vayer (1989), desenvolveram pesquisas centradas na observação das relações interpessoais nas crianças de idade escolar. Segundo os autores, a tendência das pessoas que pertencem a um mesmo grupo institucional para movimentos de aproximação e afastamento é um fenômeno social conhecido e bastante significativo. Porém, escassamente descrito e pouco abordado pela psicologia, no sentido de compreender os fatores que levam os interlocutores

presentes a se escolherem ou se afastarem. Os autores referem Morin para melhor compreensão da perspectiva que utilizam o termo “interação”, para Morin as maiores parte dos sistemas não são constituídos de partes constituintes mas de ações entre unidades complexas sendo elas próprias constituídas de interações. A noção de sistema permite uma compreensão do grupo, pois aponta que o mesmo é um conjunto de partes diferentes, que em interação geram uma determinada organização “um todo organizado produz qualidades e propriedades que não existem nas partes tomadas isoladamente” (MORIN, 1997, p. 17).

Ao referir a diversidade na capacidade de interação no grupo, Seminotti (2001), afirma que 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. Logo, inicialmente as pessoas tendem a se reunir nos subgrupos por semelhanças e após conquistam o direito de manifestar suas diferenças através da proteção e do apoio do subgrupo. Conforme o autor, o grupo tem pouca tolerância com alguém que se mostra diferente da maioria e, quando esse diferente não encontra sinais de identidade entre os integrantes do grupo, tende a se afastar. Porém quando há 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.

Para Pichon-Riviére (1998) quanto maior a heterogeneidade dos membros do grupo e maior a homogeneidade na tarefa, maior será a produtividade. O autor trabalha com a técnica denominada de grupo operativo que, caracteriza-se por



centrar-se em uma tarefa que, em síntese, consiste na elaboração de duas ansiedades básicas coexistentes e cooperantes: *medo da perda* das estruturas existentes e *medo do ataque*. Essas duas ansiedades configuram o fenômeno de resistência a mudanças. Segundo o autor, a estrutura e função de um grupo é dada pelo interjogo de papéis através da ação, e condescendência na posse desses papéis. Os papéis são modelos de condutas que representam a posição dos indivíduos na rede de interações, no entanto, não são estáticos, mas funcionais e rotativos. Salienta-se o papel do coordenador como alguém que deve ajudar o grupo a pensar e, bem como, a importância dos papéis na figura do porta-voz, bode expiatório e líder.

Conforme Seminotti (2003), é possível ter uma noção mais dinâmica do papel de liderança do que a idéia referida por autores que apóiam a concepção defendida por Freud (1921), na qual, o grupo sempre começa por um líder. Pois, para Seminotti (2003), qualquer papel exercido no grupo pode exercer-se como liderança, sendo assim, os participantes podem ser líderes por instantes através de diversas manifestações como uma palavra que desencadeie ressonância grupal, gestos corporais ou expressões faciais que, promovam engendramentos de processos e de auto-organizações grupais.

Decherf (1986), aponta que, no grupo de crianças a busca de um chefe constitui a primeira realização efetiva do grupo e decorre da necessidade de se afirmar /dominar e da necessidade de submissão. A busca do chefe /líder é um mecanismo de defesa do grupo, na medida que diminui a ansiedade causada pela liberdade. A presença de um chefe aproxima o grupo de uma tarefa onde é possível

canalizar energia e agressividade, portanto, há uma cumplicidade inconsciente entre os integrantes do grupo que favorece a ascensão de um chefe.

Com relação ao papel do bode-expiatório no grupo com crianças, o mesmo autor, constata que o grupo tende a canalizar sua agressividade em um componente, no entanto, a criança que não tiver atingido um nível de relacionamento suficiente será excluída pelos colegas sem tornar-se objeto de perseguição. Por outro lado, a criança bem adaptada à realidade é capaz de utilizar defesas contra ameaças externas, logo, não está suscetível a tornar-se bode-expiatório. Pois para assumir esse papel a criança deve estar inconscientemente pronta para aceitar o mesmo e, portanto, torna-se cúmplice da perseguição organizada contra ela.

Para que a criança se integre ao grupo através do brincar que, pressupõe aceitação das leis de reconhecimento impostas pela maioria ou pelo líder, é necessário o registro de aspectos adaptativos ou evolutivos: primordialmente e sobretudo o estar exposto ao olhar do outro, além de vencer o temor da competição, da confrontação física, da humilhação de não saber, não poder, não alcançar, tolerar a frustração e aceitar perdas (BLEICHAMAR, 1995). No entanto, cabe acrescentar a existência de uma relação dinâmica entre o que está instituído e o processo instituinte, que supõe que em interação a criança proporá novas organizações para o instituído.

A maioria dos autores, desenvolve suas pesquisas sobre grupos com crianças, na perspectiva do grupo terapêutico, mas o produto destes estudos auxilia

o entendimento dos demais grupos formados por crianças. O grupo terapêutico para crianças é um espaço de identificações, de continuidade, de abolição de diferenças e também de estabelecimento de diferenças. O grupo auxilia na reorganização de características psíquicas básicas da criança, propiciando equilíbrio através de insights, elaborações, sublimações e contato com a realidade interna e externa. O grupo auxilia na convivência com as dificuldades de cada um, através do relacionamento com diversas crianças e suas diferenças, favorecendo que a criança conheça melhor a si mesma e as outras que compõe o grupo. Segundo Fernandes (2003, p. 231), o grupo “Permite ainda, o compartilhamento de dificuldades e progressos, reconhecendo cada um como um ser singular e diferente”.

É importante salientar o papel do professor, principalmente professores da educação infantil e séries iniciais, que em muitas situações necessitam ser continentais frente à força que existe nas relações grupais, capazes de apresentar uma função catártica ainda que o grupo não tenha uma pretensão terapêutica. “Quando as crianças percebem que o terapeuta e o grupo são capazes de serem continentais de suas angústias, e elas se sentem compreendidas, acabam por desenvolver um olhar interno para suas experiências emocionais” (LEVISKY, 1997, p. 317).

Quanto às questões institucionais do grupo, cabe lembrar que o grupo se encontra “atravessado” pela instituição onde está inserido, no caso a instituição escola. Porém, o grupo vai estar sempre implicado na instituição família. O caráter múltiplo dos atravessamentos implica também a ação do coordenador do grupo que, quanto mais envolvido em uma instituição, maior a dificuldade para elucidar os

atravessamentos institucionais (Volnovich,1995). Para o autor o grupo de crianças não pode funcionar como uma ilha, isolado do todo. O grupo com crianças em uma instituição “Possui sempre um caráter instituinte: se não for pelo seu próprio funcionamento será pelos desdobramentos que provoca” (Volnovich,1995,p.72).

Conforme Anzieu (1993), há cinco organizadores grupais, todos eles são independentes quanto a sua natureza e interdependentes quanto ao seu funcionamento. Os mesmos, estão presentes em todos os grupos e geralmente um deles prevalece sobre os demais. O Fantasma Individual é o primeiro organizador psíquico inconsciente do grupo e visa constituir um aparelho psíquico grupal a partir de um aparelho psíquico individual. O fantasma individual é um elemento psíquico em torno do qual o grupo se une para defender-se da ameaça de perder sua individualidade, ocasionando um fenômeno que pode ser descrito como uma fusão indiscriminada de todos os seus membros ou uma ressonância fantasmática.

O segundo organizador grupal é designado como Imago e corresponde à etapa em que o grupo se une não mais em torno de um fantasma individual, mas através de Imagos, isto é, estruturas psíquicas mais complexas que asseguram ao grupo a possibilidade de diferenciação entre seus componentes sem a ameaça de perder a individualidade. O terceiro organizador é os Fantasmas Originários, neste estágio o grupo admite diferenças entre seus membros sem perder a unidade, já que está seguro de ter a origem como algo comum e definitivo (ANZIEU, 1993).

O mesmo autor postula que os três primeiros organizadores referidos acima correspondem à organização fantasmática do grupo e vão de uma isomorfia inicial

para uma homomorfia crescente, enquanto o quarto organizador, Complexo de Édipo, fundamenta a estrutura do grupo, operando a diferenciação entre o grupo – família e o grupo-associação. O quinto organizador é denominado pelo autor como a imagem do corpo próprio e o envelope psíquico do aparelho grupal, este organizador instaura a diferença entre o exterior e o interior do grupo. O envelope psíquico grupal é uma superfície protetora que filtra as trocas e tem como função conter os processos psíquicos inconscientes que ocorrem entre seus membros, garantindo a unidade, continuidade e integridade do aparelho psíquico grupal.

De acordo com Decherf (1986), o trabalho psicanalítico de grupo com crianças, permite precisar claramente a presença de alguns organizadores referidos por Anzieu, primordialmente o primeiro e o segundo, onde é possível identificar a presença de uma imago materna ou paterna dupla, boa e má. O autor reafirma que, o grupo com crianças, submergidas pela angústia e pressão instintiva passa necessariamente de uma fase de organização para outra, culminando na chegada de um chefe.

Para Kaës (1997, p. 178), há dois tipos de organizadores grupais. Os organizadores intrapsíquicos de agrupamento, referentes ao aparelho psíquico do sujeito singular, e os Organizadores inter ou transpsíquicos grupais que teriam relação com as produções do próprio vínculo grupal, entre estes estão, os organizadores sócio-culturais: “Esses organizadores são o resultado da transformação, pelo trabalho, do social e da cultura dos núcleos inconscientes da representação do grupo”. A função dos organizadores sócio-culturais está relacionada a produção em código e de maneira normativa, a realidade psíquica do

grupo, ou seja, “a elaboração social e cultural de representações que produzirá modelos de grupabilidade que se inscrevem nas instituições que organizam” (KAËS, 1997, p. 178). Para o autor há uma certa tensão entre os organizadores psíquicos e sócio-culturais, mas existe a necessidade de uma congruência mínima para que o processo grupal se estabeleça e se desenvolva.

Conforme o autor, a relação entre os dois organizadores fornece a base para a teoria psicanalítica do agrupamento. Pois, o organizador psíquico inconsciente do grupo seria o responsável por organizar o curso dos acontecimentos psíquicos, já que são formações complexas que tornam viáveis, sustentam e expressam o desenvolvimento integrado dos vínculos no grupo, assim como, operam na ligação, integração e transformação dos componentes do grupo.

Seminotti (2003), refere que os organizadores do pequeno grupo são em especial, a tarefa do grupo, os papéis, as lideranças, as comunicações, os padrões de relações, o enquadre e a coordenação do grupo. Seminotti (2000), salienta também que, dentro da organização dos pequenos grupos existe uma multiplicidade/diversidade de micro-organizações e que o grupo é constituído por subgrupos, formado por indivíduos que tem semelhanças entre si, expressas na forma de pensar, sentir e agir. No entanto, os subgrupos são diferentes entre si por sua natureza. O autor aponta que, entre os subgrupos há um trajeto no qual transitam indivíduos que mudam seu modo de pensar, sentir ou agir e vão a busca de identidade, pertença, proteção e apoio. Quando encontra apoio, fica fácil ser diferente sem correr o risco de ser uma voz excluída, nem ficar constrangido para manifestar o que sente e pensa.

Ainda o mesmo autor, acrescenta que os subgrupos nos pequenos grupos são regidos pelos mesmos princípios que organiza os grupos psíquicos internos.

## **2 PROBLEMA DE PESQUISA**

Como se estabelecem as relações interpessoais na sala de aula entre alunos com Síndrome de Down e os demais colegas, na rede regular de ensino fundamental?



### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo geral**

Conhecer como se estabelecem relações interpessoais entre alunos com Síndrome de Down e os demais colegas de classe, em uma escola da rede regular de ensino fundamental.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Compreender como as crianças com Síndrome de Down são percebidas pelos demais componentes do grupo.
- Descobrir se, as diferenças determinadas pela Síndrome de Down, podem se constituir como um organizador dos subgrupos
- Comparar as relações interpessoais das crianças no grupo em situações dirigidas onde exista a mediação do professor e em situações espontâneas.

#### **4 QUESTÕES NORTEADORAS**

- A Síndrome de Down pode ser um fator determinante na organização dos subgrupos?
- Como as crianças com Síndrome de Down são percebidas pelos colegas de sala de aula?
- Qual a diferença nas relações interpessoais de um grupo quando está sob a mediação do professor e quando está sem um mediador instituído/professor?

## **5 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **5.1 Pressupostos epistemológicos**

A pesquisa utilizará princípios teóricos metodológicos qualitativos. Há alguns pressupostos que fundamentam o uso de metodologias qualitativas. O reconhecimento da singularidade das pessoas é um deles, pois se acredita que cada pesquisa é única e que para entender a singularidade de um ser humano é preciso, conhecê-lo, escutá-lo, permitindo que ele se revele. O segundo pressuposto, parte do reconhecimento da importância de se conhecer a experiência social de um ser humano, não apenas as suas circunstâncias de vida, mas o seu modo de vida. E o terceiro pressuposto sugere que conhecer o modo de vida do sujeito está atrelado ao conhecimento de sua experiência social (MARTINELLI, 1999).

O estudo de caso está associado a enfoques metodológicos que priorizam aspectos qualitativos. Conforme Gil (1999), ele é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um objeto e permite um conhecimento amplo e detalhado. Em geral os estudos de caso são pesquisas realizadas junto a pequenos grupos e pretende retratar uma configuração que, embora particular, funcione

apenas como ponto de partida para uma análise que busque a compreensão das relações sociais mais amplas de um objeto de estudo. O “caso” pode ser uma escola, um grupo, uma pessoa, uma instituição entre outros. O importante é que a instância escolhida seja focalizada como um todo de forma completa e profunda.

## **5.2 Sujeitos**

Os sujeitos participantes da pesquisa serão alunos de uma turma de escola pública ou particular da rede regular de ensino fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série), da qual façam parte pelo menos duas crianças com Síndrome de Down. O grupo de crianças terá idade entre 7 a 11 anos.

## **5.3 Instrumentos**

*Observação Participante:* Segundo Minayo (1998), a observação participante é parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa e deve ser considerada como um processo que é construído duplamente pelo pesquisador e pelos atores sociais envolvidos. *Observação Sistemática:* Foi construído um instrumento para dirigir observação e facilitar o registro de alguns aspectos das relações estabelecidas entre as crianças (Anexo A).

*Construção do Mapa Sociométrico:* No teste sociométrico o sujeito age segundo seus próprios fins, pois para o sujeito, o teste é motivação, incentivo e objetivo e deve ocorrer em situações naturais e consoantes com a vida do sujeito. Moreno (1992), salienta que o teste só pode ser chamado de sociométrico quando primeiramente se tenta determinar os sentimentos dos indivíduos uns para com os outros e, posteriormente determinar esse sentimento com relação ao mesmo critério.

Para se obter o estado de espontaneidade, necessário na sociometria, o autor refere à necessidade de um aquecimento “através de processos de aquecimento e pelo aprendizado de como mobilizar a espontaneidade necessária à determinada situação” (MORENO, 1992, p. 206). Logo após, sugere-se através de um mesmo critério que o grupo faça escolhas de aproximação ou rejeição de um parceiro. Os dados obtidos através do teste sociométrico são utilizados para a construção de um gráfico chamado sociograma que, representa a configuração grupal do momento (MORENO, 1992).

*Diário de Campo:* O diário de campo permite que o pesquisador possa recorrer ao mesmo em vários momentos do trabalho de pesquisa. O diário de campo é pessoal e intransferível, nele o pesquisador registra percepções, angústias, questionamentos e informações (MINAYO, 1997).

#### **5.4 Procedimentos para coleta de dados**

Primeiramente será feito contato com a direção da escola a fim de esclarecer a proposta da pesquisa e efetivar as combinações para a entrada do pesquisador no campo. Posteriormente, será fundamental participar de reuniões de professores e pais para informar e receber o consentimento para realização da pesquisa.

Os dados serão coletados a partir do acompanhamento /observação participante, observação sistemática, diário de campo e teste sociométrico. A coleta de dados ocorrerá durante duas semanas do primeiro semestre do ano letivo de 2005. O grupo será observado durante cinco a dez dias letivos conforme saturação, isto é, quando as informações obtidas tornam-se redundantes em relação ao caso em estudo.

O grupo será observado nas situações de rotina em sala de aula e pátio ou recreio livre. As observações serão registradas com o auxílio de um Instrumento de Observação (Anexo A) Após cada período de observação será realizado registros no diário de campo. A realização do teste sociométrico será planejada junto com o professor da turma e deverá ocorrer a partir de uma atividade proposta pelo professor e já prevista no plano de ensino do mesmo.

### **5.5 Análise dos dados**

Os dados coletados através dos registros no diário de campo, observação participante, observação sistemática e análise do teste sociométrico serão submetidos à metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1988) e complementada por Moraes (1999). Esta metodologia prevê que os dados coletados sejam trabalhados a partir das seguintes etapas: 1) Preparação das informações; 2) Unitarização; 3) Categorização; 4) Descrição/produção de texto-síntese; 5) Interpretação.

## **6 IMPLICAÇÕES E CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA**

A pesquisa envolvendo seres humanos, ou seja, aquela que individual ou coletivamente, envolva o ser humano de forma direta ou indireta, conforme o Conselho Nacional de Saúde, exige que o sujeito concorde em participar do estudo e que fique devidamente registrado através do termo de consentimento livre e esclarecido.

O presente estudo envolve a participação de crianças, portanto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), será dirigido aos pais ou responsável. Através do mesmo, será explicitado o estudo, seus objetivos e posterior compromisso de devolução dos resultados aos envolvidos interessados.





**8 ORÇAMENTO**

Livros .....	R\$	900, 00
Xerox .....	R\$	300, 00
Cartucho para impressora .....	R\$	150, 00
Folha ofício .....	R\$	200, 00
Digitação e formatação.....	R\$	300, 00
<b>Total</b> .....	<b>R\$</b>	<b>1850,00</b>

## 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.

ANZIEU, Didier. **O Grupo e o Inconsciente: o imaginário grupal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BENCINE, Roberta; MARIZ, Maria. Inclusão: Uma utopia possível. **Nova Escola**. Ano XIV, n. 123. São Paulo jun. 1999, p. 8-17.

BLEICHMAR, Emilce. Psicoterapia de grupo de crianças. In.: VOLNOVICH, Jorge.; HUGUET, Claudio. **Grupos, infância e subjetividade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

CARVALHO, Rosita. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

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

DESSEN, Maria Auxiliadora; SILVA, Nara Pereira. Crianças com Síndrome de Down e suas interações familiares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 16, n. 3. Porto Alegre, 2003, p. 503-514.

FERNANDES, Beatriz S. Psicoterapia de grupo com crianças. In.: FERNANDES, Waldemar José; SVARTMAN, Betty; FERNANDES, Beatriz Silverino. **Grupos e configurações vinculares**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

FRANCO, Maria. O “estudo de caso” no falso conflito que se estabelece entre análise quantitativa e análise qualitativa. **Polígrafo**. s. d.

FREUD, S. Psicologia de grupo e análise do ego. In: FREUD, S. **Obras completas**. v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1921/1996.

GIL, Antônio. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

JERUSALINSKY, Alfredo.; CORIAT, Elza. Função materna e estimulação precoce – experiência controlada com 100 sujeitos de 3 a 16 meses de idade cronológica. **Escritos da Criança**. n. 1, 1983, p. 76-85.

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

LEVISKY, Ruth Blay. Grupos com crianças. In.: ZIMERMANN, David.; OSÓRIO, Luiz Carlos. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MARTINELLI, Maria Lucia (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Dados da educação especial**. Disponível em: <http://www.mec.gov.Br/seesp/dados.shtm> Acesso em: 10 nov. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Temas Sociais. Petrópolis: Vozes, 1997.

MONTOAN, Maria Teresa. Caminhos pedagógicos da inclusão. In.: ANPED. Caxambu, 1998.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Educação-PUCRS**. Ano XXII, n. 37, mar. 1999, p. 7-32.

MORAIS, Maria de Lima Salum; OTTA, Emma; SCALA, Cristiana Tieppo. Status Sociométrico e Avaliação de Características Comportamentais: um estudo de competência social em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, 2001, p. 119-131.

MORENO, Jacobi Levi. **Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama**. Goiânia: Dimensão, 1992.

MORIN, Edgar et al. **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MUSTACCHI, Zan; ROZONE, Gisele. **Síndrome de Down: aspectos clínicos e odontológicos**. São Paulo: CID Editora, 1990.

PICHON-RIVIÉRE, Enrique. **O processo grupal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PUESCHEL, Siegfried. (org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. São Paulo: Papirus, 1993.

PUPO FILHO, Ruy. **Síndrome de Down. E agora, doutor?** Rio de Janeiro: WVA, 1996.

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

SANTOS, Mônica. Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema brasileiro. In.: **Revista Integração**. Ano 10, n. 22. 2000, p. 35-40.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCHAWARTZMAN, José Salomão. Integração: do que e de quem estamos falando? In.: MONTOAN, M. T. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1999.

SEMINOTTI, Nedio. **La organización y dinámica del grupo psicológico: la multiplicidad/diversidad de organizadores del grupo**. Tese não publicada. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2000.

\_\_\_\_\_. O pequeno grupo organizador do ambiente de aprendizagem [CD-ROM]. **Anais do II Congresso Latino- Americano de Dinâmica dos Grupos e III Congresso Brasileiro de Dinâmica Interpessoal**. Porto Alegre: ID Agência Digital, 2003.

\_\_\_\_\_. Primero los semejanza y luego las diferencias. **Revista Clinica y análisis grupal**. n. 86, v. 23. Imago, 2001.

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

VOIVODIC, Maria. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis: Vozes, 2004.

VOLNOVICH, Jorge. Atravessamentos institucionais na prática de grupo com crianças. In: VOLNOVICH, Jorge.; HUGUET, Claudio. **Grupos, infância e subjetividade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

WERNECK, Claudia. **Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

\_\_\_\_\_. **Ninguém mais ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

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

## **ANEXOS**

**ANEXO A****QUADRO**

<b>NOME:</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>
1. Demonstra afetividade através de carinho, beijos								
2. Busca interagir através do contato corporal								
3. Busca interagir através da linguagem verbal								
4. Não busca de interação/contato								
5. Estabelece com o colega uma relação de cuidado/proteção								
6. Estabelece com o colega uma relação de indiferença								
7. Estabelece com o colega uma relação de pena								
8. Estabelece relação que envia o colega ao lugar de "não saber"								
9. Apresenta nojo frente a higiene do colega								
10. Demonstra curiosidade sobre as diferenças que observa no PNEE (busca reconhecer o diferente)								
11. Brinca com o colega PNEE								
12. Toma iniciativa de convidar o colega para participar de suas atividades								
13. Brinca com todos os colegas								
14. Brinca com alguns colegas								
15. Brinca sempre com o mesmo pequeno grupo								
16. Brinca mais com meninos								
17. Brinca mais com meninas								
18. Convive com os colegas fora da escola								
19. Convive com alguns colegas								
20. Briga com os colegas								
21. Agride fisicamente								
22. Agride verbalmente								
23. Apresenta comportamento dependente c/ relação ao professor								
24. Apresenta comportamento dependente								

A = Sempre

B = Às vezes

C = Nunca

D = Quando mediado

E = Sem mediação

F = C/ relação ao pnee

G = C/ relação ao não pnee

H = C/relação a todos

**ANEXO B**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Luciane Najar Smeha, sou estudante do curso de Mestrado na Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Estou realizando uma pesquisa sobre orientação do professor Nedio Seminotti, cujo objetivo é conhecer como se estabelecem as relações interpessoais na sala de aula entre alunos com Síndrome de Down e os demais colegas de classe.

Sua participação envolve a autorização para que as observações sejam realizadas na escola/turma em que seu filho estuda. As observações ocorrerão na sala de aula e em situações de recreio/pátio da escola. Além das observações, os dados serão registrados através de fotografia e filmagem. O tempo previsto de observação é aproximadamente de dez dias.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade e a de seu filho será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identifica-lo.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador através do fone (55) 32218563 ou (55) 81112833, ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente

\_\_\_\_\_  
Luciane Najar Smeha

Matrícula: 041905282

\_\_\_\_\_  
Nedio Seminotti –Professor

Orientador

Consinto na participação de meu filho neste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

\_\_\_\_\_  
Nome e Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Local e Data

## 2 AVALIAÇÃO DO COMITÊ



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP - PUCRS



Ofício nº 206/05-CEP

Porto Alegre, 11 de março de 2005.

Senhor(a) Pesquisador(a)

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS apreciou e aprovou, seu protocolo de pesquisa intitulado: "Inclusão e síndrome de down: um estudo das relações interpessoais de um grupo de alunos da rede regular de ensino fundamental".

Sua investigação está autorizada a partir da presente data.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Délio José Kipper  
COORDENADOR DO CEP-PUCRS

Ilmo(a) Sr(a)  
Mest Luciane Najar Smeha  
N/Universidade

**REVISITANDO CONCEITOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
PERSPECTIVAS DA DIFERENÇA NO GRUPO DE ALUNOS\***

Luciane Najjar Smeha\*\*

Dr. Nedio Seminotti\*\*\*

\*\* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS  
Endereço: RS 509 Km 07 Camobi, Condomínio Vila Verde, Casa 120  
Telefone: (55) 3221 – 8563; 8124 – 7390  
E-mail: lucianes@unifra.br

\*\*\* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS  
Endereço: Av. Ipiranga, 6681 / Porto Alegre – RS  
Telefone: (51) 3320 – 3500  
E-mail: nedios@puhrs.br

---

\* Este artigo será submetido à publicação na revista Educação e Pesquisa. O formato foi confeccionado a partir das normas de publicação do periódico (vide Anexo A).

## REVISITANDO CONCEITOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS DA DIFERENÇA NO GRUPO DE ALUNOS

### 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 diversidade, em uma perspectiva que pretende ampliar a compreensão do movimento grupal frente ao 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.

Para contextualizar e problematizar o cenário da educação inclusiva no Brasil, optamos por um multirreferencialismo teórico, apoiado na ousadia de articular o diálogo entre autores, sustentados por paradigmas considerados antagônicos. Para compreender o fenômeno da diferença, no âmbito individual, a construção teórica está calcada em construtos oriundos da psicanálise, articulados com os da teoria sistêmica.

**Palavras-chave:** grupo de crianças; inclusão; escola; deficiência.

Área conforme classificação CNPq: 7.00.00.00-0

Sub-área CNPq: 7.07.05.01-1

## REVISITING CONCEPTS AND PRACTICES OF 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 interpersonal relationships, mainly in the socio-affective ambit, of groups formally established as the school.

In order to contextualize and problematize the scenario of the inclusive education in Brazil, we opted for a theoretical multireference, based on the audacity of articulating the dialogue among authors sustained by paradigms considered antagonistic. To understand the phenomenon of the difference in the individual ambit, the theoretical construction is based on concepts from the psychoanalysis articulated with those of the systemic theory.

**Key-words:** children's group; inclusion; school; differences.

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, logo, a escola inclusiva é aquela capaz de atender, com qualidade, a diversidade humana (Abenhaim, 2005).

Alguns autores consideram a diferença entre os termos Inclusão e Integração (Bueno, 1997; Werneck, 2000, 2003; Mantoan, 1997), apontando que os dois termos se referem a processos de inserção diferentes. Inclusão usa-se para aludir a um processo mais aprimorado do que a integração. Nessa perspectiva, a inclusão escolar envolve direção, professores, funcionários e ambiente físico, que devem estar preparados para atender a todos os alunos nas suas especificidades. Já na integração, o aluno é posto em uma organização escolar pronta e deve se adaptar para permanecer no local. No entanto, cabe ressaltar que alguns autores não consideram a diferença entre integração e inclusão (Carvalho, 1997) e outros utilizam apenas o termo integração (Glat, 1997; Schwartzman, 1997).

Já a mudança do termo integração para inclusão só fará sentido se a proposta assumir um novo significado a partir disso, os termos serão considerados com perspectivas diferentes, ratificando a idéia de que a inclusão é um processo bem mais próspero e complexo do que a integração.

Com relação à definição das pessoas com deficiência, o Decreto Presidencial n 3298, de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei 7.853 e dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, delibera que deficiência é “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Internet, 2005).

Sobre a forma de designar as pessoas com algum tipo de limitação física, psíquica, mental ou sensorial, os autores divergem. Mantoan (2003) prefere utilizar o termo alunos com deficiência e não alunos com necessidades educacionais especiais. Entre os termos “excepcional” e “aluno com necessidades educativas especiais”, há uma diferença, portanto, importa elucidar que, nem sempre, a mudança de termo está relacionada a modificações significativas no contexto ao qual o termo se refere (Baptista, 1999).

Já Veiga-Neto (2001; 2005) utiliza as expressões normais e anormais, prefere não lançar mão de subterfúgios com o uso de outras formulações discursivas que pretendam abrandar a questão. Recorre, portanto, à noção moderna de que cegos, surdos, cadeirantes e síndromicos são anormais. Para o autor, as pessoas criam terminologias diversas que são quase ementas para se referirem à norma inventada pela sociedade moderna, ou seja, para apontarem os que estão dentro da norma e os que estão fora.

Nesse sentido, as pessoas com algum tipo de deficiência, ou com comportamento diferente do padrão esperado na sociedade, seriam anormais por estarem fora da norma. A norma pode ser compreendida como uma maneira de um grupo fazer valer uma medida comum, a norma designa uma maneira de produzir a regra de juízo. A norma igualiza e faz com que cada indivíduo possa ser comparado a outro, sendo assim, ela classifica e fornece a medida, possibilitando que cada um possa reconhecer-se na diferença (Ewald, 1993).

## **PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA**

Na escola inclusiva, as dificuldades e limitações das crianças são reconhecidas, mas não conduzem ou restringem o processo de ensino. Para tanto, é preciso superar o ensino transmissivo e utilizar uma pedagogia ativa, dialógica que se contrapõe a uma transferência individualizada e hierárquica do saber. O ensino tradicional é ideal para gerar indisciplina, competição, discriminação, preconceitos e categorização de bons e maus alunos (Mantoan, 2002).

Mantoan (2002) faz críticas à forma como as escolas, freqüentemente, agrupam seus alunos: por séries, por níveis de desempenho escolar, pois, segundo a autora, 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). A tendência das escolas tradicionais, porém, é estabelecer um padrão de normal que funciona, como coerção, produzindo uma educação padronizada, em que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, devem se ajustar na exata medida do modelo ideal o que, conseqüentemente, determina altos índices de analfabetismo, evasão e fracasso escolar (Khoury, 1989).

No entanto, na proposta da escola inclusiva, as diferenças são 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 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 Krouri (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 (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; Cruz; Borges (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. Logo, 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” (Côrrea, 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 controle, para que sejam dóceis, pacíficos e não haja conflito entre as figuras identitárias de professor e aluno (Côrrea, 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 & 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 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 (1913/1996), 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”.

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 & 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, logo 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 à 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” (Velooso *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; a *antropoêmica* que pretende *vomit* 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 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 (Votolini, 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 o 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 & Seminotti (2005) tomam conceitos de Morin para a compreensão do pequeno grupo. Segundo 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, cada parte conserva sua singularidade e sua individualidade. O autor explica sua concepção de parte e todo, pela relação indivíduo e sociedade, já Alves & Seminotti (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 ao 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 emerge 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 & Seminotti, 2005).

Logo, 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 & 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 (1953/1994) 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 denominou *Tele*.

Moreno (1953/1994) 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 (1953/1994) 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, 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 sinta-se incluída no grupo, Bleichmar (1995) considera que o “saber brincar ou saber fazer” eleva a criança à categoria de *expert*, possuidor do poder de ganhar, permite-lhe 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, freqüentemente, 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.

Mas 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 brinquedo 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). 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, 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.

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?

Bleichmar (1995, p. 47), ao referir o trabalho terapêutico com grupo de crianças, levanta a seguinte questão:

Quem pode suportar o mal-estar de não estar bem com o conjunto, com a maioria sem sentir-se atacado na auto-estima, sem recorrer a processos intrapsíquicos tão econômicos para o alívio da angústia frente à marginalidade e à solidão, como a idealização do perseguidor, a negação do sofrimento, ou dos próprios desejos? Pode a criança deixar de se sujeitar ao bem-estar de se sentir aprovada e investir em seu próprio desejo, sua identidade diferente, na ausência, ou sem outro, adulto ou criança, que o legitime?

Para Roncin & 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), a 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 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), 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; Cruz; Borges (2004); Alves & Seminotti (2005); Aliatti & Seminotti (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 os 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; Cruz; Borges (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, sinta-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, chegando tornar 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. Na medida em que, o grupo mantém o antigo padrão de funcionamento não ocorrerá troca viável pela impossibilidade de identificação mútua (Brandão, 1987), as relações interpessoais ficarão prejudicadas, bem como, a construção da pertença (Pichon-Rivière, 2000), isto é, de um grau mais profundo de identificação em que a pessoa, neste caso o aluno diferente, sente-se fazendo parte do “nós” do grupo, pois a pertença possibilita uma maior integração ao grupo. Caso 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 sintá-se, 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 eqüitativa. Segundo Meira (2001), a escola pode ser desorganizadora para criança quando exige que ela constitua laços apenas com crianças que lhe devolvem a imagem do que não são.

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.

*Notas*

- 1) O gozo, conforme 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 (1988), o gozo é o laço entre a pulsão de vida e pulsão de morte.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.; SEMINOTTI, N. **Processos dos grupos psicológicos construtores da pertença**: vínculos da amizade, organizadores grupais e o lugar-espaço potencial. Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.
- ALVES, M.; SEMINOTTI, N. **Produção e organização do sistema pequeno grupo “Oficina de Capoeira”**: um estudo no contexto da reforma psiquiátrica. Dissertação de Mestrado não publicada. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.
- 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. Anped, 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**. n. 1. Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 1987, p. 35-41.
- 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 Sul, 1995.

- CORRÊA, G. **Educação contemporânea no Brasil**: escolarização, comunicação e anarquia. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais/Política. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 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.; COSTA JUNIOR, Á. e cols. **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**. Ano XXVI, n. 49. Porto Alegre: PUCRS, mar. 2003, p. 99-113.
- 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**. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1913/1996.'
- 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**. AnoXXIII, n. 79, ago. 2002, p. 39-63.
- 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.
- INTERNET. **Base da Legislação Federal do Brasil**. Disponível em: <<http://legislação.planalto.gov.Br>>. Acesso em: 10 fev. 2005.
- 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 Antidisciplina. 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.
- 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**. Artmed. Ano V, n. 20, fev./abr. 2002, p. 18-23.
- \_\_\_\_\_. Uma escola de todos para todos e com todos: o mote da inclusão. **Educação**. Ano XXVI, n. 49. Porto Alegre: PUCRS, mar. 2003, p. 127-135.
- 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**. n. 6. Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 2001, p. 41-51.
- MORENO, J. **Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria de grupo e sociodrama**. v. II. Texto original 1953. Goiânia: Dimensão, 1994.
- 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: Octadere, 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) não publicada. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, 2000.
- \_\_\_\_\_. Primero los semejanza y luego las diferencias. **Revista Clínica y Análisis Grupal**. n. 86. v. 23. Imago, 2001.
- SEMINOTTI, N.; BORGES, B.; CRUZ, J. O grupo como organizador do ambiente de aprendizagem. **Revista Psico USF**. v. 9, n. 2. São Paulo, 2004, p. 181-199.

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. v. IX, n. 16. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1º sem. 2004, p. 92-101.

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.

**INCLUSÃO E SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES  
INTERPESSOAIS ENTRE COLEGAS DE ESCOLA\***

**INCLUSION AND DOWN SYNDROME: A STUDY OF INTERPERSONAL  
RELATIONSHIPS AMONG SCHOOL STUDENTS**

---

\* Este artigo será submetido à publicação na revista Educação e Sociedade. O formato foi confeccionado a partir das normas de publicação do periódico (vide Anexo B).

**INCLUSÃO E SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES  
INTERPESSOAIS ENTRE COLEGAS DE ESCOLA**

Luciane Najjar Smeha \*\*

Nedio Seminotti\*\*\*

Endereço: RS 509 Km 07 Camobi, Condomínio Vila Verde, Casa 120  
Telefone/FAX: (55) 3221 – 8563; 8124 – 7390  
E-mail: lucianes@unifra.br

---

\*\* Mestranda em Psicologia Social e da Personalidade. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS.

\*\*\* Doutor em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS.

## INCLUSÃO E SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE COLEGAS DE ESCOLA

### RESUMO

Neste relatório, abordo a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down na rede regular de ensino e, especialmente, as relações que são construídas entre os alunos. Na pesquisa. O objetivo foi conhecer as relações interpessoais estabelecidas entre alunos com Síndrome de Down e os demais colegas de classe. Foi realizada uma pesquisa-ação, com uma turma de alunos da segunda série do Ensino Fundamental. Participaram 18 alunos com idades entre 7 a 13 anos, dois desses com Síndrome de Down. A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, diário de campo e aplicação do teste sociométrico. A análise qualitativa foi construída com a triangulação dos dados. Os resultados apontam que os movimentos de aproximação e rejeição entre as crianças e a conseqüente formação de subgrupos é influenciada pelo discurso do professor que enuncia ao grupo o comportamento apropriado. As crianças reagem à estranheza, distanciando-se do colega diferente, independentemente do diagnóstico de deficiência, mais visivelmente, nas situações onde não há mediação do professor.

**Palavras-chave:** escola, inclusão, organização de grupo, Síndrome de Down, sociometria.

## INCLUSION AND DOWN SYNDROME: A STUDY OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AMONG SCHOOL STUDENTS

### ABSTRACT

This article is about children's school inclusion with Down Syndrome in the regular schools, and especially, the relationships that are built among the students. The research has aimed to know the interpersonal relationships established among the students with Down Syndrome and their classmates. An action research was done in a group of second-grader students. Eighteen students with ages ranging from 7 to 13 have participated, two of them with Down Syndrome. Data collection occurred through the participant observation, field diary and the application of the sociometric test. The qualitative analysis was done using data triangulation. The results show that movements of closeness and rejection and the consequent formation of subgroups are influenced by the teacher's speech which enunciates the appropriate behavior to the group. The children react to strangeness growing away from the different classmate, regardless of the diagnosis of deficiency. It happens more visibly in situations where there is no mediation of the teacher.

**Key-words:** school, inclusion, group organization, Down Syndrome, sociometry.

O processo de inclusão escolar cresce no Brasil, a partir da legislação que prevê, na Constituição Federal de 1988, o direito à igualdade de todos à educação. Esse direito visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola(LDBEN9394/96).

A inclusão escolar, enquanto um novo paradigma, demanda complexas modificações em três eixos do sistema educacional, isto é, a escola enquanto instituição social de formação; a concepção de ensino-aprendizagem e o papel do professor na mediação das relações de sala de aula, no desempenho do papel que desequilibra e equilibra, além de ser co-autor e co-produtor das articulações do grupo de alunos (Lima, 2003).

A implantação da escola inclusiva enfrenta várias dificuldades de ordens diversas. Principalmente em decorrência da padronização dos programas de ensino, da avaliação e dos métodos, que ignoram a diversidade entre os alunos (Stainback, 1999). Teoricamente, parece que o modelo de escola para todos já é uma realidade, mas viabilizar esse modelo no cotidiano da escola pública e privada tem sido uma tarefa árdua e muito complexa. Pois, a inclusão mexe com territórios e fronteiras, ou seja, com critérios de pertença social (Lima, 2003).

A perspectiva da inclusão exige mudanças profundas na cultura escolar e, portanto, não basta ser contemplada por decretos legais, é necessário vontade política, governamental e mobilização da sociedade (Voivodic, 2004). De acordo com Lima (2003), a inclusão impulsiona um movimento de transformação das escolas, mas implica em valorização da singularidade e reinvenção de modos de subjetivação. Logo, a inclusão abre caminhos para novas subjetividades, novos arranjos identitários e novos valores, oriundos do embate determinado pela convivência com as diferenças.

Nas escolas, encontramos uma realidade ainda distante do ideal desejado. Muitas vezes, as crianças com necessidades especiais são recebidas porque a escola se vê obrigada a acatar uma decisão judicial por temer conseqüências legais ao lhes negar a vaga. Voltolini (2004) discute o

tema pontuando que a inclusão, como política pública, está ganhando ênfase no âmbito jurídico, paradoxalmente, para o autor, trata-se de legislar a respeito de laços entre indivíduos, de questões que abarcam a subjetividade das crianças envolvidas. O tratamento jurídico da questão, salienta o sistema contratual no que se refere às necessidades, mas não considera a posição do aluno e professor enquanto sujeito desejante.

A lei determina que as crianças com deficiência estudem, preferencialmente, na rede regular de ensino, no entanto, a legislação cria um impasse entre a escola, família e poder público. De um lado, a escola representada pelo seu corpo docente, resiste à inclusão, alegando falta de recursos, entre esses, capacitação profissional dos professores, acessibilidade e ausência de equipe profissional na escola constituída pelo educador especial, psicólogo entre demais representantes da área da saúde; e de outro, famílias lutando para a inclusão de suas crianças na sociedade, primordialmente por meio da escolarização. Portanto, urge um olhar atento às crianças com necessidades educativas especiais que estão no meio deste verdadeiro “duelo” de forças.

No jogo de forças entre a família que busca um espaço escolar e a escola que não deseja ter o aluno com deficiência entre os demais, cabe aprofundar estudos que elucidem as conseqüências do impasse no desenvolvimento emocional da criança com necessidades especiais. Frequentemente, a criança torna-se vítima de uma “pseudo-inclusão”, isto é, a criança está na escola regular, mas isto não significa que ela tenha um efetivo espaço no grupo de colegas e na relação com professores. A interação pode ser superficial ou inexistente. Pesquisas constataam a presença de alunos com deficiência, incluídos na escola, apenas fisicamente, mas não social e emocionalmente (Batista & Enumo, 2004).

A realidade da inclusão, na região centro do Rio Grande do Sul, foi mapeada em uma pesquisa realizada por Bastos & Smeha (2004). Essa investigação ocorreu em cento e trinta escolas da rede pública e privada na cidade de Santa Maria e indicou um número restrito de alunos incluídos na rede regular, sendo que a maioria dos alunos matriculados, nas escolas dessa rede, freqüentam a classe especial. Revela também, que nenhuma escola da amostra apresentava,



no seu quadro de alunos matriculados, mais de uma criança com mesmo tipo de necessidade especial incluídos em uma mesma classe do ensino regular.

Esses dados possibilitam dar continuidade à discussão relativa às práticas e discursos acerca da inclusão escolar. A maioria dos professores pressupõe que ter mais de um aluno com necessidades especiais na sala inviabiliza a prática docente, tornando-a árdua e sem perspectiva de ser desenvolvida com qualidade do ponto de vista pedagógico. Questionando tal paradigma, propõe-se uma contribuição para obter subsídios que possam levar à reflexão e a outros pressupostos na educação inclusiva.

O foco do estudo desta pesquisa centrou-se nas relações entre alunos, na escola inclusiva, no aporte teórico, descrito pela teoria do comportamento de crianças em grupo feita por Bleichmar (1995) e, nas contribuições de Seminotti (2000; 2001) sobre as diferenças, nas organizações dos grupos e pertença, propostas por Pichon-Rivière (2000). E ainda nas idéias que auxiliam no entendimento do grupo, quando a diferença está relacionada à deficiência da criança (Brandão, 1987; Meira, 2001; Voltolini, 2004; Kupfer, 2005; Rocin & Vayer, 1989).

A compreensão do fenômeno convoca à elucidação do papel dos professores na mediação do grupo de alunos. Algumas pesquisas (Alves, 2005; Carvalho, 1997; Lima, 2003; Seminotti, Cruz, Borges, 2004) salientam a influência do exercício desse papel nas relações estabelecidas entre os membros do grupo que constitui a turma de escola.

Ainda que o professor, enquanto líder instituído, ocupe um lugar de poder na mediação das relações interpessoais em sala de aula, Piotto & Rubiano (1999) sustentam a hipótese de que as crianças, desde muito pequenas, ou seja, em idade anterior à escolarização, já demonstram preferências por determinados parceiros em relações aos demais integrantes do grupo. Assim, há diferenças que determinariam a interação com parceiros privilegiados, neutros ou preteridos. Os resultados revelaram que algumas crianças, de dois a três anos, já estabelecem parcerias privilegiadas na relação com outras crianças e que atividades lúdicas, como o faz-de-conta, estavam mais presentes em pares privilegiados.

Os resultados das pesquisas de Batista & Enumo (2004) evidenciam, por meio do teste sociométrico, que os alunos, com necessidades educativas especiais, são aceitos com menos frequência e são mais rejeitados do que os demais colegas de classe regular. Essa rejeição está intimamente ligada à percepção que as crianças têm a respeito do comportamento inadequado dos colegas com deficiência. No entanto, salientam (Pupo Filho, 1996; Dessen & Silva, 2003) que, no caso de crianças com síndrome de Down, o comportamento diferente ou inadequado, frequentemente, está relacionado às dificuldades de interação determinadas pela alteração da linguagem e nível de deficiência mental.

Rocin & Vayer (1989) pesquisaram, usando o teste sociométrico, as relações manifestadas em movimentos de aproximação e afastamento, entre colegas da classe regular com e sem deficiência e concluíram que a criança deficiente, frequentemente, procura a presença de outros por meios considerados inadequados, podendo gerar nos outros colegas, os sentimentos de que são perigosos ou de que tampouco merecem valorização. Asseveram que, quando a diferença é percebida como uma ameaça à integridade, desencadeia reações de rejeição e afastamento como forma de se autoprotegerem do suposto perigo (Roncin & Vayer, 1989).

A Síndrome de Down, caracterizada pelo “excesso de material genético”, apresenta diversas manifestações clínicas, entre elas, o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor da criança. Mas, o retardo mental é o aspecto preponderante quando se trata das possibilidades de relações interpessoais (Pupo Filho, 1996). As habilidades sociais apropriadas precisam ser ensinadas, já que, na Síndrome de Down, não basta simplesmente colocar a criança no grupo para que ela se aproprie de uma conduta social e comunicativa adequada (Pueschel, 1993). Com frequência, essas crianças necessitam de instrução adicional para se sentirem à vontade no contexto social. Na sala de aula, a instrução deve ser feita com a mediação do professor.

As interações estabelecidas na família são as que trazem implicações mais significativas para crianças com Síndrome de Down, embora outros sistemas sociais, como a escola, também contribuem para desenvolver a sociabilidade. A diferença entre os comportamentos interativos de

crianças com Síndrome de Down e as crianças ditas normais estão também relacionadas à baixa habilidade de linguagem expressiva (Dessen & Silva, 2003). Corroborando essa idéia, Schwartzman (1999) relaciona as dificuldades na socialização da criança com Síndrome de Down ao déficit na atenção e linguagem. Dessa forma, quanto mais precoce forem detectadas dificuldades no ajustamento social, mais rapidamente e com eficácia, será possível interferir para evitar sua instalação permanente e irreversível. Para isso, Moraes; Otta & Scala (2001) salientam a necessidade de intervenções no grupo de crianças, para reduzir os efeitos da rejeição e isolamento social.

Nas crianças com Síndrome de Down as brincadeiras seguem, mais ou menos, o mesmo padrão das crianças em geral, no entanto, elas tendem a explorar menos os brinquedos. O jogo simbólico apresenta uma evolução mais lenta e nele, a criança tem dificuldades na utilização de objetos fora do seu contexto, ou seja, na estruturação da fantasia que permita o brincar de “faz de conta” (Voivodic, 2004).

As relações que as crianças, com deficiência mental, estabelecem com seus pares, segundo Batista & Enumo (2004), não diferem quanto à estrutura, mas no ritmo e na forma, como essas crianças buscam e mantêm a interação com o outro. Elas tendem a ter dificuldades em iniciar, manter e finalizar os contatos sociais com os colegas e, em decorrência, são menos aceitos e mais rejeitados do que os demais alunos da classe.

No entanto, a capacidade de interação nas crianças, com ou sem deficiência, varia também, conforme a singularidade e as condições que o grupo oferece a ela. De acordo com Moraes; Otta & Scala (2001), na relação que a criança estabelece com seus companheiros são testadas habilidades essenciais como, por exemplo, revesamento de papéis, adoção da perspectiva do outro, possibilidade de experimentação de poder e mecanismos para obter aceitação e manter sua posição no grupo. Para mapear as relações entre as crianças, as pesquisadoras sugerem o estudo da popularidade e aceitação social, que podem ser medidas por técnicas sociométricas de

escolha e rejeição.

Contudo, mediante a complexidade proposta pela educação inclusiva, surge a necessidade de conhecer as relações estabelecidas entre colegas de escola, para melhor compreendê-las e, em decorrência, contribuir para elucidar questões que possam favorecer práticas inclusivas, sem prejuízos na subjetividade das crianças envolvidas.

As motivações, para realização deste estudo, nascem com a constatação da escassez de pesquisas que explorem, especialmente, as relações estabelecidas entre crianças com deficiência, demais colegas e professores na perspectiva da educação inclusiva. Portanto, nesta pesquisa, tive como objetivo conhecer as relações interpessoais das crianças com Síndrome de Down entre si e com seus colegas de turma na escola regular; compreender a percepção do grupo de alunos com relação aos colegas com Síndrome de Down bem como descobrir se a diferença determinada pela síndrome pode ser um organizador de subgrupos. Também, visei pôr, em discussão, a mediação do professor nas relações interpessoais estabelecidas pelos alunos da turma.

## **MÉTODOS**

Para realização do estudo, utilizei o método qualitativo, na perspectiva da pesquisa-ação. Segundo Barbier (1986) e Thiollent (1985), a pesquisa-ação pressupõe planejamento, ação, reflexão e transformação. Nela fazem-se necessárias a inserção e a ação do pesquisador no campo, pois a sua implicação é uma característica do processo de investigação como também é o papel ativo dos participantes.

O estudo ocorreu com uma turma da segunda série do Ensino Fundamental, integrante de uma escola da rede pública municipal, da cidade de Santa Maria/RS. A classe era composta por 18 alunos, entre eles, dois alunos com Síndrome de Down. A idade das crianças variava entre 7 a 13 anos. Com Síndrome de Down, havia na classe uma menina com 9 anos e um menino com 13 anos. Na construção do artigo foi utilizado nome fictício para todos os participantes. A turma contava com a presença permanente de dois professores, uma estagiária do magistério,

responsável por ministrar as aulas e a professora do município que funcionava como apoio para os alunos com dificuldades. A amostragem, isto é, a turma estudada, foi escolhida por acessibilidade e conveniência (Gil, 1999).

A escola municipal em que foi realizada a pesquisa é uma instituição de recursos materiais restritos, as instalações são simples e não há espaço coberto para recreação ou aulas de educação física. O espaço de pátio é muito pequeno e não dispõe de praça de brinquedos ou tanque de areia. Também não há laboratório de informática para os alunos. Ao lado da escola, há uma sanga não canalizada que produz um cheiro desagradável no local.

A escola atende à educação infantil e ao Ensino Fundamental na parte da manhã e Ensino Médio à tarde, totalizando 176 alunos matriculados em 2005. Entre eles, crianças com deficiências diversas. No período de realização da coleta de dados, havia quatro crianças com Síndrome de Down, além de algumas com deficiência mental e outros ainda sem especificação de diagnóstico.

O corpo docente, na sua maioria, é receptivo à proposta de inclusão. Há, no local, a presença de uma educadora especial contratada pelo município e estagiárias do curso de educação especial da UFSM e do magistério.

O processo de escolha da escola teve início em janeiro de 2005, em um contato com a Secretaria de Município da Educação, quando obtive a informação de uma criança que teria feito matrícula para começar a freqüentar uma turma, na qual já havia uma menina com Síndrome de Down. A própria Secretaria de Educação fez o primeiro contato com a escola para informar e, previamente, autorizar a realização da pesquisa. A direção da escola e a educadora especial foram bastante receptivas e, após a leitura do projeto, a realização da pesquisa foi autorizada.

As aulas, no primeiro semestre de 2005, iniciaram em fevereiro, logo após, participei da primeira reunião de pais, com o objetivo de explicar a pesquisa e colher as assinaturas no termo de consentimento esclarecido de todos os responsáveis pelos alunos do Ensino Fundamental.

## PROCEDIMENTOS PARA COLETA ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada durante seis dias letivos consecutivos, tendo início no dia 28/4/05 e término em 5/5/05. A data foi escolhida, para respeitar o período de adaptação de alunos novos, inseridos no grupo em fevereiro, início do ano letivo no município. O término do período de observação, ou a saída do campo se deu por saturação.

Em sintonia com os pressupostos da pesquisa-ação, utilizei-me observação participante, diário de campo e teste sociométrico, para coletar os dados. O teste sociométrico oportunizou a participação integral dos atores e pesquisadores. Segundo Moreno (1953/1992), o teste sociométrico é um tipo de pesquisa-ação que preconiza a participação de todos os componentes do grupo e pretende a revelação dos movimentos de atração, repulsa e indiferença entre os membros de um grupo. Neste caso, entre colegas de aula. A minha participação, enquanto pesquisadora, está no preparo do grupo, execução da metodologia e garantia que essa seja eficaz. Com isso, a sociometria busca mapear o dinamismo grupal, nas suas forças de atração e repulsão, entre os membros do grupo. O teste sociométrico, no entanto, não é só um instrumento de coleta de dados. Em suas etapas de aplicação, prevê-se que os mapas das redes de interação sejam expostos aos participantes para que tomem conhecimento da rede e o lugar de cada um nela e o padrão que se constitui por meio dessas interações.

O teste sociométrico supõe uma preparação dos participantes do grupo para que, em sua aplicação, a pergunta a ser respondida surja no processo do grupo (Cemin & Seminotti, 2004). Seguindo essas recomendações, deliberadamente, deixei para o penúltimo dia, destinado à coleta de dados, o uso deste recurso metodológico. Neste dia, durante uma tentativa de fotografar o grupo em atividade de livre de recreio, o critério de escolha emergiu. O teste, para ser sociométrico, deve tentar conhecer, com relação a um mesmo critério, os sentimentos dos membros do grupo uns para com os outros.

O critério emergiu do interesse, despertado nas crianças, em conhecer e utilizar a máquina de fotografia digital, que eu levava para escola com o objetivo de registrar alguns momentos de

interação entre as crianças. A curiosidade e o desejo de serem fotografados provocou, nas crianças, movimentos de organização de subgrupos que se dirigiam à pesquisadora, solicitando que as fotografassem juntas. Então, surgiu o critério que determinou a construção das perguntas, que foram construídas por meio da interpretação dos sinais revelados pelas crianças à pesquisadora. São quatro perguntas, descritas a seguir: “Quem, dos meus colegas de classe, eu escolho para tirar uma fotografia comigo?”; “Por que eu escolho este colega?”; “Quem dos meus colegas de classe, eu não gostaria que tirasse uma foto comigo?” e “Por que eu não escolho este colega?”

Na continuidade das etapas do teste sociométrico, no dia seguinte à elaboração das perguntas, propus a tarefa aos alunos com o auxílio das professoras da classe e, no momento, estavam presentes na sala os dezoito alunos. No início, expliquei-lhes a atividade salientando que eles só poderiam escolher um colega em resposta à pergunta. Após a explicação oral do teste, as perguntas foram distribuídas, por escrito, aos alunos, uma de cada vez. Após a pergunta foi lida em voz alta para o grupo. As respostas foram individuais e escritas logo abaixo da pergunta, com auxílio das professoras da sala aos alunos ainda não alfabetizados.

Após a realização do teste, os alunos ficaram bastante agitados e manifestaram desejo de conhecer os resultados. Então, eu e a professora passamos os resultados para o quadro negro. A etapa seguinte foi o registro fotográfico dos resultados, ou seja, das duplas escolhidas. Momento de muita euforia, no qual as emoções eram expressas por um comportamento agitado das crianças. As fotos foram reveladas e entregues, como presente, aos alunos participantes da pesquisa.

Quanto às rejeições ou as respostas de com quem os alunos não gostariam de ser fotografados, o grupo não apresentou interesse em conhecer os resultados, portanto, não foram revelados. No dia seguinte, a professora solicitou que fosse trabalhado com a turma o resultado que apontava um grande número de rejeição para um aluno considerado difícil e agressivo. Com a percepção de que havia, como objetivo, ampliar estratégias de controle disciplinar do educador,

optei por só apresentar os dados se surgisse manifestação das crianças envolvidas no teste, mas isso não ocorreu.

Os dados obtidos, no teste sociométrico, foram utilizados para a construção de dois sociogramas (Apêndice I e II) que representam a configuração grupal do momento (Moreno, 1992).

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

A construção do sociograma possibilitou a visualização das crianças que obtiveram um número maior de escolhas positivas, ou seja, aquelas com quem os colegas desejaram ser fotografados. Três alunos foram os mais escolhidos, aqui designados com os nomes fictícios de João, Maria e Débora, com três escolhas para cada um deles. O resultado do teste aponta que João e Maria são, freqüentemente, destacados em sala por suas potencialidades, isto é, rápida aprendizagem dos conteúdos, realização de temas, capricho no caderno, atenção e comportamento/disciplina que respondem à expectativa das professoras. Conforme registro em diário de campo, os dois alunos recebiam elogios e eram, seguidamente, parabenizados pelas professoras como modelo a ser seguido pelos demais.

Já a terceira aluna mais escolhida, Débora (SD)<sup>1</sup>, é uma menina de nove anos, portadora da Síndrome de Down. Segundo pude observar e de acordo com os comentários da professora, Débora (SD) apresentava características de uma criança tranqüila, com bom comportamento, era afetiva e tinha uma boa linguagem com relação à SD.

No decorrer do período de observação, foi possível constatar que Débora e Maria estavam sempre juntas, sentadas lado a lado e, seguidamente, encostavam suas classes. Maria sempre preocupada em ensinar Débora, em acompanhar as tarefas que eram passadas pela professora e que sua colega, com SD, tinha dificuldades de realizar. Era como se Maria representasse o papel de professora de Débora (SD). Um dia, ao chegar na sala, Maria mencionou “*Hoje sonhei que Débora tinha aprendido a ler!*” Desde o início da minha entrada na sala de aula, a



relação das duas meninas chamava à atenção. Posteriormente, em conversa com uma das professoras, fui informada de que Débora é tia de Maria, que ambas moram próximas e convivem muito fora da escola.

Esse fato, contribui para inferir que o movimento de Débora (SD), entre os demais colegas de classe, ficava facilitado pela estreita relação que ela estabelecia com Maria. A aluna Maria é considerada pela escola a “melhor” da classe e, segundo sua professora, já teria condições de estar na terceira série. No convívio com o grupo, foi possível perceber o desejo dos colegas de estarem perto de Maria e, em decorrência disso, aproximavam-se de Débora (SD), inclusive nas brincadeiras livres. O fenômeno observado aponta para a confirmação da hipótese de que algumas especificidades da SD possam estar determinando a organização de subgrupos. Pois, os subgrupos, na situação descrita, organizaram-se a partir da necessidade de Maria de cuidar e proteger Débora, não se distanciando dela. Assim, para brincar com Maria, os colegas teriam que incluir Débora (SD). Na justificativa de Maria para escolha de Débora (SD), na segunda questão do teste sociométrico, aparecem as seguintes colocações: *“porque ela é minha tia”*. O que faz pensar que a convivência, desde o nascimento pelo parentesco, reduz a estranheza e favorece o vínculo.

Dos dezoito alunos da turma, nove não receberam nenhuma escolha, mas o que se salienta na observação dos resultados é que Débora (SD) e Rodrigo (SD) se escolheram mutuamente. Apesar da diferença de sexo e pouca aproximação nos movimentos de sala de aula e recreio, ambos manifestaram o desejo de tirar fotografia juntos. Débora (SD) diz que gostaria *“porque eu gosto dele”* e Rodrigo (SD) *“porque ela é legal”*. A escolha revela uma importante identificação entre as duas crianças. Isso surpreende, já que ambos têm SD, mas as características de desenvolvimento são diferentes e há pouca interação nas atividades propostas pela escola.

Essa escolha recíproca, faz pensar na existência da identificação e reconhecimento, por características próprias da Síndrome de Down, além da necessidade de se (re)conhecer através do outro. Conforme Meira (2001), é imprescindível que a criança encontre, entre seus colegas de classe, a referência identificatória; ou ainda, conforme Brandão (1987), a possibilidade de

devolução da própria imagem. Do ponto de vista das relações e organizações dos grupos, Seminotti (2000) afirma que, nos grupos, formam-se subgrupos, primeiro, devido às semelhanças.

Ao considerar a questão da imagem, é necessário retomar a pergunta que emerge como critério de escolha que, em síntese, trata do registro da própria imagem em fotografia. A fotografia fixa aquilo que não temos tempo de ver, portanto, a máquina que registra é uma extensão dos olhos, um instrumento de percepção que permite captar o que o outro tem de sensível e de invisível. A fotografia é fixa e é capaz de produzir memória. Para o autor, o momento em que se fotografa é muito importante, na medida em que perpetuará o que vemos ou deixamos de ver (Verger *apud* Andrade, 1999).

Registrar a imagem, fixar e eternizar o rosto pela fotografia, demanda a impossibilidade de negar os traços sindrômicos que caracterizam o rosto das pessoas com SD. Assim, só é possível ser igual, borrar a diferença (Gallo & Souza, 2004), minimizar a sensação de ser estrangeiro, desejando ser fotografado com um colega também com Síndrome de Down o que, não denunciaria o “não lugar” da diferença e auxiliaria na manifestação do desejo de pertencer e ser reconhecido pelo grupo.

Na primeira questão, de escolha para fotografia, além das duas crianças com SD, houve outras duas duplas com mútua escolha, essas ocorreram entre meninos, conforme pode ser observado no sociograma (Apêndice I). As escolhas recíprocas tenderam a ocorrer entre crianças do mesmo sexo, corroborando a idéia, de que, as crianças buscam aproximações por semelhanças/identificação.

Uma característica do funcionamento da turma era a liberdade para que, ao chegar, cada aluno escolhesse onde e com quem gostaria de sentar-se. A partir das escolhas, também foi possível fazer uma análise da disposição/ocupação das classes durante os seis dias de observação e perceber a evidência de que um pequeno grupo de alunos não se aproximava dos colegas com SD. Esse subgrupo costumava ocupar carteiras, localizadas no lado oposto das, freqüentemente, ocupadas por Débora (SD) e Rodrigo (SD). A demografia do grupo, nos espaços da sala, remete

à constatação de que um pequeno subgrupo não se aproximava, espontaneamente, dos colegas com Síndrome de Down. Talvez, uma alusão à idéia de Gallo & Souza (2002), quando afirmam que o estranho produz sentimentos ambivalentes de amor e ódio; desejo e temor de exclusão definitiva desse estranho estrangeiro que não se deixa (re)conhecer.

Nessa perspectiva, os alunos que não permitem a inserção dos colegas com SD, evidenciam que a diferença determinada pela síndrome pode funcionar como um organizador dos subgrupos, definindo a configuração desses com e sem a presença dos alunos com SD. Também, no caso de Débora (SD) e Maria em que, esta, pela necessidade de cuidar da colega e por seu favoritismo no papel de líder, articula a aproximação em torno de Débora (SD).

Reconhecer e respeitar as diferenças, entre integrantes de um grupo, exigem esferas elevadas do aparato psíquico que, segundo Seminotti (2000; 2001), ficam prejudicadas em decorrência dos estados regressivos característicos dos grupos. A idéia do autor auxilia na sustentação da hipótese de que, no grupo de crianças, a dificuldade de operar a diferença seria ainda maior do que, no grupo constituído por adultos, já que no grupo infantil, em função de um aparato psíquico primitivo e ainda em fase de estruturação, as crianças apresentariam uma intolerância ainda maior à diferença. As peculiaridades dos grupos formados por membros ainda na infância são mencionadas por Bleichmar (1995) que ressalta as características específicas do grupo, entre elas, a falta de cuidado com o narcisismo alheio, a necessidade intensa de reconhecimento e prestígio na luta pelo poder.

O teste sociométrico também apontou a predominância de um aluno nas rejeições, o menino que, aqui chamarei de Pedro, recebeu sete rejeições, a partir do critério: *“Quem dos meus colegas de classe, eu não gostaria que tirasse uma foto comigo?”*. Os colegas de Pedro alegaram não querer tirar foto porque: *“ele é chato”, “ele briga”, “diz nome feio”, “teimoso e chato”, “porque chamou uma colega de mentirosa”, “ele me acusa do que não fiz”*. A segunda aluna mais rejeitada, Karina, teve quatro rejeições, e os argumentos dos colegas foram: *“porque ela é feia”, “porque ela não quer copiar”, “briga comigo”*.

Os resultados do teste para rejeição somados aos relatos da observação e apontamentos do diário de campo revelaram os dois alunos mais rejeitados, para o registro fotográfico, foram os mais apontados pela professora como indisciplinados, pois freqüentemente, ela mencionava seus nomes para chamar à atenção da turma como exemplo de mau comportamento. Logo no início das observações, na escola, a professora referiu sua preocupação com o aluno Pedro, segundo ela, esse aluno precisava de encaminhamento para psicologia por ser muito agressivo.

Esses resultados do teste sociométrico parecem indicar que o papel do professor, enquanto mediador das relações, reflete-se diretamente, nos movimentos de aproximação e distanciamento das crianças na interação com os colegas. Inclusive os alunos justificam com o mesmo argumento referendado pela professora em frases como: *“ela nunca quer copiar”*; *“que feio não copiar, olha só todos os colegas estão copiando menos tu, Karina”* Parece por isso que o professor tem um importante papel na construção da imagem que as crianças têm a respeito dos colegas. Segundo Carvalho (1997), a professora é, na dinâmica discursiva, a representante autorizada da escola e da sociedade. A ela é atribuído não só o poder, mas também a responsabilidade de instaurar e assegurar as relações de ensino na sala de aula. Desde a perspectiva dos processos e organizações da sala de aula, o professor tem um papel com poder para influenciar, significativamente, o padrão de organização das relações entre os participantes (Seminotti, Cruz, Borges, 2004). Dessa forma, as reverberações da diferença, no grupo, podem ser dimensionadas também pelo professor.

Retomando a busca de compreensão do lugar das crianças com SD mapeado no sociograma, é possível considerar também que, além da influência da mediação do professor, o próprio comportamento diferente do aluno é determinante dos movimentos de afastamentos/rejeições. Rogrigo (SD), com 13 anos, e portanto, já com características físicas e comportamentais da adolescência, diferenciava-se dos demais colegas, além da dificuldade de linguagem da Síndrome, Rodrigo (SD) estava modificando a voz e isso, algumas vezes, dificultava a compreensão do grupo quanto ao que queria dizer. A professora, pela dificuldade de entender

algumas palavras, evitava dar-lhe voz, respondendo por ele ou não solicitando respostas verbais. A situação interlocutiva, de acordo com Carvalho (1997), pode evidenciar o confronto e a desigualdade de poder, caracterizando a dinâmica interativa na escola, onde, diante da autoridade da professora, o aluno, sob o peso atribuído à deficiência e, porventura, às suas dificuldades de fala, encontra-se em uma situação desigual. A professora pode considerar ou não o discurso do aluno, o educador exerce esse poder que se reflete nas interações na classe. A autora acrescenta que: “a determinação de sentidos que o professor tenta atribuir às frases e às expressões dos alunos configura a desconfiança de que o aluno não é capaz de elaboração na sua relação com o mundo, de imprimir seu traço pessoal à sua fala, as suas relações” (Carvalho, 1997, p. 176).

Nesse caso, o professor revela ao grupo suas dificuldades com relação às diferenças explicitadas em Rodrigo (SD), enuncia ao grupo o mal-estar oriundo da dificuldade em se relacionar com o aluno que apresenta comprometimentos, oriundos da deficiência mental e dificuldades de linguagem. Conforme Alves (2005), quando os professores referem que a inclusão serve apenas para socialização estão depositando, no aluno, a responsabilidade do fracasso na aprendizagem. Para a autora, os professores, muitas vezes, falam de inclusão no espaço físico e não no aspecto educacional, o que pressupõe desrespeito à subjetividade dos alunos.

O exposto anteriormente, também pode estar relacionado ao resultado do teste sociométrico, em que os alunos com SD não aparecem nas rejeições. A neutralidade do grupo com relação a Rodrigo (SD) e Débora (SD) pode estar apoiada na força do discurso do professor, que reflete apenas a presença física do aluno na sala e não o comprometimento emocional com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança que “supostamente” não aprende. Por isso, a desconsideração ou indiferença revelada no teste é o reflexo nos alunos das atitudes do professor.

Na turma onde o estudo foi realizado, os dois alunos com Síndrome de Down apresentavam movimentos diferentes no grupo. Débora (SD) ganhava voz através da sobrinha e sua diferença ficava bem diluída por meio dos organizadores grupais, operados pelo papel de líder que Maria exercia no grupo. Débora (SD) apresentou menos diferenças visíveis em relação

aos colegas do que Rodrigo (SD) que, com 13 anos, não se assemelhava aos demais, cuja idade variava entre sete e oito anos. Em Rodrigo (SD), a diferença aparecia com mais intensidade e foi possível perceber que ele não se sentia pertencendo ao grupo o que, de acordo com Pichon-Rivière (2000), pode ser compreendido como ausência do sentimento de pertença.

O menino tinha dificuldades de inserção nos subgrupos, tanto nas atividades dirigidas em sala como nas atividades de livres de recreação. Nessas interações, sem a mediação da professora, por exemplo, no pátio da escola, a única brincadeira observada foi de “pega-pega”, na qual Rodrigo (SD) era convidado pelos colegas a correr atrás deles para pegá-los. A brincadeira ocorreu com frequência e, ao observar, senti que o menino com SD figurava a representação de uma caricatura monstruosa ou diferente/estrangeira que assustava os demais colegas, aterrorizando-os na tentativa de os capturar. Todos os participantes eram meninos e gritavam muito ao correr, fugindo de Rodrigo (SD).

Os colegas, em alguns momentos, consideravam engraçada a verbalização de Rodrigo (SD) e solicitavam que repetisse algumas palavras, o grupo ria e o menino também, sem perceber que os colegas estavam rindo dele e não com ele. Para elucidar esse movimento do grupo, Bleichmar (1995) refere que uma simples brincadeira infantil pode desencadear danos ao narcisismo, quando a criança é condenada pelo grupo a ocupar o lugar de burro ou bobo. Ocupar esse lugar de “bobo” era transitório e não um papel fixo de Rodrigo (SD) no grupo, no entanto, o fato corrobora com a ausência do sentimento de pertença (Pichon-Rivière, 2000) e em decorrência, há tendência de o grupo excluí-lo, ou ele, voluntariamente excluir-se<sup>2</sup> (Brandão, 1987).

Quando a diferença, como no caso de Rodrigo (SD), altera o comportamento previsto, isto é, aquele que podemos antecipar, maior é a dificuldade de interação com os demais membros do grupo. Na medida que a percepção das crianças, com relação aos colegas com SD, não está diretamente relacionada à síndrome, mas ao comportamento de resposta do colega com deficiência em busca de interação. Em conseqüência, quando a troca estabelecida na interação

não satisfaz a necessidade da criança considerada normal, ela rapidamente, tende a buscar novas interações que possam atender ao desejo de construir a brincadeira.

Os dados expostos contribuem para compreensão do grupo pesquisado o qual, em atividades livres e não mediadas pelo professor, tornava a inserção de Rodrigo (SD), nos subgrupos, ainda mais difícil, determinando que ele organizasse brincadeiras e verbalizações em torno de si mesmo. Assim, Rodrigo falava e gesticulava consigo mesmo, ou seja, sem a participação dos colegas em suas brincadeiras, como se fantasiasse uma brincadeira de luta, comum entre meninos na segunda infância.

Ainda, nas considerações sobre a turma, na qual o estudo foi realizado, importa destacar a heterogeneidade. Era uma turma constituída por membros com necessidades especiais diversas, embora só dois alunos com SD. Os demais apresentavam outros quadros como: dificuldade de aprendizagem, depressão, agressividade, hiperatividade, além de problemas de violência familiar e morte recente de um genitor. Essa realidade era expressa em comportamentos diferentes e singulares a cada aluno, favorecendo o processo inclusivo para distribuir a diferença de forma mais eqüitativa, não a concentrando apenas nas crianças com SD.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados deste estudo revelam que um fator, que pode contribuir significativamente, para o estabelecimento do sentimento de pertença das crianças com SD no grupo escolar, é o fato de estarem incluídas, na mesma turma, duas crianças com a mesma síndrome. A importância desta referência identitária aparece, visivelmente, no resultado do teste sociométrico, ou seja, ainda que esses dois alunos não interagissem muito, até porque, em decorrência da idade, tendem a brincar, preferencialmente, com crianças do mesmo sexo, contavam com a imagem de alguém do grupo, com o qual havia possibilidade de se reconhecer.

Os dados apontam a importância de ter dois alunos, com SD, na mesma classe, a fim de auxiliar as necessidades de identificação e reconhecimento dessas crianças, embora essa

especificidade não lhes garanta uma efetiva interação com os demais colegas e por si só não lhes assegure o sucesso da escolarização no ensino regular.

Além do exposto, na pesquisa, evidencio, que as diferenças determinadas pela SD, principalmente as dificuldades, na linguagem e na capacidade simbólica de estruturação do brincar, podem se constituir como organizadores dos subgrupos. Na realidade, a diferença não está propriamente na síndrome, mas no comportamento expresso em decorrência dela e considerado inadequado pelos demais. Esse remete o grupo à própria proteção pelo distanciamento diante do que lhe é estranho frente ao estranho. O fato ocorre, com mais visibilidade, em situações não mediadas pelo professor.

Do mesmo modo, concluí que a intervenção do professor é determinante para aceitação, rechaço ou indiferença ao comportamento dos colegas, influenciando nos movimentos de aproximação e distanciamento nas relações interpessoais estabelecidas no grupo, na medida em que os alunos captam do líder instituído os critérios determinantes para escolhas ou rejeições. Assim, o professor que estabelece uma boa relação com o aluno “diferente”, a partir do desejo de ter em sua sala a criança com deficiência, favorece a ampliação dos movimentos de aproximação dos demais colegas de classe.

Nesse sentido, a inclusão abre caminhos para a formação de novas subjetividades, novos arranjos identitários, construídos no encontro com a diferença, possibilitando a configuração de novas relações interpessoais. A contribuição primordial deste estudo está no fato de chamar atenção para prudência necessária diante das práticas vigentes de inclusão escolar, ainda que a proposta teórica de transformação implique em valorização da singularidade, é preciso estar atento às “pseudo” inclusões, nas quais a criança deficiente só está incluída no espaço físico e não como membro que, realmente, pertence ao grupo de alunos da classe de ensino regular. Segundo Voltolini (2004), não existe um grupo que possa dar conta da inclusão de todos, pois um grupo só se constitui quando marca uma diferença com aquilo que não pertence ao grupo, logo, o que o movimento de inclusão faz é “empurrar a linha que demarca os de dentro e os de fora para outro



lugar. Ou seja, cria-se outra minoria” (2004, p. 99).

A inclusão, como vem ocorrendo nas práticas escolares, pode ser perversa e danosa à subjetividade da criança, na medida em que oportuniza a invisibilidade do aluno segregado, já que ele ocupa o mesmo espaço geográfico dos demais. Com esta pesquisa faço minha contribuição para dar visibilidade à problemática que envolve a inclusão, a partir das percepções das próprias crianças que, neste momento do sistema educacional, passam pela escolarização inclusiva na rede regular de ensino. Sem dúvida, a inclusão não é benéfica a todos incondicionalmente, mas somente por meio das crianças com deficiência, na capacidade de escuta e respeito à voz dessas que vivenciam a experiência, será possível aprofundar os estudos que buscam elucidar os fenômenos acerca da inclusão escolar.

A escolarização da criança deficiente, contudo, no ensino regular, ainda é um terreno fértil para novas pesquisas. O processo de inclusão dessas crianças é muito recente na realidade do contexto educacional em nível mundial. Como resultados, ainda não conhecemos, claramente, as repercussões que a inclusão terá na construção da subjetividade das crianças, deficientes ou não, em idade escolar. Cabe o aprofundamento dos estudos e o convite à sociedade para ampliar o debate sobre a temática, com a participação de educadores, psicólogos, pais e, primordialmente, das pessoas com deficiência.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALVES, M. *As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Santa Maria: UFSM, 2005.
- ANDRADE, R. *Fotografia e antropologia: olhares fora-dentro*. São Paulo: EDUC, 2002.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- BASTOS, A.; SMEHA, L. *Por onde andam os indivíduos com necessidades especiais em Santa Maria/RS? Um levantamento sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho e na escola*. Artigo não publicado. 2004.

- BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*. Natal: UFRN, v. 9, n. 1. jan./abr. 2004, p. 101-111.
- BLEICHMAR, E. *Psicoterapia de grupo de crianças*. In.: VOLNOVICH, J.; HUGUET, C. R. Grupos, infância e subjetividade. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- BORGES, B.; CRUZ, J.; SEMINOTTI, N. O grupo como organizador do ambiente de aprendizagem. *Revista Psico USF*. São Paulo, v. 9, n. 2. 2004, p. 181-199.
- BRANDÃO, P. A criança com problemas e a escola maternal. *Escritos da Criança*. n. 1. Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 1987, p. 35-41.
- CARVALHO, M. F. Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de crianças e jovens com Síndrome de Down. In.: GOÉS, Maria Cecília R.; SMOLKA, Ana Luiza B. (orgs.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. São Paulo: Papyrus, 1997.
- CEMIN, M. R.; SEMINOTTI, N. *Revisitando Kurt Lewin: o todo e as partes*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUCRS, 2004.
- DESSEN, M. A.; SILVA, N. Crianças com síndrome de Down e suas interações familiares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 16, n. 3. 2003, p. 503-514.
- GALLO, S.; SOUZA, R. (orgs.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. São Paulo: Alínea, 2004.
- GALLO, S.; SOUZA, R. Porque matamos o barbeiro: reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, n. 79, ago. 2002, p. 39-63.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KUPFER, M. C. Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In.: COLLI & KUPFER (orgs.). *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte: Pré-escola terapêutica lugar de vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- LIMA, N. S. T. *Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP: UNICAMP, 2003.

- MEIRA, A. M. Contribuições da psicanálise para educação inclusiva. *Escritos da Criança*. n. 6. Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 2001, p. 41-51.
- MORAIS, M; OTTA, E.; SCALA, C. Status sociométrico e avaliação de características Comportamentais: um estudo de competência social em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, 2001, p. 119-131.
- MORENO, J. L. *Quem sobreviverá?* Fundamentos da sociometria de grupo e sociodrama. Goiânia: Dimensão, v. I. 1953/1992.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *O Processo grupal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- PIOTTO, D.; RUBIANO, M. Amizade entre crianças pequenas: análise da interação de pares preferenciais na creche. *Psico: Revista da Faculdade de Psicologia da PUCRS*. Porto Alegre, v. 30, n. 1. jan./jun. 1999, p. 109-129.
- PUESCHEL, S. (org.). *Síndrome de Down: guia para pais e educadores*. São Paulo: Papirus, 1993.
- PUPO FILHO, R. *Síndrome de Down. E agora, doutor?* Rio de Janeiro: WVA, 1996.
- RONCIN, C; VAYER, P. *Integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole, 1989.
- SCHAWARTZMAN, J. S. Integração: do que e de quem estamos falando? In.: MONTAÑO, M. T. (org.). *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon, 1999.
- SEMINOTTI, N. *A organización y dinámica del grupo psicológico: la multiplicidad/diversidad de organizadores del grupo*. Tese (Doutorado) não publicada. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2000.
- SEMINOTTI, N. Primero los semejanzas y luego las diferencias. *Revista Clínica y Análisis Grupal*. Imago, v. 23, n. 86, 2001.
- STAINBACK, S.; STAIBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. São Paulo: Artmed, 1999.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- VOIVODIC, M. *A inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- VOLTOLINI, R. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? *Estilos da Clínica*. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, v. IV. n. 16. 1º sem. 2004, p. 92-101.

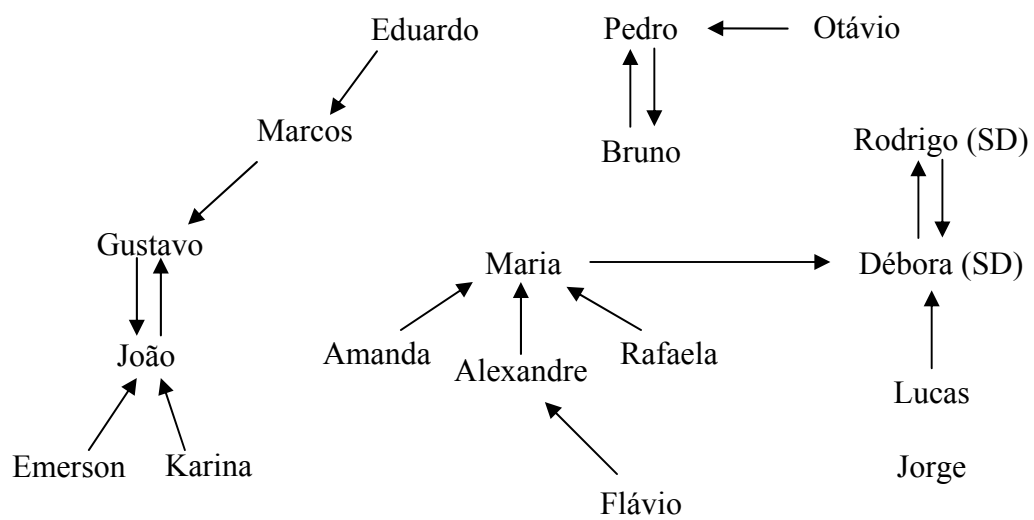
Notas:

- 1) Para melhor compreensão do leitor, o nome das crianças com Síndrome de Down está acompanhado da sigla (SD), a mesma sigla para referir à Síndrome de Down.
- 2) Confirmando os resultados que evidenciaram as dificuldades de Rodrigo (SD) nas relações interpessoais com os colegas de classe, a família do menino informou que o mesmo, deixou de freqüentar a escola dois meses antes de findar o ano letivo. Rodrigo (SD) passou a não querer mais ir à escola, sentia sono e dormia na sala de aula além de mencionar que não queria mais ir na aula porque era burro. A família optou por considerar o sofrimento psíquico do menino e permitir que entrasse em “férias” antes do previsto no calendário escolar.

## APÊNDICES

**APÊNDICE I**  
SOCIOGRAMA I – Escolhas

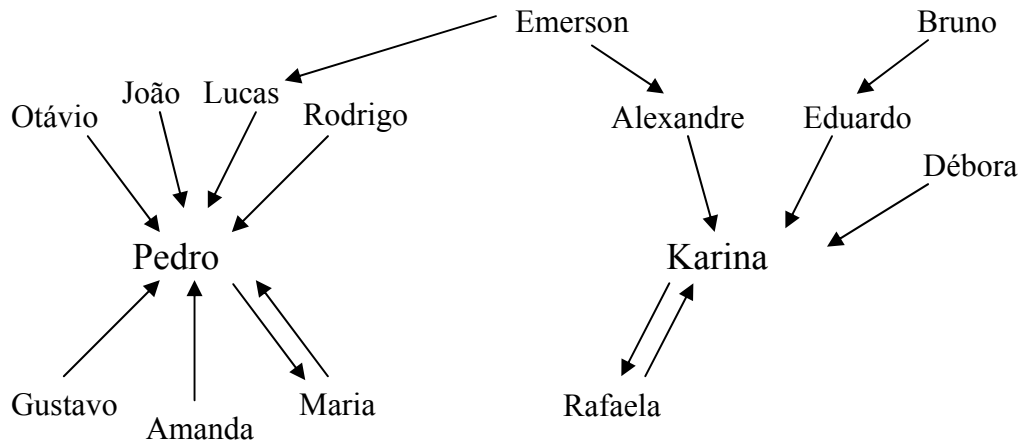
## SOCIOGRAMA I – Escolhas



**APÊNDICE II**  
SOCIOGRAMA II – Rejeições



## SOCIOGRAMA II – Rejeições



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão escolar é um novo paradigma educacional. Nela, propõe-se a escola como um local de entrelaçamento das diferenças, no qual, engendram-se articulações para um mundo de oportunidades iguais, contra a discriminação e o preconceito. Em contrapartida, a realidade atual do ensino no país transcende os pressupostos teóricos que pretendem dar sustentação à inclusão escolar. O cenário educacional, especialmente, na rede pública de ensino, evidencia o despreparo dos recursos humanos e a insuficiência de acessibilidade nos espaços físicos. Os professores sentem a falta de apoio, a perda de identidade, fatores relacionados à competência, autoridade e reconhecimento. Já os pais sentem-se confusos, inseguros e perplexos diante das dificuldades oriundas da nova norma, pela qual, todas as crianças com deficiência devem usufruir o direito de freqüentar a escola regular. Mas, o que pensam as crianças com deficiência? O que elas desejam? Em que espaço escolar, sentem-se mais felizes? Será que diante dos acirrados debates acerca da educação inclusiva, há sensibilidade necessária, para escutar o que essas crianças têm a dizer sobre suas experiências de inclusão?

Nos dois artigos que compõem esta dissertação, pretendi problematizar e elucidar alguns aspectos da temática abordada, convidando o leitor a se perguntar: o

que é mesmo respeitar as diferenças das crianças com deficiência? É colocá-las no mesmo espaço geográfico? Quem garante que essa inclusão, da forma como se a está fazendo, não é uma nova forma de exclusão, disfarçada no discurso de atenção aos direitos humanos?

Penso que todos os esforços para inclusão social são extremamente válidos, mas como já foi exposto, a inclusão no ensino regular não é, incondicionalmente, a melhor opção para todos. A partir dessa constatação, deve-se ter consciência de que algumas crianças necessitam de espaços especializados, como ponte, para sua efetiva inserção na vida social. Esse fator parece negligenciado pelas recentes ações governamentais, considerando que, desde que a inclusão virou política pública, não há investimentos e preocupação com a melhoria de qualidade das escolas especializadas. Sem investimentos, os restritos espaços públicos especializados estão, cada vez mais, sucateados e ineficientes, aumentando o drama das famílias, quando a inclusão fracassa e não há outras alternativas de escola para a criança.

A realidade que acompanho, instiga-me a denunciar que crianças e adolescentes, como Rodrigo (SD), estão retornando para casa por falta de opções de escolarização que atendam as suas especificidades. Acredito, portanto, que a proposta de inclusão escolar não pode isentar o governo da responsabilidade de subsidiar escolas especializadas, principalmente, nas cidades localizadas no interior dos estados, nas quais, a situação é ainda mais precária.

As políticas públicas de inclusão, segundo tenho acompanhado, estudando o

tema, desde 1997, não estão avançando para atender às singularidades destas crianças. Embora, o Ministério da Educação e Cultura comemore um crescimento de 64% nas matrículas de alunos com necessidades educativas especiais, no Ensino Fundamental, entre 2001 e 2004, a realidade nos mostra que os índices não garantem uma efetiva inserção e permanência destes alunos nos grupos escolares.

O trabalho de pesquisa apresentado nesta dissertação teve início com a construção do artigo teórico. Nele, esbocei os alicerces para reflexões posteriores que viabilizaram o delineamento do artigo empírico. As duas etapas de trabalho se retroalimentaram e resultaram neste estudo que amplia os subsídios para o debate acerca da inclusão escolar e fornece elementos para melhor compreensão do fenômeno estudado, com o propósito de impulsionar a continuidade e aprofundamento no tema, em novas pesquisas.

## **ANEXOS**

**ANEXO A**

REVISTA EDUCAÇÃO E PESQUISA – Instruções aos Autores

## INSTRUÇÕES AOS AUTORES

- Objetivo e política editorial
- Normas editoriais

### Objetivo e política editorial

**EDUCAÇÃO E PESQUISA** publica artigos inéditos na área de educação, em especial resultados de pesquisa de caráter teórico ou empírico, revisões da literatura de pesquisa educacional e reflexões críticas sobre experiências pedagógicas. **EDUCAÇÃO E PESQUISA** não aceita trabalhos encaminhados simultaneamente para publicação em livros ou outros periódicos, que no país ou no exterior. Os trabalhos recebidos para publicação são encaminhados, sem identificação de autoria, ao julgamento de pareceristas designados pela Comissão Editorial. Cópias do conteúdo dos pareceres são enviadas aos autores, sendo mantidos em sigilo os nomes dos pareceristas. Eventuais modificações sugeridas são efetuadas em consenso com o autor. A cada dois anos é publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que colaboraram com a revista no período.

A publicação de um trabalho implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais a **EDUCAÇÃO E PESQUISA** e os originais não serão devolvidos a seus autores. As idéias e opiniões expressas nos artigos são de exclusiva responsabilidade dos autores, não refletindo, necessariamente, as opiniões do Conselho Editorial. A Comissão reserva-se o direito de evitar a publicação de trabalhos de um mesmo autor em intervalos menores que três edições. São fornecidos gratuitamente aos autores três exemplares do número da revista em que seu artigo foi publicado.

### Normas editoriais

Os autores deverão observar as seguintes orientações para submissão do texto para publicação:

1. Os textos podem ser apresentados em português, espanhol, inglês ou francês e deverão ser enviados em Word for Windows 6.0 ou posterior (papel tamanho A4 - fonte Arial, 12 - espaço entre linhas 1,5), por correio (em disquete e duas cópias impressas) ou remetidos por e-mail. Deverão ter cerca de nove mil palavras, incluindo referências bibliográficas, notas, tabelas e gráficos.

2. A folha de rosto (que não será encaminhada aos pareceristas para assegurar o anonimato no processo de avaliação) deverá conter:

- a) título do artigo (com um máximo de 15 palavras), nome dos autores (na ordem que deverão ser publicados), vínculo institucional, endereço, telefone e e-mail; breves informações profissionais (no máximo de 50 palavras);
- b) resumo (de 200 a 250 palavras) ressaltando objetivo, método e conclusões do trabalho, não redigido em primeira pessoa;
- c) palavras-chave (até quatro palavras);
- d) eventuais agradecimentos em nota de rodapé.

3. O título do artigo deverá ser repetido na primeira página do manuscrito.

4. As páginas deverão ser numeradas.

5. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) deverão ser suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, esses dados poderão voltar para o texto na revisão final.

6. As citações deverão obedecer aos seguintes critérios:

a) Citações textuais de até três linhas devem vir incorporadas ao parágrafo, transcritas entre aspas, seguidas do sobrenome do autor da citação, ano da publicação e número da página, entre parênteses.

Exemplos:

... esses são "anos de euforia do planejamento educacional" (Coll, 1987, p.169), quando se destaca o papel...

Segundo Coll, esses são "anos de euforia do planejamento educacional" (1987, p.169), quando se destaca o papel...

b) Citações textuais com mais de três linhas devem aparecer em parágrafo isolado, utilizando-se recuo na margem esquerda, em corpo 11, sem aspas, terminando na margem direita do trabalho.

Exemplo:

Rede, segundo Brown (1998, p.2).

É uma interligação de bibliotecas independentes que usam ou constroem uma base de dados comum [...] vendem serviços e produtos, oferecem serviços ou têm membros em muitos estados ou regiões, e desejam formar programas cooperativos com outras redes.

c) Caso não haja citação, mas apenas referência ao autor, seu sobrenome deve ser indicado e, entre parênteses, o ano da publicação.

Exemplo:

Cunha (1993) analisa o pensamento de John Dewey como sendo fator de equilíbrio entre essas tendências potencialmente opostas.



7. Notas de rodapé, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para a compreensão do texto. Deve-se usar numeração consecutiva dentro do texto.

8. Figuras, tabelas e gráficos deverão vir em folhas separadas e localizadas no texto.

9. Deverão figurar sob o título Referências bibliográficas, ao final do artigo, em nova página iniciada para essa seção, apenas as obras citadas ao longo do texto, seguindo as normas da ABNT.

Exemplos:

a) Monografia

HILSDORF, Maria Lúcia S. **Pensando a educação nos tempos modernos**. São Paulo: EDUSP, 1998. 141p. (Acadêmica, 19).

b) Monografia em meio eletrônico

KOOGAN, André; HOUAISS, Antonio (Ed.). **Enciclopédia e dicionário digital 98**. direção geral de André Koogan Breikamm. São Paulo: Delta: Estadão, 1998. 5 CD-ROM.

c) Parte de monografia

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **O currículo: nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p.159-176.

d) Parte de monografia em meio eletrônico

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. Tratados e organizações ambientais em matéria de meio ambiente. In: \_\_\_\_\_ . **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v.1.

Disponível em:

<<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual.htm>>. Acesso em: 8 mar. 1999.

e) Publicação periódica (artigo e/ou matéria de revista, boletim etc.)

CUNHA, Marcus V. da. A antinomia do pensamento pedagógico: o delicado equilíbrio entre indivíduo e sociedade. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.19, n.2, p.189-204, jul./dez. 1993.

f) Publicação periódica em meio eletrônico

SILVA, M.M.L. Crimes da era digital. **Net**, Rio de Janeiro, nov. 1998. Seção Ponto de Vista. Disponível em: <<http://www.brazilnet.com.br/contexts/brazilrevistas.htm>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

g) Tese / dissertação:

BITTENCOURT, Circe M.F. **Livro didático e conhecimento histórico**. 1993. 369p. Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1993.

h) Trabalho apresentado em evento:

KRASILCHIK, Myriam. Licenciatura em ciências biológicas. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3., 1994, Águas de São Pedro. **Anais**. São Paulo: UNESP, 1994. p.131.

i) Trabalho apresentado em evento em meio eletrônico:

SILVA, R.N.; OLIVEIRA, R. Os limits pedagógicos do paradigma da qualidade total na educação. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPe, 4., 1996, Recife. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ABRASCO, 1998. Mesa-redonda. Disponível em:  
<<http://www.abrasco.com.br/epirio98/>>. Acesso em: 17 jan. 1999.

[[Home](#)] [[Sobre esta revista](#)] [[Corpo editorial](#)] [[Assinaturas](#)]

---

© 2001-2004 Faculdade de Educação - USP

Av. da Universidade, 308, bl. B sl.27  
05508-040 São Paulo SP Brasil  
Tel./Fax.: +55 11 3091-3520



[revedu@edu.usp.br](mailto:revedu@edu.usp.br)

**ANEXO B**

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – Instruções aos Autores



## INSTRUÇÕES AOS AUTORES

- Objetivo e política editorial
- Normas para apresentação de colaborações

ISSN 0101-7330 versão  
impressa  
ISSN 1678- 4626 versão online

### Objetivo e política editorial

**EDUCAÇÃO & SOCIEDADE** (Educ. Soc.) destina-se à publicação de trabalhos que incentivem a pesquisa acadêmica e o debate amplo sobre a educação nos diversos prismas de sua relação com a sociedade. Os trabalhos encaminhados para publicação devem ser **inéditos**, não sendo permitida a sua apresentação simultânea em outro periódico. A revista receberá para publicação artigos redigidos em português, espanhol, francês, inglês e alemão, ficando os textos dos mesmos sob inteira responsabilidade dos autores, não refletindo obrigatoriamente a opinião do Conselho Editorial e/ou Comitê Editorial. Os originais dos artigos em inglês, francês e alemão serão traduzidos para o português, sendo a tradução revista pelos autores. Os originais serão submetidos à apreciação do Comitê Editorial e encaminhados a, no mínimo, dois relatores do seu Conselho Editorial, que dispõem de plena autoridade para decidir sobre a conveniência de sua aceitação, podendo, inclusive, reapresentá-los aos autores com sugestões para que sejam feitas alterações necessárias no texto e/ou para que se adaptem às normas editoriais da Revista. Os nomes dos relatores permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores. Os trabalhos deverão vir acompanhados de uma declaração do(s) autor(es), autorizando sua publicação na revista e, se aprovados, serão divulgados na forma impressa e disponibilizados eletronicamente no *site* do scielo ([www.scielo.br](http://www.scielo.br)). Deverá constar, no final do trabalho, o endereço residencial ou institucional e *e-mail* de pelo menos um autor, para o encaminhamento de correspondência pelo Comitê Editorial.

**Categorias de artigos** \_ Além dos artigos/ensaios, os quais têm prioridade, a **Educação & Sociedade** publica artigos de revisão e outros documentos que são distribuídos dentro das seções do periódico.

As colaborações devem ser enviadas ao CEDES, no endereço abaixo.

## **Normas para apresentação de colaborações**

Os originais deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em processador de texto *Word for Windows*, em fonte *Garamond*, tamanho 12, espaço duplo. Os autores devem submeter três versões impressas do seu trabalho e uma versão em disquete. Os originais de artigos não poderão ultrapassar o limite de 48.000 caracteres (com espaço), incluindo tabelas e figuras, o que corresponde a cerca de 20 páginas editoradas. Os de resenhas devem ter no máximo 9.600 caracteres (também com espaço). No preparo do original, deverá ser observada, na medida do possível, a seguinte estrutura:

Na primeira página do texto deve constar:

a) Título do artigo e sub-título (apresentar na língua do texto e em inglês); b) dados sobre o(s) autor(es), que deverão vir em folha separada: nome(s) do(s) autor(es) por extenso, com indicação em nota de rodapé do maior título universitário e a instituição a que pertencem; c) nome e endereço do autor responsável para troca de correspondência, incluso *e-mail*, fone e fax.

### **Resumo**

Apresentar um na língua do texto, outro (*abstract*) em língua inglesa, acompanhado de uma versão do título do artigo em inglês. Para a redação e estilo do resumo, observar as orientações da nbr-6028 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (abnt). Não deve ultrapassar 250 palavras (10 linhas).

### **Descritores e *Key words***

Devem acompanhar o resumo, o *abstract* e correspondem às palavras que identificam o conteúdo do artigo. Apresentar no máximo 5 palavras (em português e inglês).

### **Referências bibliográficas**

Deverão obedecer a nbr-6023 (agosto de 2000) da Associação Brasileira de Normas Técnicas (abnt) (ver exemplos). As referências serão ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Nas referências bibliográficas de até três autores, todos poderão ser citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro autor, seguido da expressão **et al.**

**Notas** \_ Não incluir referências bibliográficas nas notas. As notas, quando existirem, devem ser numeradas seqüencialmente e colocadas no final do artigo, antes das referências bibliográficas. **Citações no texto** \_ A identificação das referências no texto, tabelas e figuras deve ser feita com a indicação do(s) nome(s) do(s) autor(es), ano de publicação e paginação (Nunes, 1995, p. 225). Se forem dois autores, citam-se ambos, separados por ponto e vírgula; se forem mais de três, cita-se o primeiro autor seguido da expressão **et al.**

A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Modelos de referências bibliográficas

#### **Livros (um autor)**

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

#### **Livros (dois autores)**

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. *Os novos modelos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1989.

#### **Capítulos de livros**

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995. p. 29-34.

#### **Artigos de periódicos (com mais de três autores)**

PODSAKOFF, P.M. et al. Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, Greenwich, Conn., v. 1, n. 2, p. 107-142, 1990.

#### **Teses**

CARVALHO, W.L.P. *O ensino das ciências sob a perspectiva da criatividade: uma análise fenomenológica*. 1991. 302f. Tese (doutorado) \_ Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

### **Artigo de periódico (formato eletrônico)**

AQUINO, J.G.; MUSSI, M.C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em 14 ago. 2002.

### **Livro em formato eletrônico**

SÃO PAULO (Estado). *Entendendo o meio ambiente*. São Paulo, 1999. v. 1. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>> Acesso em 8 mar. 1999.

### **Artigo de jornal assinado**

DIMENSTEIN, G. Escola da vida. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 jul. 2002. Folha Campinas, p. 2.

### **Artigo de jornal não assinado**

FUNGOS e chuva ameaçam livros históricos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 5 jul. 2002. Cotidiano, p. 6.

### **Decretos, Leis**

BRASIL. Decreto n. 2.134, de 24 de janeiro de 1997. Regulamenta o art. 23 da Lei n. 8.159, de 8 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a categoria dos documentos públicos sigilosos e o acesso a eles, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 18, p. 1435-1436, 27 jan. 1997. Seção 1.

### **Constituição federal**

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

### **Relatório oficial**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Relatório 1999. Curitiba, 1979. (mimeogr.)

### **Gravação de vídeo**

VILLA-LOBOS: o índio de casaca. Rio de Janeiro: Manchete Vídeo, 1987. 1 videocassete (120 min.):VHS, son., color.

## **Trabalho publicado em Anais de Congresso**

PARO, V.H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: SIMPOSIO BRASILEIRO DE POLITICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 18., 1997, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, edipucrs, 1997. p. 303-314.

## **Tabelas e figuras**

As **tabelas** deverão ser numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que foram citadas no texto e encabeçadas por seu título, recomendado-se a não repetição dos mesmos dados em gráficos. Na montagem das tabelas recomenda-se seguir as "Normas de apresentação tabular", publicadas pelo ibge. Quadros são identificados como tabelas, seguindo uma única numeração em todo o texto. As ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos etc.) serão consideradas **figuras**. Devem ser numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que foram citadas no texto. As tabelas e figuras devem ser apresentadas em folhas separadas do texto e em arquivo a parte (nos quais devem ser indicados os locais onde devem ser inseridas). Sempre que possível, deverão ser confeccionados para sua reprodução direta, apresentando o máximo de qualidade de resolução. Salienta-se, ainda, que tabelas e gráficos devem ser produzidos em **preto e branco**, em tamanho máximo de **14 x 21 cm** (padrão da revista).

**Observações gerais:** Serão fornecidos gratuitamente ao autor principal de cada artigo cinco (05) exemplares do fascículo em que seu artigo foi publicado; os autores de resenhas receberão três (03) exemplares.

A revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas e informa que todos os textos publicados são de responsabilidade de seus autores e serão disponibilizados integralmente no *site* da scielo (Scientific Electronic Library On Line) em: <http://www.scielo.br/es>



**Endereço para envio dos originais:**

Educação & Sociedade

A/C Valdir Gomes (Editor Técnico)

Caixa Postal 6022, Unicamp

13084-971 Campinas SP

**Para mais informações:**

Telefone: (019) 3289-7538

*E-mail:* [revista@cedes.unicamp.br](mailto:revista@cedes.unicamp.br)

Endereço eletrônico: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)

[\[Home\]](#) [\[Sobre a revista\]](#) [\[Corpo editorial\]](#) [\[Assinaturas\]](#)

---

© 2003CEDES

Caixa Postal 6022 - Unicamp  
13084-971 Campinas SP Brasil  
Tel. / Fax: +55 19 3289-1598



[revista@cedes.unicamp.br](mailto:revista@cedes.unicamp.br)