
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

Luciane Najar Smeha^a, Nedio Seminotti^b

^a Mestre em Psicologia Social - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS. Doutoranda em Psicologia Social - PUCRS. Professora do curso de graduação em Psicologia do Centro Universitário Franciscano - UNIFRA, Santa Maria, RS - Brasil, e-mail: lucianes@unifra.br

^b Doutor em Psicologia pela Universidade de Madrid - Espanha e Professor no Curso de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, Porto Alegre, RS - Brasil.

Resumo

A pesquisa objetivou 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: Inclusão; Organização de grupo; Síndrome de Down.

Abstract

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.

Keywords: *Inclusion; Group organization; Down Syndrome.*

INTRODUÇÃO

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, a seu preparo para a cidadania e a 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 (LDBEN 9394/96).

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 lei determina que as crianças com deficiência estudem, na rede regular de ensino, no entanto, a legislação cria um impasse entre 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.

Diante da complexa relação 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. Pesquisas constataam a presença de alunos com deficiência, incluídos na escola, apenas fisicamente, mas não social e emocionalmente (Batista & Enumo, 2004).

O foco de 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; Cruz, Borges, Seminotti, 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 deficiência, 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 diferente 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 com deficiência, 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.

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.

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, revezamento de papéis, adoção da perspectiva do outro, possibilidade de experimentação de

poder e mecanismos para obter aceitação e manter sua posição no grupo.

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.

MÉTODO

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, ou pelo menos esclarecimento de um problema coletivo no qual o pesquisador está mais diretamente implicado. Além disso, é um delineamento recomendado especificamente para trabalhos em pequenos agrupamentos como é o caso da sala de aula. 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 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 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 frequentar 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 E 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, deu-se por saturação.

Em sintonia com os pressupostos da pesquisa-ação, utilizei a observação sistemática e participante (Gil, 1999), diário de campo e teste sociométrico, para coletar os dados. O teste sociométrico oportunizou a participação integral dos atores e pesquisadores. Segundo Moreno (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. Além disso, como descreverei, o critério para definição da pergunta me implicou diretamente. 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 a intervenção para coleta de dados, o uso deste recurso metodológico. Neste dia, durante uma tentativa de fotografar o grupo em atividade 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 a 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, 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. Posteriormente, a pergunta foi lida em voz alta para o grupo. As respostas foram individuais e escritas logo abaixo da pergunta.

Após a realização do teste, os alunos 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. 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.

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

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

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),¹ 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

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.

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 confirma a importância de similaridades para a composição de um grupo, 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 por meio 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, 2002). Registrar a imagem, fixar e eternizar o rosto pela fotografia,

demandam a impossibilidade de negar os traços síndromicos 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, que ocorreram entre meninos. 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 que os dois alunos mais rejeitados, para o registro fotográfico, foram os mais apontados pela professora como indisciplinados, pois frequentemente 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 (Cruz, Borges, Seminotti 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 por meio da sobrinha e sua diferença ficava bem diluída mediante os 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 (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 em 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 consequência, 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, evidenciou-se 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 diferente ou 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, p. 99), 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”.

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, freqüentam a 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, com deficiência 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

- ALVES, M. (2005). **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. Dissertação de Mestrado Não – Publicada, Programa de Pós Graduação em Educação. Da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- ANDRADE, R. (2002). **Fotografia e antropologia: Olhares fora-dentro**. São Paulo: EDUC.
- BARBIER, R. (1996). **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar.
- BATISTA, M. W, & ENUMO, S. R. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, 1(9), 101-111.
- BLEICHMAR, E. (1995). Psicoterapia de grupo de crianças. In: J. VOLNOVICH, & C. R, HUGUET. **Grupos, infância e subjetividade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- BORGES, B, CRUZ, J, & SEMINOTTI, N. (2004). O grupo como organizador do ambiente de aprendizagem. **Revista Psico USF. uo**, 9(2, 9), 181-199.
- BRANDÃO, P. (1987). A criança com problemas e a escola maternal. **Escritos da Criança**. 1, 35-41.
- CARVALHO, M. F. (1997). Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de crianças e jovens com Síndrome de Down. In: M. C. R, GOÉS, & A. L. B, SMOLKA. (Org.). **A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação**. São Paulo: Papirus.
- CEMIN, M. R, & SEMINOTTI, N. (2004). **Revisitando Kurt Lewin: O todo e as partes**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.
- DESSEN, M. A, & SILVA, N. (2003). Crianças com síndrome de Down e suas interações familiares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 3(16), 503-514.
- GALLO, S., & SOUZA, R. (Org.). (2004). **Educação do preconceito: Ensaio sobre poder e resistência**. São Paulo: Alínea.
- GALLO, S, & SOUZA, R. (2002). Porque matamos o barbeiro: reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação & Sociedade**, 79, 39-63.
- GIL, A. C. (1999). **Métodos e técnicas de pesquisa social** (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- LDBEN - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394**. Promulgada em 1996. Brasília, DF.
- LIMA, N. S. T. (2003). **Inclusão escolar e a identidade do professor: A escola como palco de invenção**. Tese de Doutorado Não Publicada, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- MEIRA, A. M. (2001). Contribuições da psicanálise para educação inclusiva. **Escritos da Criança**, 6, 41-51.
- MORAIS, M, OTTA, E, & SCALA, C. (2001). Status sociométrico e avaliação de características Comportamentais: Um estudo de competência social em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 1(14), 119-131.
- MORENO, J. L. (1992). **Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria de grupo e sociodrama**. Goiânia: Dimensão, v. 1. (Originalmente publicado em 1953).
- PICHON-RIVIÈRE, E. (2000). **O Processo grupal** (6a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- PIOTTO, D, & RUBIANO, M. (1999) Amizade entre crianças pequenas: análise da interação de pares preferenciais na creche. **Psico: Revista da Faculdade de Psicologia da PUCRS**, 1(30), 109-129.

- PUPO FILHO, R. (1996). **Síndrome de Down: E agora, doutor?** Rio de Janeiro: WVA.
- KUPFER, M. C. (2005). Inclusão escolar: A igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: F. A. G, COLLI, & M. C, KUPFER. (Org.). **Travessias inclusão escolar: A experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida.** São Paulo: Casa do Psicólogo.
- RONCIN, C, & VAYER, P. (1989) **Integração da criança deficiente na classe.** São Paulo: Manole.
- SEMINOTTI, N. (2000). **A organización y dinámica del grupo psicológico: la multiplicidad/diversidad de organizadores del grupo.** Tese de Doutorado Não - Publicada. Universidad Autónoma de Madrid, Espanha, Madrid.
- SEMINOTTI, N. (2001). Primero la semejanza y luego las diferencias. **Revista Clínica y Análisis Grupal**, 86(23), 79-90 .
- THIOLLENT, M. (1985). **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez.
- VOLTOLINI, R. (2004). Psicanálise e inclusão escolar: Direito ou sintoma? **Estilos da Clínica**, 16(4), 92-101.

Recebido: 04/03/2008

Received: 03/04/2008

Aprovado: 07/04/2008

Approved: 04/07/2008