

# IDENTIDADES E DIFERENÇAS: UM DESAFIO ÀS RELAÇÕES PSICOSSOCIAIS NA SALA DE AULA

Olga Solange Herval Souza\*

## Resumo

Este artigo é um recorte da minha Tese de doutorado, defendida em Porto Alegre, na UFRGS, em 2002, que se constituiu em uma análise de práticas pedagógicas de um grupo de professores que atuavam no ensino fundamental e médio, e tinham em suas salas de aula, alunos com necessidades educacionais especiais. Realizei um estudo de campo, fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação, onde os sujeitos implicados tiveram algo “a dizer e a fazer”, desempenhando um papel ativo dentro da realidade em que os fatos foram observados. O escopo deste escrito, compõe-se de uma breve abordagem acerca da trama psicossocial que é construída no universo da sala de aula entre os diferentes sujeitos que ali convivem e interagem. Segundo o entendimento dos participantes do estudo, este tecido relacional é um fator que intervém na prática docente, e no processo de ensino/aprendizagem de forma a comprometer ou favorecer o desempenho escolar dos alunos, em particular daqueles que se destacam por suas diferenças e evocam uma atenção especial. Como aporte teórico, tomei por empréstimo algumas concepções de autores, entre eles: Paulo Freire, Philippe Perrenoud, Ramón Vallejo, Carlos Alberto Marques, Marisa Eizirik, Maria Cristina Mantovanini entre outros.

**Palavras-chave:** Identidades, diferenças, convivência e sala de aula.

## Introdução

Dissertar sobre as relações psicossociais que se constroem no espaço escolar, entre professores e alunos, é uma tarefa instigante. Pensar na sala de aula como um espaço onde se criam, se estruturam as condições necessárias para que os alunos assimilem e construam conhecimentos, organizem e ampliem os seus saberes, habilidades e atitudes, com vistas à formação de um pensamento crítico (LIBÂNIO, 1994), nos conduz a um momento de introspecção e nos leva a perceber que vivemos em uma sociedade multicultural. Assim, as culturas podem ser entendidas como tradução do modo de vida de cada sujeito, articuladas profundamente à realidade

---

\* Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora titular do Centro Universitário La Salle e professora titular da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, inclusão, educação especial, deficiência visual e integração. Endereço: [olga.sol@terra.com.br](mailto:olga.sol@terra.com.br).

concreta. Essa premissa é sustentada por inúmeros autores, que consideram fundamental a possibilidade de extrairmos dessa articulação, modo de vida/realidade concreta, as conseqüências e implicações políticas, pedagógicas, sociais, entre outras, já que os diferentes grupos constroem suas vivências em contextos e espaços próprios, criam suas instituições, valores, costumes, etc. Uma das grandes dificuldades é entender que esses contextos diferenciados bem como suas vivências, não podem ser homogeneizadas. Qualquer tentativa nessa direção tende a impor a cultura dominante como padrão e referência. Por outro lado, o reconhecimento das identidades dos diferentes grupos construídas em contextos diversos, não pode ser utilizado como argumento para legitimar sua exclusão social, seja em nível econômico, político, cultural ou escolar.

A identificação da diferença, muitas vezes, pode ser usada como instrumento ideológico com o propósito de justificar e fomentar a superioridade de uma cultura ou de um grupo sobre os demais, sublinhando as questões de poder e submissão: normalidade/anormalidade, igualdade/desigualdade, eficiência/ineficiência/deficiência, capacidade/incapacidade, riqueza/pobreza etc. Os discursos assentados na meritocracia são emoldurados por uma postura com essa argumentação, que contraria a perspectiva de uma sociedade inclusiva, colocando entraves para que se possa pensar em uma educação dessa natureza e envergadura.

Paulo Freire trouxe-nos também importante contribuição para esse debate, tendo em vista que a sua pedagogia baseia-se no reconhecimento da diferença e na tese de que os seres humanos se constroem e se desumanizam nas relações com o mundo. Ele não exaltou a diferença como um valor em si, mas tomou-a como ponto de referência para sua prática pedagógica.

Reconhecer que os diferentes segmentos sociais constroem e possuem seus modos de vida, é uma premissa básica que deve ser tomada como ponto de partida para que as ações pedagógicas produzam resultados efetivamente transformadores não apenas nas práticas mas, fundamentalmente, nas consciências.

Às vezes, se tem a impressão de que certas manifestações e práticas que se caracterizam como inclusivas, representam bem mais “uma adesão a modismos”, do que o engajamento e realização de ações concretas que reconheçam, verdadeiramente, a diversidade promovendo mudanças sociais e culturais efetivas.

A realidade é essa, a sociedade que formamos é contraditória, plural e polissêmica. Isso implica em que devemos aprender a conviver com diferentes pontos de vista, respeitando os projetos de vida de cada um. Por outro lado, a visão de que a constituição da sociedade é um processo histórico e dinâmico, permite compreender que esses limites são potencialmente transformáveis pela nossa ação como seres sociais.

A escola não muda a sociedade. Mas pode compartilhar o seu projeto com a sua comunidade, assumindo os princípios democráticos, articulando-se a ela, constituindo-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação (PCNS 2005).

Faço este preâmbulo para ratificar o entendimento de que a contribuição da escola, portanto, é de desenvolver um projeto de uma educação comprometida com a realidade, onde a prioridade seja o desenvolvimento de capacidades que permitam ao aluno intervir criticamente e transformá-la. Para isso se pode considerar as situações vividas no cotidiano e a partir dele.

O espaço da sala de aula como uma representação micro-cósmica não está imune às transformações e contradições sociais, assim, as relações que se estabelecem na comunidade escolar entre seus atores são resultantes da ação pedagógica sobre os processos cognitivos e afetivos. Isto ocorre porque a ação docente interfere na construção do conhecimento culturalmente organizado.

Cumprе ressaltar que as práticas relativas a algum espaço, como a sala de aula por exemplo, jamais são neutras, tanto política como socialmente, ao contrário, elas estão sempre carregadas de subjetividades e conteúdos sociais, constituindo-se, muitas vezes, em focos de conflitos. Nesse sentido, conforme Foucault *o espaço é fundamental em toda a forma de vida comunitária; o espaço é fundamental em todo o exercício de poder...* (Apud MARQUES 1999).

Nessa convivência, professores e alunos sofrem os efeitos das relações psicossociais que geram, em cada elemento do grupo, sentimentos diversos, positivos ou negativos.

## **1. A escola como espaço para construções individuais e coletivas**

O espaço escolar promove a construção individual e oportuniza as construções coletivas, favorecendo a todos a conquista da cidadania. A escola não é feita apenas de saberes intelectuais a serem ensinados e exigidos. Há também uma convivência em outros espaços restritos além da sala de aula, como o pátio, a biblioteca, a pracinha, o refeitório e outros onde todos convivem segundo certos princípios éticos e regras sociais de convivência – respeito mútuo, aceitação do outro com suas prerrogativas, respeito à ordem, uso da palavra no momento adequado, respeito aos espaços e objetos comuns, etc. Segundo Perrenoud (2001, p. 56), a comunicação, a cumplicidade, a estima mútua estão ligadas a fatores subjetivos, dependem muito de gostos, valores comuns, em ambientes aparentemente estranhos, ao professor, ao aluno e às políticas educacionais.

Podemos dizer, que educar é um ato político, na medida em que o professor como educador contribui na formação dos alunos, tornando-se muitas vezes um modelo, um exemplo de alguém que prima por comportamentos éticos e morais. O professor tem a oportunidade de crescer juntamente com os alunos e instrumentalizá-los a fim de que possam participar ativamente como sujeitos da sua história e não como objetos manipuláveis.

A escola tem sido amplamente legitimada como a transmissora oficial e privilegiada de conhecimento. É onde a criança começa a receber uma educação sistematizada e a construir uma socialização mais ampla. Tendo em vista que a sala de aula é uma representação do contexto social, os mecanismos de interação que nela acontecem caracterizam-se pelas tensões e pressões típicas das relações de poder. Dos professores são exigidos planejamentos, programas e planos, carga horária, domínio de conteúdos, controle disciplinar, avaliações, atribuições de notas ou conceitos etc. Dos alunos são exigidos assiduidade, cumprimento de tarefas, disciplina e um desempenho a ser mensurado. Qualquer atitude que fuja da expectativa do professor com relação ao comportamento ou desempenho do aluno será olhada com reservas. Segundo Mantovanini (2001, p.135), quando percebe que um aluno apresenta alguma dificuldade, o professor não toma a questão como mais um desafio a ser superado, mas como um entrave a mais no seu cotidiano. Imaginemos uma sala de aula em que o ensino seja feito por meio de exposição oral e coletiva, temos de acreditar que todos os alunos ouvem igualmente, e assimilam da mesma maneira? Só porque o professor

propõem a mesma tarefa à turma , devemos acreditar que todos os alunos irão entender de forma idêntica, desenvolvê-la dentro de um mesmo ritmo e concluí-la ao mesmo tempo? Afinal, o que é o currículo real senão a experiência do aluno ou, mais exatamente, a parte de sua experiência que gera aprendizagens mais ou menos estáveis? (PERRENOUD, 2001, p. 149).

Ora, isto será possível em uma classe de trinta a quarenta alunos, mesmo que o professor desempenhe um papel de verdadeiro “ator” diante do grupo inteiro? Na classe há uma diversidade de sujeitos, por conseguinte, uma infinidade de experiências, de histórias e culturas.

## **2. Atitudes docentes que interferem no processo ensino-aprendizagem**

Conforme o entendimento e definição dos professores que participaram do estudo, a sala de aula é um espaço onde acontecem inúmeras manifestações de distintas formas, sejam através de atitudes verbais e não verbais, através de gestos, ou mesmo por meio do silêncio diante de algum evento que, inevitavelmente, quer se queira ou não, elas são percebidas, sentidas e apreendidas de formas desiguais. Segundo alguns professores, o conteúdo que se escreve na lousa para alguns alunos poderá estar legível, para outros poderá ser indecifrável. Inúmeros fatores poderão intervir nesse processo, é fundamental que o professor observe e esteja atento à distância em que a classe do aluno se encontra da lousa, às condições de luminosidade da sala, ao grau de incidência da luz solar na lousa, à postura do aluno no ato de ler e escrever, ao fato de ele utilizar, ou não, recursos ópticos como, óculos, lentes de contato, lupas, tele-lupas , etc...Da mesma maneira, as propostas e objetivos do professor podem não passar de ruídos de fundo para um determinado aluno, enquanto outro não perderá uma palavra. A sala de aula vista como um espaço sonoro e visual, muitas vezes, coloca os alunos a uma distância desigual daquilo que eles precisam ver e ouvir (PERRENOUD, 2001, p. 149-50.). Torna-se evidente que os alunos não vêem ou não ouvem sempre a mesmas coisas. Além disso, para uma parte dos alunos, o que vivenciam na sala de aula, não raras vezes, se configura em uma série de conteúdos desconexos *de momentos sem pé nem cabeça* (PERRENOUD, 2001), conseqüentemente, perdem o fio condutor, e não encontram significados naquilo que lhes está sendo ensinado, em razão das dificuldades

que, por ventura possam apresentar. Então, muitas frustrações podem ser geradas, fazendo com que os níveis de atenção, concentração e interesse ser comprometidos.

### **3. Professores/ Alunos- alunos/professores: O desafio da convivência em sala de aula**

Vallejo (1998) estuda os fatores contribuintes na formação e caracterização da atitude docente como positiva ou negativa com relação ao grau de aceitabilidade do professor de um aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula. Segundo o autor, há que se dar relevância a um aspecto que interfere nesta polarização atitudinal. Trata-se da auto percepção docente em relação à eficácia da prática pedagógica perante a inclusão destes alunos, assim como o nível de formação e as necessidades e intenções de formação externalizadas.

Comenta o autor que, segundo estudos recentes, a maioria dos professores manifesta interesse em capacitar-se a fim de trabalhar com esses alunos, o que demonstra atitudes positivas. Ao contrário, baixos níveis de formação e interesse unem-se à ausência da expectativa e do desejo de buscá-la, o que favorece apenas atitudes negativas, desfavoráveis a uma prática pedagógica saudável, comprometendo as relações psicossociais e interações na sala de aula.

Outro fator de grande influência na formação da atitude docente é a percepção que os professores têm das capacidades e comportamentos desses alunos. Os resultados de inúmeras pesquisas, realizadas especificamente na Europa, podem ser traduzidos em uma relação das necessidades educacionais especiais de acordo com o grau de aceitabilidade nas aulas do ensino regular. Tal classificação, conforme Molina, se apresenta em uma ordem decrescente, de acordo com as manifestações dos sujeitos da pesquisa, que atribuíram níveis de aceitação conforme as necessidades educacionais dos alunos.

1. alunos com inteligência normal, e com problemas de aprendizagem
2. alunos com inteligência normal, e com incapacidades motoras.
3. alunos com baixa visão e surdos.
4. alunos com deficiência mental leve ou educáveis.

5. alunos cegos e surdos.
6. alunos com deficiência mental: treináveis – graves ou severos.
7. alunos com problemas emocionais graves.
8. alunos com deficiências múltiplas ou deficiências associadas. (Apud VALLEJO, 1998, p. 160).

Embora reconheça que esta classificação retrate uma visão clínica e classificatória, e que é bastante criticada nas discussões acadêmicas aqui no Brasil, penso que não deve ser ignorada, considerando tratar-se de investigações avaliadas por Vallejo, 1998.

Pode-se observar que a ordem apresentada relaciona-se intimamente com a citada autopercepção de eficácia do trabalho docente e com a capacitação profissional. A aceitação das Necessidades Educacionais Especiais está relacionada às percepções acerca da visibilidade da deficiência, do potencial e das limitações desses alunos, ou seja, as concepções particulares e idéias preconcebidas sobre essas variáveis podem prejudicar o conhecimento real do aluno ou acarretar falsas interpretações, leituras equivocadas de experiências inclusivas (VALLEJO, 1998).

Uma escola que pretende ser inclusiva precisa seguir o princípio fundamental de que todas as crianças devem ser atendidas, levando em conta suas particularidades, sejam elas quais forem. Declaração de Salamanca (1994, p. 23), as escolas inclusivas devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurar um ensino de qualidade.

O respeito mútuo e a solidariedade são fomentados pela convivência na escola entre alunos com Necessidades Educacionais Especiais e o grupo, mesmo entre as crianças. Parece natural que as crianças demonstrem curiosidade em relação às diferenças do outro, aparentemente dedicando-lhe uma atenção especial. Em geral, elas demonstram uma natural condição de igualdade, apontando inclusive, como diz Cavanellas (2000), para a possibilidade do convite à participação integrada, tanto em brincadeiras quanto em brigas, comuns a qualquer criança.

Segundo a autora, é necessário incentivar e estimular tais habilidades, ao invés de substituí-las pela sombra da vergonha e do preconceito. Mas só será possível ao professor dialogar com naturalidade sobre as Necessidades Educacionais Especiais,

incentivando e motivando os alunos para esta convivência, se ele assim proceder, e ainda se houver coerência entre o seu discurso e a sua prática. Suas atitudes frente a tal problemática serão consideradas pelos alunos como referência para lidar com estas questões, não só em sala de aula, mas no espaço escolar e além dele, pois segundo Gudsdorf *o professor fala, mas sua palavra não é apenas uma palavra diante da classe, é uma palavra dentro, com e para a classe* (Apud MARQUES, 1995, p.104). Do contrário, serão abertos caminhos aos estereótipos, às idéias e atitudes preconceituosas, criando expectativas erradas sobre os alunos, dando vazão a situações de exclusão.

Como lembra Perrenoud, não podemos subestimar o choque cotidiano das culturas. O professor influencia sim no fracasso escolar: *as rejeições, as rupturas na comunicação, os conflitos de valores e as diferenças de costumes contam tanto quanto o eventual elitismo dos conteúdos* (PERRENOUD, 2001, p. 57).

A concepção pedagógica que orienta a ação docente é manifestada na sala de aula e percebida pelos alunos. Por esta razão, não podemos estar alheios ao fazer pedagógico que, como foi visto, não é neutro, às suas implicações no atendimento às especificidades dos alunos, já que o professor externaliza sua bagagem conceitual construída *a priori* e seus referenciais valorativos e éticos no momento em que procura atender às necessidades específicas dos alunos, ou ainda nas situações em que percebe não estar conseguindo atendê-las.

#### **4. Implicações das Relações Psicossociais na Aprendizagem**

Na construção das relações sociais os envolvidos estão constantemente se percebendo, construindo impressões, fazendo julgamentos, elaborando expectativas sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo em que vivem. Este movimento, segundo Eizirik (1984, p.8), configura-se em um processo cotidiano e admirável da interação humana, em virtude da complexidade de seu funcionamento. A autora comenta ainda que:

As interações humanas são acontecimentos psicológicos representados dentro de cada pessoa, de forma ativa, num processo de ação e reação, onde os sentimentos



desempenham papel fundamental. Quando nos relacionamos com objetos, as relações ocorrem de um lado só, mas com outras pessoas, são interdependentes (EIZIRIK, 1984, p.8).

Para a mesma autora, em situações educacionais, o estereótipo, o preconceito e a expectativa são fatores que podem levar a distorções perceptivas, pois são mecanismos inerentes à pessoa que os percebe. Eles entram constantemente em jogo nas várias situações do relacionamento humano, inclusive na sala de aula. Na escola, têm sido comprovadas as influências da expectativa e do estereótipo: ambos são fatores consistentes na aceitação e não-aceitação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, conforme contribuições trazidas por Vallejo (1998).

Portanto, a partir do clima que envolve a classe e do *feedback* dado pelo professor sobre suas impressões e concepções sociais, pode-se chegar a um questionamento fundamental:

Até que ponto o professor está consciente da responsabilidade que tem nas mãos, quando recebe uma turma de alunos? Essa responsabilidade é abrangente, pois implica não somente transmitir conteúdos, ser responsável por uma disciplina, avaliar conhecimentos, dar notas ou conceitos, mas “toda a interação social, que vai desde a formação das primeiras impressões de cada aluno, ao jogo de alterações de todos os dias, às pequenas percepções (escamoteadas), ao controle das punições e das recompensas, aos sinais não verbais, enfim, a um complexo processo de interação interpessoal” (EIZIRIK, 1984 p. 14).

Na verdade, precisamos assumir a nossa (co)responsabilidade nas ações pedagógicas e sociais. O professor e seu contexto profissional interatuam formando uma rede estreita de relações e de símbolos, com sua estrutura particular de significados. Quanto ao contexto social, o professor está inserido em uma família de origem, da qual ele, ao fazer parte dela:

Traz consigo valores, mandatos, crenças, que vão orientar sua escolha e seu fazer profissional. É importante ainda sinalizar que esta dinâmica está também permeada por mecanismos internos, subjetivos, que constituem a sua

psique. Não se pode falar em prática pedagógica abolindo os sentimentos. Eles são orientadores da vida cotidiana e guiam os contatos humanos. [...] não se pode falar em prática pedagógica que não seja relacional, pois é no encontro com o outro que a transmissão do saber se estabelece (POLITY, 2001, p. 58).

O sujeito constrói e reconstrói, ao conhecer o objeto nas relações interpessoais. Esse processo ocorre dentro de um grupo social e de uma rede de relações que oferecem um elenco de modelos conceituais e sistemas biológicos de pensar.

O grupo-classe é bastante peculiar. Ele se constitui em uma rede muito rica de relações entre os alunos e os professores. Mas *nada garante a priori que essas propriedades do grupo favorecerão as aprendizagens previstas no programa escolar e menos ainda que elas reduzirão as desigualdades* (PERRENOUD, 2001, p. 34).

Assim, pode-se traduzir a sala de aula como um palco em que os atores desempenham os papéis mais variados, de acordo com as situações, numa rede de significação e de disparidades lingüísticas que nos faz repensar este contexto.

## **5. A Contribuição da Perspectiva Sóciointeracionista nas relações em sala de Aula**

Podemos ressignificar o contexto da sala de aula, olhando-o sob uma perspectiva sociointeracionista, com base nas idéias de Vygotski, e outros autores como Beyer (1999/2000), e Rabello (1999), que acreditam que a transformação do indivíduo processa-se pela dinâmica social que caracteriza cada período histórico, por meio das relações inter e intrapessoais que se estabelecem reciprocamente, e não por ações isoladas sobre os objetos e o meio, nem por perdas ou ganhos inatos (RABELO, 1999).

É neste espaço diversificado, no plano da comunicação, em que a internalização do conhecimento construído socialmente e a sua reelaboração individual são mediadas pela linguagem, em que, para Vygotski, o signo é considerado por excelência (RABELO, 1999). Por meio da linguagem, as ações da própria pessoa se modificam, pela introdução de transformações, tanto nas suas relações com outras pessoas como consigo mesma. Ainda conforme Rabello (1999), é o entrelaçamento da história social com a história individual. A fala de uma pessoa sempre provoca uma

resposta de seu interlocutor, resposta que, num processo contínuo, exige dos componentes de uma dialogia a reestruturação dos seus pensamentos com base nas experiências vivenciadas e no como explicitá-los, dependendo dos enunciados feitos na situação. Portanto a comunicação é um processo dinâmico. Assim, cada interação é única. O conteúdo poderá aparecer em outras interações, mas nunca se repetirá da mesma forma, pelo caráter dinâmico das relações interpessoais, marcadas pela experiência de cada interlocutor.

No livro **Obras Escogidas V - Fundamentos de Defectología**, Vygotski refere-se ao olho e ao ouvido como vias sensoriais que, segundo ele, não se constituem em simples órgãos físicos, mas são órgãos sociais. Entre o mundo e o homem, está o meio social que reflete e direciona tudo o que parte do homem para o mundo e do mundo para o homem. Segundo o autor, a carência desses sentidos, caso não substituídos por vias alternativas, implica na perda das mais importantes funções sociais, a degeneração dos vínculos sociais e a modificação de sistemas de conduta.

Así, desde el punto de vista psicológico, el defecto físico provoca la perturbación de las formas sociales de conducta, el sistema de reacciones adaptativas al medio, entonces las modificaciones de este sistema, se manifiestan, ante todo, en la reestructuración y sustitución de los vínculos y condiciones sociales en los que se cumple y se realiza el proceso normal de la conducta. Absolutamente todas las peculiaridades psicológicas del niño deficiente tienen en su base un núcleo no biológico, sino social (VYGOTSKI, 1997 p. 80-81).

Em um ambiente social distinto, a surdez, a cegueira, o problema motor, as síndromes de qualquer natureza não são psicologicamente iguais. Por exemplo: essas características em uma criança filha de um agricultor, ou de um grande empresário, ou de um pequeno comerciante, ou até mesmo de um trabalhador doméstico são fatos psicologicamente muito diferentes.

La educación del niño deficiente (del ciego, del sordo) es un proceso exactamente igual del elaboración de nuevas formas de conducta, de creación de reacciones condicionadas, que en el niño normal. Por consiguiente, los problemas de la educación de los niños deficientes sólo pueden ser resueltos como un problema de la pedagogía social. La educación social del niño deficiente, basada en los métodos de la compensación social de su

deficiencia natural es el único camino científicamente válido y de ideas correctas. La educación especial debe estar subordinada a la social, debe estar ligada a ésta y, más aún, debe fusionarse orgánicamente con ella, incorporarse como parte componente (VYGOTSKI, 1997, p. 81).

Corroborando com estas idéias, Beyer (1999/2000) comenta que, uma das possibilidades pedagógicas, é atuar junto a esse aluno no sentido da intensificação das trocas sociais, através das propostas de inclusão escolar). Já que em determinadas situações a mudança em nível orgânico é inviável, torna-se possível a compensação num âmbito sociocultural, através das mediações e das trocas intersíquicas (BEYER, 1999/2000, p. 12).

Segundo Rabello (1999), uma pessoa que tenha uma deficiência não é simplesmente uma pessoa menos desenvolvida que as demais, apenas desenvolve-se de forma distinta. A vontade da pessoa de se comunicar, de ser aceita socialmente com seus sonhos, fantasias e desejos e as exigências de realização social impostas pelo grupo a que pertence vão de encontro às limitações resultantes da sua deficiência. Isso faz com que a pessoa mobilize toda a energia disponível e se reestruture psicologicamente. Este processo não se dá pelo treino das habilidades da área ou órgão diretamente comprometidos, mas por uma estruturação psíquica original, e por um processo de desenvolvimento e esquematização neuropsíquicos que se formam em respostas às necessidades de sua realização como sujeito frente aos apelos sociais de seu meio.

Diante do exposto, podemos perceber que o processo das relações psicossociais e a prática pedagógica em relação às necessidades educacionais especiais caracterizam-se por uma complexidade em razão das implicações sociais e institucionais que se impõem no decorrer do processo. Conviver implica em permitir que o outro seja ele mesmo e aceitá-lo nessas condições implica em compartilhar, trocar, respeitar a sua individualidade. É nesse momento, quando as interações se intensificam e se individualizam que podem surgir conflitos, rejeições, intolerâncias. Uma relação na sala de aula em situação de ensino pouco individualizado: pode estar relacionada a um simples desconhecimento dos fatos e gestos, das dificuldades e atitudes de cada um. Quanto mais uma relação se individualiza, mais intervém o gosto, a afetividade, a sensibilidade a uma forma de existir e de comunicar; [...] é dada a cada um a oportunidade de revelar outras facetas da sua personalidade: o uso da palavra, a

sociabilidade, a cooperação, a partilha das tarefas e dos recursos, a liderança, as atitudes diante das desigualdades [...] quanto mais a escola se abre para o exterior mais se multiplicam as oportunidades de viver diferenças culturais e conflitos relacionais (PERRENOUD, 2001, p. 34).

Nesse sentido, tratando-se do processo de convivência na sala de aula, a diferenciação passa pela

tomada de consciência e pelo respeito às diferenças, pela escuta ativa, pelo direito de se expressar livremente e de ser ouvido e pela possibilidade de encontrar seu próprio lugar, de ser reconhecido pelo grupo, sejam quais forem suas competências escolares ou sua origem cultural (PERRENOUD, 2001, p. 34-35.)

Acima de tudo, ser reconhecido pelo grupo com as suas menos-valias e também com as suas competências escolares, sociais e afetivas, e nas suas capacidades de estabelecer relações interpessoais nada mais é do que ser reconhecido como cidadão respeitado na sua identidade e diferença.

## **IDENTIDADES Y DIFERENCIAS: UN DESAFÍO A LAS RELACIONES PSICOSOCIALES EN LA SALA DE CLASE**

### **Resumen**

Este artículo es un recorte de mi tesis de doctorado, defendida en Porto Alegre, en la UFRGS, en 2002, que se constituyó en una análisis de prácticas pedagógicas de un grupo de profesores que actuaban en la enseñanza fundamental y mediana, y tenían en sus salas de clase alumnos con necesidades educacionales especiales. Realicé un estudio de campo, fundamentada en los presupuestos de la pesquisa-acción, donde los sujetos implicados tuvieron algo “a decir y a hacer”, desempeñando un papel activo dentro de la realidad en que los hechos fueron observados. El propósito de este escrito se compone de una breve abordaje sobre la trama psicosocial que es construida en el universo de la sala de clase entre los diferentes sujetos que allí conviven y interactúan. Según el entendimiento de los participantes del estudio, este tejido relacional es un factor que interviene en la práctica docente, y en el proceso de enseñanza/aprendizaje, de forma a comprometer o favorecer el desempeño escolar de los alumnos, en particular de aquellos que se destacan por sus diferencias y evocan una atención especial. Como aporte teórico, tomé por préstamo algunas concepciones de autores, entre ellos: Paulo Freire, Philippe Perrenoud, Ramón Vallejo, Carlos Alberto Marques, Marisa Eizirik, Maria Cristina Mantovanini entre otros.

**Palabras-clave:** Identidades; Diferencias; Convivencia; Sala de Clase.

## Referências

BEYER, Hugo Otto. Lev S. Vygotski: um paradigma em Educação Especial. *Educação em foco*. Juiz de Fora: UFJF, v.4, n.2, set./fev. 1999/2000.

CAVANELLAS, Luciana Bicalho. Psicologia e compromisso social. Educação Inclusiva: Desafios, Limites e Perspectivas. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Ano 20, n.1, 2000.

DECLARAÇÃO De SALAMANCA e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

EIZIRIK, Mariza Faermann. Distorções perceptuais em situações educacionais: teoria e exemplos. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, n.9, (3): set./dez., 1984.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. 7ª. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes 1989.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. 5ª ed. São Paulo Paz e Terra 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. ED. Cortez. São Paulo 1994.

MANTOVANINI, Maria Cristina. *Professores e alunos problema: um círculo vicioso*. 1.ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo/FAPESP, 2001.

MARQUES, C. A. Rev. Temas sobre Desenvolvimento. V. 8, n. 47 Nov-dez 1999 editora Menon .

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2 ed. Porto Alegre: ArtMed Ed., 2001.

\_\_\_\_\_. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2 ed. Porto Alegre: ArtMed Ed., 2001.

POLITY, Elizabeth. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 54, 58-59, jan./fev. 2001.

RABELO, Annete Scotti. Adaptação curricular na inclusão. *Integração*, Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, ano 9, n.21, 1999.

SOUZA, O. S. *A Integração como desafio: a (con)vivência do aluno deficiente visual na sala de aula*. Porto Alegre: UFRGS, 1997. (Dissertação de Mestrado)

SOUZA, Olga S. H. As entrelinhas da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais: um desafio à formação docente. □Porto Alegre, UFRGS, 2002. Tese de Doutorado.

VALLEJO, Ramón Porras. *Una Escuela para la Integración Educativa: una alternativa al modelo tradicional*. 1. Ed. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P. Sevilla, 1998.(Coleção Cuadernos de Cooperación Educativa, v.8)

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V : fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.

**Data do recebimento:** 12-06-2007

**Data do aceite:** 31-07-2007