

INCLUSÃO E O PROCESSO DE NOMEAÇÃO: A TERCEIRA MARGEM PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS GRAVES DO DESENVOLVIMENTO

Resumo

O presente artigo tem como objetivo repensar o processo educativo, no que se refere à inclusão de alunos com transtornos graves do desenvolvimento, partindo do que denominamos “nomeação”. O conceito apoiado na teoria de Winnicott entende os processos de nomeações como reordenações do campo simbólico e que possibilitariam um reordenamento interno desses sujeitos. O artigo coloca a escola como uma das possibilidades de criação de novas significações a esses alunos, através da interação escola-aluno. A escola, através das práticas de ensino, poderá buscar uma nova construção do papel social e educativo com a escolarização desse aluno. Uma reflexão acerca do papel da escola nos processos inclusivos, da diferença entre escolarização-educação, das considerações acerca das necessidades dos professores e da comunidade escolar indica uma forma diferente de compreender e construir pontes para a inserção efetiva desses sujeitos no universo escolar.

Palavras-chave: educação – inclusão – nomeação

Uma reflexão sobre a inclusão e suas direções

A inclusão é uma realidade social. A escola, historicamente, passa de normalizadora da ordem social para referência nas relações de convívio social. Se antes, sujeitos que apresentavam diferenças em campos culturais, sociais, psíquicos ou cognitivos eram colocados em espaços especiais ou excluídos, agora eles são integrados para a convivência obrigatória com os demais. Ao registrarmos isso, entendemos que uma nova concepção está se formando nos corredores escolares para o reconhecimento das diferenças, a construção de novas abordagens e de novos conhecimentos. Ao referendarmos a inclusão, referimos ao processo global, de uma mudança apoiada em um novo paradigma de construção das relações sociais.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a inclusão de alunos com graves transtornos de desenvolvimento no espaço escolar. Ao refletirmos sobre as contribuições que advêm do espaço clínico e suas possibilidades de inserção e utilização no espaço pedagógico, nos remetemos ao sujeito inserido e suas condições ao longo do desenvolvimento anormal. A escola exerce um papel importante por possibilitar mais um espaço de construção de significados e reordenar elementos para seu desenvolvimento.

Os últimos dez anos de prática educativa voltada para as questões inclusivas mostram um avanço nesse processo. Apontada por Bridi (1998), a condição inclusiva necessita de uma vasta reorganização social e cultural para a efetivação do processo. Das modificações arquitetônicas à construção de novos conceitos educativos, o processo de inclusão reivindica uma nova postura para a recepção e efetividade de uma situação educativa. A inclusão passa a ser concebida como um processo, um elemento dinâmico, nos quais os elementos são constantemente mutáveis e que não se referenciam apenas àqueles que devem ser incluídos. O processo atinge a todos e não apresenta espaço para retrocessos ou práticas segregatórias dentro do espaço escolar.

O descolamento entre deficiência (a condição imutável do indivíduo) e *handicap*, ou seja, a desvantagem desse sujeito frente ao desenvolvimento normal pode ser a base para o reconhecimento das potencialidades do sujeito (Bridi, 2002a). Por *handicap*, entendemos a desvantagem dentro dos processos educativos e nas modalidades de aprendizagem. Para que uma criança possa aprender de forma efetiva, é necessário o reconhecimento das suas

limitações e das suas potencialidades. Na primeira, isso identifica quais os limites que se impõem na construção do conhecimento, num dado momento evolutivo desse sujeito. Na segunda, ao analisarmos o campo de potencialidades, desvelamos novas ou adequamos modalidades de ensino-aprendizagem que estabelecem uma relação direta com os campos já desenvolvidos pelo sujeito e suas efetivas condições para a assimilação.

Em uma avaliação empírica das etapas atuais do processo de inclusão, arriscamos dizer que a grande dificuldade está em construir, dentro do espaço escolar, um direcionamento para as ações inclusivas. As resistências iniciais, principalmente no campo da cognição e do afeto apontadas por Bridi (2002b, 2006) dão lugar à busca de uma ação educativa frente aos alunos incluídos.

O que, inicialmente, era um elemento para a marcação da diferença, da diversidade, agora passa a ser um espelho para as dificuldades da escola, na sua totalidade, de rever seu papel e sua atuação. Como afirma Morin (2005, p.87) *“Tão logo um indivíduo apreende uma ação, qualquer que seja, esta começa a escapar de suas intenções. Essa ação entra em um universo de interações e é finalmente o meio ambiente que se apossa dela, em sentido que pode contrariar a intenção inicial”*. Tal afirmação nos remete a pensar sobre quais os destinos dos alunos incluídos no âmbito escolar? Estamos falando de qual o papel da escola frente a alunos que não apresentam as características mínimas de enquadre ao que, idealisticamente, essa escola espera. Os alunos incluídos, todos, sem exceção, apresentam características físicas, sociais, mentais, afetivas e culturais diferentes daquilo que chamamos normais. A normalização é fruto de uma normatização. É considerado normal no desenvolvimento de um determinado indivíduo, grupo ou atividade, aquilo que em algum ponto do saber foi determinado como norma. A idade de ingresso, a rapidez com que se aprende, o tempo escolar, a postura escolar são frutos de normatizações sociais.

As margens entre educação inclusiva e a escola

As crianças que apresentam graves problemas em seu desenvolvimento necessitam de educação e atenção especial, não apenas nas práticas pedagógicas, mas também na maneira como são compreendidas psicologicamente.

O nascimento de um novo ser é uma construção psicológica, subjetiva, que recobre o corpo da criança. Para que seja integrada na cultura, a criança é recebida pelo cuidador que fará o papel maternal. A essa maternagem cabe envolver a criança de forma fusional no início e posteriormente, num processo gradual, castrá-la e torná-la autônoma na cultura. Para tanto, a mãe, ao receber a criança vai recobrando seu corpo de forma sutil, com palavras, com gestos que demonstram o seu próprio desejo de receber essa criança. Essa camada subjetiva faz com que a criança tome como empréstimo as estruturas psíquicas maternas. As palavras, as nomações ao longo do desenvolvimento vão dando sentido a cada um dos momentos da criança. As sensações agradáveis ou incômodas que a criança sente vão sendo gradualmente identificadas, recebendo cada uma delas um nome. A ligação do nome à sensação vai sendo registrada na estrutura da própria criança. As nomeações é que vão dando o significado para que o novo ser seja integrado na cultura e possa compartilhar seus elementos constitutivos com os demais. Ao nomear algo, a mãe utiliza sua própria estruturação subjetiva, seus elementos de constituição de uma determinada cultura e o repassa ao filho. Os cuidados ao mesmo tempo em que estruturam geram uma dependência. A estrutura é fruto dessa cadeia de significantes que demarcam o sujeito e a dependência se estabelece na medida em que o sujeito fica preso a uma determinada constituição psíquica. O sujeito psíquico é antes de tudo, um sujeito formado por uma cadeia de empréstimos e determinações sociais. Seu lugar já é previamente marcado pelo desejo social, representado por aquele que faz a função materna. Como afirma Bleichmar (1984), o preço disso é a ligação inicial com a figura materna, que é

sentida como única e completa. Ao estabelecer essa ligação a criança passa ao mesmo tempo a receber o afeto necessário e a cumprir o desejo advindo da maternagem. Contudo, para que o processo de efetivação da criança na cultura seja completo, é necessário que ela seja gradualmente separada desse desejo materno e descubra a sua própria incompletude. A mãe deve gradualmente permitir-se separar da criança, deixando que ela organize suas nomeações iniciais no espaço da troca com os outros. Ao entrar em contato com os demais, a criança inicia um jogo de intersecção entre seus desejos e atitudes no campo social. A troca permite uma mobilidade interna e uma ampliação do seu universo interno ao longo da sua vida.

Sobre a estruturação da criança, Pedó (2006) afirma que essa é um ser em estruturação subjetiva constante que apenas na adolescência se consolida. Durante essa fase inicial, há uma dependência em relação aos cuidadores (pais, professores ou figuras de autoridade). Segundo a autora, *a criança depende do saber dessas pessoas; pessoas concretas que, admiradas e temidas, representam a autoridade e se constituem como referências a partir das quais é possível nortear-se, situar-se perante a vida* (p.49). As relações que a criança trava ao longo da sua existência serão sempre elementos também constitutivos da sua estrutura. Mesmo em situações onde a estrutura apresenta um transtorno grave no desenvolvimento na sua constituição inicial, outros novos elementos poderão auxiliar na reelaboração do universo psíquico desses sujeitos. Ao entrar em contato como novos sujeitos e experiências, a criança permuta significados e afetos reorganizando subjetivamente sua interação com o mundo externo.

É necessário ressaltar que a interação com o campo das relações sociais coloca o interlocutor da criança na posição de antagonista desse sujeito. A alteridade é o que possibilita a mobilidade no campo subjetivo. O reconhecimento de novas perspectivas de interação amplia esquemas cognitivos e afetivos, desde que essa interação não seja uma reprodução dos moldes iniciais de interação, o que tornaria isso uma repetição dos processos iniciais. O risco de tentarmos fazer uma normalização em uma estrutura que apresenta uma constituição diferenciada é o de acabarmos por colocarmos em crise a criança e minarmos sua segurança no estabelecimento de novos referenciais de existência. Sobre isso referenda Mannoni (1999, p.31), *”qualquer intervenção normalizadora do adulto pode apenas fixar a criança em um comportamento regressivo, escolhido por crer ser este o desejo da mãe”*.

Nesse espaço é que se cria a margem entre a estruturação psíquica e o papel estruturante da escola. O universo escolar torna-se um espaço de alteridade para esse sujeito, na medida em que oferece uma outra possibilidade de interação social e de reconhecimento de significados para suas relações. Contudo, se esse espaço for uma reprodução das atitudes de autoridade ou ineficiente no acolhimento desse sujeito, vai apenas intensificar o sofrimento inicial e ampliar as dificuldades psíquicas já apresentadas anteriormente.

Falar das relações no espaço escolar depara-se com alguma limitação que requer modificações ou adaptações no processo educacional. Essas limitações podem resultar do encontro entre os sujeitos com necessidades especiais, bem como de condições ambientais desfavoráveis e a dificuldade dos envolvidos na ação pedagógica em reconhecer as diferenças e as particularidades existentes.

Historicamente, o conceito de autismo e psicose infantil remonta a uma grande discussão. Segundo Baptista & Bosa (2002), a partir da década de 80, acontece uma reforma paradigmática dos conceitos e categorias nosográficas destes transtornos. O autismo, então, retirado do grupo das psicoses, passa a fazer parte, conforme o *Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais - DSM - IV - R* (2002) dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, descritos por alguma avaria nas seguintes áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social, habilidades de comunicação, ou presença de comportamento, interesses e atividades estereotipados. Já a *Classificação de Transtornos Mentais e de*

Comportamento – CID-10, apresenta o autismo dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

Entretanto, diferente da categoria nosográfica, a atenção dentro do espaço escolar com as particularidades nestes sujeitos merece um cuidado em especial. Para Baptista & Bosa (2002) *o ato pedagógico, portanto, deveria deixar de ser uma decorrência do processo diagnóstico, passando a integrar um movimento de investigação que explora a pergunta: quem é esse sujeito?* (p. 95). E, em que lugar ele pode se desenvolver?

Preconizar a ida à escola – especial ou não – é mais do atender a um mandamento político, que reza sobre os direitos do cidadão. Mais do que um exercício de cidadania, ir à escola, para a criança psicótica, tem valor terapêutico. Ou seja, a escola pode contribuir para retomada ou a reordenação da estruturação perdida do sujeito. (KUPFER, 2000, p.90)

Num primeiro momento, torna-se necessário dividirmos o que pensamos como um processo de “escolarização” e um processo “educativo”. Ao referirmos escolarização, estamos nos referindo ao processo de entrada de um indivíduo no universo escolar. Essa entrada abre ao indivíduo uma gama de possibilidades de relações de aprendizagens – que vão do cognitivo ao social – que até então não estavam presentes em sua vida. A escola é a primeira instituição social de que o sujeito faz parte depois da família. Essa escolarização acaba por ser uma das normatizações pela qual o sujeito se vê obrigado a passar, nem sempre de maneira saudável ou flexível. A escolarização, porém, mostra algo no campo das possibilidades, onde o sujeito poderá construir relações e cognições mediadas pelo espaço escolar.

No que se refere ao termo “educativo”, tomamos como base algo que será imposto ao sujeito, algo de uma legislação social e cultural previamente estabelecida. A educação é uma imposição, uma castração de um desejo próprio e singular em prol de uma convivência social. Ao determinarmos qual deverá ser a temática ou normativa social que norteará as ações de alguém, estamos educando ao mesmo tempo em que impondo uma conduta aleatória ao desejo de cada um. A educação é a mantenedora da ordem social. O elemento “educativo” é aquele que faz com que essa norma se inscreva e permaneça. A educação, que para a psicanálise poderia ser analogamente comparada à instauração (configuração) edípica – referência a um ordenamento do discurso social em que são estabelecidas funções e representações da constituição subjetiva – isto é, a efetivação da lei social, é apontada por Pain como *O conteúdo da proibição é a motivação cultural da repressão que, desta maneira, se institucionaliza para impor-se ao funcionamento individual* (1991, p.21). A educação é um produto cultural, datado e relativo a uma determinada cultura. O que vai ser construído pelo indivíduo num processo educativo é a absorção daquilo que outro lhe impõe. Para Becker (1999), nas escolas, a indiferenciação entre o que o indivíduo é capaz de construir (social) e o que quer construir (o desejo) geram *uma distância quase intransponível entre o saber construído pela instituição escolar e o saber que as crianças são chamadas a construir* (p.73). A autora ainda complementa: *não há conscientização que todo saber que circula atende de alguma forma aos ideais de uma geração adulta, portanto, deve ser pensado como saber produzido (...) dentro das próprias instituições escolares* (idem).

Vygotsky (1991) traduz as experiências em sociedade como essenciais para a transformação do ser biológico em ser humano. Refere-se à aprendizagem como um instrumento capaz de estabelecer uma relação de conhecimentos através das relações com os outros e, portanto, trazer a possibilidade da construção de conhecimento facilitando o desenvolvimento mental.

Para Vygotsky (1991), dentro do desenvolvimento cultural das crianças existe uma “lei da dupla formação”. Segundo esta, todas as funções aparecem duas vezes (nível social e nível individual), primeiro ocorre entre as pessoas (interpsicológica) e posteriormente na percepção interna da criança (intrapsicológica). Dessa forma, pode-se dizer que o desenvolvimento cultural do aluno e de sua aprendizagem acontece mediado pelo processo construído entre o aluno e o professor ou representantes deste.

Ao avaliarmos as considerações do autor, percebemos que o processo de inclusão está calcado na relação estabelecida no contexto escolar e não apenas em práticas ou profissionais com habilitações específicas. A inclusão é um processo, e para a sua plenitude é necessário considerar o ambiente que acolhe (do ambiente físico à totalidade dos seus participantes) como o elemento processual mais importante. Ao possibilitarmos um ambiente dinâmico e satisfatório na sua acolhida, transformamos o indivíduo em sujeito, através da compreensão e manifestação da sua singularidade junto aos demais, e, por conseguinte, ao meio que o acolhe.

Podemos considerar o indivíduo como agente transformador, ou seja, não é apenas ativo, mas também, interativo, pois transforma os conhecimentos nas relações intra e interpessoais. A troca estabelecida entre os indivíduos capacita uma internalização de uma infinita representação simbólica de aspectos sociais, por exemplo, papéis e funções sociais, o que permite a efetivação do aprendizado.

Uma questão crucial dentro do processo educativo é: de que modo esse sujeito é envolvido nesse contexto?

A terceira margem: as possibilidades e os encontros

A escola é um espaço de construção e estas acontecem entre diversos entraves e alcances. Através do espaço escolar torna-se possível realizar o que chamaremos de “nomeações” de elementos constitutivos na formação das relações sociais e individuais. Os aspectos sociais e os aspectos individuais servem para entrelaçar e produzir um lugar do “entre”. A esse lugar, esse espaço de reconstrução, cabe a possibilidade de reorganização de elementos simbólicos, quer eles já tenham sido construídos ou precisem ser elaborados. Um dos lugares possíveis é o espaço escolar, no qual seus elementos reinterpretem uma realidade através do processo de interação e aprendizagem, quer seja ela formal ou de contato. Portanto, o processo de nomeação no contexto escolar proporciona a criação de uma “terceira margem” capaz de incluir diferentes problemas e dificuldades.

A nomeação acontece através do que é oferecido pelo sujeito, ou seja, nomear a partir de algo que já existe, embora muitas vezes seja pouco notado. Ao nos referirmos a esse processo, nos remetemos às obras psicanalíticas, mais especificamente a Winnicott (2000). Em seus textos, o autor busca remontar os processos iniciais da constituição psíquica do sujeito, em especial, as relações iniciais com a mãe, ou quem quer que faça esse papel de maternagem. Numa etapa inicial do desenvolvimento, a criança estabelece uma relação de sobrevivência – física e psíquica – através de um processo simbiótico com a mãe. Nesse processo, gradualmente a mãe vai se separando da criança e lhe apresentando o mundo. A criança vai substituindo os objetos físicos por representações psíquicas que se tornam indispensáveis para a sua inserção no campo social. A linguagem é um exemplo disso. Ao significarmos algo ou alguma coisa registramos simbolicamente seu estado e sua condição. Essa capacidade subjetiva elucida a construção de representações simbólicas. Ao falarmos, referendamos algo que ali não está, mas que mesmo assim pode ser anunciado. Essa formação de representações é o que capacita ao sujeito falar de coisas abstratas ou ausentes, tais como seus sentimentos, afetos, emoções ou possibilitar a sua comunicação social. Para tanto, a mãe deve reconhecer os sinais e as particularidades do bebê e identificando-os, nomeia cada um

dos seus estados emocionais e, conseqüentemente, faz a mediação da sua relação com o mundo externo.

Considerar os aspectos psicológicos de alunos com graves transtornos do desenvolvimento é encontrar particularidades a cada instante. Essas particularidades podem sinalizar e expressar suas vontades, seus desejos e seus medos oportunizando uma chance na revelação de minúcias nos seus comportamentos no campo social. Nos gestos, nos olhares e nos silêncios é possível confirmar os detalhes presentes neste processo de maturação (aprimoramento do aparato biológico) e desenvolvimento (todas as dimensões psíquicas e biológicas) desses sujeitos.

A escola, através do seu trabalho interativo, quer seja entre sujeitos ou do sujeito com o seu próprio conhecimento, vai refazendo esse processo inicial. Ela vai inserindo o sujeito em uma condição de interação permanente com o novo, com o trabalho educativo, com um sistema social. Pensar um trabalho, para sujeitos de constituições diferenciadas, permite a aproximação e a nomeação dentro de um processo do conhecimento externo e dos próprios processos psíquicos que esse sujeito tem que enfrentar dentro do no contexto escolar. Ao nomear, a escola dá um significado e vai incorporando a ação educativa ao universo desse sujeito. Desse modo, a alteração da ordem no trabalho educativo, portanto, pode ocorrer a partir da nomeação das diferentes características constitutivas, estabelecendo uma aproximação “entre” diferenças para formar uma semelhança.

O espaço “entre” é um espaço a ser constituído. A formalidade da escola e do processo educativo esbarra em espaços onde não há uma significação para quem aprende. Para que o conhecimento seja internalizado, quer seja por um sujeito ou por uma cultura, ele deve inicialmente estar em consonância com a história da cultura e com a história do sujeito. O processo de simbolização é fruto da negociação entre os ensinamentos da cultura, representado por suas diversas instâncias ao longo do desenvolvimento de cada um e o aspecto interno, subjetivo e com marcas singulares que acatam esses elementos culturais como sendo seus. Qualquer conhecimento só é possível se houver essa marca de interseção; o sujeito que reconhece o aprendizado e o sujeito que repassa esse conhecimento como algo significativo. Na ausência de qualquer uma das partes, o registro não se efetua, quer seja porque não é reconhecido pelo que contata com esse novo elemento, quer seja porque não é oferecido ou reconhecido como elemento comum àquele que é o representante desse repasse.

Da mesma forma que uma mãe não reconhece no seu filho um sujeito capaz de ser amado ou de dar conta das suas expectativas de mãe, pouco investimento será possível nesse ser. Sequer haverá a possibilidade de interação, de alteridade, uma vez que não há reconhecimento de alteridade. O mesmo pode acontecer em todos os momentos e mudanças na vida de qualquer um. Sempre que algo ou alguém não for reconhecido como um sujeito interativo, capaz de provocar uma troca afetiva ou simbólica, real ou representativa, essa alteridade não acontecerá. Dessa forma, a presença em espaços sociais previamente determinados (como escolas, grupos, situações de convivência social) só será interativa e construtiva quando ambos os elementos, acolhido e acolhente, se reconhecerem as suas possibilidades (similaridades) e diferenças.

A terceira margem, entre o diferente e o semelhante, é um canal de comunicação oferecido para transformações simbólicas. A marca simbólica, na constituição destes sujeitos, é a representação no e do *ser*. Desta maneira, registra uma margem para fundar um contorno. Gradualmente, a prática “entre” faz uma ligação com duas distintas trajetórias, a do processo interno de constituição do sujeito psíquico e a do processo externo, a inserção no processo educativo e social. E, por isso, a nomeação re-inaugura o que ora já existia, re-constituindo valores e símbolos. Conseqüentemente, o ato de nomear cria a possibilidade de estabelecer um eixo de interseção entre os problemas e as dificuldades dos sujeitos com necessidades especiais através da escola.

A escola é um espaço privilegiado, pois cria a oportunidade de demarcar características singulares através da comunicação entre as duas margens (campo educacional e clínico). Portanto, é acreditar nos desejos e nos anseios existentes nos alunos com graves transtornos do desenvolvimento. Dentro da escola, cabe uma atenção e cuidado para as necessidades de desenvolvimento desses sujeitos, isto é, fortalecer as lacunas existentes atendendo as necessidades que faltam, no sentido de ausência ou escassez, em outros ambientes, inclusive o familiar. Para tanto, o trabalho dos envolvidos no processo educativo ocorre na medida em que o tempo de convívio é respeitado, pois as demonstrações subjetivas, por menores que possam parecer, são a expressão daquilo que se é e do que pode *vir-a-ser*.

A educação escolar serve como um facilitador para características importantes na evolução humana como, por exemplo, consciência social, crítica e solidária. E, o espaço escolar torna-se apropriado para abordar a prática através de uma relação entre integração de conhecimentos e interação pedagógica. Deste modo, a necessidade de constante atenção para as mudanças dentro do processo educativo torna-se fundamental na consolidação de estratégias para melhor traduzir novas condições educativas.

Assim, a construção de uma “terceira margem” torna-se viável através do vínculo entre o aluno e o espaço escolar. A possibilidade de confluir os conhecimentos de ambas as partes constitui o laço principal para indicar a direção no desenvolvimento educacional. O que aqui chamamos de “terceira margem”, refere-se à construção possível dentro do espaço escolar. Uma capacidade de urdir laços entre diferentes percursos educacionais e clínicos, isto é, uma construção capaz de mapear as transformações subjetivas e cognitivas no sujeito. Diferente do espaço clínico, o aluno visa uma construção, o estabelecimento de um significado para algo que ainda não pertence à sua cadeia simbólica. Ao espaço escolar cabe a resignação necessária para a re-elaboração dos processos primários desse aluno. O tempo, não cronológico, é o tempo de reconstrução, o tempo interno de novas experimentações e aprendizagens lúdicas. O reinventar das percepções e os significados do mundo com suas dificuldades ou não, é um momento difícil que cabe ao aluno, com a sutil presença dos que pertencem a esse espaço. Todavia, quando esse espaço também é invadido por formas de ajustamento e pela afobação (desconsiderado o tempo de elaboração do percurso educacional), pela urgência causada pela ansiedade pela realização das tarefas pedagógicas, novamente remonta-se um problema elementar no alicerce pedagógico. Repensar esse espaço como um lugar de construção remete esse sujeito a possibilidades de se constituir como um “*aprendiz*” das relações sociais e emocionais possíveis em um grupo. A escolarização passa a ser um processo educativo a partir das relações estabelecidas com o outro e com essa significação. A escolarização – e seus participantes – serve como elementos de identificação e oposição ao universo interior desses alunos, balizando e mediando a internalização desses novos sentidos.

A interseção deve permitir que as crianças possam acompanhar suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem. E, além disso, os demais envolvidos no processo pedagógico podem construir um ambiente envolvente no acolhimento das necessidades do processo educativo. Dessa forma, a escola ajuda na reconstrução de uma estrutura psíquica que sofre por dificuldades ao longo do seu desenvolvimento. A angústia de revivências dolorosas, em ambientes pouco acolhedores, dificultaria na organização interna dos alunos com graves transtornos do desenvolvimento. Porém, na possibilidade de um ambiente capaz de suportar as diferenças e auxiliar no reconhecimento do mundo externo, reside a base para uma inclusão bem sucedida.

Referências bibliográficas

- BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BECKER, A. L. Agressividade em Psicanálise: articulações com a educação. In: Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. *Psicanálise e Educação: uma transmissão possível*. Porto Alegre, n.16, p.66-74, 1999.
- BLEICHMAR, H. *Introdução ao Estudo das Perversões: a teoria do Édipo em Freud e Lacan*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- BRIDI FILHO, C. A. N. Algumas implicações necessárias ao processo de integração escolar. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 2, n. 12, p. 31-40, 1998.
- BRIDI FILHO, César Augusto Nunes. Deficiência, Handicap, Inclusão escolar e outros demônios. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, p.59-68, 2002a.
- BRIDI FILHO, C. A. N. Um estudo de indicadores da representação social de um grupo de professores frente ao processo de inclusão escolar. *Dissertação de Mestrado*. UFSM: Santa Maria, 2002b.
- BRIDI, F.; FORTES, C.; BRIDI FILHO, C. A. N. Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: WEISSHEIMER, B. *Experiências Educacionais Inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- DSM-IV-R – *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* – 4 ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- EIZIRIK, M. Dispositivo de Inclusão: Invenção ou Espanto? In: BAPTISTA, C. R.; BEYER, H. O. (et al.) *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- KUPFER, M. C. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2000.
- MANNONI, M. *A criança, sua “doença” e os outros*. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 1999.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 – descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PAIN, S. *A função da Ignorância*. Vol. I. As estruturas inconscientes do pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- PEDÓ, M. Passar a saber: uma breve intervenção sobre a psicanálise com crianças em nossos dias. In: Associação Psicanalítica de Porto Alegre. *Diagnósticos da Infância Hoje*. Correio da APPOA, Porto Alegre, n.144, p.47-53, mar 2006.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WINNICOTT, D.W. *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

INCLUSION AND THE NOMINATION PROCESS: THE *THIRD EDGE* FOR STUDENTS WITH SERIOUS UPHEAVALS OF THE DEVELOPMENT

Abstract

The present article aims to rethink the educative process, regarding the inclusion of students with severe developing problems, coming from what we call “nomination”. The concept supported by Winnicott’s theory which understands the process of nomination as rearranging in the symbolic field that could enable an inside reorganization of these human beings. This article set the school as one of the possibilities of creation of new meanings for the students, through the interaction school-student. The school, by the learning practice, maybe able to

construct a new social role and education with the schooling of the students. A reflection concerning the school role in the including process, of the difference between schooling-education, from the considerations regarding the needs of the teachers and the school community it indicates a different form of understanding and building connections to the effective inserting of this individuals in the school universe.

Key-words: education – inclusion – nomination

Carlos Alberto Severo Garcia Júnior - Psicólogo. Mestrando em Educação - UFSM/Santa Maria - Rio Grande do Sul. Endereço para correspondência:

Domingos Sequézio 118 Apto 267 CEP: 91360-040, Vila Ipiranga – Porto Alegre/Rio Grande do Sul.

E-mail: carlosgarciajunior@hotmail.com

Telefone: (51) 9693 0770

César Augusto Nunes Bridi Filho- Psicólogo, Especialista em Psicologia Clínico-social, Mestre em Educação PPGE/UFSM, Professor da ULBRA/Santa Maria. Endereço para correspondência:

Dr. Pantaleão, 66. Apto 202. Centro. Santa Maria – RS. CEP: 97010-180. Fone: (55) 32219130

E-mail: bridi.sma@terra.com.br