

EDUCAÇÃO PRECOCE E PSICOPEDAGOGIA INICIAL: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ZERO A SEIS ANOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Cláudia Rodrigues de FREITAS

INTRODUÇÃO

Sob a forma de modalidade de atendimento, o trabalho com bebês e crianças pequenas iniciou na Rede Municipal de Porto Alegre no início da década de 1990, na Escola Municipal Tristão Sucupira Viana¹. A princípio, o atendimento era feito somente a bebês, e, depois, passou a contemplar também as crianças pequenas, abrangendo, portanto, a faixa etária de zero aos seis anos de idade².

Trago aqui breves lembranças deste percurso inicial, como forma de dar contexto ao trabalho de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI), que se forja em sintonia com outros neste mesmo momento histórico. Naquele período, as atividades na Rede tomavam uma conformação bastante enfática, fundamentada na posição ética e política de entendimento da função social da Educação. O slogan da época era: “Todos Podem Aprender”. Sob a coordenação da profa. Esther Grossi, várias foram as marcas e rupturas desencadeadas no trabalho, sendo que o esforço na formação continuada estabelecia como fundamentação teórica

¹ Para saber mais sobre o trabalho, consultar Freitas et al. (2006).

² Até 2008, atendíamos crianças até os sete anos, idade em que elas iam para a 1ª série. Com a redução da idade para ingresso no Ensino Fundamental determinada pelo MEC, o trabalho de PI agora termina aos seis anos.

básica o “Pós-Constructivismo”. Por esta via, vários foram os trabalhos implantados; o de atendimento aos bebês foi um deles.

Com a consolidação desse trabalho, pelo visível efeito na vivência dos bebês atendidos naquela escola, o atendimento se estendeu também às crianças pequenas. O serviço passou a ser definido, então, como Educação Precoce quando era direcionado a bebês de zero a três anos, e Psicopedagogia Inicial quando dirigido a crianças de três a seis anos.

Em 2000, esse trabalho iniciou um processo de ampliação, abrangendo as outras três escolas especiais. Um novo perfil passou a ser definido com a entrada do novo grupo de profissionais que se agregou ao que já existia. A assessoria da secretaria, a partir de então, passou a organizar encontros periódicos com todos esses profissionais, estabelecendo critérios de formação e novos formatos de ação muito próximos para as quatro escolas.

As diferenças encontradas no que tange aos trabalhos em cada uma das escolas, e mesmo entre as profissionais de uma mesma instituição, se deram por conta das distintas formações e concepções teóricas anteriores que cada uma recebeu, o que pode ser verificado por meio da delicadeza da escuta. Considerando essas “diferenças”, desenvolvo aqui meu relato, assim como vou definindo indagações, a partir de minhas lentes e possibilidades de ver.

Minha prática nesse atendimento – o que me fez conhecê-lo de perto – se iniciou em 2000, quando esse serviço se estendeu até a escola onde eu trabalhava. A princípio, aproximei-me como coordenadora pedagógica da escola, passando a propor ao trabalho um laço que se ampliasse para “fora” dela. Buscamos, então, algumas parcerias e articulações com Unidades Sanitárias, creches e escolas infantis. Do mesmo modo, saímos à procura de interconsulta e formação. Assim, a partir de 2004, passei a integrar a equipe de atendimento como psicopedagoga.

EDUCAÇÃO PRECOCE

A Educação Precoce (diferentemente do que se convencionou chamar de estimulação precoce) é anunciada como Educação na medida

em que entendemos que o trabalho é realizado dentro da escola e, mais que isso, se propõe a trazer efeitos *a posteriori* para a Educação, na inclusão do bebê ou da criança pequena na Educação Infantil.

Durante o período de zero a três anos, os atendimentos acontecem com a presença dos pais e/ou cuidadores³ no mesmo ambiente. Toma-se aqui a necessidade da construção do laço parental como a primeira referência do trabalho.

PSICOPEDAGOGIA INICIAL

O trabalho definido como Psicopedagogia Inicial (PI) é a modalidade de trabalho que se caracteriza como uma intervenção pedagógica e terapêutica cuja proposta consiste em construir ferramentas com a criança para que esta possa apropriar-se dos objetos de conhecimento e, assim, aprender na Escola Infantil e demais espaços do social e da cultura.

Esse trabalho apresenta uma periodicidade de uma a duas vezes por semana e possui a duração de 45 minutos a uma hora por sessão. Eventualmente, o atendimento ocorre em duas sessões consecutivas, durante as quais o trabalho pode tomar conformações distintas, atendendo a demandas específicas da criança.

As crianças são atendidas individualmente, em duplas ou mesmo trios, com vistas a serem trabalhadas suas peculiaridades. A presença dos pais ou cuidadores não se estabelece como regra ao seu funcionamento nesta faixa de idade, mas pode acontecer. O profissional reconhece a necessidade da permanência dos pais ou cuidadores quando a criança ainda não sabe falar de si e precisa de um “intérprete de si”, ou quando se evidencia a necessidade de construção ou reconstrução parental. Dessa forma, a presença dos pais e ou cuidadores pode ser preciosa, dependendo da forma como o enlace está operando.

Quando o bebê ou a criança pequena chega à escola, procede-se inicialmente a uma avaliação. A partir dela, acolhe-se a criança para que

³ Vou usar a palavra cuidador por se tratar de um espaço onde muitas vezes não é a mãe nem o pai, mas um terceiro que cumpre o lugar de cuidar da criança de forma efetiva, ou mesmo trazendo a criança ao atendimento.

possa participar do atendimento com um dos profissionais da equipe, ou, quando não há vaga, para que seja feito o devido encaminhamento⁴.

Além do atendimento às crianças, o trabalho acolhe seus pais e cuidadores, assim como as Escolas Infantis onde estão inseridas. Para os pais e cuidadores, contamos com um grupo de escuta. Durante o processo de avaliação inicial, por sua vez, ocorre o contrato que assegura a participação dos pais e/ou cuidadores nos encontros junto ao coletivo dos pais. O grupo de pais da EP recebe a “escuta”⁵ de um profissional da PI, e o grupo de pais da PI recebe a “escuta” de um profissional que trabalha com a EP. Encontros individuais com famílias e cuidadores podem ser marcados a qualquer tempo pelo profissional que atende a criança, seja com ele próprio ou com um dos demais profissionais do grupo. Cada caso será discutido e pensado dependendo da demanda e das necessidades da família, da criança ou mesmo do terapeuta.

O atendimento nas escolas é feito de forma continuada ou pontual, dependendo da demanda das escolas e professoras⁶. Essa modalidade de trabalho se caracteriza por atendimentos dirigidos a crianças incluídas em Creches ou Escolas Infantis⁷. A intervenção tem sempre entre seus objetivos a inclusão e a permanência prazerosa do bebê e da criança pequena na escola. Pertencer a um espaço pedagógico, do ponto de vista de representação social, pressupõe um lugar de criança, no qual a criança se integra.

O trabalho desenvolvido junto às escolas infantis, onde os bebês e as crianças estão inseridos como alunos, é essencial na constituição dessa modalidade. Por isso, propomo-nos a fazer formações teóricas aos educadores dessas escolas e intervenções na sala de aula, oferecendo ainda a possibilidade de participação dos educadores nos atendimentos da EP/PI.

⁴ Esta preocupação se estabelece no sentido de não remeter a criança para um “outro” atendimento, sem que isso fique devidamente constituído com a família e com o local indicado.

⁵ Este trabalho não se propõe a ser terapêutico, mas costuma gerar efeitos terapêuticos. Não se trata de um grupo operativo ou mesmo de cunho pedagógico. Organiza-se apenas como espaço de escuta e interlocução entre os pais gerido por um dos terapeutas da equipe.

⁶ Para saber mais sobre este trabalho ver Freitas et al. (2006) e Freitas (2006).

⁷ As Crianças com as quais trabalhava estavam incluídas em Escolas Infantis ou eram encaminhadas a elas a partir de seu ingresso nos atendimentos. Recebiam na referida modalidade de atendimento sustentação para que possam permanecer na escola.

Penso que este trabalho se constitui como um canal de vida, uma rede de conversação que se amplia no social. O laço construído com os educadores das Escolas Infantis propõe que pensemos e estruturemos intervenções conjuntas, baseadas na educação estruturante. Trata-se de um serviço de atendimento a crianças pequenas, ancorado em uma trajetória que vem a se constituir em movimento permanente de invenção.

O que propomos é a idéia de invenção como obra aberta, esforço coletivo que não tem autor. Para o seu desenvolvimento contribuem múltiplas mãos, múltiplas forças. Entendemos esse processo como um rizoma, um atravessamento. O embate dessas forças produz outras trilhas, fendas, aberturas. A invenção convida; está em movimento; ela não tem fim, não tem obra pronta, criada. Cada enfrentamento dá pistas para novos movimentos, continuamente (EIZIRIK; FREITAS; MAIA, 2001, p.75).

“Nossos ‘pontos cegos’ são continuamente renovados” (MATURANA; VARELA, 2005, p.264-266). A novidade do cotidiano obriga-nos a assumir uma constante vigília contra a tentação da certeza e a vontade do imobilismo. Contra eles, é preciso marcar nossa prática com o suporte da invenção permanente.

“UM CASO”

Luiz⁸, seis anos, aluno de uma escola infantil do município de Porto Alegre, foi identificado em 2008 como tendo um comportamento difícil. Não escutava a professora, não aprendia, batia nos colegas e não possuía vínculo com a escola. Iniciou atendimento comigo em março de 2009 e logo formamos vínculo.

Em um de nossos primeiros encontros, pedi que Luiz desenhasse uma pessoa aprendendo. À medida que ele ia desenhando, íamos travando uma conversa sobre o que estava sendo produzido. Ele deu um nome e várias referências sobre a personagem. Contou que se tratava de um menino “grande” e que aprendia a lutar caratê. Quem ensina? “Eu mesmo” revelou Luiz.

⁸ Nome fictício.

Seguimos com nossos encontros e Luiz passou a desenvolver laços de aprendizagem comigo e com a colega de atendimento. Em movimento de desdobramento, suas relações com a escola foram se modificando. O aluno passou a usar a palavra para resolver pequenos conflitos (situações que antes eram resolvidas com a força física).

Luiz, após minha intervenção, estabeleceu vínculo de aprendiz com a professora, cujo nome ele antes não sabia, do mesmo modo como não sabia o nome dos colegas. Os sinais de agressividade e descompasso nas atividades escolares foram minimizados de forma significativa, podendo passar a aprender nas aulas. No pátio da escola, nas relações do cotidiano, nas festas, observei que demonstrava sintonia com os demais e provocava na professora um retorno positivo.

Ao contar esta história, conto também um pouco do meu fazer. Como educadora especial e psicopedagoga, visito as escolas onde estudam as crianças encaminhadas ao serviço de Psicopedagogia Inicial (PI) e discuto com seus professores a busca de uma maior compreensão sobre os motivos de tais encaminhamentos. Desejo conhecer melhor cada criança, sua família, entrar em sala de aula, conversar com os educadores etc.

Os pedidos por atendimento feitos pelas escolas podem acontecer pelas mais variadas razões, mas um que vem sendo recorrente é a demanda por atendimento baseada em um discurso que pode ser: “Ele não para! Ele não ouve ninguém. Não obedece a ninguém! Ninguém pode com ele!” São *corpos que não param*, que desafiam a ordem de comando do adulto.

Faço entrevistas, entro em sala, converso com mães, pais, cuidadores, responsáveis pelos serviços das escolas e terapeutas. Às vezes, chego a ir a casa ou à instituição onde mora a criança. Muitas vezes gravo essas conversas e as transcrevo. Vou, assim, armazenando um material que me serve de mergulho no campo e que, ao mesmo tempo, possibilita um estranhamento. Ao retomar as fontes, os “documentos”, em suas mais variadas formas, posso “ver de novo” as situações e encontrar outros sentidos.

Todas essas ações por mim empreendidas confirmam a mim mesma que sou uma pesquisadora/educadora. Sempre fui ‘pesquisadora’, sempre quis saber. Os registros que faço me permitem voltar e (re) desenhar a prática psicopedagógica que vou implementar na construção

do caso e identificar quais aprendizagens são necessárias para “aquela” criança. “Aproveito” essa forma de registro, de acúmulo de material, para dar consistência ao meu trabalho. Sigo trilhando e desfrutando cada encontro em busca do novo, do estranhamento, do já sabido. Tomando o distanciamento devido da vontade de verdade.

Foucault (1996) acalenta o olhar, dizendo que se quisesse vencer esse temor, seria “[...] preciso questionar nossa vontade de verdade e restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do signifiante” (p.51). Vencer essa vontade de verdade é o princípio de inversão que se faz necessário para romper com a tradição da continuidade e de uma fonte dos discursos. É fugir à ideia de uma verdade.

Reconheço os discursos como práticas descontínuas que podem tanto se cruzar como eventualmente se ignorar ou se excluir. Não há o que decifrar, pois não há significações prévias a “descobrir”. Busco um tempo de procura cauteloso, misturado/constituído junto a uma teoria que dê suporte epistemológico ao meu trabalho.

Escuto as “queixas”, as narrativas, ofereço o lenço de papel para enxugar as lágrimas e sigo a perguntar. A deixar dizer. São as “verdades” dos sujeitos que constituem o universo de relações das crianças. São todas importantes. A “fofoca” que as crianças vêm me fazer dos colegas são olhares, construções no espaço de convivência. São histórias que se entrecruzam, olhares diferentes sobre a mesma história, como num livro de Márai⁹. “O cartógrafo deve pautar-se sobretudo numa atenção sensível, para que possa, enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali, como virtualidade” (KASTRUP, 2009, p.48-49).

Procuro trabalhar com um conjunto de evidências, fazendo um mapeamento que pode ter como origem o depoimento de uma mãe, a fala de uma criança, um laudo médico, as declarações de uma professora, enfim, são múltiplos os elementos de análise que compõem a cartografia do trabalho. De alguma forma, sinto-me muitas vezes como um cartógrafo que “[...] leva no bolso um critério, um princípio, uma regra e um breve roteiro de preocupações” (ROLNIK, 1986, p.69), que vão se definindo e

⁹ Márai (2008), em seu livro “De verdade”, conta histórias. São três personagens, e cada uma, a seu modo, conta a “mesma história”. As histórias viveram juntas, mas a história, a verdade de cada uma, é sempre outra.

redefinindo constantemente. A surpresa diante do campo, das evidências, permite-me ir construindo aos poucos uma cartografia que vai se definindo à medida que os enunciados desenham os discursos. São fluxos, linhas, feixes que se tocam e definem uma das múltiplas possibilidades que se tem de olhar. Percebo o limite tênue em que me encontro e, mesmo assim, arrisco tensionar.

REFERÊNCIAS

- EIZIRIK, M.; FREITAS, C.; MAIA, D. A onda inclusiva. In: COLÓQUIO INVENÇÃO E DEVIRES DA INCLUSÃO, 2., 2001, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Gazeta do Empíria, 2001.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 1996.
- FREITAS, C. R. Arquipélago de Oásis: as estratégias do aprender e a possibilidade de desconstrução de rótulos. Uma trilha possível nos caminhos da Inclusão. In: PORTO ALEGRE (Org.). *Tecendo Idéias na cidade que aprende*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Educação – SMED, 2006. v.2.
- FREITAS, C. R. et al. De bebê à criança pequena: uma trilha possível nos caminhos da Inclusão. In: PORTO ALEGRE (Org.). *Tecendo Idéias na cidade que aprende*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Educação – SMED, 2006. v.2
- MÁRAI, S. *De verdade*. Trad. Paulo Schiller. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: invenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.32-50.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1986.