

UM OLHAR E UMA ESCUTA PARA A DIFERENÇA

A LOOK AND A LISTEN FOR THE DIFFERENCE

Eugênia Chaves de Souza Pelogia¹

“Somos diferentes em uma porção de coisas, inclusive em
nossos potenciais, mas continuamos sendo humanos”.

Laura Monte Serrat Barbosa

Resumo: A proposta desse texto é pensar uma educação inclusiva, através da práxis na psicopedagogia, onde o profissional da educação através do “espaço entre” o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento consiga direcionar um olhar e uma escuta singular, com a finalidade de atuar na potencialidade do sujeito/aprendente e não nas suas dificuldades, e dessa forma contribuir para que esse sujeito viva suas próprias experiências e se coloque como autor do seu conhecimento, para

que a “inclusão possível” aconteça. E, para locupletar a ideia, o texto apresenta um caso clínico onde a ampliação do olhar, da escuta e o acolhimento do psicopedagogo quanto ao sujeito que aprende, bem como, a sua relação com o mundo na qual está inserido, proporcionou que a percepção dos envolvidos no contexto família/escola oferecesse condições necessárias ao aprendente autorizando-o encontrar seu lugar de sujeito, diferente do outro.

¹ Pedagoga/ Psicopedagoga/ Psicanalista da ABPp/Pr 445



Palavras chaves: psicopedagogia, autismo, inclusão

Abstract: The purpose of this text is to think about an inclusive education, through the praxis in psychopedagogy, where the education professional through the “space between” the subject who learns and the object of knowledge can direct a look and a singular listening, with the purpose of to act on the potentiality of the subject/learner and not on his/her difficulties, and in this way contribute for this subject to live their own experiences and place themselves as the author of their knowledge, so that the “possible inclusion” takes place. And, to enrich the idea, the text presents a clinical case where the expansion of the look, the listening and the reception of the psychopedagogue regarding the subject who learns, as well as his relationship

with the world in which he is inserted, provided that the perception of those involved in the family/school context offered the necessary conditions to the learner, authorizing him/her to find his/her place as a subject, different from the other.

Keywords: psychopedagogy, autism, inclusion

Aspectos do diagnóstico psicopedagógico na educação inclusiva.

Um sujeito¹, motivado por um desejo, se mobiliza para o conhecimento, permitindo que o processo de aprendizagem aconteça em um percurso contínuo e escalonado, por meio de sua vivência e experiência de vida. Entretanto, se nesse percurso houver

1 Aquele que se constitui na relação com o Outro através da linguagem.



alguma interrupção ou até mesmo uma recusa, o processo estaciona, congela ou se obstaculiza, e dessa forma o aprendizado não se realiza. A prática e a supervisão psicopedagógicas fazem com que seja possível ao profissional da psicopedagogia ampliar o olhar para o aprendizado do outro. Essa diferença, com vista ao acolhimento da singularidade, é o que permite ao psicopedagogo pensar em uma educação voltada à diferença. Nessa busca pela diferença, Barbosa (2013, P.123) comenta que:

Quando podemos interagir com alguém diferente de nós, temos a oportunidade rara de desenvolver a nós mesmos. Digo rara porque nós, seres humanos, temos a tendência de buscar nossos pares assinando nossas semelhanças.

Diante dessa possibilidade de desenvolvimento, é importante reforçar que a diferença está atrelada ao humano, porque as “nossas diferenças fazem parte da nossa humanidade” (BARBOSA, 2013, p.122). Consequentemente, pensar uma educação de inclusão é acolher a diferença, contrário a uma educação de integração, dedicada à premência “de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de maneira que esta pudesse vir a se identificar, com os demais cidadãos, para então poder ser inserida, associada, a convivência igualitária em sociedade.” (HAMZE, Amélia). Mas como, então, incluir as diferenças entre os seres humanos em um processo de educação inclusiva? Como criar ambientes favoráveis às relações entre os sujeitos diante de uma humanidade complexa e distinta em toda sua singularidade?



Barbosa (2013, p.128) nos auxilia nesta reflexão quando diz:

Somos diversos, somos humanos, temos uma história que nos diferencia do outro, mas somos pessoas iguais às outras. Possuímos temperamentos diferentes, mas temos possibilidade de conviver; temos conhecimentos diferentes, mas podemos trocá-los; temos fisionomias diferentes, mas podemos nos identificar como pessoa. Dessa forma, somos diferentes e podemos aprender sem deixar nossas diferenças de lado, mas colocando-as a favor de nossa aprendizagem.

Um profissional de educação pautado em uma educação inclusiva pode contribuir significativamente pesquisando e desenvolvendo ferramentas que fa-

voreçam as relações necessárias entre às diferenças. Nesse sentido, é preciso atentar também, conforme Zenicola (2007, p.180), à possibilidade de inclusão desse sujeito:

(...) a inclusão possível é a que permite que o sujeito deixe sua marca, ou seja, ocupe um lugar onde saiba quem é e do que é capaz; por mais grave que a criança ou o adolescente seja, há sempre, oferecidas as condições necessárias, um sujeito a desenvolver, cujo potencial se desconhece e cuja paixão pela vida será a força que manterá acesa sua possibilidade de aprender e de ser”.

Com base nisso, aprender linguagens não verbais (gestos, sinais, imagens, etc), que permitam essas diferenças se comunicarem, interagirem com



o mundo e realizarem trocas possíveis de aprendizado, pode ser considerado como um instrumento eficaz. Para Dunker (2019/ Casa do Saber), a linguagem não é um fim em si mesma, mas uma troca de experiência que propicia uma “experiência maior” em que o eu e o outro são quase anulados. O processo a que ele dá o nome de “experiência/linguagem” é um processo que visa sobretudo uma troca fundamental entre o psicopedagogo e o aprendente.

Essa troca de linguagem entre os sujeitos implica também em ampliar a escuta ao outro à ponto de criar um espaço comum entre quem fala e quem escuta. Desse modo, a outra ferramenta pode ser nomeada como acolhimento do psicopedagogo, assemelhando-se a uma escuta terapêutica onde é indispensável o esvaziamento do eu, para se colocar no lugar do outro. Há

uma necessidade de um silenciar narcísico, como afirma Dunker (2019/ Casa do Saber):

“uma boa relação de escuta é aquela que consegue suportar a incerteza, que consegue produzir algum fragmento de angústia, e suportar que nem você nem eu temos a razão, (...) escutar o outro é renunciar a telepatia, renunciar à eu sei o que você está pensando e eu vou colocar palavras na sua boca, também é renunciar a atitude de tudo bem, então se você sabe, você fica com todo o saber e eu me recolho na minha caverna, escutar o outro é renunciar a posição de poder... e deixar que a linguagem/ experiência esteja em primeiro lugar.”

O silenciar para que



haja a escuta é tão imprescindível quanto a fala de seu interlocutor, porque é no silêncio que se desenvolve a capacidade atencional, em outras palavras, o silêncio estabelece um espaço entre aquele que ouve e aquele que fala, uma interrupção necessária para que a mensagem seja absorvida e tenha relevância para o interlocutor, caso contrário a comunicação tornaria um ruído de informações. Fernández (2012, p. 41) nos aponta que:

“Para aprender a falar necessitamos ser escutados, para aprender a olhar, necessitamos ser olhados. A capacidade atencional se constrói nessa continuidade e descontinuidade, que abre um espaço entre: espaço atencional. Está aqui o valor do silêncio que nada tem a ver com silenciar-se, mas muito com escu-

Levando em consideração as afirmações acima, constata-se que o processo de avaliação exige do psicopedagogo uma escuta atencional de cada etapa do processo diagnóstico. Esse processo, segundo Jorge Visca (2010, p.70) “consiste na série de passos pela qual se realizam o reconhecimento, o prognóstico e as indicações da aprendizagem e suas dificuldades”, sendo assim, nesse processo, se faz relevante entender o contexto onde o sintoma de aprendizagem se apresenta envolvendo o aprendente, a escola, o trabalho e a família.

Reflexões sobre um caso concreto

Deparo-me, durante a realização de um processo de diagnóstico psicopedagógico,



com uma demanda que exigia não só um olhar, mas também uma escuta de vida. A percepção de atitudes e linguagens, ampliada por esses instrumentos, originou reflexões que me levaram a realização da devolutiva à família.

O caso do G. chegou ao consultório de psicopedagogia por solicitação de uma escola e se deu início na consulta contratual realizada com a mãe do aprendiz. Ela trouxe a seguinte queixa: G. apresentava uma dificuldade em se expressar, apesar de conseguir interagir com outras crianças e de possuir amigos na escola. Na época, ele estava com 06 anos e 08 meses, cursando o 2º ano regular do ensino fundamental I, em turno integral. G. morava com a mãe e o irmão mais velho, um filho do primeiro relacionamento da mãe. Eles faziam tudo por ele, desde a preparação

do alimento até higiene corporais. Ele também já tinha passado recentemente por um neurologista, obtendo um diagnóstico sem patologias, e também por uma avaliação fonoaudiológica, em andamento. Ela relatou, quando questionada sobre a aprendizagem, que ele ainda não lia e nem escrevia. Após toda explanação e enquadramento sobre o processo de avaliação psicopedagógica, agendamos as sessões iniciais.

Com base na Epistemologia Convergente, meu enfoque teórico e prático, o primeiro contato estabelecido com G. foi para realização da EOCA (Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem)². Este instrumento é o ponto de partida para o processo de investigação específico de

2 Como diz BARBOSA (2006, p. 43), a EOCA é um instrumento dinâmico, atual, exige conhecimento do examinador, pois é muito difícil observar condutas emergentes em movimento.



cada sujeito, é também uma fonte para o levantamento de hipóteses que dá rumo à investigação. Neste momento, a escuta do profissional é fundamental, porque quem fala é o aprendente. A seleção de materiais – previamente selecionados conforme a faixa etária – dá suporte ao aprendente para colocá-lo em processo, a fim de evidenciar o que ele realmente sabe fazer, o que aprendeu e o que lhe ensinaram.

Na realização da EOCA, G. começou a se apresentar. Entretanto, foram necessárias várias intervenções para que G. pudesse iniciar sua interação comigo e com os materiais apresentados. De início, ele, sem se manifestar através de palavras, mas apenas através de alguns ruídos e gestos excessivos, enquanto manuseava um ou outro material que lhe chamava a atenção. Após a escolha de um material específi-

co, G. não permitia a troca nem o compartilhamento desse material. Sempre que alguma pergunta lhe era dirigida, G. direcionava seu olhar a mim e respondia com outra pergunta: “O que? ou há?”, retornando a sua interação com o material escolhido. Durante a realização da EOCA, costumo registrar a entrevista; dessa vez, porém, não foi possível. As informações acerca de G. nesse processo só apareceram a partir de sequências de intervenções. Ademais, foram cinquenta minutos de uma observação quase constante e de uma escuta necessária para o inaudível³. Após a sessão, durante o registro da EOCA, surgiram várias perguntas (hipóteses) que originou o meu primeiro sistema de hipóteses. Neste sentido, como diz CARLBERG (2012, p. 51):

“...um registro não

3 Inaudível: imperceptível aos ouvidos



serve somente para um momento, mas também para muitas situações que o levem a compreender o sujeito pesquisado, desde os momentos de classificação de hipóteses e de seleção de instrumento de pesquisa, até os momentos de supervisão ou de apresentação do estudo em situações científicas.”

² Como diz BARBOSA (2006, p. 43), a EOCA é um instrumento dinâmico, atual, exige conhecimento do examinador, pois é muito difícil observar condutas emergentes em movimento.

³ Inaudível: imperceptível aos ouvidos

Após as análises do registro realizado, foi possível

estabelecer os instrumentos de pesquisa para continuidade do processo de investigação. Diante de cada hipótese, foram escolhidos alguns testes padrões para auxiliar na elaboração dos conceitos e na construção da visão do sujeito como um ser em aprendizagem. Durante a aplicação dos testes, G. vai se mostrando cada vez mais singular, conduzindo a minha escuta para um sujeito inteiro, complexo em sua estrutura e em suas ligações com o mundo. Vale a pena ressaltar que G. compreendia as orientações e interagia com o material a sua maneira. Não utilizava, porém, a linguagem verbal para responder às questões, restringindo-se, apenas, a frases imaginárias, sem ligações entre palavras, somente com ruídos, com sua maneira repetitiva de interagir com os objetos e com sua forma própria de interpretar os comandos e de ne-



gar regras.

Essas observações permitiram-me ampliar meu olhar e minha escuta para o aspecto subjetivo presente na sessão. Dessa forma, como diz BARBOSA (2013. p.57) passei a “compreender que quem apresenta dificuldade (indivíduo ou grupo) sofre e, por isso, necessita ser acolhido para, posteriormente, ser provocado a fim de superar ou minimizar suas dificuldades”. Diante disso, tornou-se explícito que era o momento de buscar a supervisão, neste caso, a psicopedagógica, porque, diante de um outro olhar mais experiente e em outra posição neste contexto, ela seria ideal não só para acolher a singularidade de G., mas também para aprimorar a escuta e o olhar na continuidade deste processo investigatório. Neste sentido, cabe observar as orientações de Pereira aos profissionais da área:

“O trabalho de supervisão psicopedagógica, exige muita responsabilidade, muita experiência, e certa dose de desprendimento daquilo que, você já sabe com relação à ação psicopedagógica, ao material de estudo e certa abertura quanto aos novos dados trazidos que chegam por aquele que pede a supervisão. É o momento de troca, de aprendizagem, de crescimento pessoal e profissional. PEREIRA (2016, revista ABPp)

Tal como afirmou Pereira, na retomada do processo de investigação, constatou-se, com as trocas ocorridas durante a supervisão, uma série de novas possibilidades de recursos psicopedagógicos, de atividades livres e de material de estudo para per-



ceber, interrogar, mediar e gerar o segundo sistema de hipóteses. Dando sequência ao processo investigativo, foi agendado o contato com a escola do aprendente para realização da etapa de observação no âmbito escolar. Objetivou-se, nesta etapa, observar as condutas do aprendente, neste contexto específico, e suas relações com os colegas, professores e conteúdo pedagógico.

É importante ressaltar que nem todas as escolas permitem este tipo de acompanhamento. No caso de G., porém, a escola permitiu observá-lo em sala de aula e ter uma conversa ampla tanto com o professor quanto com o pedagogo. A queixa da escola, responsável pela solicitação da avaliação psicopedagógica, era em relação, sobretudo, ao comportamento dependente de G. em sala de aula. Em outras atividades a escola relatou que G. não

possuía orientação espacial dentro da escola (como, por exemplo, em uma saída ao banheiro); não tinha iniciativa para mostrar do que gostava ou não (como na hora do lanche, por exemplo); além de mencionar que ele estudava em tempo integral e estava em seu primeiro ano na escola.

Em conversa com os profissionais, o professor relatou ter percebido algumas atitudes dependentes de G. muito parecidas com o comportamento de sua filha, diagnosticada com Autismo. De acordo com esse relato, o professor passou a ter um olhar diferente e mais cuidadoso em relação G., atribuindo-lhe atividades diferenciadas dos demais alunos, já que G. não correspondia ao mesmo nível de desempenho dos demais colegas. O aprendente, conforme o relato ainda, dividia uma mesa com um colega, praticamente nas últimas



fileiras da sala de aula. Tinha, além disso, o hábito de se locomover por entre as pernas das cadeiras e de manter-se distante ou deslocado dos colegas. Seus movimentos eram repetitivos, sua fala era entrecortada e sem nexo sintático. A única maneira dele permanecer sentado em sala de aula era com o auxílio de um professor/ estagiário que lhe dispunha atenção direta, mas somente por alguns dias. Seus colegas tinham um cuidado excessivo com ele, ao considerarem-no “diferente” deles. Dessa forma, sempre o auxiliavam em tudo, seja na fila, seja na hora de pegar os materiais, ou até mesmo na hora de entrar na VAN escolar.

Ainda em conversa com os profissionais, todo o relato indicava um comportamento autista em G., destacado muitas vezes por eles. Conforme o relato da pedagoga da escola, a mãe tomou

ciência da possibilidade do diagnóstico de autismo em seu filho, inicialmente, não tendo aceitado muito bem essas orientações.

Com base nesses relatos, optei pelo trabalho interdisciplinar que já faz parte do processo psicopedagógico, no qual compete compreender o sujeito como um todo em movimento em diversos ambientes de aprendizagem. Tais ambientes são constituídos por sistemas que se conectam continuamente para o funcionamento desse sujeito. Nesse sentido, a escuta de outros profissionais no processo avaliativo é de extrema importância e necessidade. Assim, após o contato com a escola, convidei uma profissional Psicóloga/Psicanalista para atuar na avaliação de G.. Este trabalho interdisciplinar visava a ampliação da minha escuta para outras áreas de conhecimento, tal como a psicanálise.



Por último, a fim de finalizar o processo investigativo, foi realizada a entrevista histórica com a mãe e o irmão mais velho de G. Durante a entrevista, foram obtidas as seguintes informações: a gravidez de G. foi desejada, mas ocorreu em um momento de crise no casamento entre seus pais. Ele nasceu em outro país, em meio a um casamento desgastado e conflituoso. A família volta ao Brasil quando G. estava com 09 meses. Aos 03 anos, sua mãe e seu irmão mais velho mudaram de estado e G. ficou com o pai em um sítio, por um ano. Durante esse período, ele não frequentou a escola, permanecendo apenas na companhia do pai. Passado um ano, sua mãe retornou e o levou para uma nova moradia em um outro estado, separando-o do pai. Eles, mãe e irmão, relatam ainda na entrevista que a adaptação de G.

foi difícil: ele acordava diversas vezes à noite, tinha pesadelos, era teimoso, ainda que bem-humorado. Em relação à ludicidade, ele brincava apenas com adultos, não contava histórias e não sabia brincar de “faz de conta”: em uma brincadeira com personagens, ele não se coloca no lugar do mesmo e, quando questionado sobre o papel que representa, ele não se identifica com o personagem, limitando-se a responder que é o G.. Em relação à motricidade e ao comportamento geral, relatou-se que ele recebe tudo pronto, desde a comida até a roupa para vestir, além de ter medo do escuro e de fechar a porta do banheiro. Quanto à sua saúde, G. é uma criança saudável, não havendo narrativas de doenças e acidentes sérios. Quanto ao convívio social, ele passa maior parte de seu tempo na escola. O contato com a mãe é noturno e



muito superficial, tendo, porém, um vínculo muito grande com o irmão mais velho. Para a realização de atividades escolares só faz acompanhado de alguém e, segundo o relato ainda, sem iniciativa. Possui, além do mais, dificuldades em cumprir regras, já que, enquanto conviveu com o pai, fazia tudo o que desejava. Atualmente, o contato dele com o pai é por telefone e durante as férias em torno de 20 a 30 dias. Por último, foi ressaltado que G. estudou em outra escola, anterior a atual, mas não houve queixa da escola quanto ao comportamento e à aprendizagem de G.

Finalizado todas as etapas da avaliação psicopedagógica (observação com G., entrevista com a instituição escolar e entrevista histórica com a família) foi concluído o Informe Psicopedagógico e apresentado à instituição escolar e à família

de G. De acordo então com a Epistemologia Convergente foram observados quatro aspectos ou dimensões que compõem o sistema de hipóteses no decorrer da avaliação: cognitivo, funcional, afetivo e social. Quanto ao desenvolvimento cognitivo e funcional, ele encontrava-se no estágio pré-operatório; quanto ao desenvolvimento afetivo e social, sinalizava uma ausência de simbolização (metáfora), alucinando como forma particular de estabelecer uma relação com a linguagem.

Vale ressaltar ainda que o informe psicopedagógico não foi o final do processo de G., mas o início de um trabalho com uma criança que estava fechada na sua relação com a linguagem, mas aberta ao laço social, onde interagia com o outro de um modo singular e precisava saber qual lugar ocupar. Dessa forma, enfatiza-se



que a criação de ambientes favoráveis ao acolhimento é de fundamental importância para criação de uma educação inclusiva.

Considerações finais

O processo diagnóstico como uma práxis psicopedagógica pode atuar como um meio de incluir as diferenças em um processo de educação através do acolhimento e da escuta do aprendente. Além disso, esse processo, quando o profissional não busca por uma compreensão imediata, proporciona um saber fazer com a escuta para mediar o aprendente em seu contexto social.

Em relação ao acolhimento do aprendente, o psicopedagogo pode ampliar a possibilidade de pensar na singularidade, visto que não há um aprendente igual a outro. Assim, abre-se uma oportunidade, para buscar

em conjunto com a instituição e com a família, um lugar diferente ao sujeito que aprende não mais como aquele ao qual o submetiam.

Isso se confirmou no caso apresentado onde a submissão de G. a um rótulo de autismo não foi realizada de forma intencional, mas com o propósito de auxiliá-lo. Diante disso, percebe-se que algumas instituições escolares vivem em um contexto político-social norteador por alguns discursos que excluem a singularidade do sujeito. Ademais é sabido que a estrutura do autismo afeta a interação social, a comunicação e a linguagem.

Por isso, quando houver um grau severo de atuação do autismo o sujeito demandará cuidados e tratamentos específicos. Inclusive, no caso apresentado, a nossa indagação,



porém recai sobre a forma como o sujeito é submetido a uma padronização de comportamentos tanto para a conhecida normalidade quanto para a patologização.

O caso de G. corroborou na consideração de que o sujeito/aprendente ao entrar na clínica psicopedagógica apresentando uma queixa de dificuldade de aprendizagem, precisa ser acolhido como um sujeito único, que estabelece relações com um mundo sociocultural e, portanto diferente em sua própria natureza. Para isso, o processo diagnóstico precisa seguir seu rumo investigativo sem estereotipar o sujeito, considerando que os sintomas representam uma possibilidade de superação e não o seu engessamento. Isso evita que ele permaneça alienado e dependente de seus medos e inseguranças.

Por fim, foi possível

perceber que o contexto em que o aprendente está inserido deve conter uma série de oportunidades, permitindo-lhe encontrar o seu próprio lugar de sujeito, diferente dos demais. Dito isso, é possível pensar na Psicopedagogia como uma área favorável às relações entre os sujeitos frente a uma humanidade complexa e distinta em toda sua singularidade. Requisita-se então do Psicopedagogo um encontro com ele mesmo, com o mundo e com o outro, uma vez que trabalhar com o processo de aprendizagem é mergulhar em um saber fazer. Ou seja, é esvaziar-se diante do outro e escutá-lo para se tornar um continente que acolha diferenças e devolva ao sujeito aprendente um lugar de saber, a fim de que a inclusão possível aconteça, atuando na potencialidade do sujeito e não nas suas dificuldades, de maneira que o sintoma não



torne seu sinal ou seu lugar no mundo. Só uma educação inclusiva é capaz de proporcionar esse olhar e essa escuta.

Referências:

BAPTISTA, Angela, et al. Intoxicações eletrônicas: O sujeito na era das relações virtuais. Salvador: Ágalma, 2017

BARBOSA, Laura Monte Serrat. Temas transversais: como utilizá-los na prática educativa?. Curitiba: InterSaberes, 2013.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. A Psicopedagogia e o momento de aprender. São José dos Campos: Pulso, 2006.

CARLBERG, Simone. Psicopedagogia: uma matriz de pensamento diagnóstico no âmbito clínico. Curitiba: Intersaberes,

2012.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Canal Casa do Saber: <https://youtu.be/Zo-jk4kVtE8>. 2019

FERNANDEZ, Alicia. A Atenção Aprisionada: Psicopedagogia da Capacidade Atencional . Edição do Kindle. 2012.

HAMZE, Amélia. Brasil Escola, UOL. <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/integracao.htm>. 2021

PEREIRA, Débora Silva de Castro. A supervisão psicopedagógica e o pensamento crítico. Revista Psicopedagogia 2016; 33 (100) - Artigo Especial

VISCA, J. L. Clínica Psicopedagógica: a Epistemologia Convergente. Porto Alegre: Artes Médicas. 2010.



ZENICOLA, Ana Maria; BAR-
BOSA, Laura Monte Serrat;
CARLBERG, Simone. Psicope-
dagogia: saberes/ olhares/ faze-
res. São José dos Campos: Pulso,
2007.

