

A CONVIVÊNCIA ENTRE PARES NA ESCOLA INCLUSIVA E SEUS EFEITOS PARA A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA: O MOVIMENTO DAS CRIANÇAS DIANTE DA DIFERENÇA

Mônica Maria Farid **Rahme** – USP

Leny Magalhães **Mrech** – USP

Agência Financiadora: CAPES

Nos estudos que investigam a situação social e escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais¹, verificamos formas mais preponderantes de laço social que vão sendo estabelecidas com esse público ao longo da história, por meio das produções discursivas que fundamentam os saberes sobre a deficiência, nos modelos institucionais de assistência e de tratamento, bem como nos lugares que esses sujeitos passam a ocupar no cotidiano das cidades e nas relações sociais.

Verificamos, assim, que o retardamento mental se constituía como o problema mental infantil de maior relevância no século XIX (BERCHERIE, 1983); que a emergência da Psicometria, no século XX, visava estabelecer critérios que pudessem medir o desenvolvimento intelectual do indivíduo, definindo o percurso escolar das crianças dentro de um processo de institucionalização da escola como lugar social para a infância (SANTIAGO, 2005; PLAISANCE, 2005); que o movimento de integração, emergente na segunda metade do século XX, foi fundamental para operar modificações na visão da sociedade em relação às pessoas com necessidades especiais, embora tenha favorecido tentativas de normalização desse grupo.

Mais recentemente, a perspectiva de uma Educação Inclusiva tem se ampliado em políticas públicas brasileiras e internacionais, com o intuito de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A educação inclusiva, como perspectiva educacional que pretende agregar em uma mesma escola sujeitos que pertenciam a lógicas institucionais distintas – a escola especial para os alunos com deficiência, e a escola comum para os considerados normais – tem sido objeto de estudo de vários campos do conhecimento, atentos aos contornos que essa discussão traz para a construção da escola como um espaço de transmissão da cultura e de

¹ Segundo as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (2001), consideram-se alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam dificuldades ou limitações no processo de aprendizagem capazes de comprometer o acompanhamento das atividades curriculares, em decorrência de condições, disfunções, limitações ou deficiências; pela presença de dificuldades de comunicação e de sinalização diferenciadas dos demais alunos, implicando a utilização de linguagens e códigos afins; pela presença de altas habilidades e superdotação.

socialização das novas gerações. Nesse movimento, a circulação de trabalhos que investigam essa perspectiva educacional a partir do referencial psicanalítico tem se constituído como uma possibilidade de pautar a singularidade do sujeito que apresenta necessidades especiais diante de proposições que se inscrevem na dimensão do coletivo. Os trabalhos de orientação psicanalítica têm sido pontualmente relevantes, ainda, no sentido de evidenciar que o estranhamento e o mal-estar provocados pelo encontro com um outro no qual não me reconheço, podem ser apaziguados por uma nomeação dessubjetivante da diferença ou pela sua denegação (LAJONQUIÉRE, 2001; LUCA, 2003).

Dentre os diversos aspectos que ancoram a perspectiva inclusiva, a questão da convivência entre alunos que apresentam e que não apresentam necessidades especiais ocupa uma posição de destaque, pois espera-se que a convivência cultivada na escola possa produzir mudanças no lugar social das pessoas com deficiência, em direção à construção de uma sociedade mais solidária e igualitária.

Diante disso, propomos neste texto uma breve discussão sobre a forma como a convivência entre pares na escola é abordada na literatura inclusiva fazendo seu contraponto com algumas produções do campo psicanálise e educação. Em seguida, abordaremos pontos específicos de uma pesquisa de campo realizada durante o período de um ano letivo em uma escola pública da cidade de Belo Horizonte (MG), e que consistiu no acompanhamento de uma turma composta por crianças na faixa-etária de seis/sete anos, em atividades que aconteciam dentro e fora da sala de aula. Os dados levantados a partir dessa investigação nos permitem visualizar, dentre outros aspectos, questões referentes aos movimentos realizados por algumas crianças dessa turma no sentido de construir hipóteses sobre questões peculiares apresentadas pelo colega com necessidades especiais, e colocam em evidência suas estratégias para lidar com impasses presentes nessa convivência, elementos que, a nosso ver, favoreceram uma maior organização subjetiva da criança com necessidades especiais e ampliaram suas condições de participação no dispositivo escolar.

Duas perguntas nos orientam na formulação deste trabalho: A intenção de superar a segregação escolar por meio de uma convivência comum pode se tornar possível nas relações que se estabelecem na escola? O que as crianças produzem nessa experiência e o que isso coloca para pensarmos na relação laço social e subjetividade?

A convivência entre pares na educação inclusiva

O estabelecimento de formas propiciadoras da convivência na escola comum, tendo como objetivo sua ampliação para além do território escolar, é uma questão central na literatura inclusiva, como indicamos acima. Várias estratégias são previstas, nesse sentido, evidenciando a idéia de que a constituição de laços entre a criança com e sem necessidades especiais na escola não é um acontecimento de ordem natural – desencadeado apenas pela sua inserção nesse ambiente –, mas que requer a aprendizagem do respeito, da sensibilidade e da compreensão (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Esse pressuposto pode ser depreendido, ainda, na ênfase atribuída à mediação do professor, considerada como uma ação que contribuiria para a superação das barreiras impostas às pessoas com deficiência, dado o estigma a que estiveram social e historicamente relacionadas durante anos, e que se manifestaria nas interações entre os alunos no interior da escola.

Nesse contexto, enfatiza-se a orientação de que as crianças e adolescentes com necessidades especiais estudem nas escolas comuns, de seus bairros de residência, pois essa convivência, cultivada no interior da escola, possibilitaria a extensão desses laços para outros espaços e momentos da sua vida (BISHOP ET AL.; 1999; RICHLER, 1992). Por conseguinte, critica-se com veemência as intervenções pedagógicas que retiram os alunos da classe comum para atendimento especializado, pois essa medida reduziria suas oportunidades de estabelecer relações contínuas com os colegas de sala (STONE; CAMPBELL, 1992; SCHNEIDER, 2006). Os autores sublinham os efeitos dessa convivência para o aluno com e sem necessidades especiais, como discutiremos abaixo.

No que diz respeito ao aluno com necessidades especiais, Richler (1992) argumenta que estudar em uma sala de aula comum é uma oportunidade de romper com o ciclo da segregação por meio de uma participação mais significativa nas atividades, pelo estabelecimento de relações que fomentam o pertencimento à comunidade e pelo fato de sua presença na sala de aula fazer com que as pessoas busquem formas de torná-la mais adequada às suas necessidades. A autora sublinha que ganhos em relação à comunicação, concentração e comportamento são freqüentemente constatados nas experiências de inclusão. Saint-Laurent (1997) assinala, a esse respeito, que as salas de aula inclusivas permitem aos alunos com necessidades especiais experimentarem um “contexto de aprendizagem mais significativo”, favorecendo a emergência de movimentos de colaboração menos presentes nas classes e escolas especiais.

Em relação ao aluno que não apresenta necessidades especiais, predominam as visões de que a convivência com um colega diferente tende a fomentar a formação de

sujeitos mais abertos à diversidade, mais cooperativos e respeitosos diante do outro, o que reduziria os riscos de uma exclusão posterior. Perspectiva reforçada por Richler (1992), ao assinalar que no passado a maior parte dos alunos considerados não deficientes tinha pouca oportunidade de conviver com pessoas com deficiência, sobretudo intelectual, fazendo com que eles não soubessem qual atitude adotar diante das mesmas. Portanto, para uma geração que participa de uma convivência comum desde a infância, essa realidade representaria a possibilidade de transformar as relações no interior da comunidade e as perspectivas de futuro.

Outras visões se mostram igualmente relevantes na literatura inclusiva, seja no sentido de nomear um apoio voluntário presente na relação entre os alunos com um colega que apresenta necessidades especiais, como as “redes de apoio” (VILLA; THOUSAND, 1999), seja no sentido de estabelecer um planejamento estratégico dessa ação com a turma ou com alguns colegas, como é proposto na formação dos “círculos de amigos” (BISHOP ET AL., 1999) e na “formulação de planos de ação” (PEARPOINT; FOREST; O’BRIEN, 1999). Nessas propostas encontramos com frequência a expectativa de que o aluno com uma maior inserção no dispositivo escolar poderia ocupar uma posição de referência e mesmo de modelo para o colega com necessidades especiais, ampliando suas condições de acesso ao currículo e às relações grupais, dentro e fora da escola.

Schneider (2006) nomeia a participação dos alunos nessas formas de suporte aos colegas como ações de socialização, salientando haver nesses procedimentos uma transmissão do que seria próprio a um “ofício de aluno”. Após apresentar um conjunto de estudos sobre esse tema, no qual são enfocados movimentos dos alunos que não apresentam necessidades especiais em direção aos alunos que as apresentam, a autora menciona o fato de ter encontrado, durante sua pesquisa de campo, uma escola na qual as crianças com necessidades especiais participavam ativamente dessas “redes”, ocupando a posição de agentes de socialização para colegas que de algum modo manifestavam uma maior demanda de apoio no seu percurso escolar. Esse dado é importante, pois demarca um recorte na formação das redes de apoio que não se referencia no diagnóstico de uma necessidade especial, mas sim nas especificidades que todos os alunos podem vivenciar quando de sua entrada no contexto escolar. Nesse sentido, indica a possibilidade de que qualquer colega mais experiente possa ocupar essa posição.

Analisando essas proposições a partir do ponto de vista psicanalítico, podemos assinalar que aprimorar formas de convivência entre alunos que apresentam ou não necessidades especiais não se reduz a formatar de modo rígido modelos de interação que

possam ser implementados na escola, mas investir nas possibilidades de estabelecimento de laço entre os alunos, à luz das diferentes questões que perfazem seu cotidiano na escola. Nesse sentido, é lidar com o que possa advir desse “estar junto”, o que certamente colocará em jogo contornos e significados distintos, de acordo com as particularidades dos sujeitos, os processos de trabalho em curso, as vivências institucionais.

Para a psicanálise, a convivência como laço social diz respeito às diferentes formas de constituição do vínculo entre os sujeitos o que, para além de suas evidências externas, inscreve-se naquilo que escapa ao controle por parte do sujeito, permitindo-lhe considerar ou não o outro como sendo um semelhante – condição que não se encontra, portanto, previamente definida a partir dessa perspectiva teórica.

Para Freud (1913), a convivência humana se faz pela via de um pacto simbólico que se opera por uma renúncia pulsional e por uma partilha: a renúncia de tratar o outro como objeto e a partilha de reconhecer que a todos cabe uma parte (NAPARSTEK, 2005). Isso implica no fato de que desenvolvemos nossa capacidade de acolher o outro quando ele nos traz alguma semelhança, quando nos encontramos de certa forma capazes de considerá-lo como semelhante (FREUD, 1921) – ponto reafirmado por Lacan (1969-1970) ao afirmar que a fraternidade surge de um ato de segregação.

Freud (1930) reconheceu na relação com o outro uma das principais fontes do sentimento de mal-estar, capaz de levar algumas pessoas ao isolamento voluntário, e observou que o movimento de agregar na condição de semelhante implicava em uma exclusão dos diferentes. Ao assim dizer, pontuou que não consideramos semelhante qualquer pessoa e que nessa articulação semelhante-diferente há alguma coisa a ser trabalhada, processada, para que as pessoas possam compartilhar vivências em comum sem se sentirem ameaçadas pela sua não-semelhança.

Lajonquière (2001) tematiza essa discussão, assinalando que “o civilizado que inventa ‘seu’ selvagem quer tanto vir a lhe conhecer quanto a ignorá-lo” (p. 51). Isso seria evidenciado nas constantes modificações em torno da nomeação do outro deficiente e nas atuais ressalvas em torno da Educação Inclusiva, quando o discurso da falta de recursos se sobrepõe à possibilidade de concretizá-la no interior das escolas. Considerando que “educar é transmitir marcas simbólicas” que designam um lugar no campo da palavra e da linguagem ao *infans* (aquele que ainda não fala), e que toda criança é recebida pelo adulto como um estrangeiro para depois tornar-se um familiar, o autor assinala que essa passagem seria mais complexa no caso da infância com necessidades especiais, repetindo-se no percurso de sua escolarização.

Os enlaces e desenlaces dessa questão encontram-se diretamente em jogo no que se espera de uma convivência comum na escola, bem como na construção de estratégias para lidar com seus limites e impasses.

Manter, portanto, os sujeitos considerados diferentes entre seus iguais, evitando um confronto com a lembrança cotidiana da própria fragilidade humana, não seria fonte de alívio apenas para as pessoas consideradas “fora do padrão” ou “fora do discurso”, mas para os próprios ideais individuais e societários de perfeição. Como observa Freud (1919), o estranho (*unheimlich*) é a manifestação de algo secretamente familiar, que foi recalcado, retornando, posteriormente, com essa feição.

Passaremos, então, a abordar alguns aspectos referentes à pesquisa de campo realizada durante um ano em uma escola pública de tempo integral da cidade de Belo Horizonte (MG). Durante esse período, a pesquisadora acompanhou uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, composta por 25 (vinte e cinco) crianças, dentre as quais se encontrava Rafael², um menino que tinha sido diagnosticado como autista³ em função do seu isolamento e dos movimentos estereotipados que apresentava.

De acordo com as profissionais da escola, Rafael tinha desenvolvido muitas habilidades desde sua entrada na instituição no segundo semestre de 2005, como, dentre outras, alimentar-se sozinho, sentar-se à mesa com o grupo, estar com os colegas, ir ao banheiro, mas manifestava pouco interesse pelas atividades pedagógicas mais dirigidas (desenho, leitura e escrita), tendendo ao isolamento e aos movimentos estereotipados nesses momentos. Apresentava, ainda, alguns momentos de intensa agressividade e nervosismo, quando costumava gritar e jogar no chão os objetos que estivessem próximos.

A pesquisa realizada teve como procedimentos metodológicos a observação (LUDKE; ANDRE, 1986), o trabalho com depoimentos (PEREIRA, 2003) e o registro em imagens (CARDARELO ET AL., 1998), estratégias que nos proporcionaram detectar, de modo mais detalhado, os movimentos realizados por algumas crianças no sentido de interagir com o colega nos momentos nos quais seus recursos simbólicos pareciam frágeis para lidar com questões do cotidiano escolar.

As observações aconteceram durante todo o período da pesquisa e as filmagens durante os meses de Abril a Agosto. As entrevistas foram realizadas inicialmente com dez crianças, considerando o colega com necessidades especiais. Posteriormente, cenas das

² Nome fictício.

³ Posteriormente, o psiquiatra que o atende encaminhou um relatório à escola dizendo que o aluno teria o diagnóstico de Distúrbio Global do Desenvolvimento (DGD), um diagnóstico que julgamos muito amplo. Portanto, do ponto de vista psicanalítico, seu diagnóstico permanece em aberto.

filmagens foram inseridas em uma segunda versão da entrevista com o grupo, de modo que as crianças pudessem tecer seus comentários sobre o registro apresentado. Foram entrevistadas, ainda, profissionais que atuavam com a turma investigada.

O trabalho com os depoimentos foi orientado por uma escuta psicanalítica, que buscava perceber a construção discursiva dos sujeitos, considerando “as condições de produção dos [seus] enunciados” (PEREIRA, 2003). Essas “condições” se expressam por meio da posição que os sujeitos ocupam no ato da fala, o contexto sócio-histórico, as imagens às quais recorrem para expressar seus pensamentos. Desse modo, embora não se tratasse de um trabalho de “enquadre clínico”, a escuta analítica dos depoimentos das crianças foi fundamental para captar, nos seus discursos, elementos peculiares à sua forma de vivenciar essa experiência escolar (DINIZ, 1998).

O campo psicanalítico tem historicamente investigado temas relacionados à cultura e à constituição do corpo social, num movimento de articulação entre o particular e o coletivo. Esse interesse decorre da forma peculiar como a psicanálise concebe a relação dessas duas dimensões, já bem demarcada por Freud (1921) ao ressaltar que

(...) todas as relações que até o presente constituíram o principal tema da pesquisa psicanalítica podem reivindicar serem consideradas como fenômenos sociais, e, com respeito a isso, podem ser postas em contraste com certos outros processos, por nós descritos como 'narcisistas', nos quais a satisfação dos instintos é parcial ou totalmente retirada da influência de outras pessoas (p. 91).

Para além da referência específica da psicanálise à análise individual, sua contribuição tem sido relevante para investigações de natureza acadêmica à medida em que “possa ser objeto de enunciados coerentes e passíveis de debate” (MEZAN, 1993, p. 56) nas diferentes áreas de conhecimentos nas quais se contextualiza.

Para diferenciar as dimensões de aplicação da psicanálise, Lacan (1967) cunhou os termos *extensão* e *intensão*. A psicanálise em *intensão* designa, no âmbito da transmissão, a condução da análise individual e da formação do analista. A psicanálise em *extensão* refere-se à sua articulação com o corpo social e, por conseguinte, ao lugar que o analista ocupa frente aos diversos campos de saber e práticas institucionais, como se encontra em jogo no nosso trabalho de pesquisa.

Neste texto nos pautaremos nos dados coletados a partir das observações realizadas durante as atividades pedagógicas, bem como em momentos de interação que aconteciam fora desse contexto específico.

Recortes do campo

Nos primeiros contatos da pesquisadora com as crianças, o enigma de certos acontecimentos indicava sua possível importância. Rafael pouco falava e às vezes era por meio da produção de alguns sons ou da manifestação de uma certa irritação que podíamos supor seu interesse por alguma coisa ou seu incômodo com o que se passava. Em momentos assim, era comum observar a atitude de alguns colegas no sentido de se aproximar de Rafael, tirar ou calçar suas sandálias, tirar ou vestir sua blusa de frio, chamá-lo para beber água ou para ir ao banheiro. Para a pesquisadora, eram invisíveis os sinais que levavam as crianças a fazerem essas propostas, mas era evidente sua pertinência, dado que Rafael, na maior parte das vezes, aceitava essas ações, mostrando-se em seguida mais calmo. Estariam essas crianças agindo a partir da leitura de algum sinal percebido no colega ou estariam elas mesmas significando o que poderia causar sua insatisfação?

É provável que esses dois movimentos estivessem presentes nessas situações, sobretudo se considerarmos o fato dessas crianças passarem muitos momentos juntas dentro e fora de sala de aula e muitas delas já estudarem na mesma sala desde os anos anteriores. O que nos parece particularmente interessante nessas ações é o fato delas possivelmente indicarem um movimento das crianças no sentido de construir hipóteses sobre o que se passava com o colega, significando suas manifestações e, portanto, colocando-o na posição de sujeito. Se ele gritava ou ficava nervoso era porque podia estar com sede, podia estar sentindo frio ou calor, enfim, era porque algo o incomodava e diante disso, para essas crianças, era preciso intervir.

Uma outra dimensão que observamos na relação de alguns colegas com Rafael diz respeito às estratégias adotadas pelos colegas nos momentos em que ele começava a ficar agressivo, podendo bater em si mesmo ou em quem estivesse por perto. Nessas circunstâncias, a maior parte das crianças o chamava para correr, entregava-lhe algum brinquedo do qual ele gostava, começava a interagir com ele por meio de expressões faciais, convidava-o para brincar, ações diante das quais ele, em geral, mostrava-se receptivo e que pareciam ter o efeito de tranquilizá-lo, favorecendo sua permanência no grupo.

Diante da pouca mobilidade de Rafael em circular pela escola e mesmo de sair da sala de aula, muitos colegas o chamavam para correr e curiosamente pronunciavam a frase do mesmo modo que ele: “Vão coé!”. Os mais próximos lançavam mão de outros recursos, apelando, por exemplo, para sua ligação com a mãe: “Rafael, mamãe chegou!”. Isso o fazia

sair de onde estivesse, mas não poupava o stress posterior de não encontrar a mãe, quando, então, esses colegas recorriam ao brincar, ao correr ou a outras formas de interação.

O excesso de algumas crianças em relação ao colega era muitas vezes perceptível em situações como essa, demandando intervenções mais diretivas das professoras no sentido de não permitir que Rafael ficasse em uma posição de objeto, ou que o movimento intenso do grupo abafasse seus desacordos com o que era proposto.

Nos contornos dessa convivência, para além dos momentos de tensão, a presença de um movimento ritmado, de uma cadência pontualmente marcada nas expressões verbais, nas brincadeiras, nos cantos, na pronúncia melodiosa de certas frases se mostrou também constante entre as crianças, o que nos sugere que de algum modo elas podem ter se apropriado da necessidade da repetição por terem percebido sua importância e seus efeitos para o colega.

Em uma das cenas observadas durante o recreio, Rafael tenta subir no brinquedo no qual estão algumas de suas colegas. De olho no grupo e com uma certa dificuldade, coloca e retira seu pé várias vezes da barra. Uma das meninas, do topo do brinquedo o convida insistentemente para subir. Quando ele, enfim, consegue sair de onde estava e se aproxima delas, ouvimos o grupo dizer melódica e repetidamente a frase: “O Rafael vai falar e eu vou escutar!”. Rafael, que até poucos dias antes não subia no brinquedo, transpõe esse limite, movimentando seu corpo no mesmo ritmo com que eram proferidas aquelas palavras. Por alguns instantes, a imagem de mãos firmes segurando a barra e de um corpo rígido temendo cair é minimizada pelo que de mais forte se manifesta, a brincadeira, que parece suavizar toda a tensão, permitindo-lhe, como expressou uma das professoras, “brincar como criança”.

A partir dos fragmentos apresentados acima podemos reafirmar a importância atribuída pelo movimento inclusivo à relação entre as crianças na escola, enfatizando, sobretudo, o fato das crianças perceberem as diferenças dos colegas e desenvolverem formas próprias de lidar com essas particularidades. Procuramos indicar, nesse sentido, que as crianças que já se encontravam inseridas no dispositivo escolar – e, desse modo, no simbólico desse dispositivo – atuaram de modo bastante peculiar na introdução de seu colega a esse funcionamento, favorecendo a constituição de laços sociais.

Uma outra dimensão que depreendemos dos dados levantados em nossa pesquisa de campo refere-se a modificações no modo de Rafael participar do cotidiano escolar, na sua forma de interagir e se endereçar ao outro, na sua gradativa independência em relação aos adultos e aos colegas, bem como em uma ampliação das suas condições de se expressar por

meio da fala. Tais indicativos endossam perspectivas investigadas por Kupfer (2000) e Ormelezi (2006), segundo as quais a inserção escolar comportaria uma dimensão terapêutica para crianças que apresentam peculiaridades na sua organização simbólica.

Nesse sentido, Kupfer (2000) ressalta que a inserção escolar de crianças e adolescentes autistas e psicóticos pode trazer desdobramentos significativos para seu modo de se relacionar com o outro e com o conhecimento escolar. A autora cunhou o termo “educação terapêutica” para abordar uma confluência entre educação e tratamento nos casos de crianças psicóticas, com traços autísticos, pós-autistas e crianças com problemas associados a falhas na constituição subjetiva. Embora o termo “educação” nessa perspectiva não se reduza ao escolar, referindo-se mais propriamente à educação como transmissão simbólica, a autora assinala a importância do significante escola para essas crianças que, muitas vezes, tinham seus cotidianos reduzidos aos tratamentos clínicos. A entrada em uma rotina escolar e a possibilidade que ela traz de estabelecer laços sociais fora da família tem uma função terapêutica para os sujeitos, contribuindo, assim, para a “retomada ou a reordenação da [sua] estruturação perdida” (*op. cit.*, p. 90).

Demonstrando mais autonomia ao longo do ano, Rafael passa a indicar de modo mais evidente o que lhe interessava na dinâmica escolar, bem como sua preferência por certos colegas. Sua inserção nas atividades pedagógicas é mais frequente, assim como a possibilidade de, por meio da fala, posicionar-se diante do outro. Alguns registros das observações ilustram esses apontamentos.

Na sala de aula, a professora entrega uma atividade de colorir para a turma. Quando as crianças terminam, ela passa a chamá-los em ordem alfabética e a colar seus desenhos em um painel, no fundo da sala. Na vez de Rafael, ele, a princípio, não se move. A professora pede, então, a uma das colegas que o ajude, mas ele não aceita. Minutos depois Rafael levanta, pega seu desenho e o leva até a professora, ajudando-a a colá-lo no painel.

Rafael passa a ir com mais frequência, sozinho, para a fila de repetição durante a merenda – movimento irrealizável no início do ano. Em uma dessas vezes, chama nossa atenção sua permanência na fila por um período de tempo maior, o que não ocorria anteriormente. Depois de servido, volta sozinho para a mesa e se assenta com os colegas.

No segundo semestre, passamos a ver Rafael procurando grupos que pareciam lhe interessar, tanto de sua própria turma quanto de outras salas. Em uma dessas situações, corria com destreza atrás de colegas que brincavam com o “carro-guia”. Passa, também, a jogar bola com crianças de sua sala e de outras, e a se engajar, espontaneamente, nas atividades propostas pelos docentes durante o recreio.

Durante uma das aulas de Educação Física, enquanto acompanha seus colegas brincarem com bolinhas de gude, Rafael diz: “Tá fugindo!”, “Vamo brincar com essa”, “Pega lá, pega!”. Tem uma peteca nas mãos e a lança para o alto ao mesmo tempo em que olha os meninos jogarem e faz seus comentários. A verbalização de suas observações sobre o que acontece e a forma como se dirige aos colegas indicam possíveis modificações na sua posição diante do outro, bem como demarcam sua maior inserção nas atividades escolares.

Em uma cena que ocorre durante o recreio, a pesquisadora está assentada em um dos gramados da escola e Rafael corre de um lado para outro. Às vezes pára e fala frases nem sempre compreensíveis, mas que contêm o nome de partes do corpo. Diz cabeça e pé, apontando para o próprio corpo enquanto fala. Conta que seu pé está machucado, indicando o lugar onde se encontra a ferida. Durante seu relato, simula estar chorando e manifesta sua vontade de ir para a sala. Diz, ainda, que vai cair, quando sobe num lance de escada mais alto ou quando está no gradeado.

Um outro aspecto que nos pareceu importante diz respeito ao fato de sua intenção de bater nos outros passar a ser antecipada pela palavra. Nesse sentido, quando uma das professoras tenta tirá-lo do seu canto, Rafael anuncia: “Pára, professora, Rafael vai bater!”. Esse posicionamento pôde ser detectado, ainda, nos seus movimentos de dizer *não* quando os colegas lhe dirigiam propostas que pareciam não lhe interessar.

Verificamos, assim, que a experiência escolar parece ter significado para Rafael a possibilidade de ampliar suas formas de interação com o outro, não apenas no que diz respeito à sua participação nas atividades que compõem o cotidiano escolar, mas no seu modo de se colocar diante dos colegas, sinalizando seus quereres e intenções.

Considerações finais

Em uma sociedade contemporânea altamente competitiva e excludente, onde os laços sociais e afetivos passam por profundas transformações, é desafiador propor uma educação que tenha como objetivo operar-se em meio à diversidade e que cultive valores distintos da sociedade globalizada. Por outro lado, educação inclusiva é laço social e, por certo, em um contexto de tantas modificações nas formas de estabelecimento do vínculo entre as pessoas, os modos de aproximação e de identificação constituem-se como importantes vias de investigação.

A educação inclusiva pode ser considerada, nesse sentido, como uma perspectiva que permite o encontro, na instituição escolar, de crianças que pertenciam até poucos anos atrás a lógicas institucionais bastante diferenciadas, como demonstra nosso trabalho de investigação. Entretanto, a produção de efeitos não-segregativos no interior da escola, com seus possíveis desdobramentos para outros espaços da convivência social persiste como desafio a ser cotidianamente trabalhado, como observa Mitsumori (2005), de modo a não tomá-la como perspectiva desvinculada das questões que delineiam o movimento de exclusão na contemporaneidade.

Referências Bibliográficas

BERCHERIE, Paul. A clínica psiquiátrica da criança: estudo histórico. In: CIRINO, Oscar. *Psicanálise e psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura*. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2001[1983]. p. 127-144.

BISHOP, Kathryn D.; JUBALA, Kimberlee A.; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Promovendo amizades. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. p. 184-199.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC/SEESP, 2001.

CARDARELLO, Andréa; ROSA, Rogério; FONSECA, Cláudia; GODOLPHIM, Nuno. Nos bastidores de um vídeo etnográfico. In: *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo em ciências sociais*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 269-287.

DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, Eliane Marta T. *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998, p. 195-223.

FREUD, Sigmund. Totem e tabu. In: *Edição Standart Brasileira das Obras Completas*, vol. XIII [1913-1914], Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 13-193.

_____. O estranho. In: *Edição Standart Brasileira das Obras Completas*, vol. XVII, Rio de Janeiro: Imago, 1976 [1919], p. 273-318.

_____. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: *Edição Standart Brasileira das Obras Completas*, vol. XVIII [1921], Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 89-179.

_____. O mal-estar na civilização. In: *Edição Standart Brasileira das Obras Completas*, vol. XXI [1930], Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 75-177.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. p. 21-34.

KUPFER, Maria Cristina M.. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, Jacques. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: _____ *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003 [1967], p. 248-264.

_____. *O Seminário: Livro 17, O avesso da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992 [1969-1970].

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças “com necessidades educativas especiais”. *Pro-posições*, Campinas, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul.-nov. 2001.

LUCA, Sandra Renata de. *O embaraço da inclusão escolar: considerações psicanalíticas acerca da presença de crianças com dificuldades nas escolas*. 2003. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEZAN, Renato Que significa “pesquisa” em psicanálise? In: SILVA, Maria Emília L. da. *Investigação em psicanálise*. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 49-89.

MITSUMORI, Nanci. *Matizes da educação inclusiva: um diálogo psicanálise - educação*. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

NAPARSTEK, Fábian. Do pai universal ao pai singular. In: *Curinga*. Escola Brasileira de Psicanálise – Seção Minas Gerais, n. 21, p. 41-54, jun. 2005.

ORMELEZI, Eliana Maria. *Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso*. 2006. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

PEARPOINT, Jack; FOREST, Marsha.; O'BRIEN, John. MAPs, Círculos de Amigos e PATH: instrumentos poderosos para ajudar a construir comunidades protetoras. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 88-109.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. *O avesso do modelo: bons professores à luz da psicanálise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. In: *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 405-417, maio/ago. 2005.

RICHLER, Diane. L'éducation intégrée en tant que politique sociale. In: PORTER, Gordon L.; RICHLER, Diane. *Réformer les écoles canadiennes: perspectives sur le handicap et l'intégration*. Canadá: L'Institut Roehrer, 1992, p. 37-50.

SAINT-LAURENT, Lise. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, Maria Teresa E. (org.). *A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Editora Memon, 1997, p. 67-75.

SANTIAGO, Ana Lydia. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

SCHNEIDER, Cornelia. *L'intégration scolaire des enfants avec besoin éducatifs particuliers en France et en Allemagne: les relations entre pair*. 2006. 353f. Thèse (Docteur de L'Université Paris V). Sciences de l'éducation – Université Paris V.

STONE, Julie; CAMPBELL, Charlotte. Convivialité: le plan d'études et le développement des relations entre camarades. In: PORTER, Gordon L.; RICHLER, Diane. (org.). *Réformer les écoles canadiennes: perspectives sur le handicap et l'intégration*. Canadà: L'Institut Roeher, 1992. p. 259-275.

VILLA, Richard A.; THOUSAND, Jacqueline S. Colaboração dos alunos: um elemento essencial para a elaboração de currículos no século XXI. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999, p. 200-222.