



## RELAÇÕES PEDAGÓGICAS, UM OLHAR AO AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Melina Chassot Benincasa (UFRGS)

**Resumo:** O presente artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida em nível de mestrado. Neste texto, apresento uma análise referente as relações presentes no atendimento educacional especializado, especificamente os de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial oferecido às crianças em idade de zero a cinco anos, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Com base nas reflexões do pensamento sistêmico de Humberto Maturana e Gregory Bateson, foram priorizados os pressupostos da abordagem qualitativa, utilizando os seguintes instrumentos metodológicos: entrevista semiestruturada, observação participante e o diário de campo. Como possíveis resultados, destaco a importância da articulação entre os campos da educação especial e da educação infantil na construção de propostas pedagógicas que sirvam como suporte para a efetiva permanência do aluno com deficiência no ensino comum; e o reconhecimento de que o local de instituição de um serviço produz impacto para se pensar os processos de escolarização de seus alunos e a tomada de decisão relativa a esses processos.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Infantil. Atendimento Educacional Especializado. Relações Pedagógicas.

### PRIMEIROS VESTÍGIOS... (INTRODUÇÃO)

Se separarmos de sua mãe, por poucas horas, um cordeirinho recém-nascido, e em seguida o devolvermos, veremos que o pequeno animal se desenvolve de um modo aparentemente normal. Ele cresce, caminha, segue a mãe e não revela nada de diferente, até que observamos suas interações com outros filhotes de carneiro. Esses animais gostam de brincar correndo e dando marradas uns nos outros. Já o cordeirinho que separamos da mãe por algumas horas não procede assim. Não aprende a brincar; permanece afastado e solitário. O que aconteceu? Não podemos dar uma resposta detalhada, mas sabemos [...] que a dinâmica dos estados do sistema nervoso depende de sua estrutura. Portanto, também sabemos que o fato desse animal se comportar de maneira diferente revela que seu sistema nervoso é diferente do dos outros, como resultado da privação materna transitória. Com efeito, durante as primeiras horas **após o nascimento dos cordeirinhos, as mães os lambem continuamente, passando a língua por todo o seu corpo. Ao separar um deles de sua mãe, impedimos essa interação e tudo o que implica em termos de estimulação tátil, visual e, provavelmente, contatos químicos de vários tipos.** (MATURANA; VARELA, 2007, p. 142 – grifos meus).

Nosso olhar busca singularidades, focando diferenças em infâncias ilusoriamente semelhantes.

De acordo com Maturana e Varela (2007), essas interações reveladas na história do cordeirinho são decisivas para a estrutura do animal, o qual parece ter sofrido consequências, aparentemente, “[...] muito além do simples lambar, como é o caso do brincar” (p.142). A

leitura desta história nos remete diretamente ao ato pedagógico com as crianças que têm deficiência. Então pergunto: quantas crianças em sua infância não sofreram a privação dessa lambida? Penso que, assim como cordeirinhos, talvez eles não aprendam a brincar, mas, diferentemente dos animais, as crianças desenvolvem suas próprias estratégias de aprendizagem mesmo sofrendo a privação dessas “lambidas”.

As “lambidas” dadas pela mãe ao cordeirinho podem ser interpretadas como um significado muito próximo ao conceito de relações presente na teoria de Gregory Bateson (2006). Em vários momentos de sua obra, ao abordar o conceito de relações, esse autor cita o exemplo dos “dedos das mãos”. Comumente, Bateson, em suas palestras, perguntava às pessoas quantos dedos elas tinham nas mãos, e muitas respondiam que tinham cinco dedos, porém o autor afirmava que essa não era a resposta correta, “[...] la respuesta correcta es que lo que tenemos son cuatro relaciones entre dedos” (p.381).

Nessa direção, o relacionamento entre mãe e filho, além dos aspectos biológicos, também ocorre a partir dessa relação inicial, dessas “lambidas”. Essas também estão presentes no contexto escolar, como relações constitutivas do sujeito-aluno. Essa valorização das relações existentes entre mãe e filho, professor e aluno, o educador especial e a criança com deficiência ou, até mesmo, os professores do atendimento educacional especializado e os professores de sala de aula são definidoras do contexto que as situa, lhes dá significado.

Nessa direção o presente texto tem como objetivo analisar como se constituem as relações presentes no processo do atendimento as crianças com deficiência<sup>1</sup>, principalmente no que diz respeito as trocas entre os professores de sala e os educadores especiais, as relações da família com o atendimento especializado e, a configuração do espaço especializado em relação a sua organização pedagógica.

Essa temática compreende um eixo de análise de uma dissertação de Mestrado, desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) no Estado do Rio Grande do Sul (RS). A referida pesquisa analisa a configuração de um serviço de atendimento educacional especializado, denominado Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI), oferecido às crianças de zero a cinco anos de idade, que se encontram nas escolas municipais infantis, creches comunitárias/conveniadas, em asilos, entre outros espaços.

---

<sup>1</sup> Ao longo do presente texto, farei a opção por utilizar o conceito de pessoa, aluno ou criança com deficiência e tenho consciência de que estou me referindo àqueles quadros em que a deficiência ou os transtornos do desenvolvimento estão associados a dificuldades no processo de aprendizagem.

## ESCOLHA DE UM MÉTODO... O PERCURSO

Abordagem qualitativa. Essa é base de nossa pesquisa. A forma como este estudo estabelecerá o seu diálogo com os diferentes sujeitos envolvidos no processo investigativo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os “investigadores qualitativos” frequentam seus locais de pesquisa por considerarem o contexto um elemento importante na construção de seu estudo, e também porque devem estar atentos ao observar o campo de pesquisa, pois “[...] tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p.49). Ainda de acordo com estes autores, durante a análise, os dados vão ganhando forma de acordo com a escrita, como se o processo de condução da investigação fosse um constante diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos. E, assim, juntos, reescrevem a própria história.

No âmbito dos diferentes tipos de pesquisa qualitativa, o atual estudo apresenta uma aproximação dos pressupostos e princípios que constituem a pesquisa etnográfica. De acordo com André (2008), tem-se feito uma adaptação da etnografia aos estudos na área de educação, e não uma etnografia no sentido restrito. A autora destaca diferentes características responsáveis por fazerem com que um trabalho possa ser designado como um estudo de tipo etnográfico na educação, entre elas estão a presença da observação participante, das entrevistas e da análise de documentos; o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; o pesquisador como instrumento principal na coleta e na análise dos dados; ênfase nos processos, e não na busca de resultados finais; o envolvimento de um trabalho de campo, no qual o pesquisador se envolve com os sujeitos da pesquisa, as situações e os locais e, o uso de grande quantidade de dados descritivos, que são reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais.

As entrevistas foram realizadas em quatro escolas especiais, com quatorze educadoras especiais que atuam como professoras de EP e PI, e na Secretaria Municipal de Educação com a Coordenadora deste serviço. Com o intuito de preservar suas identidades, os nomes utilizados no presente texto são fictícios. As entrevistas foram amparadas por um roteiro norteador, salientando pontos considerados pertinentes e, ao mesmo tempo, flexíveis, a fim de obter o maior contingente possível de informações sobre a temática de interesse. A respeito disso, Bogdan e Biklen (1994), destacam que “(...) quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite

levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar seu conteúdo” (p.135).

Nessa perspectiva, foram observadas as reuniões mensais, denominadas fóruns de discussão, em que se reúnem os profissionais da Educação Precoce e da Psicopedagogia Inicial; a formação dos estagiários; os atendimentos desse serviço; a assessoria realizada pelos educadores especiais às escolas infantis e as reuniões referentes a passagem das crianças do ensino infantil para o fundamental.

Durante as observações, utilizei o diário de campo, no qual registrei, após cada observação, as impressões, cenas ou pontos considerados significativos para a pesquisa. Sobre isso, Santos (2007) destaca que o “[...] estar em campo pode permitir a apreensão na prática das representações subjetivas do diversos sujeitos”. (p.56).

## **PISTAS DE UM SERVIÇO - ALGUNS DADOS DA REDE**

Em 1990, um grupo de profissionais da educação especial da RME/POA, tendo em vista um processo mais preventivo, começou a pensar na possibilidade de atender os bebês com problemas no desenvolvimento. Então, em 1991, com a inauguração da Escola Municipal Especial Tristão Sucupira Vianna, foi viabilizado o projeto de Estimulação Precoce, denominado Educação Precoce, por estar inserido no espaço escolar.

A partir da divulgação desse projeto para a comunidade, em 1992, estabeleceu-se uma parceria com o Hospital Materno Infantil Presidente Vargas. Posteriormente, em 1996, pensando na continuidade do trabalho realizado na Educação Precoce, passou-se a oferecer uma nova modalidade de atendimento, a Psicopedagogia Inicial.

Em seu estudo, Zortéa (2007) realiza uma retrospectiva da trajetória das crianças com deficiência na RME/POA, resgatando pontos importantes referentes à inclusão nas escolas municipais infantis desta Rede. Em seu texto, a autora destaca que a maioria das crianças com deficiência em busca de vagas nas escolas infantis eram oriundas do serviço de EP e PI disponível, naquele momento, apenas na Escola Municipal Especial Tristão Sucupira Vianna.

Ainda de acordo com Zortéa (2007), esse serviço foi ampliado a partir de 2000 e atualmente ocorre no âmbito das quatro escolas municipais especiais, na escola de surdos Salomão Watnick e na União de Cegos do RS (UCERGS). Esse atendimento tem como um dos principais objetivos a inclusão das crianças com deficiência em espaços de educação infantil.

Em função disso, os profissionais de EP e PI dispõem de carga horária para o atendimento das crianças, de suas famílias e para assessoria às instituições de educação infantil.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), a Rede possui 97 escolas – 41 de educação infantil<sup>2</sup>, 53 de ensino fundamental<sup>3</sup>, 02 de ensino médio e 01 escola de educação básica profissionalizante – e um total de 55.000 alunos; destes, 3.195<sup>4</sup> são considerados alunos com deficiência. Nessa direção, os serviços de apoio à inclusão têm sido ampliados gradualmente, de forma que hoje estão em funcionamento 32 Salas de Integração e Recursos (SIRS), situadas nas escolas municipais de ensino fundamental. Para os alunos da educação infantil, encontram-se em funcionamento 13 salas de EP e PI, situadas nas quatro escolas municipais especiais, na escola de surdos Salomão Watnick e na União de Cegos do RS (UCERGS). No que diz respeito às matrículas<sup>5</sup> dos alunos da educação infantil, a Rede possui 5.742 crianças matriculadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS); destas, 142 são consideradas crianças com deficiência.

Vale salientar que os dados obtidos, em relação as crianças com deficiência matriculadas na Rede ; número de crianças frequentando o serviço de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial; diferenciação de crianças recebendo atendimento e estão matriculadas nas escolas infantis ou nas creches comunitárias/conveniadas, não são totalmente precisos e dizem respeito ao ano/período de 2009-2010. Muitas são as variáveis que compreendem esses dados, por este atendimento envolver, também, crianças fora da escola.

De acordo com as informações<sup>6</sup> fornecidas pela assessoria de educação especial da SMED, no primeiro semestre de 2010, havia aproximadamente 255<sup>7</sup> crianças consideradas com deficiência frequentando o atendimento de EP e PI; delas, 208 duplamente matriculadas, ou seja, frequentavam também as escolas municipais infantis (EMEIS) ou as creches comunitárias/conveniadas. Além das crianças atendidas no âmbito das quatro escolas especiais, nesse levantamento, também foram considerados os números de crianças atendidas

---

<sup>2</sup> Como alternativa de ampliação desses espaços, existem, atualmente, 202 creches comunitárias/conveniadas. Destas 41 escolas de educação infantil, 07 estão localizadas em jardins de praça que oferecem o atendimento de educação infantil em apenas um turno.

<sup>3</sup> Das 53 escolas municipais de ensino fundamental, quatro são escolas especiais.

<sup>4</sup> Embora, ao longo deste texto, tenha sido feita a opção pelo termo alunos com deficiência, estes alunos, nos materiais de comunicação da SMED (site e informativo impresso) são identificados como alunos com necessidades educacionais especiais.

<sup>5</sup> Dados retirados do Censo Escolar 2010 – comparativo entre Redes (MEC/INEP).

<sup>6</sup> Esse levantamento foi realizado a partir de planilhas preenchidas pelas professoras da EP e PI, solicitadas semestralmente pela Coordenação do referido serviço na SMED. Estas planilhas foram entregues entre os meses de Junho e Julho, e os dados são referentes ao primeiro semestre de 2010.

<sup>7</sup> De acordo com a Coordenação do serviço de EP e PI, existe uma variável nesta numeração de atendimento, pois algumas crianças recebem atendimento sem que estejam matriculadas, por se encontrarem ainda em fase de avaliação prévia à matrícula (cerca de seis encontros).

na Educação Visual Precoce, realizada na União de Cegos do RS (UCERGS), e na EP e PI da escola de surdos Salomão Watnick. A Coordenação do serviço destaca que muitas crianças frequentando as escolas municipais infantis e creches comunitárias/conveniadas ainda não foram “identificadas” para se beneficiarem de tal serviço.

## O ATENDIMENTO: EDUCAÇÃO PRECOCE PSICOPEDAGOGIA INICIAL

A Educação Precoce se apresenta como uma modalidade de atendimento ofertada às crianças de zero a três anos de idade; é realizada individualmente, com a participação dos pais ou responsáveis e sempre com o mesmo profissional; primeiramente, duas vezes por semana, com duração média de 45 minutos. A presença no atendimento depende do número de atividades que a criança tem ou se ela já frequenta a escola infantil.

Um aspecto merecedor de atenção é o fato de o atendimento de Educação Precoce se estender à família; não se limitando apenas à presença dos pais durante o encontro; vai além disso, pois há momentos de escutar, de estender o olhar a estes pais, ou, até mesmo, atendê-los no lugar das crianças:

*Me lembro do caso de um bebê que atendi com vinte e quatro dias de vida e que para a mãe foi bem difícil de entrar nessa questão subjetiva, da questão da aceitação [...] Como é que era para ela se sentir tendo um filho com síndrome de Down, tendo em vista que ela já tinha três crianças que eram “normais”. Ela falava: “Não, tudo bem, Maria, tudo bem [...]” e ficava só no “tudo bem”; ela fechava aquela porta e não abria [...]. Um dia, ela chegou, acho que fazia um mês, quase dois meses de atendimento e então vi que ela chegou com os olhos meio vermelhos [...]: “Oi, como é que tu tá?”; “Ah, Maria, não estou muito bem hoje”; “Mas o que houve? O que aconteceu? Ai ela sentou e disse: “Ah, Maria, sabe o que é, é que eu estava fazendo a comida hoje e aí estava escutando uma música [...]”. Bom, cresci o ouvido e disse: “Mas e o que dizia a letra?”. E aí pedi para ela me cantar a música; ela começou a dizer a letra da música. Quando ela começou a dizer a letra, ela foi falando, falando e começou a chorar; caiu em prantos; **esse foi o atendimento**. Eu deixei ela chorar; fui lá e abracei ela, segurei o bebê, coloquei no colchonete porque ele já estava dormindo; deixei ele dormindo lá e fiquei com ela (mãe) abraçada ali, quieta; não falei nada; deixei ela chorar. Quando ela parou de chorar, perguntei: “O que te lembrou, o que te faz lembrar essa letra de música, o que te tocou?”. E aí ela começou: “quando meu filho nasceu, que eu botei o olho nele lá no bercinho, eu vi que ele tinha síndrome de Down [...]. Então foi ali que começou; dali para frente nota mil; botou tudo pra fora [...] Então, assim, não tem momento certo disso acontecer; tu não sabe quanto tempo vai levar; o importante é que o profissional, o terapeuta que for atender **tem que estar muito antenado, e saber que tu não lida somente com questões do desenvolvimento infantil em termos de área, em termos de instrumental, como falamos; tu vais lidar muito com a questão subjetiva, e isso é muito importante [...].** (Maria<sup>8</sup> – grifos meus).*

<sup>8</sup> Com o intuito de preservar suas identidades, os nomes utilizados no presente artigo são fictícios.

A partir do depoimento da educadora especial acima, muitos são os destaques possíveis, pois consiste em uma fala que representa a concepção de um tipo de atendimento, reforçada pela maioria das professoras de EP entrevistadas. A declaração de Maria demonstra não se tratar apenas de uma questão subjetiva, mas sim de uma atenção aos elos constituintes da vida, pois, no momento em que a educadora especial reconhece o envolvimento do bebê com sua mãe e de como essa relação bem estabelecida é importante para o desenvolvimento dele, percebe-se ocorrer a compreensão, e não apenas o acolhimento à mãe. Assim, a educadora especial percebe na criança reflexos de seu trabalho com a mãe; também compreende que o sucesso do trabalho a ser desenvolvido com a criança pequena dependerá do fortalecimento de uma rede responsável por dar suporte a ela; por isso a presença da mãe ou de quem realiza a função materna é “obrigatória” durante o atendimento de EP.

Quando a criança completa três anos de idade, inicia-se o processo de passagem para a Psicopedagogia Inicial. Cada escola especial, nesse momento, organiza-se de diferentes formas: as educadoras especiais levam as crianças para a sala da PI para conhecer a outra professora; as mães, aos poucos, começam a ser retiradas da sala etc. De acordo com as professoras entrevistadas, a maioria das crianças que frequentam a Educação Precoce dá continuidade ao atendimento na Psicopedagogia Inicial.

Pensando então nessa continuidade, as crianças de três a cinco anos e onze meses são encaminhadas para o atendimento de Psicopedagogia Inicial, o qual ocorre duas vezes por semana, com duração média de 45 minutos; sendo realizado individualmente ou em pequenos grupos; frequentemente, sem a presença dos pais ou responsáveis. Assim como a EP, se a criança está inserida na escola infantil ou creche comunitária/conveniada, normalmente seu horário de atendimento individualizado é reduzido para uma vez por semana; o segundo horário passa a ser compartilhado com outros alunos (grupos de dois ou três). Esse movimento se dá porque há um crescimento da demanda (a procura é cada vez maior e a carga horária dos professores para atendimento permanece a mesma) e também pela presença do educador, o qual reúne as crianças em grupo acreditando na importância desta interação para o seu desenvolvimento.

*[...] por vários motivos tu vais agrupar as crianças [...] e os grupos podem ser absolutamente diferentes: um pode ser no que o grupo pode convocar no outro; isso é uma questão importante, na questão de instigar, de trazer para outros conhecimentos, ou, por exemplo, colocar uma criança com traço psicótico importante- com uma criança que tem uma construção não tão boa cognitiva, mas que tem uma construção elaborativa melhor, como um puxa o outro. Então essa é*

*a questão de como um vai instigar o outro; ela é importante; normalmente, essas crianças têm dois horários: um que tu possas trabalhar, instrumentalizar questões específicas e outro em que esse outro elemento entra como um terceiro, aquele que reforça, que puxa, que demanda, que é bem importante. E, por exemplo, trabalhar uma questão específica, crianças com altas habilidades, identificadas como hiperativas; eu trabalhava em grupo, o que é muito interessante porque eles trazem um sofrimento na escola e discutem entre eles, se identificam e propõem coisas um para o outro [...]. (Mariane – grifos meus).*

De acordo com o depoimento de Mariane, é possível perceber a aposta da educadora na constituição de grupos, quando observa nestas crianças que “[...] trazem um sofrimento na escola e discutem entre eles” o potencial de estabelecer uma relação de troca, onde se ajudam a dar um outro significado para suas vivências na escola, em casa, em outros espaços. A partir dos destaques feitos por esta educadora, durante a pesquisa de campo, aconteceram momentos onde as educadoras especializadas justificavam não agrupar as crianças, pois algumas “não fazem nada”. Mas, não estaria aí sendo ignorado o papel mobilizador, instigador do outro, desperdiçando a oportunidade de romper com este “não fazer nada”? Parecem se multiplicarem as possibilidades a serem trabalhadas / exploradas neste espaço pedagógico ao se permitir o contato entre as singularidades.

## **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A CRIANÇA PEQUENA**

A criança é fruto de sua relação com a família, o educador especial, o professor, as demais crianças da escola e ela mesma. Durante a realização da pesquisa, ao refletir sobre o lugar/espço (escola especial) onde é oferecido o serviço de EP e PI, percebe-se que a frequência ao atendimento especializado, além de criar uma possível “marca” nesse sujeito, também lhe possibilita a continuidade de uma educação na escola de ensino comum; muitas vezes, esta é uma alternativa não somente para a criança, mas também para a família. Assim, este lugar se desdobra em ações que não são focalizadas exclusivamente na criança; elas envolvem também os integrantes de sua família.

O segundo momento referente à discussão da passagem das crianças teve início com a apresentação do caso de uma criança que, até o ano de 2009, frequentou uma creche comunitária, [...]. De acordo com a professora da PI, o menino tem uma mãe com muitas “questões emocionais importantes” e por isso frequenta o atendimento junto com a mãe, “[...] eu atendo ele direto com a mãe dentro da sala”. A educadora ainda destaca que esta criança pertence a uma família que precisa de acolhimento, “[...] **é uma família que eu tive que resgatar, conseguir um espaço para essa mãe na comunidade, em uma associação de mães, botar ela em um grupo de mães, para ela pertencer a um grupo [...]**”. (Diário de campo – 23. 09. 2010).

Esse é o relato de uma professora que enfatiza o trabalho desenvolvido com a família dentro do atendimento da Psicopedagogia Inicial; destaca que faz a mãe participar do atendimento para que se constitua como mãe, aprendendo a lidar com seu filho, a brincar com ele “[...] Até jogos eu faço ela jogar com ele, para ela fazer em casa com as crianças”.

Com o intuito de refletir sobre a relação existente entre os profissionais que atuam no espaço especializado, a criança e sua família, é necessário citar elementos presentes no ambiente da escola especial. Ao falar dessa escola, alguns aspectos se destacam, como, por exemplo, a visão que os pais e professores da escola infantil têm desse atendimento acontecer dentro da escola especial.

*[...] eu me preocupo mais com o fantasma dos pais em relação à escola especial do que ao dos professores (da sala comum) que eu acho que já está bem trabalhado, inclusive, quando nós fazemos o encaminhamento da criança para vir ao atendimento da escola infantil pra nós na EP e na PI, já trabalhamos isso com os professores e com a direção, de já conversar isso com os pais. Eu já chamoos pais e já falo isso, nesse encaminhamento, “que tem tantas crianças, que lá é a escola e o trabalho pedagógico de um turno, que eles não vão sair de lá, **que a escola deles é outra, que é um espaço transitório**” [...]. (Débora – grifos meus).*

Qual o significado para um pai em levar o seu filho a uma escola especial? Quais serão os medos presentes nestes pais? Talvez, o medo de atestar, de assumir uma deficiência? De seu filho não sair mais desse espaço, ou ainda o receio de, ao receber atendimento na escola especial, existir a possibilidade da criança não ir para o ensino comum? Além disso, em momentos de observação, foi possível perceber que as crianças utilizam o refeitório da escola, o banheiro, o pátio, entre outros espaços, ou seja, algumas crianças da EP e da PI acabam convivendo com as demais crianças frequentadoras da escola especial. Essa situação resulta em uma relação complexa e delicada de, ao mesmo tempo, frequentar e não pertencer. Com base nos relatos e nas observações compreendeu-se, por parte dos pais, tanto a presença da aceitação, quanto da negação desse espaço. Maturana (1999) destaca que a linguagem “[...] se constitui quando se incorpora ao viver, como modo de viver”; em nosso viver cotidiano e a partir das relações que estabelecemos com os outros nos constituímos; do mesmo modo, o espaço escolar frequentado pela criança e as relações que ela estabelece também a constituem.

[...] Colocamos a criança numa escola, e ela cresce de uma determinada maneira que podemos ver por certas habilidades, que dizemos que ela adquiriu. Se a colocamos numa outra escola, ela cresce de outra maneira, com outras habilidades. Falamos em aprender, mas, de fato, o que fazemos ao colocar uma criança num colégio é introduzi-la num certo âmbito de interações, no qual o curso de mudanças estruturais que estão produzindo nele ou nela seja este e não aquele. De maneira que todos sabemos que viver de uma forma ou de outra, ir a um colégio ou outro não tem o

mesmo resultado, e isto nos preocupa porque, dizemos, os hábitos são difíceis de modificar. (MATURANA, 1999, p.60).

Assim, a citação de Maturana me instiga a pensar nos seguintes questionamentos: existe diferença entre uma criança que frequentou somente o espaço especializado e outra com acesso ao ensino comum? Quais habilidades pode adquirir uma criança frequentando somente a escola especial?

Nessa direção, parece existir uma relação complexa entre as famílias (e seus filhos) com a escola especial. Essa situação faz o olhar dos pais sobre este filho ser filtrado por uma gama de emoções, desde suas dúvidas sobre as possibilidades ou impossibilidades da própria criança, até o receio de um local como o ensino especializado lançar uma sombra em sua trajetória escolar.

*[...] é um bebê que está em desenvolvimento, mas aí ele vai para o espaço da escola especial para ser atendido por elas (educadoras especiais) e, por mais que o trabalho (de EP e PI) não tenha a concepção de que quem vai para lá é uma criança que tem uma deficiência e que justamente nosso trabalho é afastar esse diagnóstico, [...]. Mas é difícil para uma mãe; muitas não vão; às vezes, as famílias resistem a levar ao atendimento e, quando vamos ver, é isso que está atrás. Então isso é uma coisa que resolveríamos tendo esse trabalho em uma escola infantil, por exemplo. (Aline – grifos meus).*

O depoimento de Aline expressa dois pontos fundamentais: primeiro, o reconhecimento de que a Educação Precoce é um trabalho desenvolvido com bebês e, em vista disso, é preciso ter certa cautela em relação ao diagnóstico; segundo, o entendimento de existir sim, para uma mãe, a dificuldade de aceitar a necessidade de seu filho frequentar o espaço especializado, pois, por mais que as educadoras especiais enfatizem ser, aquele, um espaço transitório, e o lugar da criança é na escola infantil, “[...] o fantasma dos pais em relação à escola especial” persiste. Esse possível “fantasma dos pais” está presente na dimensão subjetiva, pois a criança já existe no pensamento da mãe, mesmo antes de nascer.

A dimensão subjetiva começa a se esboçar na relação mãe-filho, que se instaura antes mesmo de a criança nascer. A criança não é representada pelo que é na realidade durante a gestação, um embrião em desenvolvimento, mas por um corpo imaginado, já completo e unificado. Sobre essa imagem, suporte imaginário que se sobrepõe ao embrião, é que se inclina a libido materna. Essa imagem, nos primeiros tempos de vida, recobre o corpo e a condição real do bebê: a mãe vai atribuir-lhe traços de caráter, vai descobrir semelhanças entre o filho e outros membros da família, vai supor sentimentos e palavras [...]. (BERNARDINO, 2007, p.9).

Ao refletirem sobre esse momento inicial da relação entre mãe e filho, Maturana e Varela (2007) destacam que todos os seres vivos nascem com uma estrutura inicial em um

meio e, que entre eles, há uma incongruência estrutural necessária. Essa estrutura inicial condiciona o curso de interações e delimita mudanças estruturais, desencadeadas por tais interações, como a ideia de não ser o meio que provoca as mudanças, mas, sim, estar essa estrutura afetada e passível de sofrer distúrbios de um agente perturbador originário desse meio.

A história das mudanças estruturais de um dado ser vivo começa com uma estrutura inicial, que condiciona o curso de suas interações e delimita as modificações estruturais que estas desencadeiam nele. Ao mesmo tempo, o ser vivo nasce num determinado lugar, num meio que constitui o entorno no qual ele se realiza e em que ele interage, meio esse que também vemos como dotado de uma dinâmica estrutural própria, operacionalmente distinta daquela do ser vivo. (MATURANA; VARELA, 2007, p.107)

É possível falar em uma estrutura inicial? Para compreendermos o sentido dessa afirmação seria necessário resgatar a compreensão manifestada pelo autor de que somos biologicamente sociais.

Dando continuidade à presente análise, o fato de o serviço de EP e PI ser oferecido dentro da escola especial também parece gerar um tensionamento que, a meu ver, está presente na própria concepção da educação especial: o trabalho é terapêutico, pedagógico ou uma mistura dos dois?

*Quando tu estás contando uma historinha, e a mãe está conseguindo enxergar que aquele filho senta pra escutar, isso que é terapêutico, esse é o pedagógico, entende? Não tem, ele é entrelaçado [...]. (Suzane – grifos meus).*

*[...] é Educação Precoce, é um trabalho terapêutico, mas tem um efeito educativo, tanto no nível de as crianças entrarem mais cedo na escola infantil ou na creche para ter um efeito na sua educação formal mais tarde, como também no nível de os pais tomarem as crianças como seus primeiros educadores. Quer dizer, essa educação informal é o pai e a mãe que lhe marcam e lhe põem isso. Isto é muito trabalhado por nós: primeiro o de reconstituir esse laço dos pais com seu filho [...]. (Débora – grifos meus).*

As falas destas educadoras apresentam uma discussão existente entre a proposição inicial do serviço de EP e PI – atendimento individualizado na escola especial sem prestar assessoria ao ensino comum – e sua configuração atual. Na atualidade, há o predomínio de uma valorização de um trabalho pedagógico que dá prioridade ao atendimento em grupos, no caso, da Psicopedagogia Inicial, e, do trabalho de assessoria as escolas infantis e creches.

Além de um trabalho que possui como dinâmica a inserção e/ou a permanência da criança com deficiência no ensino comum, está presente uma valorização de uma ação construída junto com os pais de forma a “reconstituir esse laço dos pais com seu filho”.

Já a gestora do serviço destaca o tensionamento entre o trabalho ser terapêutico e/ou pedagógico, destacando a postura das educadoras especiais diante das mudanças necessárias para o aprimoramento deste serviço.

*[...] eu acho que ele é educacional, com efeito, terapêutico [...]. O importante é que as crianças se fortaleçam; então elas (professoras de EP e PI) brigam muito ainda por isso [...]. Eu entendo, elas são as mães do trabalho, e esse trabalho nasceu de um modo, e algumas lidam muito bem com isso; o próprio pessoal do Lygia (uma escola especial) trabalha bem com essa ideia, se dá conta disso, fala disso: “Olha era assim, não é mais, olha lá que legal o jeito que a gente fez [...].*

*[...]*

*Nós insistimos com a questão dos grupos, que nem sempre é bem aceita. Esse é um dos tensionamentos entre ser clínico e ser educacional; quer dizer, se eu quero que ele interaja com os seus pares na escola infantil, eu tenho que proporcionar também aqui na Psicopedagogia Inicial isso [...]. A nossa orientação é de que se façam duplas, trios [...]. (Aline – grifos meus).*

Diferentemente da posição expressa pela professora Débora anteriormente, a afirmação da gestora acima: “[...] eu acho que ele é educacional, com efeito, terapêutico” traz um enfoque mais pedagógico, uma vez que, a educação, para muitas crianças, é terapêutica e, certamente, constitutiva e essencial para todas.

Quando se pensa a relação, entre a ação das educadoras especializadas e o possível futuro educacional da criança, parece haver uma propensão, por parte dessas educadoras, ao trabalho com o princípio de que as crianças com deficiência tendem a se beneficiar, desde a educação infantil, no espaço do ensino comum.

*Eu trabalho muito essa questão de baixar essa ansiedade, de poder olhar, poder acreditar nessa criança e, em paralelo a isso, também tem o trabalho com a educação infantil, de tentar colocar o mais cedo possível na educação infantil. Porque nós vemos o benefício disso, de tentar, desde o berçário, conseguir uma vaga para essa criança. Trabalhar com essa mãe de que ele (filho) não vai ser prejudicado, de que ele não vai ser humilhado, massacrado, pisoteado, “ai, meu filho tem problema”. (Suzane – grifos meus).*

A entrada na educação infantil vem acompanhada de medos, receios, angústias por parte dos pais (mas também de muitos professores), evidenciando a necessidade de um trabalho desmistificador da ideia de que, por possuir uma deficiência, a criança não vai conseguir lidar com as relações e conflitos existentes dentro de uma sala de aula.

## POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES

Após destacar alguns aspectos que permeiam a dinâmica do serviço de Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial, mais especificamente: as relações da família com o atendimento especializado, as diferentes interpretações ou compreensões sobre os objetivos do serviço (terapêutico e/ou pedagógico), a configuração do espaço especializado e a organização pedagógica (atendimento individualizado ou em grupos). Dentre esses pontos, destaco o acolhimento dado pelas educadoras especializadas à família; o posicionamento de pais e professores das escolas infantis e creches em relação ao espaço da escola especial como local do serviço; os sentimentos presentes nesse espaço; a configuração do atendimento de EP e de PI e o modo como é feito o trabalho com a criança nesse serviço; e o tensionamento no que diz respeito às relações entre as dimensões terapêuticas ou pedagógicas da ação das educadoras e as diferentes formas de assessoria ao ensino comum.

Outro aspecto merecedor de atenção é o relacionado a dimensão operacional e de meta do trabalho, e isso tem uma evidência do ponto de vista de que as operacionalidades e metas da dimensão terapêutica são centradas no sujeito, tendendo a serem curativas e corretivas. Por outro lado, quando falamos que um atendimento “educacional com efeito terapêutico”, pode tendencialmente ser menos centrado no sujeito e mais valorizador dos diferentes integrantes dessa rede. Para finalizar, destaco a presença de uma variedade de modos de recepção e compreensão do movimento de inclusão escolar por parte dos educadores envolvidos e o reconhecimento de que o local de instituição de um serviço produz impacto para se pensar os processos de escolarização de seus alunos e a tomada de decisão relativa a esses processos.

Assim, parece possível termos neste serviço pedagógico espaços ricos em possibilidades para a experimentação e o desenvolvimento das crianças e de suporte para os pais, propondo e estimulando sua fundamental parceria na escolarização dos seus filhos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 15ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BATESON, Gregory. **Una unidad sagrada**: pasos ulteriores hacia una ecología de la mente. Tradução de Alcira Bixio. 1ª ed. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2006.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. A contribuição da psicanálise para atuação no campo da educação especial. **Estilos da Clínica**. São Paulo, vol.XII, n. 22, p.48-67, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto ed., 1994.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **A Árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

SANTOS, Kátia Silva. **Os contornos da escola**: espaços escolares, dificuldades de aprendizagem e organização curricular por ciclos. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na educação infantil**: as crianças nos (des)encontros com seus pares. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.