

**APLICAÇÃO DO OLHAR FLUIDO EM UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E CONTEXTOS DE PRECARIZAÇÃO SIMBÓLICA.**

Valéria Marques – Doutora em Psicologia.

Professora Adjunta na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) DEPSI/IE.

valeriamarques@ufrj.br

Cecilia Satriano – Doutora em Psicologia.

Professora Associada na Universidad Nacional de Rosario (UNR), Investigadora CIUNR de carreira de pesquisador científico – UNR, Argentina.

ceciliasatriano@fibertel.com.ar

**Resumo**

Neste artigo se apresentam alguns operadores de leitura que possibilitam uma análise da relação entre a aprendizagem e a precarização simbólica a partir da aplicação do olhar fluido, acompanhando-se uma metodologia que permite refletir sobre um suposto caso.

**Palavras-chave:** olhar fluido, aprendizagem, precarização simbólica.

**Abstract**

In this article are presented some operators of reading that make an analysis of the relationship between learning and symbolic precarization from the application of fluid stare, together with a methodology that allows reflect about a supposed of a case.

**Key-words:** fluid stare, learning, symbolic precarization.

**INTRODUÇÃO**

Maria, seis anos, entra na sala de sua turma de alfabetização, silenciosa destaca-se no barulho feito por seus colegas, a professora Vera justifica o comportamento de sua aluna e pensa: “\_ Deve ter deficiência intelectual”. Bem aceita pela turma, todos se adiantam a fazer as tarefas pela companheira de classe, visto que: “\_ É boazinha, mas ela não fala, não faz nada”, explicam os colegas. A professora queixa-se de sua apatia, da sua dificuldade em acompanhar as atividades propostas ao grupo, e mostra-se sem recursos para uma intervenção diferenciada: “\_ Já tentei tudo, e ela sempre assim,...”. Maria interage com as pessoas e as atividades com passividade. Em um momento, na hora da estória, a professora pergunta quem

deseja recontá-la, todas as crianças levantam a mão, inclusive Maria. Quando a professora aponta para ela como a escolhida, seu braço vai descendo lentamente, abaixa a cabeça e encolhe-se toda. Cena logo apagada pela iniciativa e profusão de falas intensas dos demais alunos: “\_ Eu, eu, eu,...”. Todos gostam de Maria e aceitam o seu jeito de ser.

Mais do que timidez, Maria aparece/desaparece no anonimato do grupo, em sua singularidade invisível. É desta forma que a menina reage a todo contato na escola, quer de seus companheiros de turma, quer dos seus professores ou de qualquer outro profissional naquele contexto. Sua aprendizagem apresenta-se comprometida, paralisada. O que nos diz o silêncio desta menina? Isto pode ser considerado uma forma de narrativa? Aproveitaremos este fragmento de caso para exercitar a aplicação do olhar fluido na narrativa como ferramenta de trabalho do psicólogo e de outros profissionais da saúde e da educação no estudo sobre crianças em contextos de precarização simbólica.

O ponto de partida é a reflexão sobre o que pode acontecer quando uma criança vive em um ambiente que lhe estimula pouco simbolicamente, que pouco alimenta a sua função semiótica. Quando a família e seus membros vivem em situação de risco social e por algum motivo não consegue assumir o lugar de sustentação simbólica, que efeito pode causar na aprendizagem infantil?

Os movimentos que se produzem para a constituição do ser humano como sujeito simbólico, se originam mediante a capacidade de interação com o meio e isto ocorre através da função semiótica, a qual tem um papel primordial no desenvolvimento. A relação entre o homem e o meio é feita de modo mediado por instrumentos concretos ou psíquicos. A função semiótica faz parte deste segundo modo de mediação, ela é a aquisição básica que possibilita a aprendizagem através da linguagem. Um dos déficits na função semiótica é o prejuízo na estruturação da criança como sujeito do conhecimento.

Aprender significa aprimorar-se, apreender novos conhecimento e melhorar a qualidade de interação entre sujeito e meio. A aprendizagem não se dá apenas no ambiente escolar, embora haja diferenças entre a aprendizagem do cotidiano e a aprendizagem acadêmica. Na primeira, pode-se seguir curso próprio, fruto das experiências diretas e da apropriação da realidade com negociações permanentes em diversos ambientes. Na segunda, o curso coletivo é predominante, embora não exclua o caminhar próprio. Focaliza-se o conhecimento acadêmico, dentro da lógica científica. Se no primeiro caso, a própria pessoa seleciona e distingue o que é importante e pertinente para si; no segundo caso, ele se articulará a uma seleção prévia feita comumente por outrem. Assim sendo, na aprendizagem cotidiana, a

articulação entre os significantes e significados está imerso nas negociações sociais vividas; diferentemente da aprendizagem escolar, na qual cabe ao professor e ao ambiente de ensino, a apresentação do conteúdo de modo significativo, isto é, busca aproximar a proposta do conteúdo à realidade e favorecer ao aprendiz a atribuição de sentido.

Este texto está organizado na forma de passos, todavia não são como passos de uma receita a ser seguida de modo rigoroso, mas sim, como passos de dança, os quais são escolhidos pelos próprios dançarinos em sintonia com a música e o sentimento interior. Cheio de idas e vindas, apresenta a composição de um mosaico que busca colaborar com a leitura e problematização da realidade. Quanto maior o repertório de conhecimentos, experiências e reflexões do profissional, maior o grau de sua maturidade e liberdade profissional. Humilde em sua expertise, consciente da limitação temporal e conceitual da leitura produzida, visa aprender em cada oportunidade, colocando em cheque sua própria matriz. Há uma tensão entre o conhecido e o desconhecido que jamais se apaga, muito pelo contrário, que o impulsiona a conhecer mais.

### **1º PASSO: SINTONIA: MOSAICO DOS OPERADORES DE LEITURA.**

Primeiro passo: deixar-se tocar e entrar em sintonia. Ao iniciar qualquer leitura de realidade que será compartilhada, assim como quando se dança junto com o parceiro, o primeiro passo é o encontro entre a música e os dançarinos. A aplicação do olhar fluido na realidade descrita inicia-se com recorte de possibilidades e pontos de acordo para permitir a sintonia. No caso da dança muitas vezes isto ocorre na linguagem corporal, mas em ciência, torna-se fundamental a exposição das ideias fundamentais com os quais se pretende dialogar. A escolha e a organização desta matriz trazem em si o valor dialógico e dialético do conhecimento. Busca possibilitar uma nova maneira de ver e de re-significar o já visto, o já dito, o já conhecido e abrir-se para a interlocução. Pretende-se provocar a ruptura no “óbvio” e eclodir estranhamentos, a emergência de diferentes perguntas e produzir diferentes respostas. Ao se apontar o recorte realizado com os autores escolhidos para interlocução, como primeiro passo, delinea-se uma proposta de leitura possível de mundo. Assim como pode haver diferentes modos de interpretar uma música e dançá-la, isto também pode ocorrer com a conjectura delineada. A proposição de leitura teórica não é engessada, ela poderá ser modificada pelo próprio propositositor ou por seu interlocutor em qualquer momento do processo, o que exigiria nova configuração e negociação, portanto, novas conjecturas. Esta abertura instiga o diálogo, vivencia convergências, divergências e inaugura novas formas de pensar presentes no movimento pela compreensão das formas de produção do sentido e da significação desveladas na narrativa, no encontro entre o *eu*, o *outro* e os *mundos*. Este é um

ponto de partida, não o de chegada. Esta escolha condiz com o trabalho interdisciplinar, visto que este melhor se adapta ao respeito à diversidade.

## **OPERADORES DE LEITURA**

Olhar fluido:

Este primeiro passo se coaduna com o princípio básico da proposta apresentada – o olhar fluido (MARQUES, 2005). O olhar fluido emerge do paradigma da complexidade que rompe com o pensamento linear e se aplica com primor aos estudos do cotidiano considerando sua mobilidade e atualização. O cotidiano disponibiliza uma série de variáveis possíveis de serem analisadas. O estabelecimento do recorte reconhece a mobilidade e fluxo de transformações intermináveis. Os fundamentos do pensamento complexo rompem com a hegemonia do pensamento linear que busca alcançar uma verdade geral, única, imutável e universal através do distanciamento e da objetividade do observador. O paradigma da complexidade, em contraposição, propõe a leitura da realidade entre parêntesis (MATURANA; VARELA, 2001), tendo como base a verdade temporária, os princípios da incerteza, a mutualidade entre observador e objeto observado.

O olhar fluido aponta para a importância da relatividade, alteridade, subjetividade, flexibilidade e atualização. A realidade não é única e imutável. A realidade é fruto de uma construção, na qual vários aspectos estão envolvidos, desde biológicos, psicológicos, afetivos e sociais. Uma forma de pensar sobre a realidade que contribui nesta perspectiva é o pensamento sistêmico, com a formação de sistemas e subsistemas interligados, atualizáveis e mutuamente influenciáveis. O olhar fluido relaciona-se com esta perspectiva, relaciona-se com a possibilidade de formatar uma leitura micro em conexão com uma leitura macro utilizando tanto a competência racional presente no pensamento lógico quanto a sensibilidade presente na intuição. Uma série de fatores considerados encadeados pode ser atravessada por outros não tão visíveis, latentes e que influenciam do mesmo modo o resultado obtido. O olhar fluido considera estas conexões e busca elucidá-las. Um detalhe fundamental, o próprio olhar fluido do observador entra neste circuito de construção/re-construção, como mais um fator de possível interferência, não há neutralidade, a contratransferência pode ocorrer e o observador deve saber manejá-la (MARQUES, 2005). A contratransferência não é um erro, é mais uma porta para a coleta de dados para colaborar com a intervenção e sua avaliação continuada. Além dos instrumentos de coleta de dado sobre a realidade estudada, torna-se necessário o uso de instrumentos que favoreçam a observação de segunda ordem.

Narrativa:

A narrativa demarca um espaço de troca, um diálogo, uma negociação. Nela são apresentados, produzidos e acordados significados que são negociados entre o eu e o outro. Embora haja uma permanência há também uma atualização. Falar de narrativa é falar de interpretação, portanto as narrativas não são dogmas, são possibilidades, fruto de uma negociação sócio-cultural. Novos argumentos, dados, proposições podem conduzir a novas versões de uma mesma história. O que importa é a autoria presente em cada narrativa, que aponta para a identidade e a ideologia do narrador e a influência de seu grupo.

A narrativa, neste caso, pode ser usada não apenas para a análise do outro, mas para a própria auto-análise. A escolha da narrativa como instrumento de observação de segunda ordem também aponta para a não neutralidade e a importância do diálogo entre a interação intelectual e afetiva com a realidade. Algumas técnicas colaboram nesta perspectiva: o diário de campo, a criação de diferentes tipos de textos, a discussão com o supervisor são apenas alguns exemplos. O diário de campo compõe-se das anotações sobre o cotidiano. Seu formato difere dos relatórios acadêmicos formalmente planejados, com um conjunto de itens a serem observados e avaliados. Ele se assemelha mais ao diário de uma adolescente que conversa com suas traçadas linhas, e nelas deposita não apenas os fatos ocorridos, mas principalmente o impacto de suas observações, seus sentimentos, suas dúvidas, seus questionamentos, suas indignações e suas sugestões/comentários. A criação de diferentes tipos de textos refere-se à possibilidade de utilizar diferentes canais de expressão para organizar o pensar. O pesquisador poderá utilizar a escrita formal, pequenas anotações, produções musicais, gráficos, desenhos, rabiscos para representar suas impressões (observações e sentimentos) e depois utilizar estes materiais como mais um conjunto de dados que colaboram com a observação de segunda ordem. A discussão com o supervisor ou com grupos de pares constitui-se como outra estratégia que contribui com o alargamento da visão do pesquisador. O lugar do supervisor não é de juiz e avaliador para apontar o caminho certo a ser seguido. O lugar do supervisor é de provocar rupturas em círculos viciosos de pensamentos, questionar o pesquisador para que este organize e fortaleça seus pontos de vista, além de focar estranhamentos que alarguem o ponto cego do pesquisador.

Análise de controle:

Ao comentar o livro de Casement “Aprendendo com o paciente”, Mannoni (1989) destaca a prática paralela à supervisão feita por um jovem analista. Ela descreve como o autor optou por um trabalho pessoal de aprofundamento analítico que denominou “*internal supervision*” (supervisão interna/análise de controle) que consistia na reinterrogação cotidiana

das sessões de análise feita por ele a certo tipo de paciente. Mannoni (1989) compara sua escolha a dois aspectos do início da trajetória psicanalítica de Freud:

O primeiro aspecto refere-se ao iniciante inexperiente que tende a se prender à teoria como se fosse uma verdade plena que garantisse a prática desenvolvida, como uma “boia de salvamento”. Com esta ação, o analista busca evitar se deixar contaminar com o quadro patológico do paciente. Entretanto, quando a teoria obstaculiza o sujeito real e o substitui pelo sujeito idealizado, não há possibilidade de invenção nem criação na intervenção, visto que existe apenas o já conhecido, o que é focalizado para ser confirmado e não indagado. Neste sentido, as falhas, as hiências (aberturas) são preenchidas por supostas verdades plenas, inquestionáveis. Isto ocorre com maior probabilidade quando o analista é tocado de alguma forma em seu “ponto cego” (MARQUES, 2005). Como um movimento de defesa a resistência detonada imediatamente faz com que o analista se distancie do outro e se feche em seu casulo formado pelo corpo teórico escolhido, que neste momento deixa de ser mera referência para se tornar um dogma.

Outro aspecto que emerge é a “necessidade de parecer competente” (MANNONI, 1989, p.137). Este comportamento aponta para a possível insegurança do analista que não suporta estar no lugar do não-saber. As interpretações excessivas, as teorizações e racionalizações como uma profusão de demonstração de conhecimento provoca a distinção errônea entre o analista que ensina e o analisando que precisa aprender. Neste caso, tem o outro apenas como plateia que deva admirar suas preleções. O caminhar do analisando está na conquista de sua autonomia e autoria de pensar e não em sua posição de receptor de informações. Mesmo nas situações educacionais atuais não cabe o lugar do professor meramente como transmissor de conhecimento.

Mannoni (1989) conclui:

Acaso a teoria, pergunta-se o autor, teria se tornado tão segura a ponto de poder suplantar o movimento de uma descoberta com o paciente, ou de roubar deste a alegria de produzir ele mesmo uma interpretação criadora? E, a rigor, acaso a arte do analista não se situaria mais do lado de um semidito que deixasse ao paciente a tarefa de responder aos limites de compreensão de seu analista? (MANNONI, 1989, p.137)

A teoria é uma referência e não uma alga. Ela é mais uma ferramenta de trabalho a favor do pesquisador e seu interlocutor. Escolhido e feito o recorte, o próximo passo é iniciar a dança, isto é, mergulhar no recorte teórico proposto.

**2º PASSO: MERGULHO: DIÁLOGO NO RECORTE PROPOSTO.**

O estudo começa por estranhamentos, a necessidade de compreender a realidade na qual existem perguntas sem respostas ou reflexões emergentes. Para a cena descrita, algumas indagações iniciais podem ser: De que modo o contexto de precarização simbólica e aprendizagem se conectam? Quais são as aproximações entre as concepções científicas e leigas dos atores sociais envolvidos nesta cena educacional?

Para responder ou alimentar estas reflexões uma ação é buscar formar diferentes mosaicos a partir de diferentes interlocutores. Este é outro exemplo de exercício do olhar fluido: Como Maria descreveria sua realidade e qual seria sua questão? E seus companheiros de turma, o que teriam a dizer e de que forma o fazem? Sua professora, de que modo ela vê e interpreta os mapas de interação em sua turma? De que modo estas percepções se conectam ou não com o discurso científico?

Toda atividade simbólica é a manifestação de um laço rudimentar entre significante e significado, e se caracteriza porque não é totalmente arbitrária e implica em uma terceridade. Estes processos são importantes porque criam o enlace entre a linguagem e o contexto.

Dentro de uma visão psicanalítica o sujeito ao nascer já traz uma dívida existencial, a escolha de seu nome, por exemplo, aponta para as expectativas familiares depositadas sobre ele. Quando algumas famílias não estão em condições adequadas de garantir sua função de sustentação, os contextos nos quais se desenvolvem seus membros se convertem em um elemento de risco para a constituição subjetiva (SATRIANO, 2007). A precariedade implica que as famílias não podem prover as condições de suportes a seus membros. Então, as fissuras na constituição psíquica levam a criança a um risco potencial no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal, em sua inserção escolar e a qualquer situação de aprendizagem. As quebras que se geram incidem na capacidade substitutiva que dão conta aos transtornos de simbolização própria dos processos patológicos, como podem ser os problemas no desenvolvimento da linguagem (SATRIANO, MARQUES, 2010). A família reproduz, na maioria das vezes, os valores sociais hegemônicos. No caso da pessoa com necessidades especiais, os preconceitos relacionados às diversas categorias são igualmente reproduzidos pela família em maior ou menor grau, de uma forma mais ou menos consciente. Os papéis sociais são definidos previamente e quando por algum motivo o sujeito não se adequa ao esperado, surge um ruído que exige uma nova acomodação.

Quando uma criança vive em condições desfavoráveis afetivamente tem maior possibilidade de viver em contextos de precarização de investimento libidinal, que tem efeito

prejudicial em sua constituição egóica e na percepção de si mesmo. Se as figuras parentais estiverem muito preocupadas com a sobrevivência ou com suas próprias questões egóicas, poderá não haver energia psíquica suficiente para manter a qualidade vincular com a criança em questão.

Modalidade de intervenção:

O psicólogo pode contribuir no intuito de enfocar os entraves nas relações fantasmáticas parentais e facilitar a abertura de caminhos para o desenvolvimento infantil. As resistências mais fortes ocorrem no nível inconsciente e podem ser tanto por parte da família, das instituições sociais ou da própria pessoa com necessidades especiais. Isto não significa dizer que apenas a família com criança com deficiência apresenta dificuldades. Bem, nem mesmo que isto seja comum a todas as famílias. A dor da ferida narcísica e a sua elaboração terá relação com a característica familiar, se mais flexível e atualizável ou mais rígida e impenetrável. O nascimento de uma criança com deficiência mata de pronto a criança idealizada e permite o surgimento da criança que está a sua frente. Os fantasmas paternos não resolvidos poderão ser deslocados para esta criança e, então, ela adoecerá, pois permanecerá presa ao desejo do outro. Mas, ao contrário, com os pais sendo maduros afetivamente e socialmente, eles elaboram a situação, atribuem significados familiares e favorecem a interação saudável.

Quanto a sonhar – tantos conselhos que os pais recebem visam a chorar a “morte” da criança perfeita! Se os pais de crianças com deficiência devem chorar, também devem chorar os pais de crianças sem deficiência, pois não há crianças perfeitas (*ideais*). Mudar suas expectativas não significa pôr fim a um sonho – significa apenas que eles sonhem sonhos diferentes. Ao desenvolver sua visão, os pais não devem se esquecer de sonhar. (grifo nosso) (SOMMERSTEIN, WESSEIS, 1999, p. 417)

### **3º PASSO: ESTUDO DO CASO: PULSAR DA TRAMA.**

Para o estudo de caso é importante reunir as proposições teóricas com os pontos de análise levantados. Uma sugestão de encaminhamento segue abaixo:

Quem é Maria? O que ela já viveu? Como ela relata sua história? Como se compõe seu grupo familiar? Existem fortes fontes de apego a quem ela possa recorrer? Que conquistas e fracassos a marcaram? Como ela lida com estas marcas? O que ela gosta e detesta fazer? Como é seu cotidiano? Como aproveita seus momentos de lazer? Em que grupo social no contexto sócio-histórico ela e seu grupo familiar estão inseridos?



Quem é esta menina com seis anos de vida? Como está seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor? Seu desenvolvimento é harmônico ou desarmônico? Quais são as possíveis influências para este resultado? O que ela já aprendeu? Como? Com quem? Como ela lida com seus acertos e erros? Ela reconhece suas possibilidades e dificuldades? Como? Há algum modelo de influência em seu comportamento? Quem? Como se identifica esta personagem?

Quem é esta aluna da turma de alfabetização? Qual foi seu histórico de aprendizagem escolar? Como iniciou sua trajetória? Como se qualifica a relação escola família? O que representa a escola para ela e para sua família? Que influências atravessam a construção de sua própria história? Como é sua relação com seus colegas de turma e com sua professora? Quais são os vetores/fatores de aproximação e repulsão com o grupo escolar? Como é seu ambiente de estudo em casa?

Quem é Vera? O que ela já viveu e como viveu? Por que escolheu a carreira docente? Quais características identifica em si como fundamentais para sua profissão? Como ela lida com seu saber e com seu não-saber? Como ela define e o que representa deficiência para ela? A que outros grupos pertence fora o grupo escolar?

Quem é esta professora? Como é sua história profissional? O que representa a aprendizagem escolar para ela? Como está composta sua matriz de pensamento aplicada ao seu trabalho? Quais são suas propostas de intervenção e seus instrumentos de acompanhamento? Como ela identifica o aluno com necessidades educacionais especiais? Quais são os apoios existentes na escola para o trabalho junto ao aluno nestas condições? Há um equilíbrio na proposta de atividades individuais, em pequenos grupos e coletivas? Utiliza vários canais de expressão em suas propostas de atividades acadêmicas? Reconhece diferentes tipos de inteligência e busca enriquecê-los? Como é o clima afetivo-social na turma e na escola?

## **DOIS MODOS DE INTERVENÇÕES: A ESCOLA E A FAMÍLIA.**

A escola inclusiva:

A escola inclusiva não apenas prevê, mas propõe a participação ativa e co-responsável da família na educação de seus filhos. Os familiares estão diretamente ligados nas discussões sobre as necessidades educacionais do aluno e na determinação da prioridade e decisão dos serviços oferecidos. Para tanto, ela não pode permanecer uma mera espectadora nem assumir a posição oposta extremada de querer mandar em tudo. Inclusão é responsabilidade de todos,

cada qual em seu papel e com a força de seu saber. Não podemos exigir ou atribuir aos pais a decisão da melhor atividade pedagógica a ser realizada com seu filho, visto que ele não é profissional da área e nem tem obrigação de ter este conhecimento específico. Ele pode colaborar com informações e na discussão do encaminhamento dado. A avaliação deve ser feita de modo conjunto, inclusive com o próprio aluno com necessidades educacionais especiais para que assuma sentido. Para tomar decisões, a família precisa ter acesso às informações e ter opções.

A tarefa dos pais de crianças com deficiência é mostrar as potencialidades e os sucessos de seus filhos para que as pessoas não precisem sentir pena deles. Se encararmos a deficiência como uma característica neutra, a informação que está sendo compartilhada é apenas informação, não são julgamentos, e não há razão para piedade, para constrangimento ou vergonha. (SOMMERSTEIN, WESSEIS, 1999, p. 419)

A família:

Qualquer resultado acadêmico escolar depende da boa interação escola e família. O trabalho precisa ser coordenado e oferecer melhorias para a interação em todos os ambientes. Ao se ampliar a capacidade de comunicação do aluno, esta aprendizagem não pode ficar restrita ao ambiente escolar, ela precisa ganhar funcionalidade e generalizar para outros ambientes. A família precisa estar inserida e aplicar o conhecimento escolar na utilização do cotidiano. Uma família que não consegue perceber o valor da fala de um de seus integrantes permanecerá esfacelada. O empoderamento está intimamente ligado à construção da identidade pessoal e coletiva. A escola estar aberta à família significa estar aberta ao diálogo, não apenas ao monólogo ou à concordância passiva.

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE A FAMÍLIA COM CRIANÇAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS.**

Marques (2009) afirma que a conduta de acolhimento à mãe de uma criança com incapacidade de enunciação verbal pode auxiliá-la na compreensão dos processos sócio-afetivos envolvidos na aquisição do desenvolvimento de linguagem e constituição do sujeito. A família, em especial a figura da mãe, também, muitas vezes, tem dificuldade de compreender o desejo de seu filho. Isto pode produzir uma não interação, um sentimento de frustração ou irritação. Esta dificuldade impossibilita a relação dialética fundamental para a construção dos significados na interação. Todas as pessoas, mesmo as com incapacidade de oralização, merecem ser vistas como sujeito de enunciação. Se a mãe ou o familiar não a coloca no lugar de locutor/intérprete não a qualifica como semelhante (MARQUES, 2009)

fazendo com que esta permaneça na invisibilidade. A pessoa permanece, desta forma, cristalizada no discurso familiar, que pode estar envolto de palavras amorosas, mas que significa exclusão e não identidade. Se esta pessoa permanece presa ao seu comprometimento orgânico, ela tem dificuldades no enriquecimento simbólico, constitutivo não apenas de sua subjetividade, afetividade, mas também de sua cognição. A mudança nas posições discursivas ocupadas pelos sujeitos nas interações e a possibilidade de afetar e vir a ser afetado pelo discurso.

Na história da educação especial, a família durante muito tempo esteve exposta ao negativismo e ao pessimismo dos profissionais que trabalham com pessoas com deficiência. O único olhar atribuído era de valorização dos déficits. A família desde o nascimento da criança, ou desde seu diagnóstico era mergulhada em vários prognósticos desfavoráveis. Este panorama ganha sentido em uma sociedade competitiva que o valor da pessoa está atribuído a sua produção de bens e capitais. Seu valor neste tipo de sociedade é correspondente ao resultado produzido nestes termos, e divide a sociedade em ganhadores e perdedores. Esta ideia está na base do preconceito social de incapacidade da pessoa com deficiência. Muitos não acreditam que valha a pena investir em quem supostamente não dará um “retorno à altura”. A família está inserida neste meio social, sofre e reproduz estes valores. Quando um de seus integrantes quebra com esta perspectiva torna-se imperioso um momento de reflexão e ajustamento. Quais são os valores humanos? Qual o sentido da vida? Que mundo é desejado para as gerações futuras? O que significa uma família? O que significa viver em comunidade?

Os professores compõem este grupo de profissionais que contatam a família e seu discurso poderá influenciar a posição familiar. Que modelo o professor assume? Quais são as suas verdades? Ele concorda com o modelo médico-terapêutico ou se insere no educacional? Ele percebe aquela pessoa como um corpo defeituoso ou um cidadão. Um diferente ou um semelhante?

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROFISSIONAIS QUE INTERVÊM NESTES CASOS.**

A avaliação proposta é sustentada pela matriz operatória escolhida ou reproduzida pelo profissional. A transparência no processo de avaliação e na discussão de seus resultados deve ter como objetivo o levantamento de informações para a elaboração de um plano de trabalho e não como justificativa para a imobilidade do aluno. A mera substituição dos dados descritivos da família por termos técnicos não colabora em nada. A família busca e precisa de orientação para o encaminhamento do progresso de seu filho.

Duas posições se destacam: descritiva e prescritiva. A posição de mera descrição de limitações colabora na formação ou intensificação dos mecanismos de defesa tanto da família quanto dos profissionais. Os pais muitas vezes se sentem diminuídos e incapazes de debater os resultados obtidos. O questionamento da família ao profissional muitas vezes é lido como resistência ou como disputa de poder. A família, assim como a própria pessoa com deficiência não é ouvida e valorizada em sua singularidade. Os pais podem exigir um retrato mais pormenorizado que enfoque também as efetividades da criança. Os profissionais muitas vezes se escondem atrás de testes padronizados que oferecem resultados estatísticos inquestionáveis. Entretanto, qualquer resultado é questionável, porque a avaliação é um mero “retrato” momentâneo da criança e não sua “sentença de vida e morte”.

A posição prescritiva envolve todos os participantes para uma ação em conjunto. As informações devem estar organizadas para o que pode acontecer, como a situação pode ser melhorada, quais serviços de apoio são necessários para obtenção de um dado resultado e não ações descritivas de justificativa de fracasso: “ele não pode porque é assim...”. Os pais precisam de orientação, não apenas no aspecto afetivo, visto que não somente os filhos, mas toda a família sofre com o preconceito; mas também no aspecto operacional. Os grupos de pais oferecem oportunidade para trocar informações de soluções simples do cotidiano e que tem como consequência uma mudança favorável no ambiente e na relação sócio-afetiva da família.

Os planos de trabalho dos alunos ganham mais força ao serem compartilhados com a família. A discussão do planejamento oportuniza a negociação e a adequação das expectativas. O uso dos recursos educacionais não se limita à escola, é necessária a aliança familiar. Os pais também podem ensinar aos profissionais (SOMMERSTEIN, WESSEIS, 1999). Eles têm muita experiência e outra visão da criança fora da escola. Eles conhecem os atalhos e os caminhos mais fáceis para conseguir a colaboração da criança. Os conteúdos escolares ganham vida quando articulados ao contexto vivido pelo aluno e por sua família. A escola não deve ser um lugar à parte da sociedade, ela é uma instituição social que articula o conhecimento leigo ao científico.

Embora o trabalho da escola dirija-se ao coletivo, este movimento não pode apagar a singularidade. Cada aluno é único, e somente ele pode falar por si e de si, mesmo o professor mais experiente não conhece o aluno *a priori*. O aluno concreto não é igual ao aluno idealizado. Quando apenas o professor fala, não há espaço para a exposição ou o autoconhecimento do aluno. Os conhecimentos disponibilizados pela Psicologia do Desenvolvimento ou pela Psicologia da Aprendizagem, por exemplo, apresentam um sujeito

epistêmico ideal que não substitui a riqueza da vida do aluno. A narrativa aponta o reconhecimento da semelhança e da diferença simultaneamente. A narrativa é dirigida para alguém que pode compreendê-la, ou seja, alguém reconhecido como passível de interlocução. A narrativa igualmente aponta o reconhecimento da diferença, pois imagina-se que há algo único e insubstituível a ser dito. A linguagem como elemento de representação possibilita de alguma forma trazer a existência algo ausente. Somente o próprio sujeito poderá emití-lo. A narrativa como fala apresenta estes dois aspectos. Mannoni (1989) mais uma vez colabora na reflexão sobre o despontar do sujeito, a emergência do eu. A professora assim como o analista deve sustentar a fala.

Porque a fala se instaura na ruptura: tornar a palavra é tomá-la de alguém, o que pressupõe que já não estejamos no nível do ser, no prolongamento puro do corpo do outro (seja ele o da mãe ou do analista). E nomear é separar objetos e seres, é permitir que o jogo da representação se interponha entre dois seres, pois então a lei da linguagem torna-se uma instância mediadora.

A fala que advém da análise liberta o sujeito, com isso, das “ruminações” do representado, e separa o representado de seu representante. O que se forma então no espaço e no tempo, através da negação e da ruptura, é a possibilidade de o sujeito fazer seu um desejo psíquico. Ele pode dizer “eu” onde, antes, só existia no nível do eco (MANNONI, 1989, p.148)

## **CONCLUSÕES**

O silêncio da aluna diz muito. Seu silêncio lido em conexão com o contexto compõe um texto. Sua narrativa pode assumir outras formas de representação, desta forma contribuir com a assunção de um novo lugar. Algumas amarras precisam ser desatadas para permitir novos enlaces, a mudança em uma configuração provoca a mudança no todo. Portanto, o que revela o silêncio desta aluna? Verdades “inquestionáveis” e aceitas por “todos” que emergem deste cenário educacional, reforçado pelo discurso dos envolvidos. Cena comum, que pode se repetir em outros cenários, com outros atores sociais. A resposta pronta aponta para a dificuldade de aprendizagem como questão intrínseca ao aluno, mais um na estatística do fracasso escolar. As várias “Marias” são muitas vezes diagnosticadas como portadoras de uma deficiência, deste modo, estaria explicado o seu desempenho.

A proposta neste artigo é provocar o estranhamento e favorecer outras possibilidades de leitura, conseqüentemente formar novos mosaicos e novos encaminhamentos. Não existe fórmula mágica para solução de todos os problemas, mas uma nova forma de interagir. A

proposta do olhar fluido é de provocar rupturas em pontos nodais que provocam círculos viciosos e manutenção de enlaces que não favorecem a criatividade e a criticidade.

O conforto obtido no já conhecido pode levar à alienação e a manutenção de conexões que favoreçam a patologia. A ansiedade causada pelo novo e a necessidade de atualizações constantes fazem parte do cotidiano, da vida.

A análise das narrativas pode ser um instrumento metodológico de pesquisa, ao mesmo tempo de intervenção, onde todos estão envolvidos, não apenas quem é analisado, mas também quem faz a análise. Cada narrador tem o seu conhecimento que pode se articular ao do outro, isto favorece a distribuição de poder, visto que um conhecimento não é obrigatoriamente melhor do que o outro, ele pode oferecer momentaneamente um encaminhamento mais adequado e acordado entre as partes. A família assim, por exemplo, pode compor a rede e trazer de modo autêntico a sua narrativa, a sua contribuição explícita para a discussão. Ela sai da passividade e é reconhecida com igual poder. No encontro família e escola, ambos agem e interagem nas escolhas e na sintonia. Para o diálogo um não pode ter o outro em concepções anteriormente estabelecidas, ao contrário, na possibilidade de novas configurações é que está a abertura.

Mesmo a pessoa com deficiência não pode ser alijada do processo educacional, ela é a principal interessada. Ela é quem é capaz de falar por si, expressar seus pensamentos e desejos. Portanto, ela deve estar presente não apenas no momento da avaliação e da comunicação da prescrição do trabalho, mas deve estar presente ativamente na discussão dos resultados e nos encaminhamentos destes. Ela deve ser incentivada a participar e emitir seus pontos de vista, dentro de sua condição. Não importa o recurso que será utilizado, mas ela precisa estar consciente do seu direito e da importância de sua participação. Ela deve ser respeitada em sua especificidade.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

MANNONI, M. **Da Paixão do Ser à "loucura" de Saber:** Freud, os Anglosaxões e Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

MARQUES, V. **A ruptura epistemológica e a psicologia:** a importância do olhar fluido. Tese de doutorado. UERJ. Rio de Janeiro. 2005.

\_\_\_\_\_. A enunciação da pessoa com deficiência intelectual. **Educação Inclusiva: experiências profissionais**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009. Disponível em <[http://www.crpso.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini\\_cd/pdfs/educacao\\_inclusiva.pdf](http://www.crpso.org.br/portal/comunicacao/diversos/mini_cd/pdfs/educacao_inclusiva.pdf)>. Acesso em janeiro de 2010.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. R. La constitución de la función semiótica. **Extensión Digital**. ISSN 1851-9237. Vol.3, 2009. Disponível em <[https://extensiondigital.fpsico.unr.edu.ar/marques-satriano-n3-2009?quicktabs\\_8=1](https://extensiondigital.fpsico.unr.edu.ar/marques-satriano-n3-2009?quicktabs_8=1)>.

Acesso em janeiro de 2010.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo, Pala Athenas, 2001.

SATRIANO, C. R. **Intervenciones com niños em contextos de precarización simbólica**. Rosário. UNR, 2007.

SATRIANO, C. R.; MARQUES, V. **Processos de Subjetivação e Precarização Simbólica. Interfaces**. Rio de Janeiro: UFRRJ, no prelo. 2010.

SOMMESTEIN, Lynne C.; WESSELS, Marilyn R. *Conquistando e utilizando o apoio da Família e da Comunidade para o ensino de inclusivo*. In: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1989.