

**INCLUSÃO DE BEBÊ COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM CRECHE:  
PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO PARA EDUCADORAS  
COM BASE EM CONCEITOS WINNICOTTIANOS**

**TATIELE JACQUES BOSSI**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-graduação em Psicologia  
Porto Alegre, março de 2017

**INCLUSÃO DE BEBÊ COM DEFICIÊNCIA FÍSICA EM CRECHE:  
PROGRAMA DE ACOMPANHAMENTO PARA EDUCADORAS  
COM BASE EM CONCEITOS WINNICOTTIANOS**

Tatiele Jacques Bossi

Tese de Doutorado apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau de doutora em Psicologia sob orientação do Prof. Cesar Augusto Piccinini, PhD

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-graduação em Psicologia  
Porto Alegre, março de 2017

## **DEDICATÓRIA**

Para José Artur e Murilo,  
meus afilhados

## AGRADECIMENTOS

**Agradeço em especial algumas pessoas que são importantes em minha vida e foram fundamentais nesta caminhada:**

Minha mãe *Iara* pelo empenho com que sempre se dedicou para me fazer acreditar em uma vida melhor. Obrigada por todo o incentivo que me permitiu seguir inteira nesta caminhada.

Meu pai *Dionísio (in memorian)* por ter me ensinado as delícias e as dores de sentir saudades.

Meu orientador *Cesar Augusto Piccinini* pela parceria nesses seis anos de trabalho e pelo apoio afetivo para continuar nesta jornada.

Meus irmãos *Fabiane e Rafael* por sempre terem me incentivado a seguir em frente.

Meus cunhados *José Carlos e Daniela* por todo o carinho, atenção e acolhida.

Às professoras *Cleonice Bosa, Dorian Mônica Arpini e Angela Helena Marin* pela participação em minha banca examinadora com suas preciosas contribuições.

A todos os meus *amigos e amigas* que sempre acreditaram em minha capacidade de trilhar os melhores caminhos e por me incentivarem a ir mais além.

Meus *familiares* pelo apoio afetivo que, antes de tudo, é sempre o mais importante.

As *participantes deste estudo* pela confiança em exporem suas histórias e por todo o carinho com que sempre me receberam.

Aos colegas do *NUDIF* pelo apoio e profissionalismo. Em especial, a professora *Rita de Cássia Sobreira Lopes* pelos ensinamentos de Winnicott; e a bolsista do projeto *Ana Paula Pedroso Junges* pela confiança em meu trabalho.

A *Capes* pelo apoio financeiro que viabilizou a realização deste estudo.

E por último, mas com a mesma importância, a *Deus*, pois mesmo depois de ter sido tocada pela psicologia não deixei de acreditar no poder Dele.

## SUMÁRIO

|                       |          |
|-----------------------|----------|
| <b>RESUMO .....</b>   | <b>8</b> |
| <b>ABSTRACT .....</b> | <b>9</b> |

### CAPÍTULO I

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>10</b> |
| <b>Apresentação.....</b>  | <b>10</b> |
| <b>A inclusão de bebês e crianças com deficiência na educação infantil.....</b>       | <b>11</b> |
| Política mundial e nacional pela inclusão .....                                       | 11        |
| A qualidade do processo inclusivo.....  | 14        |
| <b>O bebê com deficiência e a educação infantil: contribuições de Winnicott .....</b> | <b>25</b> |
| Tarefas e competências das educadoras .....   | 27        |
| <b>Justificativa e objetivo do estudo .....</b>                                       | <b>32</b> |

### CAPÍTULO II

|  |           |
|--|-----------|
| <b>MÉTODO.....</b>                       | <b>34</b> |
| <b>Participantes .....</b>               | <b>34</b> |
| <b>Delineamento e procedimento .....</b> | <b>35</b> |
| <b>Instrumentos .....</b>                | <b>36</b> |
| <b>Considerações éticas.....</b>         | <b>39</b> |

### CAPÍTULO III

|  |            |
|--|------------|
| <b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>                              | <b>41</b>  |
| <b>Caracterização da creche.....</b>                             | <b>42</b>  |
| <b>Caracterização do bebê com deficiência e sua família.....</b> | <b>43</b>  |
| <b>Caso 1: Alice .....</b>                                       | <b>44</b>  |
| Participação de Alice no PROAECI.....                            | 49         |
| Síntese do Caso 1 .....  | 82         |
| <b>Caso 2: Rafaela .....</b>                                     | <b>87</b>  |
| Participação de Rafaela no PROAECI.....                          | 90         |
| Síntese do Caso 2 .....  | 121        |
| <b>Caso 3: Luciane .....</b>                                     | <b>125</b> |
| Participação de Luciane no PROAECI .....                         | 128        |
| Síntese do Caso 3 .....  | 160        |

### CAPÍTULO IV

|                                  |            |
|----------------------------------|------------|
| <b>DISCUSSÃO GERAL.....</b>      | <b>165</b> |
| <b>Considerações finais.....</b> | <b>178</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>         | <b>180</b> |

## **ANEXOS**

|   |            |
|---|------------|
| <b>ANEXO A. Termo de consentimento livre e esclarecido (versão família) .....</b>                               | <b>188</b> |
| <b>ANEXO B. Termo de consentimento livre e esclarecido (versão educadoras).....</b>                             | <b>189</b> |
| <b>ANEXO C. Ficha de dados demográficos da família .....</b>  | <b>190</b> |
| <b>ANEXO D. Entrevista sobre experiência e formação de educadoras de creche em<br/>contexto inclusivo .....</b> | <b>192</b> |
| <b>ANEXO E. Entrevista sobre a rotina de cuidado de educadoras de creche em contexto<br/>inclusivo.....</b>     | <b>193</b> |
| <b>ANEXO F. Programa de Acompanhamento para educadoras de creche em contexto<br/>inclusivo - PROAECI.....</b>   | <b>194</b> |
| <b>ANEXO G. Entrevista de avaliação do programa de acompanhamento .....</b>                                     | <b>201</b> |
| <b>ANEXO H. Parecer do comitê de ética UFRGS .....</b>  | <b>202</b> |

## LISTA DE TABELAS

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Tabela 1. Dados sociodemográficos .....</b> | <b>34</b> |
|--|-----------|

## RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar as contribuições do Programa de Acompanhamento para Educadoras de Creche em Contexto Inclusivo - PROAECI, para a relação educadora-bebê com deficiência, a partir de conceitos winnicottianos. Participaram 3 educadoras de berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre, que atendia uma menina de 24 meses, com deficiência física. As educadoras responderam a entrevistas e, posteriormente, participaram do PROAECI, que enfoca temas específicos da relação educadora-bebê com deficiência, norteados pelos conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding*, *manuseio* e *apresentação de objetos*) e competências da educadora (*previsibilidade*, *adaptação ao saber materno* e *diagnóstico pedagógico*). O PROAECI foi realizado ao longo de seis encontros individuais com cada educadora e os dados foram submetidos à análise qualitativa, na forma de relato clínico. Ficou evidente, desde os momentos iniciais, o quanto as educadoras consideravam a bebê com deficiência como importante na turma, de modo que se mostravam adequadas no planejamento de atividades e na inclusão dela, tentando não limitar a sua participação na rotina diária. No entanto, ao longo do PROAECI, se mostraram mais conectadas a bebê e mais sensíveis às suas demandas específicas colocadas pela deficiência, ao entenderem que também exerciam funções maternas junto a ela. Por alguns momentos, mostraram-se sobrecarregadas com a rotina e os cuidados de uma bebê com necessidades mais diferenciadas, de modo que o espaço de escuta oferecido para acolher essas angústias mostrou-se importante, favorecendo a relação educadora-bebê. Os resultados sugerem que mais programas como este devem ser propostos no contexto escolar, uma vez que as dúvidas e as angústias das educadoras frente ao seu trabalho no contexto de inclusão precisam ser consideradas. Por fim, ressalta-se que, embora no presente estudo o PROAECI tenha sido usado com educadoras de bebê com deficiência física, é plausível se pensar que ele possa ser aplicado também no contexto de outras deficiências.

**Palavras-chave:** Programa de acompanhamento, educação inclusiva, relação educadora-bebê com deficiência, Winnicott.



## ABSTRACT

This study aimed to investigate the contribution of the Monitoring Program for Day Care Teachers in an Inclusive Context - PROAECI to the teacher-infant with disabilities relationship, considering Winnicott's theoretical concepts. Three teachers from a public daycare center in Porto Alegre, who worked with a 24-month-old girl with physical disabilities, took part in the study. Teachers answered to interviews and later attended the sessions proposed by the PROAECI, which focuses on specific issues of teacher-infant with disabilities relationship, guided by Winnicott's concepts related to the tasks of the teacher (holding, handling and object-presenting) and competences of the teacher (predictability, respect to maternal knowledge and educational diagnosis). The PROAECI was conducted over six individual meetings with each teacher and the data were submitted to qualitative analysis in the form of clinical report. It was evident from the early moments, the importance the infant with disabilities had for the teachers in the class, which have resulted in planning appropriate activities and inclusion of the infant in the routine of the classroom. However, during PROAECI sessions, they were more connected to the infant and more sensitive to their own specific demands placed by the disability, understanding that they have also exercised maternal functions with the infant. For a few moments, they have shown to be burdened with the routine and the care of an infant with more needs, so the therapeutic space offered to host these anxieties was important, favoring the teacher-infant relationship. The results suggest that more programs like this should be proposed in the school context, since the doubts and anxieties from the teachers who work in the context of inclusion must be considered. Finally, although in the present study PROAECI has been used with teachers of an infant with physical disability, it is plausible to think that it can also be used in the context of other disabilities.

**Keywords:** Monitoring program, inclusive education, teacher-infant with disability relationship, Winnicott.

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

#### **Apresentação**

A busca por creches como forma de cuidado infantil tem apresentando crescimento expressivo, em especial para os bebês nos primeiros anos de vida (Andenaes, 2011; Belsky, 2003; Rossetti-Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009). Considerada como a primeira etapa da educação básica, a educação infantil<sup>1</sup> ainda não é acessível a todas as crianças, de modo que uma expansão no número de vagas em creches públicas configura-se como objetivo do governo federal até o ano de 2024 (MEC, 2010). Com isso, almeja-se atender 50% das crianças de 0 a 3 anos. Juntamente a essa expansão, observa-se a inclusão de bebês com deficiência<sup>2</sup> nas escolas de educação infantil, respeitando a política de inclusão que preconiza que toda a educação básica deve ser oferecida em escolas comuns de ensino (Brasil, 1996). Ainda resta muito a saber, porém, sobre a inclusão de bebês com deficiência em creche, especialmente no que se refere as relações que se estabelecem entre as educadoras<sup>3</sup> e os bebês com deficiência, de modo a contribuir para o desenvolvimento emocional destes. Dessa forma, o presente estudo buscou investigar as contribuições de um programa de acompanhamento, desenvolvido para este estudo, denominado Programa de Acompanhamento para Educadoras de Creche em Contexto Inclusivo – PROAECI, para a relação educadora-bebê, a partir de conceitos da teoria de Winnicott (1965/1993).

A seguir, inicialmente, será revisada a literatura sobre inclusão de bebês e crianças com deficiência na educação infantil, com enfoque nas políticas de inclusão e na qualidade do processo inclusivo. Em um segundo momento, serão abordados os conceitos da teoria de

---

<sup>1</sup> A educação infantil é a primeira etapa da educação básica (0 a 17 anos) e compreende duas faixas etárias: creche (0 a 3 anos e 11 meses) e pré-escola (4 a 5 anos).

<sup>2</sup> O termo “pessoa com deficiência” é utilizado atualmente para se referir às pessoas que possuem alguma deficiência física, sensorial ou intelectual. O termo “pessoa com necessidades educacionais especiais” também é utilizado, no entanto configura-se como um conceito mais amplo, pois engloba todos aqueles que possuem alguma dificuldade de aprendizagem em algum momento da vida escolar, independentemente de possuir alguma deficiência. Por exemplo, a dislexia e as altas habilidades se constituem em necessidades educacionais especiais não relacionadas à deficiência.

<sup>3</sup> Neste estudo será utilizado o termo “educadoras”, tendo em vista que a maioria das profissionais que atuam na educação infantil são mulheres. O termo será também utilizado para se referir a todas aquelas profissionais que estão em contato diário com o bebê na creche, independentemente da escolaridade ou cargo que ocupem (professora, assistente, auxiliar, atendente, monitora, estagiária). A exceção se dará na presente introdução em que será respeitado o termo utilizado no estudo que estiver sendo relatado, tais como educadores, professores ou outros.

Winnicott e sua referência à educação infantil e aos bebês com deficiência. Tendo em vista o referencial teórico da autora do presente estudo, serão priorizados autores psicanalíticos, em especial Winnicott, mas sem desconsiderar autores de outras orientações teóricas caso sejam relevantes para se entender aspectos do que estiver sendo apresentado.

### **A inclusão de bebês e crianças com deficiência na educação infantil**

Segundo o Censo de 2010 (SDH/PR, 2012), 23,9% da população brasileira possui algum tipo de deficiência auditiva, visual, motora e/ou intelectual. Só para se ter uma ideia, esse percentual representa 45.623.910 brasileiros de todas as faixas etárias. No grupo de pessoas entre 0 a 4 anos, a deficiência atinge 2,79% da população (cerca de cinco milhões de crianças), e esta, por direito, deveria ser incluída na educação infantil. No entanto, cabe ressaltar que não há dados sobre os índices de crianças nesta faixa etária (e nem em outras etapas da educação básica) incluídas em escolas comuns de ensino, o que segundo o Observatório do Plano Nacional da Educação (2017) representa o descaso histórico do Brasil com relação a pessoa com deficiência. Para agravar tal quadro, o Brasil convive, desde o ano de 2015, com um aumento no número de bebês que nascem com microcefalia, em decorrência da infecção materna pelo vírus zika durante a gestação, o que contribui para um certo aumento desse índice, visto que a maior parte dessas ocorrências é acompanhada de alterações motoras e cognitivas, e em alguns casos sensoriais (Brasil, 2016).

Na verdade, o acesso de todas as crianças menores de 6 anos de idade à educação infantil é direito relativamente recente na legislação brasileira. Começou a ser garantido com a Constituição Federal de 1988, momento em que a educação infantil tornou-se parte da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, e não mais da pasta de assistência social. A partir desse momento, as escolas de educação infantil passaram a enfrentar, também, o desafio de incluir os bebês e crianças com deficiência. Com isso, torna-se relevante discutir as políticas públicas de inclusão a fim de entender alguns aspectos históricos do fenômeno.

### **Política mundial e nacional pela inclusão**

A inclusão de bebês e crianças com deficiência na educação infantil faz parte de um movimento mundial pela inclusão de pessoas com deficiência ou outras condições que lhes coloquem alguma necessidade educacional especial. Isso não somente no ambiente escolar, mas em todos os contextos sociais que o sujeito necessita frequentar para exercer sua cidadania em diferentes idades. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948)

já estava destacado que todos os seres humanos nascem iguais em dignidade e direitos e que a educação é um direito de todos, sem distinção e discriminação.

Apesar da Declaração dos Direitos Humanos datar da década de 40, foi somente nos anos 90 que surgiram as declarações mais importantes no campo da educação inclusiva. Entre essas, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) mencionava que independentemente da idade, todos deveriam ter o direito de aproveitar as oportunidades educativas a fim de terem as necessidades básicas de aprendizagem satisfeitas. Essa Declaração preconizava sobre a universalização da educação, as melhorias em sua qualidade e a redução das desigualdades. Também se referia à educação da “pessoa portadora de deficiência”, termo que caiu em desuso nos anos subsequentes à medida que as políticas avançaram. Apesar de não ressaltar aspectos específicos da educação infantil, a Declaração mencionava que a educação iniciaria com o nascimento, o que envolveria os cuidados básicos e a educação no início da infância. Esta deveria ser realizada através de estratégias que envolvessem a família e a comunidade, ou através de programas institucionais.

Já a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) passou a defender a educação em escolas regulares de ensino através de uma orientação inclusiva e de uma pedagogia centrada na criança. Com base na inclusão seria possível combater atitudes discriminatórias, ao criar uma sociedade inclusiva e capaz de oferecer educação para todos. O princípio defendido na Declaração é de que a escola deve ser capaz de acolher a todos sem distinção, independentemente de condições físicas, intelectuais, emocionais, sociais e outras. E todos deveriam receber a mesma escolarização e instrução adicional quando se fizer necessário. Também colocou em uso o termo “pessoa com necessidades educacionais especiais” como se referindo aquelas pessoas que possuem necessidades especiais de educação em decorrência da deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Com relação à educação infantil, a Declaração destacou a necessidade de identificação precoce e a estimulação da criança com necessidades especiais na idade pré-escolar a fim de prover o desenvolvimento adequado e a prontidão para a escolarização. A ausência de referências com relação à creche provavelmente se deva ao fato de que, em vários países, as creches não fazem parte das políticas educacionais, mas sim das políticas assistenciais. No Brasil, desde a Constituição de 1988, a educação infantil faz parte das políticas educacionais, configurando-se como a primeira etapa da educação básica (Nunes, Corsino & Didonet, 2011).

Com base nesses documentos de impacto mundial, o Ministério da Educação brasileiro também assumiu a responsabilidade de assegurar a educação inclusiva em nível nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996) ressaltou que o

princípio do qual deve se basear o ensino é o de igualdade das condições de acesso à educação, além de condições que possibilitem a permanência das crianças e jovens na escola. Para aqueles com necessidades especiais de ensino deveria ser oferecido atendimento educacional especializado, preferencialmente na escola regular. E ressaltou ainda que a educação especial deve ser ofertada desde o início da educação básica, ou seja, na faixa etária de 0 a 6 anos durante a educação infantil. Tais direitos já se encontravam destacados no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), mas ganharam maior atenção do Ministério da Educação a partir da LDBEN.

Para além do contexto escolar, outro documento importante referente à inclusão é a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (OEA, 1999), também conhecida como Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil no ano de 2001. Nesta, o foco não é o contexto escolar, mas todos os contextos sociais que devem ser organizados a fim de permitir acesso às pessoas, com ou sem deficiência. Outro avanço dessa convenção foi a definição do que se entende por deficiência, o que permitiu maior clareza ao termo. Por deficiência entendem-se as restrições físicas, mentais ou sensoriais, podendo ser permanente ou transitória, que tem como característica limitar a capacidade da pessoa em exercer atividades essenciais da vida diária. O texto destaca ainda a possibilidade de a deficiência ser causada ou agravada pelo ambiente social ou econômico em que o indivíduo vive.

Ainda cabe ressaltar uma mudança de nomenclatura que se fez presente na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), promulgada no Brasil em 2009, em que sai de vigor a expressão “portador de deficiência” e passa a ser utilizado “pessoa com deficiência”. Tal mudança é considerada um avanço, uma vez que, segundo Amiralian (2003a) o termo “portador” dá a entender que a pessoa carrega uma deficiência, quando na verdade é alguém que tem uma deficiência e que convive com as dificuldades e diferenças que ela coloca. E em síntese, essa Convenção apenas reeditou os direitos assegurados pelas outras declarações e convenções, ao tentar dar dignidade de acesso irrestrito da pessoa com deficiência a todos os contextos sociais. No campo da educação, o sistema educacional inclusivo foi mais uma vez ressaltado como o mais adequado. No entanto, não houve menção ao acesso à educação infantil como um direito assegurado, dando enfoque à educação no nível das séries de ensino fundamental e médio.

No contexto brasileiro, no ano de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que garante a inclusão da pessoa com deficiência em todos os contextos sociais,

entre eles a escola. Tal lei ainda enfrenta os seus desafios para ser implantada como se deve, frente à sociedade brasileira ainda muito excludente. No entanto, não deixa de representar um avanço para o país. Cabe ressaltar que este estatuto define a pessoa com deficiência como aquela que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Tal definição vai ao encontro do que preconiza a Organização Mundial de Saúde - OMS (2012), ao destacar a importância de se considerar o modelo biopsicossocial da deficiência. Segundo a OMS, a definição de deficiência é complexa, dinâmica, multidimensional e passível de ser questionada. Isso porque o movimento de pessoas com deficiência e de pesquisadores na área tem identificado o papel importante que as barreiras físicas e sociais impõem ao sujeito, podendo agravar ou gerar a sua deficiência. Isso colocou então uma transição da perspectiva individual e médica (a deficiência faz parte do corpo do indivíduo), para uma perspectiva estrutural e social (as pessoas são consideradas deficientes pela sociedade, e não pelo que se apresenta em seus corpos). No entanto, o modelo médico e o modelo social não devem ser vistos separadamente, mas sim em uma abordagem que dê a devida importância a esses diferentes aspectos, em uma interação dinâmica entre os dois modelos, traduzindo-se em um modelo biopsicossocial.

Tal perspectiva também coloca a importância de se considerar a intersectorialidade nas políticas públicas de inclusão, envolvendo as políticas públicas de saúde, educação e assistência social, a fim de se garantir a inclusão da pessoa com deficiência de forma integrada. No entanto, tal prática, ainda se apresenta como um desafio para os profissionais das diferentes áreas, visto que as áreas ainda costumam atuar de forma setorializada, o que dificulta a implantação efetiva da política de inclusão social (Pereira & Teixeira, 2013).

No entanto, cabe ressaltar que todas essas declarações e convenções não bastam para que a inclusão se efetive, pois isso depende da articulação das várias lógicas e interesses de todos os envolvidos nesse processo (Bruno, 2006). Os fatores que podem influenciar na inclusão infantil e escolar merecem ser destacados e discutidos para que se possa refletir sobre a qualidade do processo inclusivo.

### **A qualidade do processo inclusivo**

O conceito de inclusão, segundo Bruno (2006), aponta para um processo complexo e contínuo que envolve o debate sobre a diversidade, ao enfatizar as interações positivas, o apoio às dificuldades e o acolhimento às necessidades das pessoas. Isso envolve a escuta dos

alunos, famílias, comunidade escolar e poder público, já que a inclusão coloca a necessidade de mudanças no sistema de ensino (Bruno, 2006; Vitta, Silva & Moraes, 2004). Outros autores têm ressaltado que é comum as políticas de inclusão focarem apenas no professor como o responsável pelo sucesso ou fracasso do processo inclusivo dos seus alunos (Paulon, Freitas & Pinho, 2005). No entanto, segundo os autores, tal visão não dá conta da realidade que se apresenta nas escolas já que ela é bem mais ampla e com diferentes atores envolvidos.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) define a escola inclusiva como aquela que segue o princípio fundamental de que todas as crianças têm o direito de aprenderem juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças que possuam. Isso porque a escola inclusiva deve se adaptar aos estilos e ritmos de aprendizagem de seus alunos, ao tornar o currículo e as estratégias de ensino mais apropriadas. Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) reforça esses aspectos destacados, ao ressaltar que a escola inclusiva é aquela capaz de acolher todas as crianças, independentemente de possuírem ou não alguma deficiência. E tem como desafio colocar em prática a concepção da pedagogia centrada na criança, trabalhando com a diversidade, o respeito às diferenças e solicitando profissionais especializados quando isso se fizer necessário. Cabe salientar que há dois conceitos que permeiam o cotidiano escolar da pessoa com deficiência, a saber, integração e inclusão. Segundo o Ministério da Educação (2000), o primeiro termo corresponde a uma incorporação gradativa do aluno com deficiência nas escolas comuns de ensino, que ocorre principalmente em classes especiais ou salas de recursos. Já o segundo termo, a inclusão, é entendida como uma mudança no sistema educacional que se organiza e se estrutura para atender as necessidades específicas e habilidades de cada aluno. O currículo passa a ser organizado de modo a atender as especificidades pedagógicas e de desenvolvimento de cada aluno que é incluído na mesma sala que os demais colegas sem deficiência.

A partir do mencionado, é necessário dar atenção aos aspectos que podem auxiliar o processo inclusivo, com destaque para aqueles referentes à educação infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) aponta que a qualidade do processo inclusivo relaciona-se a vários fatores, tais como, a idade da criança, o grau de deficiência, as potencialidades e limitações de cada criança, a disponibilidade e a qualidade dos recursos materiais e humanos, as condições socioeconômicas das famílias, dentre outros fatores. Além disso, a formação continuada do professor, assim como a reflexão constante sobre as práticas pedagógicas aparecem como fundamentais para o êxito da inclusão (Bruno, 2006; Paulon et al., 2005). O despreparo dos professores para trabalharem com o aluno com

deficiência mostra-se, para alguns autores, como decisivo para a promoção da exclusão em um ambiente que deveria ser inclusivo, o que coloca a necessidade de se garantir a formação continuada sobre o tema (Carvalho, Coelho & Tolocka, 2016; Dantas, 2012; Galceran, 2012; Soares, 2011; Vitaliano, 2007).

Nesse sentido, pode-se salientar o estudo de Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu, Demir e Akalin (2014) que teve por objetivo desenvolver um teste de conhecimento sobre práticas pedagógicas em contexto inclusivo para professores de pré-escola na Turquia. O teste foi baseado em 45 vinhetas que focalizavam diversos aspectos das práticas pedagógicas, tais como avaliar o desenvolvimento de crianças com deficiência, adaptar o currículo pré-escolar e interagir com a família da criança com deficiência. Com base em cada vinheta, 196 professores responderam a duas questões principais: 1º) o que fariam se enfrentassem uma situação semelhante a da história, e; 2º) em dada vinheta em que o professor da história decidiu como agir, o professor participante do estudo deveria responder se o comportamento era correto e justificar a resposta. Os achados mostraram que os professores de pré-escola possuíam conhecimentos muito limitados sobre práticas pedagógicas em contexto inclusivo, e seus escores no teste não mudaram de acordo com suas experiências pessoais, ou se eles tiveram ou não crianças com deficiência em suas turmas. No entanto, segundo os autores, houve diferença significativa entre os escores do teste dos professores que tiveram ou não cursos de educação especial durante sua formação universitária.

Cabe ressaltar também o estudo de Soares (2011) que buscou identificar o desenvolvimento de práticas pedagógicas em contexto inclusivo entre seis professoras de pré-escola em uma escola de educação infantil pública do município de Fortaleza/CE, através de um estudo envolvendo acompanhamento individual e colaborativo, e grupo focal. Os resultados mostraram que, no momento inicial do estudo, às práticas utilizadas eram predominantemente diretivas e centradas no entendimento da criança como reprodutora do conhecimento. Ao longo do acompanhamento colaborativo foi possível uma reflexão sobre as crenças que apoiavam tais práticas, o que se refletiu em ações, principalmente no que dizia respeito à autonomia das crianças com deficiência. A falta de preparo das educadoras se refletiu, também, na falta de conhecimento adequado sobre as deficiências, o que colocava inseguranças quanto ao processo inclusivo e quanto à função da escola para com essas crianças.

Nesta mesma direção, o estudo de Dantas (2012) teve por objetivo investigar as concepções e expectativas de professoras de uma escola pública de educação infantil do município de Natal/RN com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto



inclusivo. O estudo foi realizado com três professoras de educação infantil com crianças com deficiência (deficiência auditiva, intelectual e transtorno global do desenvolvimento<sup>4</sup>) incluídas em suas turmas de pré-escola (4 a 5 anos). Os resultados revelaram que a escola de educação infantil utilizava práticas pedagógicas que, por vezes, favoreciam o desenvolvimento e participação da criança com deficiência e, em outros momentos, colocavam barreiras a tal desenvolvimento. Isto ocorria, principalmente, pelas dificuldades das professoras em se comunicarem com os alunos com deficiência e em conseguirem elaborar estratégias a fim de atenderem às suas necessidades. Por outro lado, Dantas também destacou que a rotina da educação infantil que envolve vínculos afetivos com a criança, a sensibilidade e estratégias de ensino, tende a favorecer a inclusão. No entanto, ficou muito evidente a necessidade de as professoras conseguirem atender mais adequadamente as necessidades individuais das crianças com deficiência, a fim de potencializar seu desenvolvimento. Por fim, os resultados revelaram a falta de apoio pedagógico às educadoras, principalmente em estratégias que considerem a diversidade dos alunos; a importância das concepções positivas a respeito da capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento satisfatório do aluno com deficiência; a necessidade de trabalho coletivo entre a escola (direção, coordenação e demais da equipe) e a família; bem como a necessidade de formação pedagógica mais direcionada para a educação especial que ainda apresenta-se como deficitária.

Outros aspectos relacionados à qualidade do processo inclusivo foram ressaltados no estudo de Gonzaga (2010) que teve por objetivo analisar o processo de inclusão de crianças com deficiência na educação infantil de uma escola de educação básica pertencente à Universidade Federal da Paraíba. Participaram do estudo crianças com deficiência (Síndrome de Down, deficiência intelectual, autismo), seus professores e coordenadores da escola. O principal aspecto apontado pelos docentes foi o fato de sua formação não contemplar a temática da inclusão, ao destacar que a capacitação com relação ao tema acabava ocorrendo no dia a dia da escola, ao enfrentar os desafios cotidianos com os alunos com deficiência. Outro aspecto mencionado foi a dificuldade na relação entre família-escola, principalmente quando a família ainda negava a condição de deficiência da criança. Este aspecto já foi destacado por Paulon et al. (2005) que ressaltaram que a posição da família frente ao filho com necessidade educativa especial pode ser um obstáculo para a inclusão, uma vez que tende

---

<sup>4</sup> Termo utilizado no trabalho citado, mas que caiu em desuso a partir da 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V).

a fazer com que as potencialidades da criança não sejam reconhecidas. Neste sentido, como destacam os autores, a escola, enquanto segundo ambiente de socialização da criança, também tem importante influência no espaço que a criança passa a ocupar na família, bem como no seu processo de desenvolvimento.

Além dos aspectos já destacados, a formação pedagógica em educação especial também acaba por se refletir na percepção e entendimento das educadoras com relação à inclusão. Alguns autores consideram tal aspecto fundamental para que o processo inclusivo se efetive (Fragoso & Casal, 2012; Galceran, 2012; Vitta, 2010; Zucchetti, 2011).

Por exemplo, o estudo de Fragoso e Casal (2012) teve por objetivo conhecer as representações sociais de professores de educação infantil de Portugal referente à inclusão em escolas comuns de ensino. Participaram do estudo 30 educadores que responderam a um questionário. Os dados apontaram que as atitudes dos educadores frente à inclusão estavam relacionadas à sua formação que contemplava de forma precária a educação especial. Além disso, à experiência com crianças com necessidades educativas especiais, e o fato de considerarem que o seu trabalho com elas foi bem sucedido, tendeu a contribuir para uma visão mais positiva com relação à inclusão. No entanto, o estudo também apontou que a viabilidade do processo inclusivo estava relacionada a recursos técnicos, humanos e condições físicas disponíveis na escola. A falta de formação específica e de recursos, aspectos presentes de maneira expressiva nas escolas comuns de ensino, acabavam por contribuir para uma representação social discriminatória por parte de alguns educadores, com relação às crianças incluídas nesse contexto. Isso acabava, segundo os autores, promovendo uma inclusão das crianças de forma limitada. No entanto, apesar desses aspectos pouco favoráveis ao processo inclusivo, a maioria dos educadores apresentou uma postura oposta, adotando representações sociais que indicavam uma atitude favorável à inclusão, tal como a de igualdade de oportunidades oferecidas às crianças.

Pode-se afirmar que o conhecimento básico sobre o processo inclusivo está presente no dia a dia da maior parte das educadoras envolvidas com este processo, como pode ser percebido nas pesquisas já destacadas acima. No entanto, um conhecimento específico sobre as leis que regem a inclusão, ou a crença de que o processo inclusivo possa ser efetivo, parece não ser a realidade predominante na comunidade escolar. Por exemplo, o estudo de Zucchetti (2011) teve por objetivo descrever o discurso de professores de escolas de educação básica com relação à temática da inclusão. Para isso, foram entrevistados 50 professores de escolas da rede pública e privada da região metropolitana de Porto Alegre e que se encontravam em formação acadêmica em cursos de licenciatura. Todos foram unânimes em destacar a inclusão

escolar como um direito, embora ressaltassem as dificuldades desse processo. A falta de discussão sobre a temática no ambiente escolar, a formação acadêmica insuficiente e a falta de conhecimento foram salientadas como os maiores obstáculos. O conhecimento limitado das leis que garantem o direito à inclusão ou a descrença em relação às mesmas também foram referidas.

Além disso, existe o entendimento entre algumas educadoras de que nem todas as crianças possam ser incluídas, de modo que aquelas que apresentam um grau mais grave de deficiência deveriam receber atendimento fora das classes comuns de ensino. Tais aspectos são apontados por Vitta, Vitta e Monteiro (2010) cujo estudo teve por objetivo analisar a percepção de professores de escolas de educação infantil cadastradas na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Bauru/SP quanto a educação de crianças com deficiência com idades entre 3 e 6 anos. Participaram do estudo 12 professores divididos igualmente em três grupos: professores de escolas especiais, professores de escola comum sem alunos com deficiência em suas turmas, e professores de escola comum com alunos com deficiência em suas turmas. Os professores destacaram a importância da inclusão para a socialização da criança, mas restringiram essa capacidade somente àquelas crianças que apresentavam possibilidade de maior independência. Também foi destacado em todos os grupos o entendimento de que a inclusão não é para todos, já que em alguns casos considerados mais graves o atendimento educacional deveria ser oferecido em local especializado. Com relação à aprendizagem, consideraram que as crianças com deficiência intelectual apresentavam maiores dificuldades quando comparadas àquelas com deficiência física. Para estas, segundo os professores, as dificuldades de aprendizagem estavam relacionadas à falta de recursos que possibilitassem a acessibilidade dos alunos e estimulasse a sua aprendizagem. Também ressaltaram os problemas referentes ao espaço físico das escolas (rampas, banheiros adaptados, portas mais largas, entre outros), os recursos materiais (material adaptado) e humanos (auxiliar em sala de aula), e a formação por parte do professor (necessidade de formação inicial, continuada e especialização), que ainda são entraves para que o processo de inclusão aconteça adequadamente. Com relação a este último aspecto, os participantes ressaltaram a necessidade do professor se sentir motivado em estudar e buscar informações sobre o tema.

A formação pedagógica em educação especial também pode se refletir no bem-estar das educadoras que atendem alunos incluídos em suas salas de aula. Neste sentido, cabe ressaltar o estudo de Silva e Almeida (2011) que, mesmo tendo sido realizado com professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, apresenta resultados importantes para se

pensar a inclusão em todas as faixas etárias. Tal estudo teve por objetivo investigar a presença de indicadores de *burnout* em professores da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Bauru/SP. Participaram do estudo 60 professores divididos em três grupos: 20 no ensino regular sem alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas turmas; 20 no ensino regular com alunos com necessidades especiais incluídos em suas turmas; e, 20 professores em sala de recursos multifuncionais. Análises estatísticas apontaram que o grupo de professores da sala de recursos obtiveram melhores resultados nas três subescalas do instrumento (*Maslach Burnout Inventory* - baixos níveis de exaustão, altos níveis na diminuição da realização pessoal e baixos níveis para despersonalização) quando comparado com os outros grupos de professores. Ainda, o grupo de professores em turmas com alunos com necessidades especiais incluídos mostrou-se como o mais sujeito a desenvolver *burnout* (níveis mais altos de exaustão, baixos níveis na diminuição da realização pessoal e níveis mais elevados para despersonalização). Isso pode ser explicado, segundo os autores, pelo fato de que os professores das salas de recursos multifuncionais escolheram trabalhar com os alunos com deficiência e receberam formação apropriada para isso, o que não ocorreu com os professores do ensino regular. Estes ainda precisavam organizar suas propostas pedagógicas a fim de inserir todos os alunos. E a não redução do número de alunos em turmas que recebiam um aluno com deficiência tornava-se um agravante para que o bem-estar do professor não fosse mantido.

Com isso, é importante ter em mente que o bem-estar psicológico dos professores é imprescindível para a realização de um trabalho de qualidade com qualquer aluno, em especial com aquele com deficiência. Nesse sentido, o estudo de Biglan, Layton, Jones, Hankins e Rusby (2013) descreveu uma avaliação preliminar de uma intervenção realizada com educadores especiais de educação infantil nos Estados Unidos. A intervenção foi pensada a partir da constatação de que estresse e depressão são frequentes entre estes professores e que a resistência à incorporação de novas práticas também é comum no ambiente escolar. Participaram do estudo 42 educadores de pré-escolas para crianças com deficiência, que foram randomizados em dois grupos: aqueles que primeiro receberam a intervenção, e aqueles que ficaram em uma lista de espera e receberam a intervenção em um segundo momento (grupo controle). A intervenção consistiu em duas oficinas de 3h30min de duração baseada na Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT), que preconiza o uso de metáforas e exercícios práticos a fim de promover a flexibilidade psicológica dos participantes. Um mês após a intervenção, os participantes receberam uma sessão de reforço e os pesquisadores continuaram a manter contato através de encontros com a equipe escolar e supervisões. Os

pesquisadores documentaram os níveis de estresse, depressão e *burnout* entre os educadores na pré (1ª avaliação) e pós-intervenção (2ª avaliação, cinco semanas após a primeira; 3ª avaliação, três meses após a segunda; e, 4ª avaliação, sete semanas após a terceira). Para isso, eles avaliaram os processos envolvidos na flexibilidade psicológica e no bem-estar psicológico dos participantes, através de diversas escalas. Também realizaram entrevistas dois anos após a intervenção com um supervisor escolar e sete educadores escolhidos aleatoriamente, a fim de avaliar o impacto da intervenção. Os resultados indicaram que as oficinas breves em Terapia de Aceitação e Compromisso podem reduzir o estresse dos professores e aumentar o sentimento de eficácia entre eles. Esses benefícios continuaram após a intervenção, não só na segunda avaliação, mas também ao longo do tempo. Isso vai ao encontro da literatura uma vez que, segundo os autores, os benefícios dessa modalidade de terapia levam tempo para aparecer. Os autores também ressaltaram que a intervenção pareceu contribuir para uma nova cultura escolar, de modo a facilitar um trabalho mais solidário e cooperativo entre a equipe de professores.

Percebe-se, a partir do exposto, que a maior parte dos estudos que destaca a inclusão na educação infantil foca nas turmas de pré-escola (4-6 anos), momento em que as práticas pedagógicas destinadas à escolarização são introduzidas no cotidiano escolar como atividades da rotina diária. Em contrapartida, poucos estudos investigam a inclusão de bebês em creches (0 a 3 anos). Entre as exceções, pode-se citar o estudo de Berk e Berk (1982) que teve por objetivo avaliar a disponibilidade de serviços de creche para crianças com deficiência em Washington/USA. Na época do estudo, o mapeamento das creches da região apontou que 58% das instituições estavam disponíveis para a inclusão de bebês com deficiência. E foram justamente aquelas que possuíam melhores recursos financeiros e de pessoal. No entanto, em muitas dessas creches, havia requisitos para a admissão das crianças com deficiência (saber usar o banheiro antes da admissão e ter capacidade de mobilidade, por exemplo), o que para efeitos práticos inviabilizava a inclusão de muitas crianças. A falta de equipe treinada para lidar com a criança com deficiência se mostrou como barreira para sua aceitação nas creches. Apenas 13 das 70 creches investigadas relataram aceitar o aluno com deficiência sem impor condições.

Essa limitação de estudos ressaltada nesta revisão é ainda mais expressiva na etapa de berçário (0 a 24 meses), mesmo que se considere que nesta etapa não haveria a necessidade de estruturação de atividades pedagógicas destinadas à escolarização. Em função das características particulares dessa etapa educacional, o foco é nos cuidados dispensados ao bebê, bem como aspectos específicos ao desenvolvimento infantil de 0 a 24 meses (Vitta,

2010). Dessa forma, alguns aspectos ressaltados como importantes para a inclusão podem servir para crianças maiores (atividades pedagógicas que considerem a deficiência e grau da deficiência, por exemplo), e não para bebês nessa faixa etária. Por exemplo, o estudo de Vitta (2010) teve por objetivo investigar as concepções de profissionais de berçário com relação à inclusão de bebês com deficiência em suas turmas. Participaram do estudo sete educadoras de duas creches públicas de Bauru/SP, que responderam a entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram que as educadoras demonstraram inseguranças quanto à possibilidade de incluir bebês com deficiência nas turmas de berçário. Isso acabava por refletir o desconhecimento delas com relação às deficiências, onde predominava o discurso da deficiência como extremamente limitante na evolução do desenvolvimento do bebê. Algumas participantes apresentaram um discurso resistente à inclusão, utilizando como justificativa o fato de que os bebês com deficiência necessitavam de atenção exclusiva e tendiam a não apresentar evolução no desenvolvimento. Já com relação às dificuldades na inclusão e as diferenças entre os bebês com e sem deficiência, pode-se constatar que o discurso das educadoras parecia mais adequado para as faixas etárias superiores, e não para os bebês de turmas de berçário. Elas mesmas tenderam a mencionar que nos bebês não havia muita diferença entre aqueles com e sem deficiência com relação ao processo inclusivo, o que de certa forma contrariava o discurso anteriormente apresentado que ressaltava dificuldades em incluir bebês com deficiência.

A partir do exposto, torna-se relevante discutir quais seriam as práticas pedagógicas destinadas à etapa de berçário, uma vez que envolvem bebês do 0 aos 24 meses de idade, momento em que predomina a necessidade de receber cuidados básicos e afeto. Nunes et al. (2011) destacaram que o cuidar e o educar devem ser entendidos como indissociáveis e complementares na educação dispensada às crianças na educação infantil, uma vez que cuidando se educa, e ao educar também se produz um ato de cuidado. Assim, há uma interdependência dos aspectos emocionais, cognitivos, sociais e físicos. Ainda, de acordo com os autores, o entendimento dessa indissociabilidade entre cuidar e educar é item crucial para a qualidade da educação infantil. No entanto, esse entendimento ainda não é realidade predominante entre os profissionais de educação infantil, uma vez que persiste o entendimento da creche como assistencial e sanitária - remontando a sua origem histórica, que era pautada no atendimento a crianças carentes e em risco social -, e não educacional. Ainda, de acordo com Nunes et al. (2011), não pode ser desconsiderada a luta pela construção da identidade na educação infantil com base em suas especificidades próprias, a fim de não se tornar apenas como uma etapa preparatória para o ensino fundamental. Em suma, a educação

infantil deve oferecer às crianças um cotidiano organizado e estruturado a partir de suas necessidades, com recursos materiais suficientes e adequados, e equipe docente qualificada.

Assim, pode-se considerar que as atividades pedagógicas nas turmas de berçário devem ser aquelas que contemplem os cuidados necessários e demandados pelo bebê a fim de possibilitar o seu desenvolvimento integral. Com isso, a vinculação estabelecida entre as educadoras e o bebê com deficiência tende a ter impacto expressivo não só na sua inclusão no ambiente escolar, mas também no seu processo de desenvolvimento. Também se torna importante salientar a escassez de estudos que destacam a importância da qualidade das relações e interações entre educadora-bebê com deficiência em contexto inclusivo de creche. Tal fato é de certa forma preocupante, isso porque é possível, segundo Vitta (2010), que carências de formação sejam percebidas entre as educadoras principalmente relacionadas às suas práticas de cuidado e de estimulação que podem interferir na vinculação estabelecida com o bebê.

Nesse sentido, cabe ressaltar o estudo de Demirkaya e Bakkaloglu (2015) que, mesmo realizado com professores de pré-escola, ajudam a pensar sobre a relação educador-criança na educação infantil. O estudo teve por objetivo investigar a relação professor-aluno com e sem necessidades especiais, em classes comuns de ensino. Participaram 40 professores de pré-escola que trabalhavam em 33 escolas na Turquia. Eles responderam, através de escalas e questionários, a informações referentes a si próprios e sobre 54 alunos com necessidades especiais (deficiência mental, auditiva, física e múltipla, além de autismo, desordens da fala e linguagem e problemas crônicos de saúde) e 54 alunos sem necessidades especiais. Os resultados apontaram que os alunos com necessidades especiais apresentavam mais conflito e menor proximidade com seus professores, assim como menos habilidades sociais quando comparados a seus pares sem necessidades especiais, o que poderia explicar as dificuldades de proximidade com o professor. Contudo, isso também pode ser explicado pelas características do professor que tendem a afetar a qualidade da inclusão. Os autores citaram que os conhecimentos e habilidades dos professores com relação à inclusão tenderiam a impactar negativamente as suas atitudes e práticas pedagógicas com os alunos, visto essa formação em educação especial ser precária. Assim como, por seus conhecimentos e práticas referirem-se a crianças com desenvolvimento típico, pode ter feito com que eles relatassem problemas de comportamento nos seus alunos com necessidades especiais. No entanto, não foi encontrada diferença significativa com relação à dependência do aluno para com o professor quando comparado os dois grupos. Embora os alunos com necessidades especiais tenham apresentado menor dependência de seus professores do que seus pares sem

necessidades especiais. Nesse aspecto, pode-se perceber o impacto do número de alunos por sala (média de 22 alunos), visto que quanto mais alunos, menores os índices de dependência (e quanto menos alunos, maiores esses índices). Isso sugere, segundo os autores, que quanto mais alunos em sala, menos tempo o professor consegue dedicar a cada aluno. Assim, a criança com necessidades especiais fica ociosa, o que afeta a relação professor-aluno com relação à dependência. Tais aspectos, embora se refiram à pré-escola, permite pensar que na etapa de berçário, momento em que a relação da criança com o adulto que o cuida é essencial para sua constituição psíquica, torna-se ainda mais importante de ser investigada.

Além disto, ao considerar que a família do bebê com deficiência, por vezes, está em um processo de negação da deficiência ou não conseguindo identificar as potencialidades do bebê, como já salientado acima, as educadoras passam a ter importante papel de proteção ao desenvolvimento infantil, não só nos aspectos cognitivos, motores e sociais, mas também emocionais. Na verdade, a creche tem como público-alvo bebês que estão em pleno desenvolvimento psíquico, e ela tem uma função de extrema relevância no processo de constituição do psiquismo destes bebês, independentemente da presença ou não de deficiência. Isso coloca em cena a importância do papel das educadoras frente à constituição psíquica dos bebês (Bossi, 2013; Dias, 2010; Flach, 2006; Pantalena, 2010) e consequentemente das demais fases do desenvolvimento humano.

Contudo, estudos realizados em contexto de creche com bebês sem deficiência revelam que a creche nem sempre consegue atender adequadamente as necessidades emocionais dos bebês. Por exemplo, Nunes (1993) ressaltou alguns estudos do seu grupo de pesquisa envolvendo entrevistas e observações da interação educador-bebê com idade de 0 a 3 anos. Os resultados revelaram que os educadores tendiam a se dedicar a atividades de cuidado físico da criança, preparação delas para outras atividades e interação dos educadores entre si, e não propriamente em interagir livremente com a criança. Também constaram que quando os educadores interagiam com a criança era de maneira breve, em geral destinada a controlar o seu comportamento ou atender alguma necessidade fisiológica (fome, troca de fraldas). Os educadores também tenderam a condicionar o desenvolvimento da criança somente à família, desconsiderando a creche como um importante fator ambiental. Além disso, a sobrecarga de trabalho foi salientada pelos educadores, principalmente nas turmas de berçário, uma vez que havia muitos bebês e poucos educadores. Outros autores consideram tais aspectos como um possível fator de risco para o desenvolvimento emocional dos bebês, uma vez que não se torna possível atender as suas necessidades individuais no momento em que a demanda é sinalizada (Bossi, 2013; Dias, 2010).



Nessa mesma direção, o estudo de Bressani, Bosa e Lopes (2007) investigou a comunicação na interação entre as educadoras e os bebês com idades entre 5 a 14 meses, através de estudo observacional realizado em uma escola de educação infantil privada da cidade de Porto Alegre. Os resultados mostraram que uma das principais funções das educadoras deve ser conseguir acolher a demanda da criança que ainda não fala, mas que através da linguagem não verbal demonstra suas necessidades. Nesse sentido, para além de estimular o desenvolvimento cognitivo, linguístico e motor, as educadoras precisam ser sensíveis às demandas emocionais dos bebês, expressas muitas vezes de forma sutil na interação com o adulto. Assim, depende da capacidade da educadora conseguir entender as diferentes formas de linguagem do bebê e traduzi-las de modo a fazer sentido. Frente à complexidade deste contexto da educadora, - mesmo em um contexto sem deficiência do bebê -, é plausível supor que a presença de deficiência pode trazer um componente adicional que dificulta a identificação das demandas do bebê, bem como a capacidade da educadora em entendê-lo, o que afeta a qualidade da relação e interação. Esta dinâmica envolvendo a relação educadora-bebê com deficiência, que se reflete na constituição psíquica e no processo inclusivo dos bebês, configura-se como preocupação central do presente estudo. Assim, tendo em vista que a creche é um espaço de constituição do psiquismo dos bebês e crianças pequenas, isto permite que se compreendam estas relações bebê-educadora recorrendo a conceitos como os de Winnicott (1965/1993), mesmo que originalmente tenham sido usados para descrever as relações iniciais mãe-bebê.

### **O bebê com deficiência e a educação infantil: contribuições de Winnicott**

Ao longo de sua obra, Winnicott não se dedicou ao estudo dos bebês que apresentassem algum tipo de deficiência, fazendo apenas breves referências a eles ao longo de seus livros. Por exemplo, em “O Brincar e a Realidade” (Winnicott, 1971/1975), ao abordar “O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil” (texto originalmente publicado em 1967) ele destacou estar se referindo apenas aos bebês que tinham a visão preservada e, assim, poderiam utilizar o rosto da mãe como espelho. Para aqueles com baixa visão ou ausência da mesma, não havia uma referência clara quanto ao seu processo de amadurecimento. Além disso, no decorrer de toda sua obra, por momentos, Winnicott destacou a possibilidade de haver particularidades na relação mãe-bebê quando alguma imperfeição física ou funcional se fizesse presente no bebê. Tal aspecto pode ficar brevemente evidenciado, por exemplo, na consulta terapêutica do paciente Liro, que possuía

sindactilismo, uma má formação congênita caracterizada pela junção de um ou mais dedos das mãos ou pés (Winnicott, 1971/1984).

Apesar das possíveis limitações na teoria de Winnicott no que diz respeito aos bebês com deficiência, Amiralian (2003a) destacou que o uso de conceitos winnicottianos tem apresentado contribuições satisfatórias quando aplicados ao atendimento das pessoas com deficiência. E ainda mais, quando utilizados para intervenções fora do consultório, como no contexto escolar. Segundo a autora, a noção winnicottiana de que a base da psique é o soma permite compreender que a deficiência faz parte do organismo daquele que a possui, sendo condição fundamental na sua constituição psíquica. Segundo Winnicott (1970/1994), para o bebê, ser amado se traduz em poder ser aceito como se é. Com isso, a deficiência tem que ser considerada como algo integrante do psiquismo, e não como um acessório que precisa ser corrigido (Amiralian, 2003b). A isso se somam as interações estabelecidas e permeadas pela condição de deficiência. Para Amiralian (2003b), é somente no momento que aqueles que se relacionam com o bebê aceitam a sua condição de pessoa com deficiência, que o ambiente oferecerá as condições necessárias para que o indivíduo se desenvolva de acordo com suas condições inatas para a integração e o amadurecimento. No entanto, segundo a autora, é comum que as relações estabelecidas com a pessoa com deficiência sejam pautadas pela intrusão, muitas vezes ocasionadas pelas dificuldades que as pessoas sem deficiência têm de identificar as necessidades do outro através de pistas sensoriais e motoras com as quais não estão habituadas. Além disso, haveria confusão entre as inevitáveis limitações que a pessoa com deficiência possui e a sua real condição de dependência nas relações interpessoais, o que colabora para as invasões ambientais.

Considerando o exposto, pode-se ressaltar que a teoria winnicottiana, em certo sentido, é inerentemente inclusiva, pois prioriza o respeito às necessidades e particularidades de cada bebê em cada etapa do amadurecimento pessoal. Nesse sentido, pode-se pensar que, para Winnicott, todo bebê deveria estar em processo de inclusão, independentemente de ter ou não alguma deficiência. Contudo, sem dúvida, a deficiência do bebê acrescenta um componente importante para os seus cuidadores, seja na família, na creche ou pré-escola.

Dessa forma, cabe mencionar que Winnicott dedicou sua obra ao estudo das primeiras relações do bebê com aquele que o cuida, em especial a mãe. Apesar disso, por vários momentos em suas publicações, ele ressaltou a importância das relações estabelecidas para além do contexto familiar, mais especificamente na escola maternal. É importante destacar que, segundo Greco (2008), em Londres, no contexto social em que Winnicott produziu sua obra, as crianças começavam a frequentar a educação infantil após os 2 anos de idade, o que

levou o autor a usar o termo “escola maternal” ao longo de sua produção. No entanto, é plausível supor que várias de suas ideias podem ser também consideradas quando se abordam os cuidados dispensados para os bebês que ingressam na creche no primeiro e segundo anos de vida, ainda na etapa de berçário.

Greco (2008) investigou profundamente a obra de Winnicott a fim de compreender a escola de educação infantil como um ambiente suficientemente bom para os bebês. A partir de sua leitura, ela pode definir algumas características que, para Winnicott, seriam essenciais na educação infantil, a fim de possibilitar a continuidade do amadurecimento pessoal dos bebês, iniciado no lar, a saber: os aspectos físicos da escola, a formação do professor, a relação entre a equipe da creche, o diagnóstico educacional<sup>5</sup>, a proposta pedagógica e a relação estabelecida entre a família e a escola. Todos esses aspectos, segundo Greco (2008), permitem pensar no quanto as educadoras tem como função, junto aos bebês, o exercício de tarefas que condizem com os cuidados maternos, destacados por Winnicott (1967/1975), entre eles: o *holding*<sup>6</sup>, o *manuseio (handling)* e a *apresentação de objetos (object-presenting)*, que promovem o amadurecimento emocional, da dependência absoluta rumo à independência (Winnicott, 1948/1997; 1963/1990). Para isso, as educadoras deveriam, segundo Winnicott (1957/1979a), adaptar-se ao máximo às necessidades dos bebês, oportunizando a vivência da escola como uma extensão do lar. Já a estrutura física da creche deveria possibilitar aos bebês sentirem-se acolhidos e, por isso, as dimensões deveriam ser pequenas, de modo que o bebê não se sentisse perdido em grandes proporções (Winnicott, 1957/1979b). Com a adaptação às necessidades do bebê a escola poderia dar continuidade à estruturação das bases da saúde mental, se esta já havia sido iniciada no lar, ou corrigindo possíveis falhas no processo de amadurecimento (Winnicott, 1957/1979a).

### **Tarefas e competências das educadoras**

A teoria do processo de amadurecimento de Winnicott está pautada na premissa de que o bebê é uma organização em marcha (Winnicott, 1957/1979d). Ele nasce com um potencial inato e herdado rumo ao crescimento e desenvolvimento pessoal. No entanto, esse processo não poderá ocorrer satisfatoriamente sem um ambiente facilitador, capaz de se

---

<sup>5</sup> A tradução presente no texto de Winnicott (1957/1979c) é diagnóstico educacional. No entanto, nas referências subsequentes ao termo será utilizada a tradução “diagnóstico pedagógico” por ser considerada mais fiel a definição que Winnicott deu ao termo (tradução de Rita Lopes).

<sup>6</sup> O termo *holding* será utilizado em inglês, por já estar consolidado na literatura e também por sua tradução (segurar ou sustentação) não expressar o real significado desse conceito.

adaptar as necessidades do bebê, principalmente no primeiro ano de vida (Winnicott, 1965/1993). Com isso, o autor descreveu algumas tarefas e competências da mãe suficientemente boa, mas ressaltou que esta não necessariamente precisava ser a mãe do bebê, mas sim aquela pessoa que lhe oferecesse cuidados diários, ao salientar a possibilidade de serem as educadoras da escola maternal. Isso porque as educadoras também teriam como função contribuir para o andamento satisfatório do processo de amadurecimento pessoal dos bebês. Dessa forma, ao longo do texto de Winnicott, mesmo quando ele ressalte as tarefas maternas ou da mãe, poderia se incluir também como sendo desempenhadas por outros cuidadores, entre eles as educadoras de creches, em especial atualmente, quando os bebês desde seus primeiros meses de vida, passam todo o dia na creche.

Como destacado acima, Winnicott (1965/1993) definiu três tarefas de cuidado materno que são essenciais para o sucesso do processo de amadurecimento do bebê, sendo o *holding*, o *manuseio* e a *apresentação de objetos*. Estas possibilitam ao bebê alcançar as três tarefas básicas do seu amadurecimento e que ocorrem muito cedo na vida, a saber, a integração, a personalização e as relações objetais, respectivamente.

O *holding*, segundo Winnicott (1965/1993), se refere à rotina de cuidados oferecidos ao bebê diariamente e nele se inclui, principalmente, o segurar físico. Para o autor, essa tarefa materna tem uma relação direta com a capacidade da mãe (ou substituta) de se identificar com o bebê a fim de conseguir oferecer o que ele necessita. Segundo Dias (2003), o *holding* se refere àqueles cuidados regulares, simples e monótonos dispensados ao bebê. Isso permite que o segurar físico seja interpretado pelo bebê como um segurar emocional, já que ele se sente seguro no colo da mãe, sem sensações de despedaçamento, de estar caindo e de outras angústias impensáveis inerentes a sua constituição ainda primitiva. Essa capacidade de oferecer um segurar suficientemente bom permite que o bebê adquira a tarefa básica de integração (Winnicott, 1965/1993). Esta possibilita que, com o tempo, o bebê passe a ter uma personalidade mais integrada, percebendo-se como uma unidade. Ou seja, com a integração o bebê passa a ter um *self*. Na medida em que progride no seu processo de amadurecimento, a integração possibilita que o bebê passe a ter a noção da existência de um dentro e um fora, de modo a poder perceber o mundo externo como separado, e não mais como não diferenciado de si.

Já o *manuseio* diz respeito à forma como a mãe manipula o corpo do bebê. Segundo Winnicott (1945/2000) o manuseio faz parte do *holding*, mas diz respeito aqueles cuidados à nível de pele, como a delicadeza ao banhar o bebê, o cuidado em mantê-lo aquecido, a suavidade dos abraços e das carícias. Esses cuidados possibilitariam a delimitação do corpo

do bebê e o estabelecimento do sentimento de estar dentro do próprio corpo. Em resumo, o manuseio adequado permite a personalização, que em outras palavras é a habilidade de a psique habitar o corpo da criança, estabelecendo-se uma unidade psicossomática. Cabe ressaltar que a mãe deve ser capaz de estruturar o bebê como uma unidade não só em seus braços, mas também em seu olhar, como ressaltou Dias (2003). Quando a mãe se dirige ao bebê, ela o percebe como uma pessoa total, de modo que seus cuidados físicos são dispensados não a um corpo, mas a uma pessoa. Vale lembrar que essa unidade psicossomática não existe desde o início e só é capaz de ser conquistada à medida que o processo de amadurecimento ocorre sem percalços. Dias (2003) ressaltou que, como a personalização é uma conquista, assim como ela foi alcançada pode vir a ser perdida ao longo do processo de desenvolvimento do ser humano.

Por fim, a *apresentação de objetos* permite ao bebê desenvolver a capacidade de relacionar-se com os objetos, sejam eles subjetivos ou objetivos (Winnicott, 1965/1993). No início de sua vida, o bebê não possui maturidade suficiente que lhe capacite a perceber a realidade externa. Essa conquista só é possível se a mãe consegue apresentar o mundo ao bebê de maneira adequada, o impulsionando nas suas descobertas do mundo externo. No início, os objetos são subjetivamente percebidos, criados a partir da necessidade do bebê e em um tempo e espaço que também são subjetivos. A sensibilidade da mãe em atender o bebê em suas demandas específicas sustenta a ilusão de onipotência do bebê, o que o permite ter a ilusão de que cria o mundo (mãe) que o cuida e atende suas demandas. Na medida em que o bebê progride no processo de amadurecimento, torna-se capaz de suportar pequenas frustrações, o que permite a mãe não exercer mais uma adaptação perfeita as suas necessidades. Dessa forma, o bebê começa a desenvolver a consciência de que o mundo já estava pronto para ser criado por ele. Assim, os objetos passam a ser objetivamente percebidos, já existindo na realidade externa para serem utilizados pelo impulso criativo do bebê (Winnicott, 1965/1993).

Em resumo, pode-se destacar que, para Winnicott (1945/2000), no início da vida, não é possível perceber o bebê como um ser isolado. Mas sim só é possível o perceber junto de sua mãe, já que o que importa nessa fase da vida são os cuidados que ele recebe. Por isso, o autor mencionou que não existe o bebê, mas sim o bebê e sua mãe. Na medida em que o bebê cresce e progride para o estágio de dependência relativa e rumo à independência passa a ser capaz de estabelecer relações objetivas. Isso permite ao bebê, progressivamente, perceber a mãe e o mundo ao redor como diferenciados de si construindo, assim, sua própria individualidade.

As tarefas de cuidado materno, destacadas acima, são possibilitadas por competências que todas as mães possuem (e cuidadores substitutos identificados com o bebê) e conseguem utilizar no momento de contato com os bebês. Segundo Winnicott (1988/1990), inicialmente, a adaptação da mãe às necessidades do bebê deve ser praticamente absoluta, a fim de permitir ao bebê a ilusão de onipotência, como já ressaltado. O bebê, assim, acredita ter criado o mundo que o cuida e acolhe, já que a mãe lhe oferece o que necessita exatamente no momento certo em que começa a ser demandado. A isso Winnicott (1988/1990) chamou de *previsibilidade* dos cuidados maternos. Para o autor, a previsibilidade não se referia somente a cuidados físicos, mas também as condições ambientais. Por exemplo, o berço não deveria ser mudado de lugar com muita frequência, uma vez que o bebê precisa da constância daquilo que se encontra ao seu redor. Essa capacidade materna de adaptação decresce à medida que a integração torna-se mais consistente e o bebê adquire meios de lidar com suas necessidades emocionais. O bebê passa, assim, a ter que dar conta de frustrações, mas estas precisam ser na medida do suportável para ele. A previsibilidade continua sendo necessária, já que o bebê precisa saber que a mãe vai faltar por um período curto de tempo e vai retornar para atendê-lo antes que a demanda se torne insuportável para ele. Nesse sentido, a previsibilidade envolve também a sensibilidade da mãe em ser empática ao que o bebê necessita e em respeitar o seu ritmo próprio, não se tornando um ambiente intrusivo (seja pela falta ou pelo excesso). Também envolve a adaptação materna ao desenvolvimento da criança, já que uma adaptação perfeita ao que o bebê demanda deixa de fazer sentido na medida em que ele cresce e torna-se capaz de explorar um mundo cada vez mais distante da mãe.

Além dessas tarefas e competência maternas que se estendem aos cuidadores substitutos à mãe, Winnicott (1936/1997) ressaltou algumas competências específicas das professoras de educação infantil que seriam importantes para o desenvolvimento emocional dos bebês. Uma dessas competências se refere à capacidade da educadora de se *adaptar ao saber materno*. Isso porque, apesar de a educadora ter de exercer as funções maternas junto aos bebês, como já destacado, é fundamental que ela não confunda o seu papel com o papel da mãe (Winnicott (1957/1979a). É indispensável, segundo Winnicott (1936/1997) que ela se coloque no lugar da mãe em determinados momentos, mas que tenha consciência de que não é a mãe daquele bebê. Isso possibilita, inclusive, a boa relação entre as educadoras, a mãe e a família da criança, no sentido de que a escola deve respeitar a autoridade das mães e pais e o conhecimento que eles têm sobre os filhos. Nesse sentido, para o autor, as educadoras deveriam se dispor a aprender com as mães e pais e esclarecê-los quando necessário, mas sem que isso signifique sobrepor-se a eles.

Além disso, ao considerar que a mãe suficientemente boa é aquela que se adapta intuitivamente às necessidades do bebê (Winnicott, 1966/1988), o mesmo pode ser estendido para a equipe da creche em que, independentemente da formação específica que tenha cada educadora, pode contribuir satisfatoriamente nos cuidados dos bebês. No entanto, um bom conhecimento sobre o desenvolvimento e a psicologia infantil pode possibilitar o que Winnicott (1957/1979c) chamou de *diagnóstico pedagógico*. Segundo ele, a escola maternal pode agir preventivamente com relação à saúde da criança, bem como contribuir para o processo de amadurecimento, ao estar atenta aos aspectos emocionais envolvidos no processo de cuidado e de aprendizagem. Cabe ressaltar que o diagnóstico pedagógico precisa ser bem feito a fim de auxiliar a criança no seu desenvolvimento, e com isso o conhecimento da história inicial e das particularidades de cada aluno apresenta-se como fundamental.

Este aspecto torna-se ainda mais relevante ao considerarmos os bebês com deficiência, foco do presente estudo. Isso porque, para além do que seria esperado que fizessem frente a um bebê sem deficiência, no presente caso as educadoras precisam também identificar o que é característica do tipo e grau de deficiência do bebê. Além disto, precisam perceber se o desenvolvimento não está progredindo adequadamente e se necessita de maior investimento. Vale ressaltar que, para Winnicott (1957/1979c) não cabe à educadora estabelecer o diagnóstico pedagógico no sentido de classificar alguma psicopatologia nos bebês. O que lhe é devido é a capacidade de ficar atenta ao seu aluno e saber identificar algo que não se configura como o esperado para aquela etapa do desenvolvimento, a fim de poder oferecer as práticas pedagógicas adequadas e os encaminhamentos necessários. Ainda, o autor ressaltou que não cabe ao educador exercer uma atitude terapêutica, mas sim se adaptar afetiva e pedagogicamente a cada bebê.

Nesse sentido, considerando o exposto, é plausível se pensar que programas de acompanhamento para as educadoras, com base em conceitos winnicottianos, podem ser viáveis e relevantes, particularmente no contexto de inclusão de bebês com deficiência. No entanto, esse acompanhamento não deve engessar as educadoras no seu fazer, quando elas apresentam capacidade de fazê-lo de maneira espontânea (Greco, 2008). Levando isto em consideração, qualquer programa de acompanhamento destinado às educadoras deve ser construído a partir do saber compartilhado entre a educadora e o(a) pesquisador(a)/profissional que o aplica.

### **Justificativa e objetivo do estudo**

Com base no exposto, pode-se perceber a complexidade do tema da inclusão em qualquer nível da Educação Básica, em especial na educação infantil. Apesar de ser um direito garantido por lei, ainda persistem muitas dificuldades nesse processo, o que coloca a necessidade, não só de se conhecer melhor o fenômeno, mas também de se desenvolver programas de acompanhamento voltados particularmente às educadoras de educação infantil.

No entanto, a maior parte dos estudos publicados tem como foco a família da criança com deficiência (mãe, pai e/ou irmãos) e as dificuldades e estressores inerentes a ter um filho com deficiência (Almeida, 2011; Goés, 2006; Morbach, 2011; Silva, 2012; Wallander, Pitt & Mellins, 1990), e não o processo de inclusão da criança na educação infantil. Por exemplo, alguns estudos destacam intervenções realizadas com as famílias a fim de reduzir o sofrimento psíquico e melhorar as relações pai-mãe-bebê (Anauate & Amiralian, 2007; Barbosa, 2012; Pelchat, 1993; Powers, 1991). Um número menor de estudos aborda os sentimentos maternos e/ou da família referentes à entrada dos bebês e crianças com deficiência na creche (Hironobu, 2011).

Os estudos que ressaltam a educação infantil tendem a destacar a inclusão nas turmas de maternal ou pré-escola, ou seja, entre 3 e 6 anos de idade (Brandão & Ferreira, 2013; Demirkaya & Bakkaloglu, 2015; Lemos, Salomão & Agripino-Ramos, 2014; Mondaini, 2011; Sucuoglu et al., 2014), e em menor número no primeiro ou segundo ano de vida (Vitta, 2010; Vitta, et al., 2004). Na verdade, raros são os estudos que abordam sobre a inclusão dos bebês com deficiência nas turmas de berçário como o de Vitta (2010), e não foi encontrado nenhum estudo publicado, que ressalte a importância da qualidade dos cuidados oferecidos, para além de práticas pedagógicas específicas. E também são escassos os estudos com propostas de acompanhamento e intervenções com educadoras de bebês com deficiência, que possam oferecer reflexões para melhorar a qualidade do processo inclusivo, e o bem-estar na relação educadora-bebê com deficiência (Biglan et al., 2013; Soares, 2011).

Assim sendo, o objetivo deste estudo foi investigar as contribuições de um programa de acompanhamento, desenvolvido para este estudo, denominado Programa de Acompanhamento para Educadoras de Creche em Contexto Inclusivo – PROAECI, para a relação educadora-bebê com deficiência, a partir de conceitos da teoria de Winnicott (1965/1993). Trata-se de um programa de acompanhamento para educadoras de bebês com deficiência, em contexto inclusivo de creche, que visa contribuir para a relação educadora-bebê, a partir de conceitos winnicottianos, tais como *holding*, *manuseio*, *apresentação de objetos*, *previsibilidade*, *adaptação ao saber materno* e *diagnóstico pedagógico*.



Ao considerar o relatado na literatura, espera-se que o PROAECI contribua para que a educadora possa dialogar sobre a relação estabelecida entre ela e o bebê com deficiência, de modo a contribuir para o seu processo de amadurecimento pessoal. Por se constituir em um espaço de escuta, reflexão e sensibilização (a partir dos conceitos winnicottianos), espera-se que o PROAECI possibilite a aproximação das educadoras com o bebê mais real, que considere suas potencialidades e limitações para a interação, levando em conta as particularidades da deficiência que a criança possui. Além disto, espera-se que o PROAECI traga a possibilidade de as educadoras poderem falar sobre o seu trabalho com o bebê, seus sentimentos e a relação com a família desse bebê.

## CAPÍTULO II

### MÉTODO

#### Participantes

Participaram do presente estudo três educadoras de um bebê com deficiência física de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Porto Alegre (RS)<sup>7</sup>. Foram incluídas neste estudo todas as educadoras concursadas para o cargo de professora, que atendiam a bebê foco do estudo, excluindo-se as estagiárias<sup>8</sup>. A escola participante foi contatada através na Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre, durante o ano letivo de 2015. Uma caracterização desta escola será apresentada no Capítulo III.

As professoras tinham idades entre 28 e 33 anos e nível socioeconômico médio. Duas delas eram graduadas em pedagogia e uma em educação física. Todas tinham especialização em diferentes áreas, sendo psicopedagogia, educação infantil e gestão escolar. A bebê, foco deste estudo, era uma menina, de 24 meses no início do estudo, que apresentava uma deficiência física não especificada que envolvia a alteração generalizada no tônus muscular de tronco e membros. Esta deficiência implicava em um atraso nas aquisições relacionadas ao desenvolvimento motor, visto que ela sentou sem apoio próximo aos 20 meses e ainda não conseguia caminhar.

A Tabela 1 apresenta alguns dados sociodemográficos das professoras participantes.

Tabela 1: Dados sociodemográficos

| <b>Professoras</b>       | <b>Idade</b> | <b>Estado Civil</b> | <b>Escolaridade</b>                           | <b>Tempo de experiência na educação infantil</b> |
|--------------------------|--------------|---------------------|---|--|
| <b>Alice<sup>1</sup></b> | 33           | União estável       | Graduação em educação física e especialização | 7 anos   |
| <b>Rafaela</b>           | 28           | Solteira            | Graduação em pedagogia e especialização       | 6 anos   |
| <b>Luciane</b>           | 32           | União estável       | Graduação em pedagogia e especialização       | 15 anos  |

<sup>1</sup> Todos os nomes são fictícios

<sup>7</sup> O PROAECI iniciou acompanhando duas meninas com deficiência física, com idades de 18 e 24 meses, em duas EMEIs de Porto Alegre. Foram entrevistadas 11 educadoras (entre professoras, monitoras e estagiárias), sendo que apenas uma profissional desistiu de participar do PROAECI no terceiro encontro.

<sup>8</sup> Nesta escola também participaram da pesquisa três estagiárias, no entanto, ao longo das entrevistas, ficou evidente que elas não costumavam participar do planejamento das atividades pedagógicas e da rotina diária dos bebês. Esse planejamento cabia, exclusivamente, às professoras, e as estagiárias apenas as auxiliavam em sala de aula. Com isso, tendo em vista a menor participação das estagiárias na elaboração e adaptação de atividades para o bebê com deficiência, e seu menor envolvimento na realização das atividades, optou-se por considerar, neste estudo, apenas as professoras.

## **Delineamento e procedimentos**

Utilizou-se um delineamento de estudo de caso múltiplo (Stake, 2006), de caráter exploratório, a fim de investigar as contribuições do PROAECI para a relação educadora-bebê, a partir de conceitos winnicotianos. Além de buscar compreender cada caso, ao final das análises, serão destacadas as particularidades relativas às contribuições do PROAECI para a relação educadora-bebê, nos casos investigados.

Para Stake (2006), o estudo de caso múltiplo se caracteriza por ser o estudo de vários casos conjuntamente, a fim de compreender o fenômeno objeto de estudo, mais do que o caso em si. Ele define, mais precisamente, como um “estudo instrumental” (que investiga um caso para compreender um problema ou teoria), no entanto, estendido a vários casos. Esses casos podem ser parecidos ou não, já que o que se busca é tanto a semelhança, quanto a variedade.

Quanto aos procedimentos, destaca-se que o recrutamento das participantes iniciou a partir do contato com a SMED de Porto Alegre, no setor de educação infantil, que solicitou a leitura do projeto de pesquisa para fins de aprovação. Frente a autorização, a pesquisadora foi encaminhada para o setor de Educação Especial da secretaria, a fim de realizar o levantamento do número de bebês com deficiência incluídos nas creches do município. Inicialmente foram localizadas três escolas para contato que tinham bebês com deficiência incluídos nas turmas de berçário. Coincidentemente todos tinham alguma deficiência física. Com todas as escolas foi agendado, via telefone, um horário com a equipe diretiva para que a pesquisadora pudesse explicar pessoalmente o estudo. Destas, duas escolas demonstraram interesse e disponibilidade para a realização da pesquisa. No entanto, a direção solicitou que ela pudesse conversar com as educadoras e com as mães dos bebês com deficiência, a fim de saber do interesse das mesmas em participar e, posteriormente, dariam um retorno para a pesquisadora.

Na escola cujos dados serão apresentados neste estudo, a mãe aceitou prontamente o convite e, com ela, foi agendado um encontro para maiores informações sobre a pesquisa, a assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Versão família* (NUDIF/UFRGS, 2014a; Anexo A), e o preenchimento da *Ficha de Dados Demográficos da Família*. Também todas as educadoras da turma de Berçário 2 aceitaram participar, o que totalizou seis educadoras (entre professoras e estagiárias).

O presente estudo contou com três fases de coleta de dados, que serão descritas a

seguir<sup>9</sup>. Embora em cada fase de coleta de dados tenham sido utilizados vários instrumentos, que estão descritos em Bossi e Piccinini (2014a), serão detalhados aqui apenas os instrumentos que foram utilizados no presente estudo.

Na **Fase 1** (pré-PROAECI), frente ao aceite das educadoras em participar do estudo, foi agendado um encontro para que recebessem maiores esclarecimento sobre a pesquisa e assinassem o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – versão educadoras* (NUDIF/UFRGS, 2014b; Anexo B). Na sequência, as educadoras responderam à *Entrevista sobre experiência e formação de educadoras de creche em contexto inclusivo* e a *Entrevista sobre a rotina de cuidado de educadoras de creche em contexto inclusivo*.

Já na **Fase 2** (PROAECI), que iniciou uma semana após o encerramento da fase anterior, as educadoras foram convidadas a participar do *Programa de acompanhamento para educadoras de creche em contexto inclusivo – PROAECI*, realizado em um total de seis encontros com cada educadora.

Por fim, na **Fase 3** (pós-PROAECI) as educadoras responderam a *Entrevista de avaliação do programa de acompanhamento para educadoras*, cerca de três semanas após o encerramento do PROAECI.

### **Instrumentos**

- *Ficha de dados demográficos da família* (NUDIF/UFRGS, 2015a): trata-se de uma ficha estruturada que foi aplicada à mãe do bebê com deficiência no momento inicial do estudo. É composta por questões sobre dados sociodemográficos da família, como idade da mãe e do pai, número de filhos, renda familiar, dentre outros. Dados sobre o bebê com deficiência também foram solicitados, tais como idade gestacional ao nascimento e história da deficiência. Cópia no anexo C.

- *Diário de campo com registros sobre a escola*: trata-se de um diário de campo registrado pela pesquisadora que permitiu caracterizar a escola participante do estudo. Esse diário foi organizado a partir de observações da pesquisadora e de informações obtidas através de conversas informais com a diretora e com a vice-diretora.

---

<sup>9</sup> Com cada educadora foi realizada um total de três fases. Na Fase 1 (pré-PROAECI) foram realizadas entrevistas e a filmagem da interação educadoras-bebê com deficiência durante a rotina diária na creche; na Fase 2 (aplicação do PROAECI), que iniciou uma semana após a fase anterior, foi realizada a aplicação do programa de acompanhamento, que contou com seis encontros individuais para cada educadora. Por fim, na Fase 3 (pós-PROAECI), realizada cerca de 15 dias e dois meses após a fase anterior, foram realizadas novamente as entrevistas e a filmagem da interação educadoras-bebê. Cabe ressaltar que as filmagens da interação educadoras-bebê, bem como os dados coletados na Fase 3 (dois meses após o PROAECI), não serão utilizados neste estudo.

- *Entrevista sobre experiência e formação de educadoras de creche em contexto inclusivo* (NUDIF/UFRGS, 2014c): composta por um conjunto de questões que abordam aspectos da experiência pregressa e atual como educadora, bem como sua formação e experiência em contextos inclusivos. Além disso, objetiva obter informações sociodemográficas, tais como idade, escolaridade, estado civil e número de filhos. Trata-se de uma entrevista estruturada, realizada de forma semidirigida. Cópia no anexo D.

- *Entrevista sobre a rotina de cuidado de educadoras de creche em contexto inclusivo* (NUDIF/UFRGS, 2014d): composta por um conjunto de questões que abordam as concepções das educadoras sobre os primeiros anos de vida dos bebês, seu trabalho junto aos bebês com deficiência e suas famílias, bem como a rotina de cuidado junto aos bebês com deficiência. Trata-se de uma entrevista estruturada, realizada de forma semidirigida. Cópia no anexo E.

- *Programa de acompanhamento para educadoras de creche em contexto inclusivo – PROAECI* (Bossi & Piccinini, 2014): trata-se de um programa de acompanhamento para educadoras de creche que atendem bebês com deficiência em contexto inclusivo, desenvolvido para o presente estudo. Tem por finalidade acompanhar a relação educadora-bebê, contribuindo para que elas possam se sensibilizar frente às demandas de cuidado do bebê com deficiência. O PROAECI é baseado em Winnicott (1965/1993), tendo em vista o interesse teórico da autora e sua experiência na área de desenvolvimento infantil, mais especificamente na temática de relação mãe-bebê e educadora-bebê. Os conceitos winnicottianos, embora não tenham sido originalmente aplicados para estudar a relação educadora-bebê com deficiência, apresentam-se como promissores neste contexto, visto que possibilitam refletir sobre as tarefas das educadoras para com o bebê com deficiência (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e sobre suas competências como educadoras (*previsibilidade, adaptação ao saber materno e diagnóstico pedagógico*).

O PROAECI está organizado em seis encontros, realizados individualmente com cada educadora, com duração de aproximadamente 50 minutos e periodicidade semanal. Tendo em vista os encontros serem realizados no horário de trabalho das educadoras e nas dependências da creche, respeitam-se os horários da instituição e a dinâmica de funcionamento da mesma. A partir de um posicionamento de escuta receptiva e flexível da pesquisadora, são estabelecidos momentos de diálogo e reflexão com a educadora, sobre seus conhecimentos, práticas, dúvidas e sentimentos associados a cada temática que é abordada, ao mesmo tempo

em que se busca sensibilizá-las, com base na perspectiva winnicottiana, a respeito dos temas de cada encontro.

Em cada encontro se prioriza um tema específico, que é apresentado às educadoras de forma padronizada, para que possam refletir sobre os conteúdos tratados junto com a pesquisadora. No primeiro encontro, apresentam-se brevemente os objetivos do PROAECI e fazem-se combinações a respeito de sua dinâmica. Na sequência é introduzido o tema foco do encontro, organizado de maneira estruturada e apresentado de igual forma a todas as educadoras. Após, abre-se espaço para as educadoras refletirem sobre o tema, dando o seu próprio tom pessoal a cada encontro. Ao final, é solicitado que ao longo da semana de interação com o bebê com deficiência, elas possam refletir sobre o tema trabalhado, de modo que se inicia o próximo encontro a partir dessas reflexões. Já do segundo encontro em diante, inicia-se a partir das reflexões das educadoras e, após isso, apresenta-se o tema foco do encontro, seguindo a dinâmica anteriormente apresentada. Os seis encontros têm como foco os seguintes temas, detalhados no Anexo F:

- (1) *A creche e o desenvolvimento emocional do bebê com deficiência*: este encontro teve por objetivo dialogar com a educadora sobre o desenvolvimento emocional do bebê com deficiência e sobre a importância da educadora e da creche como ambiente facilitador deste desenvolvimento emocional. Este tema tem como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e as competências da educadora (*previsibilidade e diagnóstico pedagógico*);
- (2) *Necessidades, potencialidades e limitações do bebê com deficiência*: este encontro teve por objetivo dialogar com a educadora sobre as necessidades, potencialidades e limitações do bebê com deficiência ao longo do dia a dia na relação educadora-bebê na creche. Este tema tem como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e as competências da educadora (*previsibilidade e diagnóstico pedagógico*);
- (3) *Exploração dos espaços e objetos da creche pelo bebê com deficiência*: este encontro teve por objetivo dialogar com a educadora sobre a importância dos espaços e dos objetos da creche serem organizados de acordo com as necessidades e demandas dos bebês, em particular do bebê com deficiência. Este tema tem como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e a competência da educadora (*previsibilidade*);
- (4) *Potencialidades da educadora junto ao bebê com deficiência*: este encontro teve por objetivo dialogar com a educadora sobre as potencialidades dela junto ao bebê com

deficiência. Este tema tem como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e a competência da educadora (*previsibilidade*);

(5) *Sentimentos despertados pelos bebês com deficiência*: este encontro teve por objetivo dialogar sobre os sentimentos da educadora despertados pelo bebê com deficiência durante a relação educadora-bebê. Este tema tem como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e a competência da educadora (*previsibilidade*).

(6) *A creche e a família do bebê com deficiência*: este encontro teve por objetivo dialogar com a educadora sobre sua relação com a família do bebê com deficiência. Este tema tem como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e as competências da educadora (*previsibilidade e adaptação ao saber materno*).

Ao final de cada encontro, a pesquisadora fazia um registro escrito sobre suas impressões e sentimentos suscitados durante os mesmos, de modo que esses registros foram incorporados na análise e discussão dos dados.

- *Entrevista de avaliação do programa de acompanhamento para educadoras* (NUDIF/UFRGS, 2015b). Composta por um conjunto de questões que abordam as percepções das educadoras sobre os encontros do PROAECI, bem como sobre as contribuições dos mesmos para a relação educadora-bebê. Trata-se de uma entrevista estruturada, realizada de forma semidirigida. Cópia no anexo G.

### **Considerações éticas**

O presente estudo segue as diretrizes e normas éticas da resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. As educadoras e a mãe da bebê participante do estudo foram informadas dos objetivos, da justificativa e do procedimento de coleta de dados, e puderam assim, decidir de maneira autônoma sobre sua participação na pesquisa. Também foram informadas que poderiam desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso trouxesse prejuízo às educadoras, a bebê ou à família.

Este estudo se configura como sendo de risco mínimo, pois não submeteu as participantes a riscos maiores do que os vivenciados em suas atividades cotidianas. No entanto, como foram abordadas questões referentes à interação educadora-bebê com

deficiência, se identificada demanda por atendimento psicológico, as educadoras e/ou famílias poderiam ser encaminhadas para o Centro de Atendimento Pais-Bebê da UFRGS.

Foi garantida a privacidade e confidencialidade dos dados, sendo que o material obtido nas coletas de dados foi identificado por um código e devidamente arquivado na Sala 111 do Instituto de Psicologia da UFRGS. Cabe ressaltar que o projeto maior que originou este estudo foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da UFRGS e a coleta de dados somente teve início após a aprovação do mesmo (Cópia no anexo H).



### CAPÍTULO III

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi investigar as contribuições do PROAECI para a relação educadora-bebê com deficiência, a partir de conceitos winnicottianos. Para fins de análise, as entrevistas e os encontros do programa de acompanhamento (gravados em áudio) foram transcritos literalmente e revisados pela autora. Após isso, reuniu-se todo o material transcrito e as anotações referentes às impressões e os sentimentos da pesquisadora suscitados durante os encontros. Esse material então foi lido, bem como novamente escutado o áudio, buscando destacar e entender as trocas verbais e não verbais entre pesquisadora-educadora durante a realização do PROAECI.

Para isso, o material de cada caso foi organizado separadamente, analisado na forma de relato clínico. Esta forma de relato é comumente utilizada na clínica psicanalítica e também em pesquisas na área (Epstein, 2011; Leão, 2012; Sehn, 2016; Sonogo, 2015), por permitir uma escrita mais livre, rica em detalhes verbais e não verbais e que contempla uma interpretação e uma tradução dos dados. Além disso, o relato clínico permite que o pesquisador se aprofunde nos dados e insira em sua análise suas expectativas e subjetividades (Mordcovich, 2011).

Ao longo do relato clínico dos dados todo o material existente foi considerado, e se buscou destacar, a seguir, apenas algumas passagens mais importantes para refletir a dinâmica dos encontros e as mudanças que foram ocorrendo. Com o intuito de abarcar as impressões e sentimentos da pesquisadora sobre cada caso, o relato foi organizado em primeira pessoa. Para ilustrar o processo do PROAECI, são apresentadas as trocas verbais e não verbais entre pesquisadora-educadora, bem como situações relevantes que ocorreram ao longo dos seis encontros do programa. As falas, quando transcritas literalmente, foram colocadas em *itálico* a fim de facilitar sua identificação.

Os resultados serão apresentados a partir da seguinte organização. Primeiramente será realizada uma descrição da escola. Em um segundo momento, será apresentado a caracterização da bebê com deficiência e de sua família. Na sequência, serão expostos os resultados do PROAECI, separadamente para cada educadora. Ao final, será realizada uma discussão dos resultados de cada caso, a partir dos conceitos da teoria de Winnicott (1965/1993). Quando necessário, também se recorrerá a outros autores da psicanálise ou outras orientações teóricas visando à compreensão de cada caso.

### **Caracterização da creche**

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) participante deste estudo foi fundada em 1992, e têm como público-alvo crianças de 0 a 6 anos, moradoras dos bairros que compõem a Lomba do Pinheiro em Porto Alegre. A seleção para a vaga ocorre mediante inscrição e análise pela Secretaria Municipal de Educação que define os selecionados a partir de alguns critérios, tais como proximidade geográfica, renda familiar, situação de risco, possuir alguma deficiência, dentre outros. A escola funciona de segunda a sexta-feira, das 7h às 19h, e as crianças são matriculadas no turno integral.

O meu primeiro contato com a equipe diretiva da escola se deu por telefone, momento em que expliquei brevemente o estudo e solicitei um horário para que pudesse oferecer mais informações pessoalmente. Fui recebida na semana seguinte pela diretora e vice-diretora que, desde o primeiro momento, mostraram-se muito interessadas pelo estudo. No entanto, ressaltaram que conversariam com as educadoras do Berçário (turma do bebê com deficiência) para verificar o interesse das mesmas em participar da pesquisa. Mencionaram que só conseguiriam fazer isso após o fim da greve dos professores municipais, que já durava cerca de um mês, mas tinha final previsto para a próxima semana. E destacaram que, em caso de aceite por parte das educadoras, estaria disponível uma sala na escola para a realização das entrevistas e encontros do PROAECI, bem como a liberação das educadoras no horário de trabalho. Elas também ressaltaram que a mãe da bebê com deficiência era uma pessoa bem acessível, de modo que já deixei combinado de agendar um horário com a mãe, caso fosse possível seguir com a pesquisa na escola.

Após esse primeiro encontro, nenhum retorno foi dado pela escola, apesar da greve ter de fato se encerrado na semana seguinte. Quando se passaram 15 dias, realizei um novo contato telefônico. A vice-diretora atendeu, pediu desculpas pela demora, justificou que não havia conseguido conversar com as educadoras pelo fato de terem retornado da greve naquela semana, mas que o faria e me daria um retorno no mesmo dia. E assim ocorreu, quando fui informada que todas as educadoras aceitaram participar do estudo. Da mesma forma, a vice-diretora agendou um horário com a mãe da bebê com deficiência, e me ligou para informar desse agendamento. Inicialmente pensei que a demora no retorno por parte da direção pudesse dizer de um não desejo em participar da pesquisa. Contudo, com o retorno rápido e empolgação da vice-diretora, me tranquilizei e considerei que teria uma boa entrada nesta escola.

Em contato com a direção, fui informada que a instituição é composta por direção, vice-direção, 23 educadoras (entre professoras, monitores e estagiários) e outros profissionais

como professores de educação física e música. Também conta com 10 funcionários entre serviços gerais, nutrição e cozinheiras. Quanto ao espaço físico, a EMEI possui seis salas de aula, dois pátios externos, três banheiros infantis e dois adultos, biblioteca, sala de informática, secretaria, sala da direção, recepção, sala de reuniões, refeitório, cozinha, lavanderia e depósito.

Em 2015, a escola atendia um total de 116 crianças. As turmas são organizadas de acordo com a faixa etária da criança, tendo em 2015, uma turma para cada faixa etária: Berçário 1 (B1 - até 12 meses), Berçário 2 (B2 - 1 a 2 anos), Maternal 1 (M1 - 2 a 3 anos), Maternal 2 (M2 - 3 a 4 anos), Jardim A (JA - 4 a 5 anos) e Jardim B (JB - 5 a 6 anos). O número de educadoras por turma em cada turno é de quatro no B1, três no B2 (e mais um estagiário de inclusão no turno da tarde), duas no M1 e M2 e uma no JA e JB (com mais uma educadora volante para as duas turmas e um estagiário de inclusão no JA).

### **Caracterização da bebê com deficiência e sua família**

Manuela<sup>10</sup> estava com 24 meses no momento inicial do estudo e era a filha mais nova de Helena (37 anos, ensino médio incompleto), que tinha outros três filhos. Sua irmã mais velha (17 anos) e seu irmão (14 anos) auxiliavam em seus cuidados, tendo ainda um irmão de 7 anos diagnosticado com epilepsia de ausência<sup>11</sup>. A mãe alegou ter problemas na coluna, o que demandava a ajuda dos filhos mais velhos nos cuidados da menina, visto que ela era muito pesada (17kg). Manuela não tinha contato com o pai e, segundo a mãe, isso se deu pois ele *“fez violência doméstica comigo e a justiça resolveu não deixar ele ver ela, só paga pensão”*. E complementou: *“A minha filha quase nem conhece ele e prefiro que não conheça (...). A Manu já acostumou sem pai, então deixa sem pai. Quando ela for grande se ela escolher ver o pai, aí é ela, né? Mas enquanto eu puder evitar, melhor”*. A família residia em casa própria e possuía renda mensal de cerca de 2,5 salários mínimos, provenientes do bolsa família, da pensão alimentícia e de um auxílio recebido pelo filho de 7 anos, devido a sua condição de saúde.

O meu primeiro contato com Helena se deu na própria escola, antes das entrevistas com as educadoras, e teve por objetivo explicar para ela a pesquisa e solicitar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ela de imediato mostrou-se bastante simpática e interessada em disponibilizar que sua filha participasse do estudo. Isso me permitiu pensar que ela ficou contente por perceber que havia alguém interessada pela Manuela e também que

---

<sup>10</sup> Todos os nomes são fictícios.

<sup>11</sup> Distúrbio neurológico caracterizado por perda súbita de consciência durante um período muito curto de tempo (10 a 30 segundos).

reconhecia que sua filha precisava de ajuda, fosse na escola ou fora dela. E assim, naturalmente, começou a me contar a sua história e a da filha. Helena passou a impressão de ser uma mulher bastante sofrida, mas que mesmo assim preservava uma grande simpatia.

Manuela é fruto de uma gestação não planejada: *“É a filha mais amada que eu tenho, por incrível que pareça. Que eu não queria, que eu não desejava engravidar dela e que é a mais amada por todos”*. Ela nasceu de 39 semanas gestacionais pesando 3.630g e, segundo a mãe, a gravidez e o parto normal transcorreram sem complicações. Quando Manuela contava com 1 mês e meio de vida teve uma parada respiratória, em decorrência de uma bronquiolite aguda. Segundo a mãe (referindo-se à consulta com a neurologista do Hospital Conceição em Porto Alegre), esse fato teria ocasionado o atraso motor que Manuela apresentava, embora não tenha deixado sequelas neurológicas: *“A única coisa que a doutora neurologista me relatou foi que, tipo, não ficou sequelas e nenhum sinal na..., porque poderia ficar algum sinalzinho no cérebro, porque deu uma parada nela, parada respiratória. Só que no caso da Manuela não ficou sinal nenhum no cérebro, normal, cabecinha funcionando super bem. Ficou a sequela foi mesmo na coordenação motora, atingiu mesmo foi a motora, mas não deixando sequelas nenhuma no cérebro”*. Já segundo uma das professoras (Alice), que teve mais contato com a mãe, a deficiência de Manuela tinha origem neurológica, já que a parada respiratória afetou o cerebelo, o que causou o atraso motor. Mas no momento presente, neurologicamente, Manuela não apresentava sequelas, tendo apenas que recuperar a parte motora. Em linhas gerais, Manuela apresentava alteração generalizada no tônus muscular de tronco e membros (principalmente membros inferiores), com atrasos em aspectos motores do desenvolvimento, como a aquisição da marcha. No momento atual ela se locomovia sozinha através do engatinhar e conseguia ficar em pé ao se equilibrar nos objetos e móveis ao redor, mas caminhava apenas com ajuda, não apresentando equilíbrio, nem firmeza nas pernas.

Helena contou que começou a perceber o atraso motor na filha por volta dos 10 meses de idade, já que ela não conseguia sentar: *“Ela pendia para os lados”*. Ela ressaltou estranhamento frente a isso, uma vez que, com os outros três filhos, havia sido diferente, já que eles andaram por volta dos 12 meses: *“E fechou 1 ano e a Manuela nada, molengona assim, sabe? Eu disse, ué, que engraçado, tem alguma coisa que tá errado”*. Com isso, buscou atendimento de fisioterapia para a filha, mas ressaltou que após seis sessões, o fisioterapeuta deu alta para Manuela ao destacar que ela não caminhava *“por preguiça”*. Após isso, só voltou a buscar atendimento aos 20 meses da filha, a partir do encaminhamento realizado pela escola atual. Dessa forma, buscou a Unidade Básica de Saúde do bairro para solicitar encaminhamento para um neurologista, de modo que conseguiu consulta com um profissional

no Hospital Conceição. A partir disso, Manuela foi diagnosticada com o atraso motor. Ao ser questionada sobre como se sentiu ao receber a notícia, Helena ressaltou: *“Ah, foi bem difícil (...) quando eu recebi o parecer do médico foi bem complicado, custei pra cair na realidade”*. Apesar das desconfianças, esperava que os médicos dissessem que *“era coisa da minha cabeça e que ela ia ficar legal (...). Eu chorei uns três dias sem parar”*. A partir disso, Manuela foi encaminhada para fisioterapia e estimulação precoce.

Cabe resaltar que Manuela frequentava uma creche particular desde os 4 meses de idade, visto que a mãe trabalhava como vendedora. Mas como o salário não era suficiente para pagar a creche, Helena solicitou vaga na EMEI do bairro. Dessa forma, Manuela começou a frequentar a escola atual em março de 2015 e, segundo a mãe, *“se adaptou bem”*. No entanto, Helena ressaltou que nesse mesmo período parou de trabalhar devido às demandas relacionadas aos cuidados e atendimentos profissionais da filha: *“Eu até parei de trabalhar por causa dela, né?”*, e salientou que fez isso pois: *“Eu quero o melhor pra minha filha. Eu não gosto de ver ela não caminhar se todos os coleguinhas caminham, né? Até pra ela deve ser meio desconfortável”*. Nesse mesmo sentido, enfatizou a disponibilidade e interesse das educadoras por auxiliar Manuela. Inclusive destacou que a irmã de uma das professoras (Alice), que era estudante de fisioterapeuta, foi à escola fazer uma avaliação da menina, sem custos. Ela ressaltou isso como importante, pois viu que as educadoras se preocupavam com sua filha: *“Tu vê que as gurias também tem aquela vontade de ver ela andando, e me ajudam também a incentivar”*.

Apesar de fazer fisioterapia e estimulação precoce, separadamente, uma vez por semana, a mãe ressaltou que considerava os atendimentos de 30 minutos muito curtos para a estimulação que Manuela necessitava. Com isso, procurou encaminhamento para a Associação de Assistência à Criança Deficiente - AACD: *“Só que eu percebi que a Manuela precisa de algo além, tipo uma AACD assim”*.

O meu primeiro contato com Manuela ocorreu no dia seguinte a essa entrevista com a mãe, no momento em que ela estava saindo do refeitório, após o café da manhã. Inicialmente ela estranhou a minha presença, de modo que as minhas tentativas de iniciar uma conversa/brincadeira não tiveram sucesso. Tal fato não me trouxe estranhamento, visto que, de imediato, veio o pensamento *“quando eu era criança eu também era assim”*. Em nova visita à escola, Manuela mostrou menor estranhamento e me cumprimentou dizendo *“oi”* espontaneamente. Tal fato pode ter se dado, uma vez que todas as demais crianças se interessavam por se aproximar e conversar comigo, alguém estranho ao contexto delas. Também o meu retorno pode ter possibilitado uma maior confiança em Manuela. A partir

desse momento, a nossa relação foi permeada por muito afeto e carinho, visto que, em uma ocasião posterior em que Manuela também estava no refeitório, solicitou que a professora Alice a auxiliasse a chegar até mim para me dar um beijo de bom dia. Nesta ocasião, lembro-me de ter ficado encantada olhando para a menina, fiquei até um pouco sem reação, praticamente hipnotizada por seu gesto, e a sua simpatia me lembrou a simpatia de sua mãe. Tal comportamento se manteve ao longo do estudo, e frente as minhas idas constantes à escola, Manuela passou a me convidar para as brincadeiras e solicitar o meu colo.

Cabe ressaltar, para finalizar, que no mês de outubro de 2015, Helena me informou que a filha já estava com avaliação agendada na AACD a fim de iniciar os atendimentos na instituição. No entanto, até o final da pesquisa, em dezembro do mesmo ano, os atendimentos não tinham iniciado. E também no final do ano fui informada, pelas educadoras, que Manuela começou a apresentar convulsões, de modo que estava realizando novas consultas neurológicas.

### **Caso 1: Alice**

Alice tinha 33 anos, era formada em educação física com especialização em gestão escolar. Vivia em união estável e não tinha filhos. Era professora durante o turno da manhã na turma de Berçário 2 (1 a 2 anos), frequentada pela Manuela, sendo seu horário de trabalho das 8h às 12h. Atendia 15 bebês na turma e tinha o auxílio de duas estagiárias do curso de pedagogia, encaminhadas pela Secretaria de Educação.

Meu primeiro contato com Alice ocorreu no dia da entrevista com a mãe de Manuela, já que ao saber que eu estava na escola me procurou para se apresentar e ressaltar que estava disponível para participar do estudo. Ela, de imediato, se mostrou muito simpática e acessível, e me senti bem na sua presença. Ela também conversou com a mãe de Manuela e se mostrou bastante afetuosa e respeitosa com ela. Ao se despedir, Alice destacou que eu poderia agendar com a vice-diretora as entrevistas com as educadoras do turno da manhã, em qualquer dia da semana.

Na *Entrevista sobre experiência e formação de educadoras de creche em contexto inclusivo*, realizada antes do PROAECI, Alice ressaltou que sua escolha pela educação infantil foi marcada por sua identificação com a própria mãe, que era atendente de creche. Ela relatou que, quando tinha 10 anos de idade ia com a mãe na escola em que ela trabalhava para auxiliá-la, visto que a realidade da época implicava que muitas crianças fossem cuidadas por apenas uma educadora: “*Eu sempre quis ser professora, desde pequena assim, que eu me lembre. E*

*a minha mãe é atendente de creche em Gravataí. Atendente aposentada. Então eu sempre ia muito para a creche junto com ela. Em muitas ocasiões eu ajudava ela numa época em que o atendimento às crianças era literalmente cuidar, sem nenhuma educação mais específica. Eram 25 bebês, ela trabalhava num Berçário 2 também. Eram 25 bebês para uma educadora cuidar. Então às vezes a mãe estava mais cansada e tal, daí eu ia ajudar, isso aos 10 anos de idade”. Aos 14 anos, Alice decidiu fazer um curso de recreacionista e, assim, assumiu uma turma de Jardim na mesma escola em que a mãe trabalhava: “Ali eu assumi o Jardim por um tempo, (...) assumi o Jardim porque não tinha professora, aos 14 anos. Uma turminha de 30 crianças com todas as suas necessidades”. Isso me levou a pensar no quanto Alice também estava falando das suas necessidades, visto que aos 14 anos há necessidades específicas muito importantes em termos de desenvolvimento.*

Após dois anos, ela conseguiu um emprego como secretária em um consultório de fisioterapia, mas surgiu nela o desejo de fazer graduação na UFRGS e, para isso, precisava de um emprego de apenas um turno a fim de que pudesse estudar. Com isso, após o ensino médio, decidiu por fazer o curso normal pós-médio, que lhe permitiu voltar a trabalhar na educação infantil e ter horários livres para estudar e passar no vestibular da UFRGS.

Inicialmente, Alice começou a cursar Teatro, mas devido a um acidente de moto sofreu uma lesão, o que a motivou a trocar de curso: “Fui buscar a educação física para me ajudar com essa lesão e troquei o curso”, e complementou: “A gente [o namorado] sofreu acidente de moto e eu não conseguia mexer o joelho e aí não conseguia fazer as aulas práticas do teatro, tudo a gente tinha que adaptar, e eu não conseguia adaptar tudo. Mas eu sabia que eu conseguiria alguma coisa através da educação física”.

No mesmo ano de sua formatura, em 2011, Alice passou em um concurso da prefeitura de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, e exerceu atividades de professora de educação infantil e coordenação pedagógica da escola. Em 2014 foi aprovada em concurso para a prefeitura de Porto Alegre, e assumiu a vaga nesta escola pesquisada, durante o turno da manhã, e manteve suas atividades na outra escola pelo turno da tarde. Em 2015 atendia bebês de Berçário 2 em ambas as escolas. Ela ressaltou que desde 2011 atendeu alguns alunos com necessidades especiais, e mencionou o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), bipolaridade, autismo e deficiência física (má formação no intestino) entre esses alunos, além da Manuela, sua aluna atual.

Quando questionada sobre como se descreveria como educadora, Alice ressaltou: “Eu acho que eu sou uma excelente educadora, sem modéstia, mesmo. Eu acho, porque eu paro e penso muito sobre tudo o que eu faço durante o dia, eu analiso muito as minhas reações, o que eu sinto, o

que eu penso, como eu agi em tal e tal circunstâncias. Converso bastante com a minha psicóloga sobre situações específicas que me deixam mais incomodada até para rever, avaliar, né?”. Neste momento, percebi que Alice tinha boa capacidade de reflexão tendo em vista a sua experiência em psicoterapia, o que poderia favorecer o andamento do PROAECI. Ela ainda ressaltou que com a Manuela: *“Eu me sinto melhor ainda como profe, mais útil, mais importante, mais necessária para essas crianças”*. Também mencionou o seu contentamento quando percebia outras pessoas interessadas em ajudar Manuela: *“Na verdade, a Manuela me deixa muito feliz por ter conseguido os encaminhamentos para ela, cada pessoa que vem ajudá-la, isso me deixa me sentindo uma professora melhor e mais legal do mundo, assim. É uma massagem no ego, na verdade, né? Quando alguém diz assim: não sei quem vai vir ver a Manuela: Ai que bom!”*. Tal fala possibilitou que eu me sentisse acolhida e bem recebida por Alice. Durante toda a entrevista ela se mostrou muito disponível em enfrentar os desafios que são impostos pela deficiência de Manuela, não se mostrando em nenhum momento queixosa frente a isso. Fiquei pensando se ela estava dizendo isso para me agradar, mas sua fala parecia muito natural e sincera. Ela me passou a impressão de ser alguém bastante sonhadora, idealizadora, e que se esforçava para transformar esses ideais em realidade. Também pensei no quanto Manuela teve sorte em encontrar Alice na sua trajetória. Durante a entrevista, Alice também ressaltou que sua irmã, estudante de fisioterapia, realizou uma avaliação da Manuela, como uma atividade da disciplina de avaliação do desenvolvimento motor de bebês. Frente a isso, a professora da disciplina se interessou pelo caso e convidou Manuela para comparecer à UFRGS a fim de realizar uma avaliação mais sistemática. Assim, foi possível acelerar o processo de encaminhamento da Manuela para o neurologista e fisioterapeuta.

Já na *Entrevista sobre a rotina de cuidado de educadoras de creche em contexto inclusivo*, também realizada antes do PROAECI, ao refletir sobre a importância dos irmãos nos cuidados de Manuela, Alice ressaltou a deficiência de sua própria irmã (estudante de fisioterapia): *“São os dois [irmã e irmão mais velhos] que mais auxiliam a mãe [de Manuela]. Nesses dias o mano veio sozinho para levar ela para a fisioterapia. Às vezes assim, tadinho, isso não é obrigação dele, né? Mas a minha irmã também tinha uma deficiência e eu também fazia isso”*. Me chamou atenção o fato de Alice utilizar o verbo no passado, ao referir que a irmã “tinha” uma deficiência, o que me fez perguntar um pouco mais a respeito. Ela ressaltou que sua irmã possuía uma deficiência física no ombro, que lhe causava uma leve atrofia em um dos braços. Essa deficiência foi ocasionada no parto, já que sua irmã era muito grande, sua mãe desmaiou no parto, e o médico acabou quebrando a clavícula do bebê a fim de ele passar pelo canal de parto. No entanto, relatou que a irmã sempre recebeu todos os atendimentos necessários e



que, dentro da família, nunca foi tratada como alguém diferente dos demais. Até mencionou que a própria irmã nunca se percebeu como deficiente: *“A gente vive com ela um momento muito específico, muito especial, que ela foi tirar a carteira de motorista e o DETRAN disse que ela é deficiente e aí ela não pode tirar carteira de moto, ela só pode tirar carteira de motorista para carro especial. E ela disse ‘eu nunca me senti assim na vida’, ela ficou muito braba e a gente também se sentiu muito ofendido assim, de terem taxado ela como uma deficiente, sendo que a gente nunca tratou ela como uma deficiente. Ela era uma criança que tinha uma dificuldade, a gente tratava a dificuldade e ponto final e assim ela cresceu”*. Alice salientou que esse entendimento da deficiência que adquiriu junto com essa experiência familiar, a estimulava no trabalho com Manuela: *“Isso eu busco muito pra Manuela e pros outros alunos assim. Ok, você tem um problema, mas todo mundo tem, você tem um CID, você tem uma deficiência tá, mas isso não te faz diferente do resto do mundo, tu é capaz como todos os outros”*. E ao se referir a Manuela, mencionou: *“Ok, ela tem uma deficiência, ela vai vencer e isso não vai parar ela por nada no mundo. Isso não vai ser um empecilho para ela andar de bicicleta, para ela dirigir, para ela fazer faculdade, para ela brincar”*. Percebi que essa experiência com a irmã possibilitou a Alice uma maior sensibilidade e empatia frente às pessoas com deficiência física, no sentido de conseguir desafiar Manuela de forma afetiva.

## **Participação de Alice no PROAECI**

### **1º encontro**

Neste dia cheguei à escola por volta das 8 horas da manhã, horário combinado com a direção e as educadoras. No momento que cheguei, me dirigi para a sala de reuniões, local que foi utilizado para os encontros com as educadoras do turno da manhã. Após isso, me dirigi até o refeitório, onde se encontrava a turma do Berçário 2 tomando o café da manhã. Cumprimentei a todos e destaquei para as educadoras que estaria as esperando na sala (a fim de darmos continuidade à pesquisa), e que elas poderiam se organizar na sequência que achassem melhor. E a primeira a ir até a sala para o encontro foi a professora Alice.

Ao cumprimentá-la perguntei se estava tudo bem, e Alice me contou sobre um tombo que havia levado durante a semana ao escorregar na rua, em um dia chuvoso. Mas logo ressaltou que estava tudo bem e que poderíamos realizar o nosso encontro. Senti que Alice já estava confiando em mim para trazer alguns aspectos pessoais do seu dia a dia, o que era algo promissor, pensando na proposta reflexiva do PROAECI.

Conforme previsto no PROAECI, este primeiro encontro versou sobre o tema *A creche e o desenvolvimento emocional do bebê com deficiência* e teve por objetivo dialogar

com a educadora sobre o desenvolvimento emocional de Manuela e sobre a importância da educadora e da creche como ambiente facilitador deste desenvolvimento emocional. Este tema teve como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding*, *manuseio* e *apresentação de objetos*) e competências da educadora (*previsibilidade* e *diagnóstico pedagógico*). Apresentei o tema para Alice dizendo que na psicologia havia muitos estudos que buscavam compreender a relação dos bebês com suas mães e com outros cuidadores, como as educadoras de creche. E que quando o cuidar envolvia um bebê com deficiência era importante que, além de atender as suas necessidades, se pudesse reconhecer e aceitar a sua condição de bebê com deficiência que também tem potencialidades, construindo um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. Após isso, solicitei que Alice me falasse um pouco sobre seu trabalho junto a Manuela e, a partir disso, ela deu seu próprio tom pessoal ao encontro.

Ela ressaltou, inicialmente, que Manuela demandava um pouco mais de atenção, quando comparada às outras crianças, principalmente nos momentos de deslocamento, visto que ainda não conseguia caminhar sozinha, apenas com ajuda. Também frisou o quanto as educadoras (ela e as demais colegas) se esforçavam para que Manuela realizasse as atividades físicas e motoras disponibilizadas as demais crianças: *“A gente sempre tem um cuidado para que ela faça as mesmas atividades físicas e motoras que os outros, de incentivar, de estar por perto, ela precisa de um acompanhamento mais próximo quando ela quer fazer algumas coisas como subir no escorregador, coisas assim, ela precisa de um apoio mais próximo do que os outros que a gente acompanha só observando (...). Mas a gente deixa que ela faça tudo o que ela quer fazer, desde que seja seguro para ela e que os outros também possam fazer. Ela não tem nenhuma restrição de atividade”*. E também enfatizou o quanto se esforçava para não dar privilégios a Manuela em decorrência de sua deficiência, no sentido de não a tratar como *“coitadinha”*. Ao que questionei: *“E como é pra ti ter essa posição, de não ver ela como coitadinha? É algo que é difícil pra ti e que a todo momento tem que se policiar ou já é algo natural?”*; Alice: *“Pra mim é natural, bem natural. Não sei se pelo treino com a minha irmã, né? Não sei se por isso, ou porque realmente eu acho que se tem uma deficiência física ou intelectual mesmo, não é incapaz de fazer todo o resto”*. Percebi o quanto Alice tendia a se focar no que a criança tinha de potencialidades, naquilo que ela podia alcançar apesar de sua deficiência e considerei isso como uma característica importante para uma educadora, que era também um dos aspectos focados no PROAECI. No entanto, como ela trouxe mais uma vez sua irmã em seu discurso, questionei como essa irmã era tratada em casa pelas pessoas da família. E Alice destacou que a mãe sentia *“muita pena”* dela, visto que acompanhou sua irmã em vários exames e tratamentos, alguns invasivos.

Consequentemente, parece que Alice desenvolveu uma visão oposta a da mãe, se colocando na posição de estimular a irmã a superar as suas limitações: *“Eu sempre vi minha irmã muito bem, muito forte, muito capacitada para tudo. Inclusive eu tenho dela uma memória de uma situação que ela foi lavar louça, ela já tinha uns 12 anos mais ou menos, e ela foi lavar louça e tinha uma panela de pressão e ela me olhou assim e disse: ‘ah, mana, lava pra mim porque eu não consigo, meu braço não consegue’.* Só que eu sei que o braço esquerdo dela, que é o que tem a lesão, é muito mais forte do que o outro em função da fisioterapia e eu olhei e ‘não, tu consegue sim, vai devagarinho, apoia a panela na pia e vai que tu consegue, tu não é incapaz de fazer isso, tu tem um braço forte, esse movimento tu consegue, (...) eu vou estar aqui pra te ajudar, mas não vou fazer pra ti, tu tem que aprender a fazer isso’. E ela fez, assim, e se sentiu muito vitoriosa por ter conseguido fazer. E ela me disse depois ‘ah, a mãe nunca deixou eu lavar coisa pesada porque eu não conseguia’. E eu ‘mas tu consegue ou não consegue?’, ‘consigo’, e eu ‘então?’”; ao que destaquei: *“Tu conseguiu mostrar pra ela uma potencialidade dela. Tu acha que essa experiência..., tu já falou, né? Tu teve um treino com a tua irmã. E tu acha que isso auxilia muito no teu trabalho?”*; Alice: *“Eu acho que sim, eu acho que a minha irmã me inspira muito, assim, quando eu vejo alguma criança com deficiência. E hoje, com a Manuela, que é uma deficiência bem física, eu vejo muito da minha irmã, assim, que ela pode fazer qualquer coisa, que ela consegue”.*

No entanto, ao longo dessa fala de Alice sobre a experiência com sua irmã, senti certo receio de que ela, ao priorizar muito as potencialidades de Manuela, nem sempre conseguisse perceber os seus limites e respeitá-los. Então questionei neste sentido: *“E além de incentivar essas potencialidades dela [Manuela], tu consegue perceber os limites que ela tem também?”*; Alice: *“Os limites físicos, sim, quando ela tá bem cansada, é bem difícil de ajudar ela, assim. Segunda-feira foi bem difícil, ela fica cansada, pode ser de excesso de exercício, como no dia que ela vem da fisioterapia ou o dia que ela vai na fisioterapia a gente não forçar muito também porque daí ela vai pra fisio mais descansada. Mas também não dá para deixar de fazer as coisas dela, ela precisa se deslocar. Eu consigo ver quando ela tá cansada e quando ela não quer por cansaço e quando ela não quer por preguiça”.* Isso me levou a pensar no quanto era difícil, na rotina da escola, acabar considerando essas características tão individuais dos bebês, em especial no caso de deficiência, mas continuei acreditando que uma sensibilização nesse sentido se fazia necessária e, a trajetória da Alice facilitava a proposta do PROAECI.

Como isso me levou a pensar na rotina da escola, questionei Alice: *“Você já me falou na semana passada um pouco sobre a rotina aqui na escola. Mas o que vocês levam em conta na hora de organizar a rotina?”*; Alice: *“Os horários que são da escola, quem faz é a escola, a direção, o horário do café, o horário do pátio, da brinquedoteca, da biblioteca, aliás, esses horários já vêm de cima, assim, vem impostos, porque são uma organização, porque senão, não dá para atender todas as turmas”.* No entanto, ela apontou a flexibilidade com relação ao pátio já que, se os bebês

estavam demonstrando interesse pelas brincadeiras, poderiam ficar mais tempo no pátio, mesmo que outra turma também viesse a ocupá-lo. Pensei no quanto a previsibilidade da rotina, enfatizada no PROAECI, era importante como um organizar psíquico dos próprios bebês, no entanto a rigidez dessa rotina poderia vir a limitar o desenvolvimento de certas competências da educadora igualmente importante para os bebês, como a capacidade de respeitar o ritmo de cada um em cada atividade. A fim de refletir sobre tal aspecto, questionei Alice se a rotina como estava organizada favorecia as interações com Manuela, ao que ela respondeu que sim, e deu como exemplo a evolução de postura das educadoras nos momentos de alimentação: *“Bom, nesses horários mais fixos, que são os da escola, a gente consegue interagir com ela, tanto para levar ela de um espaço para outro, quanto, por exemplo, na hora da alimentação, de estar observando ela. A alimentação pra ela foi uma coisa muito diferenciada no início do ano”*; Eu: *“Como é que foi?”*; Alice: *“No início do ano, a gente sentava ela na cadeirinha de bebê, que é a que tem toda a barrinha na volta, em função dela não ter esse equilíbrio. Ela caía o tempo todo para o lado. Então, assim que a minha irmã veio fazer a avaliação dela, ela disse: ‘ah, mas quem sabe vocês botam ela na cadeira normal, porque ela vai cair, tudo bem, mas fica do lado e não deixa, ela vai ficar sempre com uma professora disponível para ela, para ficar do lado até que ela tenha esse controle de tronco para não cair de ladinho’.* Então a gente fez isso, no início, assim, de estar com ela, e a minha preocupação era muito de tipo, quem vai estar com ela não ser sempre a mesma pessoa, de ela não sentar sempre do mesmo lugar da sala e dela perceber que ela saiu daquela cadeira e que ela foi mais incluída nesse grupo, assim”; Eu: *“Na cadeira ela ficava um pouco mais...”*; Alice: *“Ela ficava do lado de fora, porque a cadeirinha tem sua própria mesinha para papar, então ela não ficava na mesa com os outros (...). Quando ela passa para a mesa, a gente também muda toda a nossa postura, porque a gente não sentava junto com eles para ajudá-los na refeição, a gente ficava de pé auxiliando um aqui e outro lá e caminhava pelo refeitório para poder auxiliar todos. Quando ela senta, a gente criou, pelo menos de manhã, a rotina, de que a gente vai deixar sempre espaço para as professoras para que a gente possa sentar entre as crianças (...). Hoje ela não precisa mais que ninguém sente ao lado dela, já tem um controle bem firme, bem forte. Então a gente senta às vezes, às vezes não senta, aí só permaneceu aquela história da gente sentar junto com as crianças e dela sentar na mesa, estar junto, interagindo com os colegas na mesa, com as professoras, com todo o grupo. Que antes ela, bem no início, nas primeiras semanas, ela ficava bem isolada. Isso me incomodava muito”*; Eu: *“Te incomodava?”*; Alice: *“Me incomodava, porque ela não tinha porque estar isolada (...). Pra mim, quando ela veio para a mesa, foi a melhor parte, assim ‘você está incluída na turma, você está na turma, e a turma te acolhe, a turma te quer e participa de ti’”*; Eu: *“A partir desse momento tu viu ela como incluída então, que antes tu não percebia?”*; Alice: *“É, não, antes não”*. Isso me levou a pensar que além de Manuela ter sido mais incluída na turma a partir de um gesto simples, a própria Alice percebeu o quanto ela e as demais

educadoras poderiam se incluir mais na turma e no próprio universo infantil, também de forma simples. Percebi o quanto a inclusão, apesar de exigir recursos materiais, depende também muito de uma mudança de postura e do desenvolvimento de um gesto inclusivo. E que uma visão externa, como a da irmã de Alice (e como a minha com o PROAECI) poderia contribuir neste sentido.

Na sequência do encontro, Alice destacou a capacidade de independência de Manuela, no sentido de fazer muitas atividades sozinhas e de buscar fazer as mesmas atividades que os colegas, apesar de sua limitação física. Falei para Alice que Manuela *“não se entrega para as limitações dela”*, mesma percepção que tive de Alice, como uma educadora que *“não se entrega”* para as limitações de recursos da escola ou da rotina, por exemplo, possibilitando a inclusão da aluna apesar disso. Ela também salientou que Manuela não costumava reclamar das atividades organizadas para ela, no sentido de estimular o seu desenvolvimento motor, visto que eram entendidos por ela como mais uma brincadeira: *“Ela não reclama, ela gosta. A gente fazia bastante exercício com ela também de pegar coisas acima da cabeça com as duas mãos, fazer esse movimento era importante, porque além de fortalecer lateral, fortalece frente, costas e ela vai ficando mais ereta. Porque ela tinha uma postura mais curvada em função dessa fraqueza muscular. E ela sempre brincou e sempre... A gente com o objetivo de fortalecer a musculatura e ela brincando com o objetivo de brincar”*. E, ressaltai para Alice o quanto essas características de Manuela, como a maior independência e se desafiar, sinalizavam aspectos importantes de seu desenvolvimento emocional: *“E tu fala muito, assim, de muitos aspectos de desenvolvimento emocional dela, ela ser independente, ela fazer as coisas sozinha, ela não ter problema de pedir ajuda, ela ser forte e determinada nisso que quer. Tudo isso envolve questões de desenvolvimento emocional da criança...”*; ao que Alice destacou: *“É, eu imagino que seja mais difícil para ela do que para qualquer outro que caminhou na idade correta, na idade adequada. Eu acho que ela ainda não percebe que ela tem uma deficiência, mas aos poucos eu acho que isso vai aparecer”*.

Após essa colocação, Alice trouxe mais uma vez sua irmã em seu discurso, e destacou que ela foi perceber sua deficiência por volta dos 11 anos, quando notou que os demais colegas de turma tinham o braço esquerdo diferente do dela. No entanto, a deficiência não a impossibilitou de realizar as mesmas atividades que os demais na escola, inclusive na educação física, e salientou que a irmã praticava vôlei, natação e ioga, ressaltando as potencialidades dela e sua capacidade de se desafiar. Isso me levou a pensar que, de certa forma, Alice revivia na relação com Manuela essa vivência com a própria irmã, ao que me fez destacar: *“Eu acho que tu imagina muito a Manuela assim também, né?”*; Alice: *“Eu imagino”*; Eu: *“Porque ela é tão capaz de tanta coisa, tem tanto potencial, que tu não imagina ela se preocupando*

*com essas questões, como a tua irmã, ela não se preocupou com isso”; Alice: “Ela não se preocupava. E na verdade, eu até desejo isso para a Manuela, assim, que seja assim, porque eu vejo a minha irmã muito saudável hoje. Ela faz faculdade de fisioterapia e ela tem um problema no ombro que impede ela de fazer muitas coisas da própria profissão que ela escolheu”; Eu: “Ela se desafiou até na escolha da profissão”; Alice: “Até na escolha da profissão, assim (...). E eu espero, realmente, que a Manuela tenha a mesma postura, assim, desejo para ela que ela chegue na fase adulta e diga assim: ‘ok, eu tenho as minhas limitações, mas eu faço tudo porque eu sou independente, eu consigo, eu vou’. E que por mais difícil que isso seja, que se consiga viver o mais saudável possível, digamos assim”; ao que pontuei: “E eu acredito que ela vai conseguir, porque a gente sabe que são esses momentos iniciais da vida que são determinantes para o futuro. Então, ela não está se limitando agora e não tem quem limite ela nesse momento, o que é ótimo, isso estimula, potencializa ela”; Alice: “Eu espero”.*

Após 52 minutos comecei a encerrar o encontro, e destaquei para Alice que, naquele dia, pudemos conversar um pouco sobre a creche e o desenvolvimento emocional de Manuela, e no quanto a relação dela com as educadoras (em especial Alice) e com os colegas eram importantes para o seu desenvolvimento emocional. Propus que Alice refletisse sobre o tema trabalhado neste encontro ao longo da semana de interação com Manuela. E que, na próxima semana, iniciariamos o encontro a partir de suas observações e reflexões.

Ao encerrar e me despedir de Alice, senti que ela havia se utilizado desse primeiro encontro do PROAECI para trazer muito de uma posição reflexiva, ressaltando suas experiências de vida e profissionais como a auxiliando nos cuidados com Manuela. Além disto, percebi que ela estabelecia uma boa relação com Manuela, o que possibilitou um diálogo enriquecedor sobre a dinâmica de cuidados e atenção com a menina.

## **2º encontro**

Neste dia, cheguei à escola às 8h e me dirigi para a sala de reuniões, onde organizei o gravador e o roteiro do encontro. Após isso, fui até o refeitório, onde a turma de Berçário 2 se encontrava. Cumprimentei a todos os bebês e as educadoras e os observei tomando o café da manhã. De repente, fui surpreendida por Manuela vindo na minha direção, junto com a professora Alice, que me disse: “A Manuela quer te dar um beijo”. Fiquei encantada com sua atitude, e trocamos um beijo uma na outra. Fiquei observando Manuela, admirada com sua simpatia. Após isso, avisei Alice que a aguardaria na sala de reuniões. No entanto, o encontro só iniciou às 11h, pois a turma estava muito agitada e Alice só conseguiu acalmar os alunos após o almoço, momento em que eles naturalmente já relaxavam para dormir.

Iniciei retomando o encontro passado, conforme combinado, a fim de saber o que Alice pensou sobre a temática referente à creche e o desenvolvimento emocional de Manuela, abordado no primeiro encontro, ao que ela destacou: *“Eu não sei se eu entendi bem o que tu queria com o pensar sobre a rotina, pensar sobre a Manuela, tá? O que eu pensei..., comecei pelo menos a observar mais como é que eu ajo com a Manuela. E o que eu consegui ver, principalmente hoje com a confusão que estava, é que eu trato ela muito igual aos outro, assim. Os únicos momentos realmente que eu consigo tratá-la como diferente, como alguém que precisa de um pouco mais de atenção é nos momentos em que ela precisa caminhar entre um espaço e outro. Fora esse momentos, hoje inclusive a Manuela estava batendo nos colegas, inclusive ela teve que ficar sentada uns minutinhos [de castigo], até nesse momento hoje eu fiz com a Manuela igual eu fiz com todos os outros, assim, não foi diferente”*. Ainda destacou que foi a primeira vez desde o início do ano que precisou chamar a atenção de Manuela devido ao seu comportamento.

Alice também salientou que gostaria de ter mais tempo para estimular o desenvolvimento motor de Manuela, o que não era possível frente à rotina da turma e o número de alunos. Mas que, em termos de desenvolvimento emocional, considerava satisfatório a menina não ser tratada de modo diferente aos colegas: *“Tirando o fato de que eu queria ajudar ela mais fisicamente, mais motoramente, mas eu acho que pro emocional, principalmente, dela isso é bom. Que ela não esteja sendo vista, assim, tão diferentemente. Eu queria ter tempo de dar essa atençãozinha pra ela, pra desenvolvimento motor, mas eu me sinto bem conseguindo mantê-la na turma tratando ela do mesmo jeito e..., se eu digo vamos é vamos pra todos eles. Se eu digo fica é fica pra todos eles”*; ao que verbalizei: *“Isso porque ela tá incluída na turma, né?”*; Alice: *“Ela tá. Eu comecei a observar até pra ver se tava realmente, porque às vezes a gente acha que tá fazendo uma coisa e não tá fazendo. Ai eu..., pelo menos eu em relação a ela, tá, eu acho que tá certo assim, não sei. Acho que ela tá..., eu consigo manter ela como todos os outros, embora ela demande uma atenção que eu não consigo dar. E isso me frustra pessoalmente, assim, né? Eu queria poder ter um tempo em que eu pudesse sentar com a Manuela e ajudar ela na atividade dela”*. Percebi o quanto Alice se relacionava com Manuela enquanto pessoa, e não enquanto deficiência, o que a possibilitava perceber as necessidades da aluna (relacionadas ou não a deficiência) e, também, as suas potencialidades.

E assim, dei sequência ao encontro, conforme previsto no PROAECI. Este segundo encontro versou sobre o tema *Necessidades, potencialidades e limitações do bebê com deficiência* e teve por objetivo dialogar com a educadora sobre as necessidades, potencialidades e limitações de Manuela ao longo do dia a dia na relação educadora-bebê em creche. Este tema teve como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas das educadoras (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e competências da educadora

(previsibilidade e diagnóstico pedagógico). Apresentei o tema para Alice dizendo que ela já estava trazendo um pouco sobre os aspectos referentes às necessidades, potencialidades e limitações de Manuela, mas que poderíamos aprofundar um pouco mais ao longo do encontro. Solicitei que ela pensasse na rotina diária com a Manuela, principalmente nos momentos de alimentação, troca de fraldas e roupas, brincar, interação da Manuela com ela e com os colegas e, a partir disso, ressaltasse as necessidades, potencialidades e limitações que identificava (relacionadas ou não à deficiência) e, assim, ela deu continuidade as suas reflexões.

Alice salientou, mais uma vez, as necessidades de Manuela relacionadas aos deslocamentos e algumas atividades que exigiam maior ajuda de um adulto, como brincar no escorregador e descer do trocador de fraldas. Bem como nos momentos em que Manuela estava mais cansada, visto que acabava relaxando o tônus muscular: *“Ela veio essa segunda-feira extremamente cansada, extremamente indisposta em fazer qualquer coisa motora. Então ela sentava e já ia caindo, assim, tamanho o cansaço, que ela não consegue se manter tanto tempo que cansa mais rápido”*. Além desses aspectos relacionados à deficiência, Alice ressaltou a necessidade de Manuela ser estimulada a utilizar mais a fala e menos o choro, visto que ela já sabia dizer várias palavras e construir frases, podendo expressar os seus desejos. Mas frisou que tal aspecto estava relacionado à faixa etária (e não à deficiência) e que era algo comum também entre os outros bebês da turma: *“A gente está precisando conversar bastante com ela para estimular essa fala e não esse choro, que eu acho que deve haver alguns momentos em casa que ela deve choramingar e alguém atende. Em algum momento do dia dela ela resolve chorando, porque ela tenta inicialmente fazer isso, aí depois tu conversa, explica que ela pode falar, que ela sabe falar, que a profe vai ajudar se ela falar, aí ela parece que se conscientiza”*; ao que, na sequência do encontro retomei e questionei: *“Tu falou dessa questão da comunicação dela que às vezes ela utiliza o choro ainda. Mas tu observa que isso é uma coisa dela ou acontece com outras crianças também que vocês tem que mais estimular a fala, e menos o choro?”*; Alice: *“Acontece com..., faz parte da faixa etária deles, assim, de recém aprendeu a falar e, como antes conseguia tudo com o choro, resolve com o choro”*.

Já referente às limitações de Manuela, ficou evidente, desde o início, as limitações motoras, quando comparado com outros bebês da mesma faixa etária. E Alice não foi capaz de ressaltar outras limitações de Manuela, para além das físicas relacionadas à motricidade. A fim de confirmar isso, destacou várias características dela que mostravam o quanto ela estava se desenvolvendo como o esperado para a sua faixa etária: *“Pois é, ela fala super bem, ela sabe se comunicar. Ela não faz uso disso quando ela não quer, é uma escolha dela. Ela tem um pensamento lógico bem já construído, ela vai ter as dificuldades de todo bebê, não sabe contar, não sabe às vezes*



*expressar exatamente aquilo que ela gostaria, é bastante egocêntrica, mas é tudo dentro da idade dela (...). Está tudo dentro do conjunto esperado pra ela, não tem..., pelo menos eu observo nela a única limitação essa de, física mesmo. Porque ela se relaciona bem com os colegas, se relaciona bem com todas as professoras, se comunica, brinca, participa de todas as atividades, não fica parada, sentada, né? Só observando o mundo. Por exemplo, ela interage com todos, e com tudo, não só com os colegas e com as profes, mas com os brinquedos também, com os materiais que são disponibilizados, ela faz isso e faz muito bem".* Com tal relato, ficou claro o quanto Manuela possuía atraso apenas no desenvolvimento motor, mas não em outras áreas do desenvolvimento, como cognitivo, linguagem e socioemocional.

Tais aspectos permitiram que conversássemos sobre as potencialidades de Manuela para a interação, como previsto nesta seção do PROAECI, ao que retomei com Alice alguns aspectos já ressaltados por ela, como a simpatia de Manuela e sua capacidade de se relacionar com os colegas: *"Tu fala que ela é uma criança tão simpática, tão querida. De fato, né? Foi me dar beijo ali na entrada, ela tem isso, né?"*; Alice: *"Ela beija o tempo inteiro, todos os colegas. Passou perto ela dá beijo, ela chega te chamar pra te dar beijo, ela é extremamente carinhosa, hoje que ela resolveu trocar o beijo por uns tapinhas, mas... [referindo-se a agitação da turma naquele dia]"*; Eu: *"A turma toda, né?"*; Alice: *"A turma toda, então assim, não é estranho que ela tenha participado dessa demonstração"*; Eu: *"Imitou, né?"*; Alice: *"Consegue imitar os colegas, consegue repetir. Canta, dança"*; ao que ressaltei: *"Se desafia nas brincadeiras, como a gente conversou na outra semana"*; Alice: *"Se desafia nas brincadeiras, sim, ela faz tudo o que uma criança normal faz, uma criança sem a deficiência dela, no caso. Ela..., pra mim ela não mostra nenhuma outra limitação, além da motora mesmo. Ela está dentro de um desenvolvimento normal"*. Com isso, Alice salientou que a limitação motora de Manuela não a impedia de executar as atividades como os demais colegas, pois apesar de não caminhar, ela se locomovia de outras formas, como através do engatinhar. E, após essa colocação, Alice fez uma previsão otimista frente ao desenvolvimento de Manuela: *"Eu acho que ela vai caminhar acho que daqui um mês e meio, dois, ela vai estar caminhando, pelo que ela está evoluindo na fisioterapia, pelo que ela demonstrou nessa semana, que ela veio já..., ela tá..., ela deu um passo a mais. Hoje ela já conseguiu fazer um só-só, que é ficar paradinha de pé, né? Que a gente brinca "ah, faz só-só pra tia", e aí ela ficou..., não deu três segundos, mas deu quase, pra ela é uma evolução muito grande"*. Pensei no quanto Alice desejava que Manuela evoluísse em termos motores, mas a percebi ainda valorizando muito o que ela precisava alcançar, e não o que ela já alcançou. Fiquei com a sensação de que o tempo previsto era muito curto para uma bebê que ainda não conseguia dar poucos passos sozinha. No entanto, optei por não verbalizar para Alice essa minha impressão, de que Manuela precisaria de mais tempo até conseguir caminhar, pois considerei que pudesse ser um pouco

intrusiva, visto que ela não se mostrava preparada para se dar conta deste aspecto. Optei por apenas escutar e possibilitar que Alice pudesse ir observando Manuela a cada dia.

Assim, a fim de dar continuidade a temática central deste encontro, questionei Alice sobre como era lidar com as necessidades, potencialidades e limitações de Manuela, e ela ressaltou: *“Eu tento dar bastante atenção, quando eu chego perto dela, assim, e tento falar para ela que ela consegue, que ela vai fazer, e que a gente está ali para ajudar ela. Que este estímulo não seja só pegar pela mão e sair, por exemplo, que seja verbal também ‘olha só, tu é forte, tu consegue’”*. Também ressaltou o quanto ela estimulava os colegas a respeitarem o ritmo de Manuela e de todos os demais, ao ressaltar que cada um tinha habilidades específicas e que conseguiam fazer as atividades em tempos variados. No entanto, ela destacou o quanto fazia isso cuidando para que nem Manuela, nem os demais bebês percebessem que isso se dava devido ao atraso motor da menina, mas sim a algum outro fator: *“Até quando vamos brincar de roda, vamos brincar no refeitório, vamos caminhar no pátio, aí vem alguém [criança da turma] e dá a mão pra ela, eles já caminham com mais segurança eles vão querer caminhar mais rápido: ‘vamos devagarinho, senão olha só, a profe Alice vai cair em cima de vocês dois aqui, tem que ser devagar, eu não consigo caminhar tão rápido’*. *Eu passo a culpa pra mim assim, não sei nem se está certo, mas eu quero que ela se sinta segura e que ela se sinta apta a fazer, mesmo com dificuldade”*; ao que destaquei: *“E aí tu consegue passar para os outros respeitar isso também, o ritmo de cada um”*; Alice: *“Eles estão começando, claro, né? Não espero que isso aconteça da noite para o dia, não nessa faixa etária, mas assim, eles parecem compreender e diminuir bem o ritmo deles, assim, para acompanhar ela”*. Confesso que também não soube dizer se o que Alice fazia era adequado, mas acabei por entender que não cabia um juízo de valor no sentido de estar certo ou errado, mas sim de que essa atitude de Alice estava funcionando e contribuía para o desenvolvimento de Manuela naquele contexto.

Como Alice havia ressaltado aspectos do dia a dia com os bebês, questionei se a rotina da escola como estava organizada dava conta das educadoras considerarem as necessidades, potencialidades e limitações de Manuela. Frente à resposta “não” perguntei o que poderia ser diferente, e Alice salientou: *“Eu acho que poderia vir um monitor pra ela. Ela precisa muito dessa pessoa. Não só ela, mas a turma de uma maneira geral”*, e complementou: *“A rotina nos trava de uma maneira extremamente forte, assim. Pelo menos no turno da manhã a gente tem uma rotina extremamente apertada”*. A partir disso, começou a me relatar detalhes da rotina, como o fato de o horário do café ser no mesmo horário do pátio, que após o pátio iniciava-se a troca de fraldas, o que exigia que uma educadora se dedicasse a essa atividade e as outras duas dessem conta das demais crianças. O fato de atividades individuais serem *“quase impossíveis”*, de após

a troca de fraldas já iniciar o preparo das crianças para o almoço, às 10h30, e, após, o horário de sono. À medida que ela me relatava essa rotina, fui me sentindo cansada e travada (assim como Alice provavelmente se sentia), pois não conseguia refletir sobre a possibilidade de alguma mudança. Constatei o quanto Alice fazia muito por Manuela, mesmo com tão pouco tempo disponível para isso na rotina, pelo simples fato de respeitar o ritmo dela e de a estimular nas brincadeiras. Frente a minha sensação de cansaço, senti a necessidade de tranquilizar Alice, e pontuei o fato de que permitir que a Manuela fizesse atividades livres, a partir da sua iniciativa, e respeitando o seu jeito de fazer e o seu ritmo pessoal, já era um grande ganho para ela, e Alice concordou.

Na sequência ela ressaltou que sua irmã, quando fez as primeiras avaliações de Manuela na escola, também mencionou o quanto essa liberdade dada aos bebês era importante. E ainda salientou que, nesta escola, as crianças tinham brinquedos e materiais para trabalharem livremente, mas que, na outra escola em que lecionava pelo turno da tarde, isso não existia e as crianças *“não tinham nada para fazer”*. Assim, entendi o quanto Alice conseguia utilizar todos os recursos que tinha nesta escola, em um tempo limitado, para ajudar Manuela. E ainda, para reforçar o meu entendimento, Alice mencionou características dessa escola que, mesmo tendo o que melhorar, ainda assim era *“excelente”* quando comparada a outra: *“Ah, tem oito goteiras na minha sala, mas eu não vejo isso como um problema final, assim, que isso vai atrapalhar o desenvolvimento da criança. As goteiras tem quando chove uma semana a fio, então, não é sempre que tem goteira. Não é uma preocupação diária. Eles tem uma janela maravilhosa que eles olham para a rua. Quando eles vão aqui, o pátio tem essa cerca, de pezinho eles conseguem colocar a cabecinha ali e ficar enxergando o mundo lá fora. Que às vezes..., eu já trabalhei em locais que é um muro alto e aí...não enxerga nada e aí se tu está dentro da sala é parede, se está no pátio é muro, o mundo fora da escola não existe”*. E complementou ressaltando que, na outra escola, Manuela não teria tantos estímulos em termos de desenvolvimento motor como ela tinha nesta escola, visto que na outra os espaços para locomoção eram mais limitados. Fiquei com a sensação de Alice ser uma pessoa muito generosa e que não se deixava limitar pelos limites da escola. Ao final do encontro, pontuei isso a ela: *“Eu percebo muito do que tu fala, assim, Alice que, embora tenha essas dificuldades, tu não deixa isso ser um limitador para o teu trabalho, né?”*; Alice: *“Eu tento”*; Eu: *“É, eu vejo muito um tentar fazer de acordo com o que tu acredita”*; Alice: *“Eu acho que é muito característica de professor isso (...). Se eu tenho material ou não tenho, eu vou trabalhar com o que eu tenho, o que eu não tenho vou tentar buscar, se eu conseguir ok, se eu não conseguir eu vou ter que improvisar, porque nem sempre a gente tem aquilo que a gente quer”*. Isto me levou a pensar sobre um momento das entrevistas iniciais (antes dos

encontros do PROAECI) em que, em um instante da entrevista, senti a necessidade de explicar para Alice que havia levado a entrevista redigida a mão, pois havia terminado a tinta da minha impressora na noite anterior. Acredito que nas primeiras entrevistas eu já tenha captado essa característica de Alice, e tive a necessidade de mostrar para ela que eu também não deixava qualquer coisa atrapalhar o meu trabalho, e estava indiretamente dizendo “olha, eu também improviso, eu também uso os recursos que tenho, eu não me limito a isso”. Neste momento, essa explicação que dei a Alice, meio sem sentido nas entrevistas iniciais, passou a ter um sentido.

Após 48 minutos comecei a encerrar o encontro, e destaquei para Alice que, naquele dia, pudemos conversar um pouco sobre as necessidades, potencialidades e limitações de Manuela. Propus que ela refletisse sobre o tema trabalhado neste encontro ao longo da semana na relação com Manuela. E que, na próxima semana, iniciáramos o encontro a partir de suas observações e reflexões.

Ao encerrar e me despedir de Alice senti, mais uma vez, o quanto ela tinha uma boa relação estabelecida com Manuela. Inclusive, em seu otimismo, considerava que a aluna caminharia em breve, demonstrando o quanto desejava o melhor para a menina. No entanto, por vezes, não conseguia valorizar todos os seus esforços frente aos cuidados e estimulação de Manuela, o que considerarei ser necessário retomar ao longo dos encontros. A senti, mais uma vez, bastante simpática e interessada em colaborar com o PROAECI, o que possibilitou que os diálogos e reflexões fossem enriquecedores.

### **3º encontro**

Neste dia, novamente cheguei à escola no horário combinado, por volta das 8h15 e me dirigi para a sala de reuniões. Lá organizei as cadeiras, o roteiro do encontro e o gravador, e fui até o refeitório cumprimentar os bebês e as educadoras. Após isso, Alice já seguiu comigo para a sala a fim de iniciarmos o terceiro encontro.

Quando chegamos à sala ela, de imediato, se mostrou bastante animada e interessada em me mostrar um vídeo que ela gravou durante a semana, no momento em que Manuela conseguiu ficar em pé sozinha, por alguns segundos, sem apoios. No vídeo, Manuela mostrou-se muito contente por seu feito e recebeu muitos elogios das educadoras. Frente a isso, Alice salientou: *“Ah, ela conseguiu, ela foi, ela ficou! Que a gente tá tentando fazer ela fazer isso faz um tempão, assim. É o primeiro passo para ela conseguir: ‘tá, ok, eu fico de pé sozinha, ok, daqui eu vou para...’, um passinho, assim. Ah, ela consegue, ela consegue, ela conseguiu! Estamos muito felizes!”*. Percebi que Alice estava conseguindo festejar as aparentemente pequenas, mas

grandes conquistas de Manuela, e senti que os encontros estavam mexendo com ela justamente neste aspecto que considerei ser necessário (como salientando no encontro anterior). Inclusive, Alice ressaltou a evolução rápida de Manuela, ao considerar que quando ela chegou à escola, há seis meses, não conseguia sequer sentar sem apoios. Ela também mencionou a necessidade que teve de compartilhar esse momento de Manuela com as professoras do turno da tarde e com a vice-diretora. Mas a sensação que tive era a de que Alice era, sem dúvida, a mais animada frente a essa conquista.

Aproveitei esse aspecto importante da evolução motora de Manuela para retomar com Alice o encontro passado, conforme combinado, relativo às necessidades, potencialidades e limitações de Manuela. Destaquei que, na semana anterior, ela havia ressaltado os avanços de Manuela, e que ainda naquela semana pôde presenciar mais um avanço importante: *“Foi algo que tu tinha comentado no último encontro, né? Que a gente falou das necessidades, das potencialidades e das limitações da Manuela, que tu mencionou que ela tava tendo evoluções”*; Alice: *“Tá”*; Eu: *“Que tu via que ela tava tendo. E aí tu consegue ver ainda essa semana”*; Alice: *“Ainda essa semana, foi um avanço, assim, semana passada ela não ficava nem, a gente conta segundos assim, de ‘ah, ficou 3 segundos, ficou 1 segundo’. Semana passada ela não ficava muito tempo, ela só se posicionava e já caía. Aí ontem ela fez aquilo ali e ‘ahh, meu Deus! Ela consegue!’”*. Alice também salientou que, nessa semana em que Manuela teve mais progressos no seu desenvolvimento motor, também observou que ela se colocou na posição de testar um pouco mais as educadoras, a fim de obter maior confiança: *“A gente percebeu que essas semanas que ela tem evoluído um pouquinho mais, ela tem também evoluído para testar mais a gente, assim: ‘Ah, será que eu vou poder ir até ali? Será que essa professora deixa eu fazer isso? Será que eu posso mesmo? Será que ela vai me ajudar mais? Vai me ajudar menos?’”*.

Na sequência, Alice destacou que, no dia anterior, observou Manuela olhando as outras crianças da escola dançarem e sentiu que, naquele momento, ela poderia ter percebido que não conseguia ficar em pé, e que isso a diferenciava dos demais colegas: *“Ela ficou muito pensativa, muito parada, assim, normalmente ela estaria pulando junto. Ela ficou sentada só observando. Ela tava mais cansada também, mas eu achei muito estranho, assim e: ‘vamos dançar?’, ‘não’. Eu não sei se ela começa a se dar conta dessa dificuldade dela. Foi um momento bem pontual, que ela ficou observando os colegas, que não é uma coisa que ela faz, assim, de ficar observando uma coisa que eles estão fazendo, ela vai e interage, e ela sentou no sofazinho e ficou um longo tempo ali. Não sei, ali me preocupou um pouquinho, de repente ela vai tomar consciência de si um pouquinho mais cedo do que a gente imaginava”*; Eu: *“Uhum, tu achava que ia ser um pouco mais tarde?”*; Alice: *“Eu achei que ia ser daqui a um ano talvez, depois que ela já caminhasse, porque ela talvez não vá conseguir correr tão rápido, quando ela fosse querer começar a competir com os colegas para*

*correr atrás de uma bola, para chegar primeiro na cozinha, chegar primeiro no pátio*”; ao que questionei: “*E como tu acha que vai ser pra ti esse momento dela se dar conta da limitação dela?*”; Alice: “*Eu acho que vai ser um pouquinho difícil, assim, de explicar para ela o que é essa limitação, porque ela não consegue, ela sendo tão novinha. Eu vou explicar, eu vou dizer ‘tu teve um probleminha e você não consegue agora, mas você vai conseguir’, mas ela sendo tão, tão, tão novinha, é muito complicado. Ela vai fazer 3 anos ano que vem. Se ela tiver essa percepção agora, 2 anos e pouco, 3 anos, é difícil de explicar para um nenê o que tá acontecendo, porque não caminha*”; Eu: “*Uhum, vai ser um desafio para ti*”; Alice: “*Vai ser um desafio, vai. Como fazer ela entender que ok, é uma limitação, mas ela pode; vai ser mais difícil, mais cansativo, mas ela vai fazer*”. E novamente Alice trouxe sua irmã em seu discurso, ao ressaltar que ela se deu conta de sua deficiência bem mais tarde. Pensei, novamente, que Alice, de certo modo, ressignificava a relação com sua irmã na relação com Manuela.

Fiquei impressionada com o quanto Alice estava trazendo aspectos importantes de Manuela, o que me levou a pensar que a característica reflexiva do PROAECI estava mexendo emocionalmente com ela. Ressaltei para Alice o quanto essa observação dela era importante, e ela complementou: “*Talvez isso não tivesse acontecido se não fosse você. Talvez não, de repente a gente, ‘ah, tá, ela tá cansada’, talvez eu não tivesse parado para pensar ‘por que ela tá sentada e cansada? Por que que cansa pra isso e não cansa pra aquilo? Pra dançar ela estaria cansada, mas pra pegar a boneca e sentar de novo, não?’*”; Eu: “*Te permitiu refletir isso?*”; Alice: “*Sim*”; ao que verbalizei: “*E são bem os objetivos do encontro, serem reflexivos mesmo, como eu falei, né? De poder discutir essas temáticas, eu vou fazendo perguntas que vão orientando esse pensamento, vamos dizer assim, e depois ao longo da semana refletir sobre. É bem essa reflexão mesmo que é o objetivo*”. Fiquei contente com essa colocação de Alice, por sentir que eu estava a auxiliando com o meu trabalho, enquanto ela se dedicava em cada encontro.

A partir disso, dei continuidade ao encontro, conforme previsto no PROAECI, que versou sobre o tema *Exploração dos espaços e objetos da creche pelo bebê com deficiência* e teve por objetivo dialogar com a educadora sobre a importância de os espaços e os objetos da creche serem organizados de acordo com as necessidades e demandas dos bebês, em particular do bebê com deficiência. Este tema teve como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e competência da educadora (*previsibilidade*). Apresentei o tema para Alice dizendo que a previsibilidade da organização da rotina e dos espaços da creche era importante para os bebês como um organizador psíquico, que possibilitava a eles saberem que seriam atendidos pelas educadoras sempre que necessário. Solicitei que ela pensasse sobre a organização do ambiente da creche e no quanto tal organização possibilitava atender as especificidades de Manuela.

Alice salientou que nenhuma mudança específica precisou ser feita no ambiente da sala a fim de atender a Manuela. Mas destacou características da sala do Berçário que a auxiliavam em seu desenvolvimento, sem a necessidade de maiores mudanças. E também a criatividade das educadoras a fim de tornar o ambiente interessante para os bebês: *“Até porque o espaço é bem amplo, ele tem pouco mobiliário que fica no meio da sala, que na verdade é uma mesa que ocupa mais que um canto, se espalha, e a gente vai criando cantinhos, assim, ao longo dos dias, para que eles explorem de maneiras diferentes esses cantinhos que têm na sala. A gente tem hoje, ali logo na entrada tem uma, duas mesas de pernas pra cima que viraram uma barraquinha com almofadas e com os livrinhos do lado e eles já associaram que aquele canto ali é o canto dos livros, por exemplo”*. Ela salientou também que os bebês tinham acesso livre aos livros e brinquedos, de modo que Manuela (e os demais bebês) tinha independência para escolher com o que queria brincar.

Alice destacou outro *“cantinho”* importante na sala, que era um espaço em que as educadoras não tinham muita visibilidade e que os bebês utilizavam quando queriam fazer alguma brincadeira sem que elas vissem, ao que verbalizei: *“Eles sinalizam que querem privacidade quando vão para esse cantinho”*; Alice: *“É, fica bem claro, assim: ‘não me olhe que eu não tô gostando’”*. Alice destacou que, ao entenderem que era algo importante para os bebês, as educadoras do turno da tarde colocaram uma cortina neste espaço. Pensei no quanto, em um ambiente de cuidados coletivos, muitos aspectos da intimidade e privacidade acabam ficando em segundo plano. Lembrei de várias ocasiões em que vi as crianças de outras turmas indo ao banheiro de porta aberta, todos juntos, sem que esse momento fosse tratado como algo que merecia privacidade. E neste relato de Alice, percebi o quanto os bebês dão um jeito de tentar preservar algum espaço de privacidade, mesmo que mínimo, na rotina diária na creche.

Alice ressaltou características do ambiente da sala e da escola que se mostravam como previsíveis para os bebês, como o local dos livros e brinquedos, dos materiais pessoais dos bebês (como o bico), o momento das refeições realizadas no refeitório, o momento do sono em que há um colchão específico para cada bebê, dentre outros aspectos. Segundo ela, os bebês se utilizavam dos espaços da sala como forma de comunicação, para indicarem se queriam o bico (apontavam para o local do bico e falavam *“bibi”*) ou algum brinquedo, por exemplo. E segundo ela, Manuela conseguia sinalizar as suas necessidades da mesma forma que os demais da turma. E verbalizei para ela: *“Essa questão da previsibilidade do espaço, de não mudar toda hora é bem importante, né? Porque eles se acostumam que vão para aquele cantinho, naquele canto que eles vão ler, é naquele cantinho que eles vão ter privacidade, ou se acalmar*

*também quando eles precisam. É naquele outro cantinho que eles vão ir dormir, eles sabem que ali tem os colchonetes. E naquele outro cantinho é onde eles vão ir trocar fralda e pedir o bico. Isso é importante, é um organizador para a criança, né? Organiza elas internamente”; Alice: “Ótimo”. Reparei que tanto eu, quanto Alice, acabávamos falando de todos os bebês nesse espaço da creche, e não especificamente em Manuela. Mas entendi que isso demonstrava que, para Alice, Manuela fazia parte desse todo, sem distinção, e que, de fato, estava incluída nessa turma.*

No entanto, a fim de trazer novamente Manuela para o foco, questionei Alice se o espaço físico da escola propiciava o desenvolvimento motor de Manuela, e ela respondeu que sim, e complementou: *“Tanto até no saguão que tem os bancos ao redor do saguão, ela utiliza muito aqueles bancos como apoio e ela consegue se deslocar de um brinquedo para o outro em pé por esses apoios estarem próximos assim. Aqui no pátio também, ela consegue dar a volta na casinha, entrar e sair da casinha de pé, porque a casinha é na altura dela, ela tem onde se segurar. Em outros espaços, talvez, ela não tivesse isso”. Percebi o quanto era utilizado os recursos que a escola tinha, a fim de proporcionar um ambiente possível de ser explorado por Manuela e por outros bebês que estivessem adquirindo a capacidade de caminhar. E pontuei isso para Alice: “Tu falou dos bancos, em volta, ali, e me lembrou do fato de que não precisam necessariamente ser barras que tu vai instalar na escola, né?”; Alice: “É, não, não precisam ser barras, pode ser qualquer coisa”; Eu: “Os recursos que tu já tem na escola, né?”; Alice: “Sim, né, porque aqui na escola a gente tem uma janela que é baixa (...) tu tem a possibilidade que ela se apoie, se levante para poder ver aquilo que ela gostaria, e que ela consiga caminhar para os lados e, com o apoio, e isso estimula muito, faz com que eles caminhem mais rápido, que eles saiam mais do lugar... E para a Manuela tem sido maravilhoso, ela tem onde se segurar, e não é só ali na janela, ela tem toda a estante, ali, que ela pode se segurar. E tem a mesa mesmo (...) tem as cadeiras (...) o próprio armário, tudo o que está ao redor de todas as paredes da sala, do pátio, não só na nossa sala, mas em todas as salas, é propício para que a criança se desloque, principalmente para a Manuela”. Ficou claro no discurso de Alice o quanto a escola, apesar de ser simples, conseguia, na medida do possível, ser adaptada para as necessidades motoras de Manuela.*

Ao final do encontro, Alice ressaltou a chegada de um estagiário de inclusão para auxiliar no atendimento de Manuela (profissional de apoio escolar) no turno da tarde, encaminhado pela SMED: *“Agora ela ganhou um estagiário para o turno da tarde, um monitor pra ela. E a gente tá esperando um para de manhã”*. E Alice ainda ressaltou querer essa ajuda extra para poder se dedicar mais a Manuela: *“Bom, as meninas da tarde já tem um auxílio a mais, quero ver quando vem o meu auxílio para poder fazer mais e mais, ainda mais ontem quando ela conseguiu ficar sozinha, eu disse ‘ah, gente, eu não faço quase nada com essa criança ainda’”; Eu: “Tá*



*avançando... tá devagarinho, mas tá... ”; Alice: “Tá avançando, né? Imagina se eu conseguisse fazer, ela ia fazer mais coisas”.* Fiquei surpresa com a notícia da chegada do estagiário, visto que tinha entrevistado as educadoras do turno da tarde naquela semana (terça-feira) e elas não haviam comentado nada. E Alice explicou: *“Ele veio na quarta-feira de tarde. Chegou de surpresa, foi muito bem-vindo”.* Ainda ressaltou algumas características deste estagiário e do trabalho que desempenharia na escola: *“Um aluno de história da Fapa, muito disposto a ajudar, muito compenetrado, e ‘não, eu vou ajudar’. A gente deixou bem claro que, às vezes, não é só com ela, que, às vezes, a gente vai ficar com ela e ele vai ter que ficar com o resto da turma. Ele tá bem empolgado, assim. Ele tem consciência de que ele não vai ficar cuidando de uma única criança, exclusivamente ali. Ele está para auxiliar a turma no atendimento da Manuela”.* Gostei de saber dessa novidade, mas lamentei não ser alguém de outro curso, como fisioterapia, educação física ou psicologia que, talvez, pudesse auxiliar mais a Manuela, as educadoras e a turma. Mas também sei que os estagiários precisam ser alunos de cursos de licenciatura e fiquei desejando que tudo desse certo, e que ele conseguisse pôr em cena sua capacidade natural de cuidar. Também fiquei me perguntando se o estagiário não foi enviado para acompanhar a Manuela, tendo em vista que ela estava sendo foco do meu estudo.

Aos 40 minutos comecei a encerrar o encontro, e destaquei para Alice que, naquele dia, pudemos conversar um pouco sobre a exploração dos espaços e objetos da creche pela Manuela. Propus que ela refletisse sobre o tema trabalhado ao longo da semana de interação com Manuela e que, na próxima semana, iniciáramos o encontro a partir de suas observações e reflexões.

Ao encerrar e me despedir de Alice senti, mais uma vez, que ela havia se utilizado desse encontro do PROAECI como um espaço reflexivo, e pensou sobre o espaço da escola sem apresentar uma postura queixosa frente à ausência de recursos da escola pública. Ela não se focou naquilo que a escola precisava melhorar a fim de atender Manuela, mas sim no que o ambiente escolar já proporcionava em termos de estímulos ao desenvolvimento da aluna, o que pareceu favorecer a inclusão de Manuela.

#### **4º encontro**

Neste dia cheguei à escola por volta das 8h, como de costume, e fui ao refeitório cumprimentar as educadoras e os bebês da turma de Berçário 2, que estavam tomando o café da manhã. Após isso, Alice já se dirigiu comigo até a sala para realizarmos o nosso quarto encontro.

Iniciei retomando o encontro passado, conforme combinado, a fim de saber o que Alice pensou sobre o tema trabalhado relativo à exploração dos espaços e objetos da creche pela Manuela. Ela ressaltou que não conseguiu refletir sobre a temática trabalhada observando Manuela nos espaços da creche, visto que a menina faltou a escola durante toda a semana (os encontros aconteciam nas sextas-feiras). Mas que observando as outras crianças e pensando em Manuela, não conseguiu constatar algo que pudesse ser modificado na escola a fim de atendê-la: *“Essa semana eu não observei ela muito nos espaços, ela não veio a semana inteira, então a gente ficou meio que... A mãe não telefonou ainda, a gente tá esperando, mas eu não... Ao observar as outras crianças eu não consegui imaginar algo que tivesse que melhorar para ela, o que mudar ou fazer específico para ela, que ela não pudesse utilizar ou... Ela utiliza tudo realmente”*.

Quando Alice ressaltou a ausência de Manuela durante toda a semana, de imediato, pensei: *“Meu Deus, e a escola ainda não ligou pra essa mãe para saber o que está acontecendo?”* e desejei que a direção e as educadoras tivessem mais interesse nesse sentido, visto que eu havia sido informada, nas entrevistas iniciais (anteriores ao PROAECI), que Manuela raramente faltava a escola. Fiquei preocupada se Manuela estivesse doente e a mãe precisando de alguma ajuda, e neste momento me percebi bastante ligada a elas: *“Tu disse que ela não veio ao longo da semana. Toda a semana ela não veio?”*; Alice: *“Toda a semana, ela não veio nenhum dia”*; Eu: *“E a mãe não avisou nada?”*; Alice: *“Não, ainda não”*; Eu: *“Nem de manhã nem de tarde?”*; Alice: *“Nem de manhã nem de tarde”*; Eu: *“Olha só... o que será que aconteceu?”*; Alice: *“Eu imagino que ela esteja doente ou alguma coisa assim, porque é uma mãe que fica em casa, né? Não trabalha fora, que tem a possibilidade de atender ela em casa, então de repente uma gripe ou alguma virose, alguma coisa. Que ela não é de faltar, ela não é de faltar”*; Eu: *“E a mãe gosta da escola, né?”*; Alice: *“Gosta, a mãe sempre traz, mesmo quando ela tá cansadinha, mesmo quando tá enjoadinha, a mãe traz ela. Então ela deve ter alguma coisa que realmente não pudesse comparecer”*. Ressaltei para Alice que ela poderia refletir sobre o tema do encontro passado na relação com Manuela assim que ela retornasse para a escola, e que poderia vir a verbalizar suas reflexões nos próximos encontros.

Após isso, dei seguimento ao quarto encontro conforme previsto no PROAECI. Este encontro versou sobre o tema *Potencialidades da educadora junto ao bebê com deficiência*, e teve por objetivo dialogar com Alice sobre as suas potencialidades junto à Manuela que podem contribuir para o desenvolvimento emocional dela. Este tema teve como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e competência da educadora (*previsibilidade*). Apresentei o tema para Alice dizendo que, na psicologia, havia muitas referências à capacidade da mãe de se

adaptar às necessidades e particularidades dos bebês, e que a essa potencialidade materna nomeia-se como sendo característico da “mãe suficientemente boa”. E essa mãe se tornaria ainda melhor quando tivesse o apoio e o incentivo para acreditar na sua capacidade de cuidar bem do seu filho. E essas características maternas também se fariam presentes nas educadoras de creche ao dispensarem cuidados afetivos aos bebês, em particular à Manuela. A partir disso, questionei Alice sobre que potencialidades da educadora ela considerava importantes no trabalho junto a um bebê com deficiência.

Alice começou ressaltando a paciência e a capacidade de observação, no sentido de conseguir identificar, conhecer e aceitar os limites da criança: *“Paciência é a primeira delas (risos). É um pouco mais de paciência que o normal, assim. Conhecer os limites da criança é muito importante, de tu não acabar exigindo demais, de não frustrar a ti e à criança. Ter essa capacidade de olhar para ela e: ‘ok, isso ela consegue, isso ela vai conseguir daqui a pouco, isso ela vai,...’. Que eles têm tempos bem diferentes de aprendizagem. E aí tu conseguir ter esse ‘feeling’ de perceber: ‘ah, tá, ele não vai agora, ele vai daqui a pouco, mas ele vai’, ou ‘não, isso não vai acontecer de jeito nenhum’, né? Pelo menos não por enquanto, eu preciso de outras, fazer outras coisas. Essa paciência e capacidade de observação pra mim são as mais importantes (...). Essa observação tem que ser com todos eles, mas tem que ter um olhar bem mais atento para quem tem a dificuldade já específica, mais declarada, para a gente poder organizar tudo e partir de algum ponto mais palpável”*. Alice também ressaltou a afetividade como uma importante potencialidade da educadora: *“Tem que ter muita afetividade também, tem que estar sempre pronto e disposto a dar muito carinho, né? A Manu ainda não se deu conta da dificuldade dela, mas eu acho que quando ela se der, a gente vai ter que ter mais carinho ainda, pra explicar, para entender junto com ela o que tá acontecendo”*. Percebi o quanto Alice ressaltou como importantes características que ela já tinha, o que reforçava a sua visão (no meu ver correta) de que ela era uma boa professora para as crianças, em especial para Manuela, como ela destacou nas entrevistas iniciais.

Alice ainda salientou a necessidade de a educadora não se sentir frustrada quando o aluno com deficiência não apresentasse evoluções em seu desenvolvimento: *“Tem que estar sempre perto para incentivar, para ajudar, para melhorar, né? Em nenhuma maneira se sentir frustrado de ai, por exemplo a Manuela, de ai, ela fica sempre pra trás para caminhar, de ‘ai que saco, essa menina não vem’. Não se sentir cansada, não se sentir... de ter uma autoavaliação também, de ‘ok, agora eu estou conseguindo’ ou ‘agora não dá, preciso de ajuda’. De ter essa coisa de ir devagarinho e com muito carinho e de ‘ok, eu tô cansada, eu não aguento mais essa situação, mas eu preciso te dar um carinho porque tu é uma pessoa que precisa de um incentivo a mais do que os outros’, e ter esse carinho, essa paciência para além de si mesmo, assim, e para consigo também, que na hora que tu te frustra, ou está cansada, esse momento chega. Com a Manu ainda não chegou*

*comigo, em algum momento ele chega. Em algum momento tu vai olhar e vai dizer assim: 'ah, parece que eu não fiz nada, parece que não anda, parece que não sai do lugar'".*

Alice ainda salientou a necessidade da educadora ter paciência consigo mesma também, no sentido de se permitir reconhecer sua frustração e cansaço caso o bebê não avançasse no seu desenvolvimento, como o almejado. Ressaltou ainda a importância de pedir ajuda quando necessário, a fim de não transmitir a frustração e o cansaço para os alunos. E neste aspecto, comparou as experiências das educadoras com as vividas pelas mães dos bebês: *"Mas não deixar esse cansaço atingir a criança, por mais que a gente esteja cansada, assim, tentar separar: 'ah, ok, eu estou podre de cansada, não aguento mais olhar para essa criança, mas eu vou continuar dando apoio, dando carinho, tendo paciência, porque ela não tem culpa do meu cansaço (...). E a professora procurar ajuda, de, sei lá, da direção, da coordenação, de psicólogo, médico, sei lá, de alguém que a gente possa ter um amparo para falar da escolha, desse cansaço, das angústias que vão sendo causadas. Assim como a mãe: 'ah, meu nenê não caminha, meu nenê não come, meu nenê não fala', isso vai angustiando (...). A gente se sente culpado como adultos, assim, 'ah, o que eu fiz de errado?', tem que ter paciência de 'ok, é o tempo dele, ele vai chegar lá, hoje ou depois ele consegue' e ele precisa que eu consiga junto com ele, ter paciência, ter carinho, ter calma, ser perspicaz, ser bastante afetivo para chegar perto dessa criança e atingir ela de uma maneira carinhosa (...). Para que ela não se sinta perdida, para que ela não se sinta triste, abandonada, por aí".* Isso me fez pensar no jeito maternal que Alice tinha e na sua capacidade de exercer funções maternas junto aos bebês. E me deixou reflexiva sobre o porquê ela ainda não havia ligado para a mãe de Manuela a fim de saber notícias da menina. Mas também pensei que eu poderia estar com uma preocupação muito saliente, e decidi tentar me desligar um pouco disso para seguir o encontro.

Retomei com Alice a sua fala de que, com Manuela, ela ainda não havia se sentido cansada, e questionei: *"Tu falou um pouco desse cansaço que às vezes vem e que 'ah, parece que eu não fiz nada', né? Quando olha uma criança assim. Tu mencionou que com a Manu não chegou nesse momento ainda";* Alice: *"Ainda não";* Eu: *"E tu acha que vai chegar em algum momento?";* Alice: *"Eu acho que em algum momento talvez chegue";* Eu: *"Por que tu acha isso, assim?";* Alice: *"Em função dos meus outros alunos que eu tive, assim. Chega uma hora que tu tá cansada da rotina da turma, tu tá cansada da turma, tu tá cansada de ter que todo dia voltar e fazer aquilo de novo, e de novo, de novo, de novo e de novo (...). Quando começarem essas coisas de mais diferenciação motora mesmo dela é que ela vai começar a perceber o que ela consegue e o que ela não consegue e os outros também vão ter que perceber, vão ter que se ajustar a ela também. Isso quando começa a acontecer muito frequentemente, ao longo do tempo, a professora, pelo menos eu, acaba cansando, assim. Porque tu tá, porque tu fica assim 'ah, será que eu avanço os que podem ou eu espero quem não pode?'. Em um momento tu para e 'ah, eu não quero mais pensar nisso', quero só chegar e dar uma*

*aula onde todo mundo faça tudo e... E que eu não tenha que dar, que dispersar atenção a mais para uma única criança, porque os outros também precisam dessa atenção e eu não tenho, eu não sou quinze, não sou vinte, eu não... Em algum momento isso acontece. E aí tu tem que parar, pensar e dizer 'ok, faz parte do trabalho, vamos lá, respira, ele também cansa, ele também percebeu que tá com dificuldade e ele precisa que tu ajude, esteja cansada ou não, ele precisa do teu apoio...'*” Senti que, talvez, Alice já estivesse me dizendo do seu cansaço frente aos cuidados de Manuela, ao que verbalizei: *“Que bom que tu tem consciência desses sentimentos Alice. Porque tendo consciência tu consegue de fato parar para pensar, respirar, como tu diz, né? E conseguir passar por cima disso e fazer o trabalho. Quando não se tem consciência disso, isso acaba dominando o trabalho da gente”*; Alice: *“É, não, e aí tu te frustra e tu não consegue encontrar uma outra saída, né?”*.

Alice ainda mencionou que sabia que continuaria com a mesma turma no ano seguinte e que atenderia as mesmas crianças até o Jardim (nessa escola as professoras começavam atendendo os alunos no Berçário 1 e os acompanhavam até o Jardim B). Isso me fez retomar sua fala referente ao momento em que Manuela tivesse maior consciência de sua deficiência, que exigiria mais paciência e afetividade por parte da educadora, pois entendi que esse seria um desafio da própria Alice, e não de outra professora nos anos seguintes: *“Então esses desafios que tu falou, assim, da paciência que vai ser necessária para explicar para a Manuela quando ela se der conta da deficiência, de explicar porque que ela é mais lenta, isso vai ser um desafio pra ti então?”*; Alice: *“Vai”*; Eu: *“Ela não vai passar para outra professora?”*; Alice: *“Não, é meu. É meu, até por questão de compreender mais fisiologicamente [por ser graduada em educação física] o que tá acontecendo, eu me coloco muito nessa responsabilidade, assim, de que ela entenda que é motor, não é psicológico, não é mental, ela tem toda uma cognição perfeita, ela tem uma pequena, um pequeno atraso motor que ela vai conseguir superar, que foi causado sem que ela quisesse, sem que a família quisesse (...). Eu, pelo menos, me preparo para ter muitas dessas conversas com ela ao longo dos próximos quatro anos ainda. De sentar, conversar. Não só para ela, mas para os colegas também”*. Enquanto Alice verbalizava suas reflexões, me veio à mente a sua irmã, e mais uma vez senti que ela poderia estar revivendo a história com a própria irmã, que também possuía uma deficiência física, ao cuidar de Manuela. E percebi o quanto ela era preocupada com esse momento de maior consciência de Manuela frente à própria deficiência, visto que já fazia alguns ensaios, de determinadas situações, referentes ao que ela iria dizer e explicar para Manuela e as demais crianças. Acredito que a experiência com a própria irmã já proporcionou um grande ensaio para Alice, no sentido de a fazer uma educadora sensível para as demandas de uma aluna em inclusão.

Com relação a essa preocupação de Alice, senti a necessidade de reduzir a sua ansiedade frente ao momento em que os demais bebês e Manuela notassem a sua deficiência.

Destaquei para Alice que o melhor momento para esclarecer as crianças seria quando elas próprias perguntassem e demonstrassem curiosidade pelo assunto, ao que ela concordou. E ainda ressaltou que se ela falasse no atual momento, não faria nenhum sentido para as crianças, pois elas ainda não tinham consciência dessa diferença motora de Manuela, quando comparado a elas próprias. Mas que, mesmo assim, sentia necessidade de explicar que elas precisavam ter mais paciência, visto que Manuela não conseguiria realizar as atividades motoras com a mesma rapidez: *“E aí, ‘ai, espera, espera a coleguinha, a coleguinha tá subindo, tem que esperar’, e aí a criança dá uma volta e daqui a pouco ela vem de novo e a Manuela tá na metade do caminho, ‘paciência, a Manu vai conseguir, né, Manu?’, e aí a Manu já começa a perceber isso que eles já vêm na volta querendo que ela saia, né? Eles querem passar por cima. ‘Não, espera, a Manu vai conseguir, não, a Manu não vai sair daqui, a Manu vai conseguir e a profe tá aqui para ajudar ela, daqui a pouquinho eu te chamo para tu vir brincar’, e aí tu fica ajudando a Manuela a subir e ao mesmo tempo acalmando os outros para que aprendam a ter paciência, e essa coisa de esperar”*.

Após 46 minutos comecei a encerrar o encontro, e destaquei para Alice que, naquele dia, pudemos conversar um pouco sobre as potencialidades dela na relação com a Manuela. Propus que Alice refletisse sobre o tema trabalhado neste encontro ao longo da semana na relação com Manuela. E que, na próxima semana, iniciáramos o encontro a partir de suas observações e reflexões.

Ao encerrar e me despedir de Alice, pude notar que ela conseguia perceber a tarefa da educadora muito parecida com a da mãe, no sentido de também exercer funções maternas junto aos bebês, em particular com Manuela. Também senti que, mesmo com a ausência de Manuela na escola, ao longo de toda semana, ela conseguiu manter suas reflexões ao pensar na menina e, assim, de certo modo, a manter presente em sala.

### **5º encontro**

Neste dia cheguei à escola às 8 horas, me dirigi para a sala onde os encontros eram realizados e, em seguida, Alice foi ao meu encontro. Ela me avisou que uma das estagiárias não compareceu ao trabalho naquele dia, de modo que precisaríamos atrasar o início do encontro, já que conseguiríamos realizá-lo apenas após o almoço das crianças. Ofereci para Alice a possibilidade de fazermos o encontro em outro dia, a fim de não a sobrecarregar com mais uma tarefa na ausência da estagiária. Ela aceitou a mudança e combinamos que realizaríamos o quinto encontro na próxima semana (terça-feira). Na terça-feira pela manhã as crianças tinham aula de música, de modo que ficou mais tranquilo, inclusive, para as

educadoras se ausentarem da sala. Dessa forma, na outra semana compareci a escola no horário habitual e pudemos realizar o encontro.

Comecei retomando o encontro passado, conforme combinado, a fim de saber o que Alice refletiu sobre o tema trabalhado no quarto encontro, relativo às potencialidades da educadora na relação com a Manuela. E de imediato ela verbalizou: *“Eu percebi que eu tenho mais potenciais do que eu imaginava”*; Eu: *“É mesmo? Isso é bom!”*; Alice: *“É, eu vinha dizendo que ‘ah, eu não tenho tempo de ficar com a Manuela, não tenho tempo de fazer isso, não tenho tempo de fazer aquilo...’, e aí eu percebi que mesmo sem ter tempo, eu consigo fazer muita coisa. Pelo menos pra ela que precisa de uma atenção mais especial, isso tá dando bastante resultados, daquele um passinho que tu viu a gente comentar na última entrevista, ela tá dando três agora”*. Era evidente que, a cada semana, Manuela estava apresentando avanços no seu desenvolvimento, e senti que o fato de Alice estar valorizando cada vez mais as conquistas da menina, a impulsionava a ter coragem de se desafiar a caminhar. Também percebi algo de uma sintonia entre mim e Alice, visto que nos encontros anteriores havia pensado sobre a necessidade de ela perceber o quanto fazia por Manuela, apesar do tempo e recursos limitados. E neste encontro, ela chegou refletindo exatamente sobre o que eu já havia pensando (embora não explicitado) ao longo das semanas anteriores.

Para Alice, as conquistas de Manuela em termos de desenvolvimento motor mobilizavam, inclusive, a turma como um todo, visto que os demais bebês se prontificavam a auxiliar a colega. Com isso, Alice se deu conta que conseguia ajudar não apenas um aluno, mas vários outros, que através da relação com Manuela também iam se desenvolvendo. Isso demonstrou o quanto Alice pôde refletir sobre os encontros anteriores, no sentido de buscar amenizar a culpa que sentia por se dedicar mais a Manuela do que às demais crianças: *“E a gente conseguiu criar um clima na turma onde todos ficam felizes com a conquista dela (...). Poxa vida, a gente acha que não faz nada e, de repente, um: ‘vem cá, dá um passinho, ajuda a tua profe, ajuda a tua colega’, foi muito, foi muita coisa para um momento. Eu não ajudei uma, eu ajudei duas crianças, e provavelmente as outras estavam observando também (...). E ela [Manuela] tava toda faceira dizendo: ‘ah, eu dei um passinho, eu dei um passinho’”*. Alice ainda salientou que escreveu para a mãe de Manuela ressaltando as conquistas dela na escola e agradecendo os esforços da mãe nesse sentido, e também recebeu uma carta de agradecimento como retorno: *“A mãe devolveu o elogio e... ai, que bom que a gente criou esse vínculo, fortaleceu esse vínculo e com uma coisa muito simples, com uma coisa que eu achei que não conseguia fazer, que eu achei que ah, eu não tenho como ajudar ela porque eu não tenho alguém para me ajudar e eu consegui ajudar ela, mesmo assim”*. Fiquei muito satisfeita neste dia por perceber que Alice se deu conta da sua real importância e dos inúmeros esforços que ela fazia para auxiliar Manuela.

Na sequência do encontro, Alice ressaltou que Manuela estava há algum tempo sem apresentar evolução no desenvolvimento, aspecto que costumava ocorrer nos casos de lesão neurológica, mas que voltou a apresentar evolução naquela semana. Sem desconsiderar esse aspecto afirmado por ela, me permiti pensar no quanto ao Alice conseguir focar nas conquistas atuais de Manuela, e não no que ainda faltava a ela alcançar em termos de desenvolvimento motor, possibilitou que Manuela se autorizasse frente às suas conquistas, vivenciando, assim, um nascimento psicológico, e verbalizei para ela: *“Eu não sei se tu lembra quando a gente falou lá no nosso primeiro encontro o quanto o desenvolvimento das habilidades motoras contribui para o desenvolvimento emocional, né? Então quando a criança adquire essas habilidades, ela vê que com isso ela pode descobrir o mundo e alcançar as coisas que deseja, e, assim, a gente fala que isto está relacionado ao nascimento psicológico”*; ao que Alice salientou: *“Uh, fizemos um parto então, que legal”*; Eu: *“Que se dá quando a criança entende que ela pode ser independente, que ela tem desejos, que ela tem conquistas, tem potencialidades e pode, com isso, alcançar as coisas que quer. Eu acho que a Manu tá nesse momento. Eu acho que ela já teve um passo importante quando ela entrou aqui com vocês, já se desenvolveu um pouco mais, conseguindo sentar na cadeira para comer, conseguindo se arrastar e ir até os objetos que queria, e agora descobrindo isso da locomoção, que é uma outra posição, que é uma outra independência, né? Mesmo que seja nesses passinhos, que para ela foram muitos significativos e para você também, né?”*.

Ao longo do encontro, Alice também se deu conta do quanto propunha atividades que todas as crianças conseguiam realizar, de modo a incluir a Manuela. E viu isso como mais uma potencialidade sua como educadora. Ainda, salientou que conseguiu se dar conta desses aspectos a partir dos encontros do PROAECI: *“Eu consegui fazer um monte de coisa essa semana e talvez só tenha me dado conta em função do que tu me perguntaste: ‘tá, mas e o que tu consegue fazer, quais são as tuas potencialidades?’”*; Eu: *“Que bom!”*; Alice: *“E provavelmente eu não teria dado bola: ‘ah, foi só uma atividade que eu fiz porque a gente tava com tempo livre e porque a gente queria fazer algo motor com eles e...”*”; Eu: *“E não é só uma atividade”*; Alice: *“É, não, ela virou toda uma, ela ganhou muito significado em função de eu ter que pensar sobre tudo isso”*; ao que verbalizei: *“Uhum. Ah, às vezes, a gente se cobra muito, né, Alice? Quando a gente trabalha com crianças, e quer se dedicar, e quer fazer algo, a gente sempre acha que tá fazendo menos do que pode, a gente se cobra muito. E isso, assim, então eu acho bem importante tu ver, ‘bom eu tenho mais potencialidades do que eu imagino, porque mesmo com tudo isso, que às vezes dá contra, eu ainda consigo fazer...’”*.

A partir dessas reflexões iniciais e dando seguimento a elas, dei continuidade com o tema central do quinto encontro, que versou sobre os *Sentimentos despertados pelo bebê com deficiência*, e teve por objetivo dialogar sobre os sentimentos de Alice despertados por



Manuela durante a relação diária com ela. Este tema teve como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e competência da educadora (*previsibilidade*). Apresentei o tema para Alice dizendo que, no encontro passado, foi possível falar sobre as potencialidades da educadora em exercer tarefas maternas junto ao bebê com deficiência. No entanto, o exercício dessas tarefas pode ser mais difícil quando se considera a condição de deficiência da criança, que pode colocar dificuldades na identificação das necessidades do bebê, de modo a impactar na sua forma de agir e nos sentimentos que essas interações despertam. Assim, solicitei que Alice falasse sobre seus sentimentos na rotina diária com Manuela.

Alice salientou as semanas anteriores à apresentação dessa evolução motora ressaltada, em que Manuela não demonstrava estar evoluindo em seu desenvolvimento, de modo que isso lhe causava grande ansiedade: *“Isso acaba frustrando a gente, assim, porque não é o nosso normal, o que a gente aprende, aprende e não só na faculdade, mas aprende na vida também. É que as coisas vão evoluindo aos pouquinhos, mas todos os dias um pouquinho. E que elas não param, e essas paradas tiram a gente do nosso centro, assim, desestabiliza a gente, porque ‘ah, tá, mas será que é eu que não estou conseguindo, por que ela não quer agora, o que eu vou fazer?’ e isso me deixa bastante angustiada”*. Também ressaltou o quanto se sentia culpada por não conseguir ajudar Manuela: *“Ela não tá conseguindo porque eu não tô conseguindo dar conta, a culpa não é dela, é minha, porque eu preciso dar conta disso, eu tenho conhecimento para, e eu preciso dar conta, eu preciso fazer alguma coisa, eu preciso me mexer para que ela consiga evoluir”*. Isso condiz com a impressão inicial que tive de Alice, no sentido de ser alguém incansável na busca de maneiras de ajudar Manuela, mas também alguém que se cobrava muito quando algo não atingia as suas expectativas. E a partir dos encontros foi possível entender, com base na sua fala, que ela estava valorizando o fato de conseguir dar o seu melhor nas condições de trabalho que tinha: *“Respira que tu tá fazendo o suficiente, você tá fazendo o melhor que você pode, mesmo que você possa fazer ainda melhor, é o melhor dentro das condições. Eu vinha pensando isso hoje de manhã, no carro, assim, dentro das condições que eu tenho, é o meu melhor”*.

Alice ressaltou mais uma vez o envolvimento dos colegas em ajudar Manuela no seu desenvolvimento, e em ficarem contentes com sua evolução. E destacou o quanto isso a ajudou a se perceber competente como educadora: *“Era isso que eu precisava enxergar, eu precisava enxergar que eu estou conseguindo fazer muitas coisas e que eu não sou tão ruim assim”*. Mais uma vez, ressaltou a sua reflexão referente a se dar conta de que *“A gente tá dando o máximo para ela e ela tá devolvendo o máximo dela”*, no sentido de valorizar o seu trabalho e de respeitar o ritmo de Manuela. Fiquei pensando no quanto, em alguns momentos, devido à

ansiedade de ver a aluna evoluindo em seu desenvolvimento, Alice possa ter sido intrusiva, ao exigir de Manuela o que ela não poderia dar. Mas percebi que, a partir daquele momento, essa relação poderia ser diferente, de modo a propiciar a evolução de Manuela de acordo com o seu ritmo.

Inclusive, Alice ressaltou o seu orgulho por Manuela ter conseguido dar “*três passinhos*”, e ressaltou que incentivou a menina a ir mostrar seu feito a outras professoras da escola (inclusive Luciane, que será apresentada posteriormente): “*Eu filmei o pouco que deu, o pouco que eu filmei não foi o máximo que a Manu nos mostrou ali na hora, expliquei isso para as gurias e mandei o vídeo para a Rafa [outra educadora]. E na hora que ela conseguiu, eu disse: ‘a Lu [outra educadora] precisa ver isso, nós vamos lá no JB mostrar, ‘tu quer mostrar para a Lu, Manuela?’, ‘quer, quer passinho pra Lu!’, ‘então vamos mostrar uns passinhos pra Lu!’.* E aí no início, ela ficou, a Manu ficou bem estranha, assim, numa sala cheia de criança, todo mundo olhando ela fazer passinhos, mas logo a Lu convenceu ela, e a Lu ficou muito faceira, assim”. Achei generoso da parte de Alice mostrar para as demais educadoras as conquistas que Manuela estava alcançando, e verbalizei: “*E tu sempre teve esse jeito, assim, de dividir com as demais [educadoras], mesmo sendo do turno da tarde, não sendo do teu turno, essas conquistas dela, assim. Parece que tu tem algo, assim, de mostrar, de tentar possibilitar que os outros também vejam [as evoluções de Manuela], parece que é algo natural teu, não é uma coisa que tu quer ficar para ti no teu turno*”; Alice: “*Não, eu quero que ela mostre para todo mundo*”.

Ela salientou que também percebeu Manuela muito orgulhosa de sua conquista: “*Eu estava num orgulho dela, e ela estava tão orgulhosa de si, assim, com um sorriso tão grande, tão grande, cada vez que ela conseguiu, assim, ela demonstrou com tanta luz, com tanta paz, com gosto, assim. Motivava mais ainda a gente, a querer mostrar para todo mundo*”. Embora ela tenha mostrado para outras pessoas da escola essa conquista de Manuela (as outras educadoras e a vice-diretora), fiquei com a sensação de Alice ser a mais animada e orgulhosa frente a esse feito, devido ao envolvimento emocional que ela tinha com Manuela. Inclusive, Alice ressaltou que mostrou a filmagem do momento em que Manuela caminhou para o seu marido, que é engenheiro mecânico e, por isso, segundo ela apresentava “*um pensamento bem sério, assim, bem regrado, muito pouco sentimental*”, e que ele reagiu sem muito entusiasmo. Assim, pude pontuar para ela que o envolvimento emocional que ela tinha com Manuela lhe permitia todo o entusiasmo e o sentimento de orgulho por si e por ela.

Após 45 minutos comecei a encerrar o encontro, e destaquei para Alice que, naquele dia, pudemos conversar um pouco sobre os seus sentimentos frente ao trabalho com Manuela. Propus que ela refletisse sobre o tema trabalhado neste encontro ao longo da semana de

interação com Manuela. E que, na próxima semana, iniciariamos o encontro a partir de suas observações e reflexões.

Ao encerrar e me despedir de Alice senti, mais uma vez, o quanto ela parecia se beneficiar do PROAECI a fim de se valorizar como educadora, ao reconhecer as suas potencialidades frente ao trabalho junto à Manuela. Tal aspecto parecia, inclusive, estar beneficiando, ainda mais, a relação educadora-bebê e sua maior sensibilidade junto à Manuela.

### **6º encontro**

Neste dia, cheguei a escola no horário combinado e me dirigi para a sala de reuniões, a fim de realizar o sexto (e último) encontro com Alice. Fui até o refeitório cumprimentar as educadoras e os bebês, como de costume e, após isso, Alice já se dirigiu comigo até a sala.

Comecei retomando o encontro passado, conforme combinado, a fim de saber o que Alice refletiu sobre o tema trabalhado no quinto encontro, relativo aos sentimentos da educadora na relação com a Manuela. Ela ressaltou que havia ficado doente, de modo que não compareceu à escola ao longo da semana, mas que pôde observar, após o seu retorno, uma maior evolução em Manuela: *“A Manu tá trazendo muita felicidade, assim, nesse momento. Hoje eu peguei ela brincando sem nenhum apoio com as duas mãos ocupadas e ela não percebeu que ela estava assim. Aí eu ‘ai, ela tá fazendo, será que eu chamo atenção pra mostrar que ela tá conseguindo? Não, não chamo. Ah, mas ela tá tão linda, ela tá de pé sem se segurar em nada”*. Pontuei para Alice o quanto a evolução motora de Manuela estava ocorrendo de forma natural para ela, como deveria ser todo o processo de desenvolvimento: Alice: *“Ela tá fazendo coisas que ela não tá percebendo”*; Eu: *“Está sendo natural pra ela, né?”*; Alice: *“Muito natural. Como hoje, parar ali, ela tava, se levantou, se apoiando no banco, mas logo pegou os brinquedos e ficou um tempo brincando, ela não está percebendo que ela está de pé parada. Aí até eu pegar o celular e registrar aí acabou o momento dela”*; Eu: *“Ficou registrado pra ti”*; Alice: *“Ficou sim. E aí traz um sentimento de felicidade, de conquista com ela, que só a Manu tá trazendo, assim, pra gente. De cada coisinha que ela consegue”*. Pensei na minha felicidade em estar percebendo Alice mais observadora, dela estar se permitindo acessar potencialidades que já estavam nela, mas que precisava apenas de alguém que a ajudasse a percebê-las. Pontuei neste encontro que, o adulto mostrar que a criança pode fazer as coisas autoriza ela a tentar ir fazer, e no quanto Alice e as demais educadoras terem mostrado para a Manuela que ela poderia ficar em pé e andar, tinha a autorizado a se desafiar neste sentido. E Alice destacou se sentir gratificada por auxiliar a

aluna: *“Eu estou me sentindo muito gratificada, assim, de poder dar essa segurança pra ela, de poder ver que ela entende que estamos aqui pra ajudar ela e que ela é segura onde ela está”*.

Na sequência do encontro, ela ressaltou que os colegas conseguiam incluir Manuela nas brincadeiras, não a deixando fora do grupo. Salientei para Alice o quanto tal experiência era também um aprendizado para todas as crianças da turma, no sentido de saberem respeitar a diversidade: Alice: *“Pra eles [demais crianças na turma] mesmos né? De entenderem que tá, ela tem uma história, ela tem uma deficiência, mas ela brinca comigo, ela é uma criança que pode fazer tudo comigo”*; Eu: *“Que experiência rica que eles estão tendo também, né?”*; Alice: *“Estão”*; Eu: *“Já no início da vida aprender a respeitar a diversidade. É um aprendizado pra toda a vida”*; Alice: *“Pra toda a vida, né? De ter paciência. Às vezes eles estão correndo e tal, ‘não atropela a colega, devagar, dá a mãozinha aqui, me ajuda aqui’, e eles vem e ajudam. Serão seres humanos maravilhosos”*. Pensei que eles já estavam sendo “seres humanos maravilhosos”, embora ainda bebês.

A partir disso, dei seguimento ao encontro conforme previsto no PROAECI. Este sexto encontro versou sobre o tema *A creche e a família do bebê com deficiência* e teve por objetivo dialogar com Alice sobre sua relação com a família de Manuela. Este tema teve como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e competências da educadora (*previsibilidade e adaptação ao saber materno*). Apresentei o tema para Alice dizendo que a relação entre a educadora e a família do bebê, em especial a mãe, era muito importante para que tanto a mãe quanto o bebê pudessem sentir-se seguros com relação ao ambiente da creche. E que a psicologia destaca que as mães precisam de apoio para que possam acreditar na sua capacidade de ser mãe. Dessa forma, essa postura de apoio também poderia vir das educadoras no momento de contato com a família, contribuindo para que a mãe acreditasse na sua capacidade de cuidar de um bebê, ainda mais quando alguma deficiência se fizesse presente. A partir disso, solicitei que Alice me falasse um pouco sobre a sua relação com a família de Manuela.

Alice salientou o pouco contato com a família da Manuela, visto que quando ela chegava à escola (às 8h) a menina já estava lá, e quando ela saía (às 12h), Manuela continuava na escola. Mas ressaltou que os poucos contatos que teve com a mãe de Manuela foram muito proveitosos: *“Eu tenho pouco contato com a família dela, até porque quando eu chego de manhã ela já está aqui, então eu não vejo a família, e quando ela vai embora eu também não vejo a família. Os poucos contatos que eu tive com a mãe foram bastante gostosos, assim, deu para perceber que ela mudou muito desde o primeiro contato, assim, que ela parecia bastante distante, parecia..., meio que não aceitava o que estava acontecendo, não querer investir no tratamento da Manu”*. Neste

momento, senti que Alice tinha uma relação respeitosa com essa mãe, e de incentivo as suas capacidades maternas, característica extremamente importante para uma educadora.

Alice aprofundou um pouco mais esse assunto e destacou as primeiras impressões que teve da mãe de Manuela e suas impressões atuais sobre ela: *“As primeiras impressões que eu tive dá mãe, principalmente, é que era uma mãe bastante cansada, bastante distante, bastante..., já exausta, assim, com o processo. Hoje eu vejo uma mãe bem diferente, faz dias já que eu não vejo ela, mas quando eu escrevi..., eu escrevi na agenda que a Manu deu os primeiros passinhos, e que a gente tava muito feliz, ela retornou essa mensagem. Antes a gente..., no início do ano a gente escrevia coisas e ela não retornava ou retornava com pouco sentimento”*. Alice me passava uma sensação de tranquilidade frente a essa relação positiva com a família de Manuela. Ela parecia conseguir ser respeitosa e afetuosa com essa mãe e, por isso, percebia as mudanças em seu modo de agir frente às conquistas de Manuela. Inclusive, ela ressaltou que percebeu ter conseguido aproximar mais mãe e filha: *“A gente também fica se sentindo muito melhor por ter conseguido aproximar essa mãe dessa criança, assim”*. E esse movimento se deu a partir do momento em que a mãe de Manuela passou a confiar mais na escola, que Alice destacou como uma rede de apoio para ela: *“Aos poucos ela foi mudando e ela foi chegando mais pra escola e acreditando mais na gente também, né? De que a gente não está dizendo que ela não vá fazer, mas a gente quer ajudar a fazer, a Manu vai melhorar, a Manu vai chegar lá e a gente vai ajudar junto, você não vai fazer isso sozinha. Acho que quando ela ficou sabendo que a minha irmã vinha aqui, isso pra ela meio que abriu assim ‘ah tá, a escola tá me ajudando, a escola não vai me deixar sozinha’. E aí parece que a partir daí ela começa ‘então tá, então eu vou fazer, eu vou ajudar, eu vou...’, e isso fez muito bem pra mãe, principalmente assim, acho que ela se sentiu muito mais capaz a partir desse momento em que ela percebe uma rede de apoio”*. Alice ressaltou que no momento que viu o movimento da mãe na busca pelos atendimentos de Manuela, entendeu que ela não havia feito isso antes, pois estava, de fato, cansada de sua rotina e, ao receber o apoio da escola, se encorajou para seguir em frente. E tal aspecto mudou a visão que ela tinha sobre essa mãe, no sentido de vê-la mais afetuosa e dedicada à filha: *“Isso me deixa com muito mais vontade de ajudar, assim, que no início eu ficava braba, ficava triste, ‘mas como é que essa mãe não vai correr atrás dessa criança, ela não tem culpa, ninguém tem culpa nessa situação, a gente precisa resolver, ela precisa correr atrás, porque essa mãe não pode ficar sem fazer nada, ela precisa correr’, e aí quando ela começa, a escola dá o primeiro passo e ela vem junto, então realmente ela estava só cansada, ela não estava fazendo por mau gosto, ela não é uma pessoa ruim, ela é uma pessoa boa que simplesmente estava exausta, porque não é mais o primeiro filho, não é só a situação de criar essa criança, mas é uma situação de deficiência, numa família com dificuldade financeira, numa realidade bem difícil. É uma mãe que luta, é uma mãe que..., ela mudou completamente dentro de mim, o que eu*

*via dela no início e o que eu vejo dela hoje são duas mães diferentes, não é a mesma mãe”; ao que ressaltai: “Aham. Eu acho que vai muito nesse sentido que a gente mencionou aqui antes, de incentivar a mãe a acreditar na sua capacidade de ser mãe, né? Eu acho que quando vocês [educadoras] conseguiram olhar pra Manuela, investir na Manuela, vocês autorizaram essa mãe a fazer isso também”.*

No decorrer do encontro, Alice se recordou da época em que foi secretária em um consultório de fisioterapia, e ressaltou que os pacientes costumavam chegar antes do horário agendado para ficarem conversando com ela. Ressaltei para Alice que ela tinha como característica permitir que as pessoas se sentissem bem com ela (aspecto que eu sentia a cada encontro) e que isso pode ter ajudado a mãe de Manuela, por ela ter se sentido bem na sua presença também. Tal aspecto se mostrava no fato de Alice ser muito respeitosa com as pessoas e suas situações de vida, o que também ocorria com a mãe de Manuela. Mas isso não fez a ela e as demais educadoras entrarem no discurso dessa mãe (de que Manuela não caminhava por preguiça, o que, segundo a mãe, foi ressaltado pelo primeiro fisioterapeuta que atendeu Manuela), mas sim, conseguiram perceber para além disso e, mesmo respeitando a mãe, se permitiram investir em Manuela: Eu: *“E isso eu acho importante, assim, no caso na Manuela, porque quando a mãe não..., dizia que era preguiça e não levava vocês podiam ter assumido essa postura também, do tipo, ‘bom, se a mãe não faz nada, não sou eu que vou me preocupar em fazer’, e isso não aconteceu com a Manuela. Vocês continuaram se preocupando, tu trouxe a tua irmã aqui, ela viu que estava tendo investimento ‘bom, então se alguém está investindo não deve ser só aquilo’, né? Isso mudou toda a postura dela com a Manuela. Eu acho que isso foi muito importante, assim, vocês não terem entrado no discurso da mãe. Conseguiram olhar além e, respeitando a mãe, conseguiram fazer ela também olhar para além do que ela estava olhando, né?”*; Alice: *“Isso é muito bom”*; Eu: *“É muito importante”*; Alice: *“E é bom ouvir de ti isso, assim, a gente vai fazendo e às vezes a gente não se dá conta do que está acontecendo. É tudo tão rápido, ‘ela precisa de ajuda, ela precisa de ajuda, ela precisa de ajuda’, tá, mas quer ajudar, ajuda, qualquer ajuda que vier tá bem-vindo, né? ‘Vou chamar aqui, vou chamar ali, vou fazer não sei o que, leva lá mãezinha, leva não sei aonde’. E, às vezes, a gente não se dá conta, assim, de tudo isso que a gente fez”*; Eu: *Aham. Que é muito, né?”*; Alice: *“Não sei se é. Às vezes parece minha obrigação, é meu trabalho de dizer pra mãe ‘olha mãe, não tá certo, tu precisa de uma ajuda que não é a minha que..., tem todo o meu apoio para conseguir, a gente vai junto, mas essa ajuda eu não posso te dar agora”*; ao que verbalizei: *“Mas mesmo sendo o teu trabalho ele tem que ser valorizado, entende? Existem várias maneiras de se fazer o teu trabalho, e tu escolheu essa maneira de olhar para a criança, de te preocupar, de incentivar essa mãe, de mostrar pra essa mãe. Tu poderia ter feito de maneira completamente diferente, né?”*.

Ainda, ressaltou o quanto a mãe de Manuela foi se tornando mais presente e importante na vida da filha, tarefa que foi estimulada por Alice em sua trajetória com ela: *“Essa mãe vem crescendo, vem se tornando mais mãe, mais carinhosa, mais presente, mais forte, mais participativa da vida desses filhos. Isso deixa ela cada dia mais forte porque ela também recebe apoio desses filhos, e deixa os filhos mais fortes. É um conjunto que se articula muito bem, que se complementa, que se fortalece”*. Na medida que Alice acreditava na capacidade da mãe de Manuela em ser mãe, isto possibilitou que ela se reconhecesse ainda mais neste papel. Percebi o quanto, ao longo do encontro, Alice se focou naquilo que a mãe já desenvolveu de potencialidades junto à Manuela e aos demais filhos, e não no que ela ainda precisava melhorar, e pensei que essa foi uma mudança de perspectiva positiva para Alice. Mudança essa que estava aparecendo na própria relação com Manuela, ao se focar nas conquistas dela, e não no que ainda precisava alcançar em seu desenvolvimento motor.

Um fato interessante é que nas entrevistas iniciais, e neste último encontro, Alice ressaltou que a irmã mais velha de Manuela já tinha um/a filho/a, ainda bebê. No entanto, essa informação não apareceu na conversa que tive com a mãe, que ressaltou morar com os quatro filhos, não destacando nenhum/a neto/a. Fiquei sem saber se esse era um dado que a mãe me omitiu ou se era uma informação equivocada por parte de Alice. Mas me permitiu pensar no quanto Alice percebia essa irmã mais velha com características maternas para com Manuela, o que não seria esperado de uma irmã adolescente, visto que nesta idade se teria outros interesses que não cuidar da irmã mais nova. Inclusive, Alice ressaltou o desejo de que essa mãe pudesse, com o tempo, vir a valorizar um pouco mais os filhos mais velhos, visto que eles a auxiliavam muito nos cuidados da Manuela: *“Mas eles precisam desse reconhecimento, de que eles são muito...., sem eles ela não conseguiria tantas evoluções com a Manu, porque é eles que levam pra fisio, é eles que carregam ela no colo (...). Mas imagina se não fosse esses meninos, como que a mãe ia se virar com essa criança?”*. Pensei no quanto Alice pode ter se sentido valorizada frente aos cuidados que ela própria dispensou a sua irmã mais nova, também com deficiência física, como já ressaltado, o que a permitia essa tamanha sensibilidade frente aos irmão de Manuela.

Aos 45 minutos comecei a encerrar o encontro, e destaquei para Alice que, naquele dia, pudemos conversar um pouco sobre a relação dela e da creche com a família de Manuela. Como era o último encontro, propus que Alice refletisse sobre o tema trabalhado nesta semana, bem como seguisse refletindo sobre os demais temas abordados, na sua relação diária com Manuela, de modo que essas reflexões pudessem ajudá-la na sua relação com ela dali para a frente (e não somente durante o tempo de realização do PROAECI).

Antes de finalizar, questionei Alice sobre como tinha sido a experiência de participar do PROAECI, ao que ela ressaltou: *“Eu adorei”*; Eu: *“Que bom!”*; Alice: *“Não queria que acabasse. Pra mim foi muito gostoso, assim, poder pensar no meu trabalho e na minha relação com a Manuela de uma maneira diferente, assim. Parar para pensar sobre isso. Que não é..., a gente quase não faz, eu geralmente penso na turma como um todo assim (...). Eu me senti muito bem podendo pensar nela e podendo pensar em coisas que são pra minha vida a partir dela, e que servem pra todos os outros alunos, e que servem pra várias outras situações. De me sentir recompensada pelas coisas que elas conseguem fazer, de conseguir entender melhor o caso dela, de ver mais esse olhinho dela brilhando quando consegue fazer alguma coisa, e de eu poder me enxergar como uma pessoa que também tem as suas dificuldades, mas que também vai conseguir dentro do seu tempo, só precisa ter paciência, paciência consigo e com o outro, assim (...). Os encontros me deixaram mais segura assim, de que o que eu tô fazendo tá certo, o que eu tô fazendo tá..., é o melhor que eu posso fazer dentro de tudo o que eu consigo. Que eu tô fazendo bem pra ela, que eu não tô fazendo nada de errado, que eu sou capaz também”*; Eu: *“E eu acho que não só isso assim né? Eu acho que tu conseguiu ver que ela também tá dando o melhor dela no que ela pode, naquele momento. Acho que isso te tranquilizou também”*; Alice: *“Tranquilizou”*; Eu: *“Antes tu ficava naquilo ‘ela tem que fazer, ela tem que fazer’, tu tá vendo que ela tá dando o melhor dela naquilo, né?”*; Alice: *“Isso tranquilizou muito assim, se não fossem os encontros provavelmente eu não teria percebido, assim, de que ela tá se esforçando, e que às vezes ela tá cansada sim, e eu preciso respeitar isso também (...). Agora com os passinhos ela tá entendendo melhor que ela pode caminhar, ela tá se esforçando de uma maneira tão linda, com tanta vontade, e é tão gostoso de ver ela ali tentando e a gente poder fazer festa pra ela e ela retribuir com um sorriso, e ser feliz com aquilo, é muito, muito, muito, muito bom. E eu acho que isso a gente conseguiu com os encontros, assim, eu não conseguia ver isso antes, assim, ‘ah, ela conseguiu’, antes era ‘ah tá, mas olha só, falta tudo isso ainda’”*. Me senti lisonjeada com tais colocações de Alice, e por ter contribuído para que ela conseguisse valorizar os seus esforços e os esforços de Manuela nesse processo inclusivo.

Saí desse encontro me sentindo bastante gratificada com as conquistas de Alice ao longo do PROAECI, e me senti muito tranquila em deixá-la continuar a trilhar um caminho com Manuela sem a minha ajuda de forma direta. Lembrei de um momento em que em terapia, antes da coleta de dados, eu resaltei para minha analista que não sabia se o PROAECI me levaria a algum lugar e se conseguiria com ele ajudar as educadoras. Ao final deste processo com Alice, pude perceber que os encontros foram importantes para ela enquanto educadora, e para mim enquanto profissional, no sentido de confiar, cada vez mais, na minha prática e no PROAECI.



### **Avaliação pós-PROAECI**

Na *Entrevista de Avaliação do Programa de Acompanhamento*, realizada três semanas após a finalização do PROAECI e aplicada pela bolsista do projeto, Alice referendou algumas contribuições do programa destacadas acima. Ela mencionou que o PROAECI possibilitou a ela pensar não apenas sobre a relação com a Manuela, mas também com as demais crianças da turma. Ela definiu o PROAECI como “*enriquecedor*” para a sua prática, pois passou a se autoavaliar na sua relação com Manuela. Isso confirmou a percepção de que Alice havia sido bastante reflexiva em todos os encontros do PROAECI, e parecia continuar com essas reflexões mesmo após o seu encerramento: “*Eu mudei muito desde que os encontros começaram, tanto no trato da Manuela das coisas que ela não tem dificuldade quanto das coisas que ela tem dificuldade, e a Manu começou a mostrar uma evolução muito mais rápida depois que a gente começa a se perceber mais atuante, mais capaz de atender ela. Antes das entrevistas eu, pelo menos, me sentia muito incapaz, ‘ai, eu podia fazer tal coisa mas não consigo fazer porque tem mais 14 [alunos]’, e hoje não, hoje eu consigo ver que eu faço muita coisa sim, e que mesmo ela..., a gente podendo..., ah, eu poderia ajudar mais, mas ok, dentro da minha possibilidade eu faço aquilo que eu posso e faço bem feito, assim, não sou mais tão incapaz assim (...). Pelo menos pra mim a autoestima melhorou bastante*”. E ainda destacou: “*Eu confio muito mais no meu trabalho hoje do que antes*”, no sentido de que se sentia mais segura como educadora.

Alice relatou que o PROAECI a ajudou a se observar mais, de modo que passou a valorizar cada momento em que conseguia dedicar uma atenção mais individualizada para Manuela. Ela destacou a sua relação próxima com Manuela, de modo que conseguia oferecer o que ela precisava, e destacou: “*Na semana passada ela [Manuela] me olhou e disse que me amava. Desmanchou a professora no meio. Me olhou no olho e disse ‘te amo’*”, e complementou destacando que “*os encontros afinaram mais a nossa relação, nos deixou mais próximas*”, pois ela passou a se conhecer melhor e isso a aproximou mais de Manuela, ao sentir-se capaz de ajudá-la. Ela destacou que o encontro relacionado às competências da educadora a auxiliou muito a conseguir se perceber mais capaz e reconhecer que ela ajudava Manuela em sua evolução motora dia após dia.

Também mencionou que o PROAECI permitiu a ela uma relação mais próxima com as outras crianças da turma, visto que passou a observar mais os demais alunos a fim de também atendê-los em suas demandas individuais. Com isso, ela destacou que gostaria que o PROAECI fosse ampliado a fim de poder ressaltar também as demais crianças e com mais encontros, que poderiam se estender ao longo do ano. Também elogiou a dinâmica do PROAECI com um tema direcionado em cada encontro, o que permitiu, segundo Alice,

“direcionar o pensamento e falar de forma mais organizada”. Sentiu-se acolhida durante os encontros e “feliz por ter alguém nos ajudando”. No entanto, salientou as dificuldades relacionadas a tirar uma educadora de sala e deixar a turma com as duas estagiárias do turno da manhã, visto que por vezes ela se sentia preocupada com a turma. Isso permite pensar que os encontros poderiam funcionar melhor em um horário extra, fora da jornada de trabalho das educadoras, de modo que essa preocupação com o bem-estar das crianças e a organização da rotina não compromettesse o andamento do PROAECI.

Estes relatos sugerem que o PROAECI continuava impactando Alice mesmo após três semanas do seu encerramento. E me pareceu que essas mudanças que ela percebeu nela eram aspectos que continuariam orientando sua prática, visto que ela ressaltou estar se autoavaliando na sua relação com Manuela e com os demais bebês.

### **Síntese do Caso 1**

O objetivo do PROAECI era acompanhar a relação educadora-bebê com deficiência em creche através de uma proposta de escuta e reflexão norteadas pelos conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding*, *manuseio* e *apresentação de objetos*) e às competências da educadora (*previsibilidade*, *adaptação ao saber materno* e *diagnóstico pedagógico*). Esperava-se, com isto, sensibilizar a educadora para uma prática que levasse em conta a importância da relação educadora-bebê no processo inclusivo.

Examinando-se conjuntamente as contribuições do PROAECI para a relação educadora-bebê, ficou evidente, no caso de Alice, o quanto ela mostrava-se muito adequada no seu trabalho na educação infantil. Em todos os momentos foi possível perceber o quanto ela se utilizava de sua capacidade natural de cuidar de um bebê (Winnicott, 1965/1993) na sua relação com Manuela. Fato esse que ficou evidente desde o início de sua trajetória, visto que começou sua carreira na educação infantil aos 14 anos e, posteriormente, formou-se em educação física, uma especialidade em que não era esperado que se atuasse na educação infantil como professora titular da turma. No entanto, a ausência de formação em pedagogia não se mostrou como um empecilho para que Alice realizasse o seu trabalho junto aos bebês, tendo em vista essa competência de colocar em cena a sua capacidade natural de cuidar, muito dela baseada nos cuidados da própria irmã. Dessa forma, as evidências destacadas acima ao longo dos encontros, revelam que, no caso de Alice, apesar de suas características de “educadora suficientemente boa” (parafrazeando Winnicott (1965/1996), em seu conceito de “mãe suficientemente boa”), o PROAECI pôde contribuir para apoiar o que ela já fazia de modo geral muito bem na sua relação com Manuela.

Por exemplo, a análise dos seus relatos durante o PROACI permitiu apreender o quanto ela mostrava-se muito envolvida em oferecer estimulações a Manuela que a permitiam evoluir em sua locomoção, de forma a superar a sua deficiência e ter, assim, maior independência. Essa prática remete ao conceito winnicottiano de *apresentação de objetos* (Winnicott, 1965/1993) que envolve o impulsionar a criança a descobrir o mundo externo, não se atendo a relação dual educadora-bebê. Alice, desde os momentos iniciais, demonstrou ser essa uma das suas principais tarefas como educadora, já que estimulava Manuela em suas explorações e conquistas motoras. Em função disto, ela (assim como em muitos momentos as demais educadoras) não deixava de propor qualquer atividade por pensar que Manuela não as pudesse realizar, pois não considerava a sua deficiência como limitante para que ela conseguisse interagir com os colegas e realizar as atividades. Nesse sentido, o PROAECI, sobretudo, apoiou Alice no seu fazer, visto que ela já apresentava uma ótima capacidade de exercer essa tarefa da educadora na relação com Manuela. No entanto, às vezes, por valorizar as estimulações de Manuela e pensar no que ela ainda precisava alcançar a fim de conseguir caminhar, Alice pode ter sido mais intrusiva com Manuela, no sentido de a estimular para além do que ela estava preparada e disponível. No entanto, isso se amenizou ao longo do PROAECI, na medida em que Alice reconheceu que Manuela se dedicava ao máximo nas suas explorações, de modo que estava apresentando o desenvolvimento motor que era possível para ela naquele momento.

Contudo, apesar dessa dificuldade, cabe ressaltar que a capacidade de *holding* (Winnicott, 1965/1993) ficou manifesta em Alice desde as entrevistas iniciais. Além de suas falas relacionadas à sua capacidade de se adaptar ao que Manuela necessitava, também o seu modo de falar, em tom calmo e suave, e sua forma de mostrar interesse pelos encontros do PROAECI, através de dedicação e acolhimento à pesquisadora, deixaram evidentes essa capacidade. Também, o modo como Alice destacava os momentos de deslocamentos com Manuela ressaltava essa capacidade de *holding*, assim como a de *manuseio* (Winnicott, 1945/2000), visto a necessidade do contato suave com o corpo de Manuela, a fim de poder auxiliá-la. Os momentos de deslocamento exigiam uma atenção exclusiva de Alice para com Manuela, o que lhe trazia certo sentimento de culpa, visto não poder atender os demais bebês da turma. Mas ao mesmo tempo reconhecia a necessidade de Manuela, e executava essa tarefa sem apressá-la ou impedi-la de caminhar com ajuda. Isso demonstrava o quanto Alice tendia a se focar nas potencialidades de Manuela, e menos em suas limitações.

Ficou evidente, neste caso, o quanto Alice mostrou-se disponível para Manuela, mesmo que isso exigisse um maior empenho de sua parte, o que remete a sua capacidade de

*holding*. Isso já revelava o quanto ela era adequada no seu trabalho com Manuela, uma vez que, a partir de atitudes simples, conseguia possibilitar a ela ser incluída na turma. Tal aspecto permitiu perceber que Alice não limitava o seu trabalho frente à falta de recursos físicos e financeiros da escola, comumente destacados na literatura como barreiras para a inclusão (Brasil, 1998; Fragoso & Casal, 2012). Ela desenvolvia um gesto inclusivo a partir do que havia de mais simples na escola, estabelecendo-se, assim, uma boa relação educadora-bebê.

Nos encontros iniciais do PROAECI, Alice demonstrou focalizar sua atenção nas potencialidades de Manuela, e não em suas limitações físicas, o que a impulsionava a diariamente estimular a capacidade de Manuela caminhar, com sua ajuda. No entanto, ainda tendia a não conseguir valorizar com tanto entusiasmo as conquistas que Manuela apresentava, pois a cada evolução acabava por pensar no quanto faltava para ela ainda começar a caminhar. Dessa forma, valorizava o que Manuela precisava alcançar, e não as conquistas árduas que ela tinha dia após dia. Este aspecto de Alice não é incomum entre educadoras que atendem bebês com deficiência, uma vez que uma das queixas que tende a tornar as educadoras resistentes a inclusão, é o fato de o bebê com deficiência não apresentar evolução expressiva em seu desenvolvimento (Vitta, 2010).

No terceiro encontro do PROAECI Alice já demonstrou uma mudança em seu discurso. Ela mostrou-se animada por Manuela ter conseguido ficar em pé sozinha, por alguns segundos, de modo que demonstrou estar começando a focalizar nas conquistas atuais de Manuela, aprimorando, assim, as tarefas de *holding* e *manuseio*. Tais conquistas, embora aparentemente pequenas, eram de uma imensa grandiosidade, considerando suas dificuldades de ficar em pé devido às alterações no seu tônus muscular. No entanto, apesar de Alice mostrar-se mais reflexiva a cada encontro, ainda não conseguia atribuir a valorização merecida ao seu trabalho com Manuela, visto que considerava fazer muito pouco por ela, devido a falta de tempo e as demandas da rotina durante o turno da manhã.

No entanto, no quinto encontro, em que ela ressaltou o fato de que Manuela conseguiu dar alguns passos sozinha, Alice passou a valorizar mais seu trabalho, dando-se conta de que, apesar do tempo limitado, conseguia fazer muito por ela. Também se mostrou mais observadora com relação aos seus próprios aspectos e aos de Manuela, o que ficou evidente ao relatar que sentia que Manuela estava se percebendo como diferenciada das outras crianças, por ainda não conseguir caminhar. Tal percepção pode ser de fato legítima, visto que coincide com a etapa do amadurecimento emocional que Manuela se encontrava, a dependência relativa (Winnicott, 1945/2000). Nesta fase, o bebê passa a ter maior consciência de que é alguém diferenciado da mãe (ou de quem exerce funções maternas), o que permite o

desenvolvimento de uma maior percepção do mundo externo como diferenciado de si. Por estar nesta etapa do desenvolvimento, Manuela pode, de fato, estar começando a desenvolver uma maior percepção de sua deficiência.

Cabe destacar que a relação educadora-bebê, neste caso, parecia estar pautada na experiência de mutualidade, já que no momento que Alice começou a valorizar as conquistas de Manuela (como o ficar em pé sozinha), não se focando no que ainda faltava a ela alcançar a fim de ter um desenvolvimento motor como o das demais crianças da mesma faixa etária, Manuela se permitiu ir além e se desafiar em suas conquistas (evoluindo para a capacidade de dar alguns passos sozinha). Claro que não se desconsidera essa evolução atrelada aos atendimentos de estimulação precoce e fisioterapia que Manuela realizava semanalmente. Mas não se pode desconsiderar essa experiência de mutualidade entre ela e Alice, que nos reporta a outras influências mútuas entre o bebê e o ambiente que o cuida (Winnicott, 1969/1994).

Essas tarefas da educadora eram possibilitadas por competências que Alice também apresentava e aprimorou ao longo de sua relação com Manuela. A capacidade para o *diagnóstico pedagógico* (Winnicott, 1957/1979c) foi a competência que se destacou desde as entrevistas iniciais, visto que Alice foi a educadora que mais se responsabilizou pelos encaminhamentos de Manuela para os profissionais da saúde, assim como estabeleceu conversas com a mãe da aluna, a fim de ressaltar a importância desses encaminhamentos. As demais professoras também participaram desse processo, mas Alice foi aquela que tomou isso com maior responsabilidade. Essa capacidade para o *diagnóstico pedagógico* também ficou evidente no quanto Alice tinha conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, de modo que ressaltava características de Manuela e das demais crianças, como o egocentrismo, sem se incomodar com isso, já que considerava como algo esperado para a idade. Com isso, o PROAECI apenas referendou essa capacidade que ela já conseguia exercer, muito bem, na sua relação com Manuela.

Também evidente em Alice foi a capacidade de se *adaptar ao saber materno* (Winnicott, 1957/1979a), visto que em nenhum momento ela desautorizou a mãe de Manuela com relação ao seu saber e responsabilidade sobre a própria filha. Ficou claro em Alice a capacidade de exercer tarefas maternas sem, com isso, confundir o seu papel de educadora com o de mãe, o que colaborava para a boa relação estabelecida entre ela e a mãe de Manuela (Winnicott, 1936/1997). Tal aspecto ficou ressaltado ao longo do PROAECI, principalmente ao Alice destacar que percebeu o vínculo entre mãe e filha mais fortalecido ao longo desses meses de Manuela na escola. Pode ser possível que, na medida em que Alice e as demais

educadoras demonstraram preocupação quanto ao desenvolvimento de Manuela, acabou por autorizar a mãe a se aproximar mais dessa filha e buscar ajuda profissional a fim de auxiliá-la.

Além disso, o fato de Alice ter vivido em sua própria família a situação de deficiência da irmã possibilitou que ela se identificasse com a mãe e os irmãos de Manuela, conseguindo ser sensível a eles, o que pode ter contribuído para o desenvolvimento de sua capacidade de respeitá-los, sem trazer julgamentos à família. Isso também possibilitava que ela fosse sensível às exigências da própria Manuela, uma vez que revivia, de certo modo, a relação com sua própria irmã ao cuidar da aluna. Isso permitia que ela desafiasse Manuela no seu dia a dia, mas sem desrespeitar os seus limites motores e emocionais.

Também a *previsibilidade* (Winnicott, 1988/1990), importante competência da educadora como um organizador psíquico para os bebês, se fez presente na relação de Alice com Manuela. A previsibilidade já estava presente na rotina da escola, mas também nas características pessoais de Alice como educadora. Ela se mantinha previsível para Manuela na sua disponibilidade em atendê-la e no seu modo de tratá-la, de forma bastante afetuosa. Isso permitia a Manuela saber que seria atendida por Alice, o que lhe dava confiança para se arriscar em suas evoluções em termos de desenvolvimento motor. Tal aspecto também proporcionou a estruturação do vínculo educadora-bebê, assim como o fortalecimento deste vínculo ao longo do PROAECI.

Para encerrar, pode-se destacar que o PROAECI pareceu contribuir para que Alice modificasse a sua visão frente às conquistas de Manuela e frente às suas próprias competências como educadora. Isso foi possível com base no vínculo estabelecido comigo desde as entrevistas iniciais (anteriores ao PROAECI), o que contribuiu para a profundidade de suas reflexões. Isso tudo permitiu que ela mudasse, também, aspectos de sua percepção sobre Manuela, o que possibilitou o aprimoramento do exercício das tarefas e competências da educadora nos cuidados dela, preconizadas por Winnicott (1965/1993).

## Caso 2: Rafaela

Rafaela tinha 27 anos no momento inicial do estudo, era formada em pedagogia com uma especialização concluída em psicopedagogia e outra em andamento na área de educação infantil. Era solteira e não tinha filhos. Era professora durante o turno da manhã em uma turma de Jardim nesta escola, e pela tarde, na turma de Berçário 2, foco deste estudo. Atualmente atendia, no turno da tarde, 15 bebês nesta turma, entre elas Manuela, tendo o auxílio de uma estagiária do curso de pedagogia, encaminhada pela Secretaria de Educação, e outra professora concursada (Luciane, cujo caso será apresentado posteriormente).

Meu primeiro contato com Rafaela se deu no dia em que compareci à escola a fim de explicar o estudo para as educadoras e já realizar as entrevistas iniciais. De imediato, a achei muito séria, mas fiquei em dúvida se isso era uma impressão legítima, ou se eu estava apenas estranhando o fato de Rafaela não ser tão sorridente quanto a professora Alice (Caso 1), que eu havia acabado de entrevistar. No entanto, a sua seriedade permaneceu ao longo de grande parte da entrevista.

Na *Entrevista sobre experiência e formação de educadoras de creche em contexto inclusivo*, realizada antes do PROAECI, Rafaela ressaltou que sua escolha pela educação infantil ocorreu após a sua primeira experiência profissional como pedagoga. Rafaela relatou que durante a graduação: *“Eu tinha um pouco de medo da educação infantil, eu sempre optava por trabalhos nos anos iniciais”*. Dessa forma, após a formatura, o seu primeiro emprego foi na educação de jovens e adultos e, nesse momento, passou a sentir falta do trabalho com as crianças. No momento em que iniciou a especialização, pediu demissão do referido trabalho para se dedicar ao estudo da psicopedagogia. E, a partir disso, foi se dando o seu encantamento pela educação infantil, de modo que as oportunidades para trabalhar nessa área foram surgindo: *“Trabalhava muito sobre o desenvolvimento [na especialização] e eu estava encantada, assim, sobre essa questão do desenvolvimento, da aprendizagem, como acontece com as crianças. Daí deu coincidência que uma amiga me indicou para eu trabalhar em uma colônia de férias de uma escola particular de educação infantil. E daí eu comecei ali na colônia de férias, nessa época era verão, e daí a direção gostou muito de mim e perguntou se eu gostaria de iniciar trabalhando lá”*. No entanto, Rafaela ressaltou que, por não ter experiência na educação infantil, assumiu o cargo de auxiliar de turma (mesmo sendo um cargo para quem não tinha graduação), pois viu nessa proposta de emprego a oportunidade de aprender na prática o que estudava na especialização. Assim, ela trabalhou um ano como auxiliar, e após esse período, assumiu o cargo de professora. Frente a essa experiência, Rafaela salientou: *“Daí iniciou ali, né? Eu comecei assim devagarinho e eu me encantei muito, gostei. Daí eu me achei. Foi um momento*

*que toda aquela minha preocupação com a educação infantil se desfez assim. Vi que na verdade eu não tinha medo, eu gostava muito*". Esse medo pela educação infantil Rafaela atribuiu ao fato de ter ingressado na graduação "*muito nova*", aos 17 anos, e a pouca vivência com bebês e crianças pequenas: "*Na educação infantil tinha realmente um medo da questão de cuidado, porque eu não tinha cuidado de crianças bem pequenas. Então esse era o medo assim, saber se eu ia dar conta*". Passados três anos ela foi aprovada no concurso público do município de Porto Alegre e assumiu o cargo de professora na atual escola.

Com relação ao trabalho com crianças com deficiência, Rafaela ressaltou que na escola privada em que lecionou teve contato com alunos com necessidades especiais, com comportamentos mais regressivos ("*ele tinha 4 anos e se comportava como bebê*") e problemas de comportamento ("*tinha o transtornopositor desafiador*"). E, atualmente, a Manuela, com deficiência física.

Quando questionada sobre como se descreveria como educadora, Rafaela ressaltou que ela era uma professora que permitia à criança "*descobrir o mundo*", que brincava muito com elas, mas que também era muito "*preocupada e ansiosa*": "*Eu me vejo como uma professora que possibilita à criança descobrir, assim, o mundo. Eu acredito muito nisso na educação, de que a educação infantil é pra criança descobrir o mundo. Só que, ao mesmo tempo, eu sou uma professora muito preocupada, assim, muito ansiosa*". Com isso, ressaltou que fazia psicoterapia, a fim de conseguir reduzir essa ansiedade que, segundo ela, era uma característica pessoal. Ainda, ela ressaltou que "*o meu jeito, às vezes, eu acho que passa um pouco para as crianças assim, de ficarem agitadas*". E, assim, percebi que Rafaela tinha boa capacidade crítica, já que conseguia reconhecer aquilo que poderia ser melhorado em seu comportamento, e as consequências disso no seu dia a dia com os bebês, o que, sem dúvida, favorecia o andamento do PROAECI.

Já na *Entrevista sobre a rotina de cuidado de educadoras de creche em contexto inclusivo*, também realizada antes do PROAECI, Rafaela destacou a percepção de que Manuela se comportava de forma diferenciada durante os dois turnos que permanecia na escola, mostrando-se mais cansada durante a tarde (Rafaela não atendia Manuela durante o turno da manhã, apenas à tarde, de modo que essa percepção se devia as suas observações de Manuela durante o turno da manhã com a professora Alice): "*Eu percebo que ela é diferente da manhã e da tarde. Ah..., eu sinto que ela começa muito bem a tarde, vai chegando no meio ela fica cansada. Eu não sei se é cansada do espaço, não sei se é cansada corporal, porque ela se movimenta muito aqui (...). Chega uma hora da tarde que fica muito cansativo ficar com ela*". No entanto, no decorrer da entrevista, ela ressaltou ter consciência de que precisava ter mais paciência com Manuela, principalmente no final da tarde. Apesar disso, Rafaela queixava-se muito de ter



que dar mais atenção para Manuela do que para as outras crianças, devido às suas necessidades de locomoção, colocando que ela exigia “*uma atenção exclusiva*”. Também se queixava de aspectos esperados no desenvolvimento de uma criança de 2 anos, como o egocentrismo: “*Ela quer que a gente fique levantando ela, ela quer que a gente fique segurando ela, ou ela quer sentar em tal banco e não quer que ninguém sente do lado dela*”. No decorrer da entrevista, também apresentou queixas com relação à mãe de Manuela, por não a considerar tão dedicada à filha e tão sincera com relação aos tratamentos médicos e de fisioterapia dela, anteriores a entrada na escola: “*Eu sou um pouco pé atrás, assim, com a mãe dela, sou um pouco desconfiada, eu acho que não é uma mãe tão sincera*”.

Cabe destacar que durante as entrevistas, Rafaela fez muitos elogios à escola de educação infantil privada em que trabalhou, por se preocupar com a realização de reuniões pedagógicas e em equipe, dentre outros aspectos: “*Era uma escola que trabalhava em equipe, que tinha reunião pedagógica toda a semana, uma vez por semestre tinha o encontro no sábado. Então se trabalhava com projetos, se tinha conversa (...) Era uma escola que tinha equipe de psicologia que ajudava muito a gente*”. Com isso, percebi o quanto ela teve a primeira experiência na educação infantil em uma realidade muito diferente da educação pública, em que atualmente ela estava inserida. Rafaela mesmo destacou que a rede pública era “*uma novidade pra mim*”, o que envolvia uma adaptação dela a nova realidade. Com isso, eu já sabia que comparações entre as duas escolas surgiriam na entrevista à medida que eu fosse perguntando sobre a sua experiência. No entanto, não pensei que seria tanto, visto que durante muito tempo e muitos momentos da entrevista, Rafaela mostrou-se queixosa frente à realidade da atual escola: “*Eu quando entrei aqui percebi meio que uma solidão no trabalho pedagógico, porque tu não tem equipe, tu não tem coordenadora, tu não tem equipe de psicologia, tu não tem ninguém*”. E complementou: “*Com a escola, às vezes aqui, eu me sinto muito sozinha, mas eu vejo que é um aprendizado que eu estou tendo porque, eu vim de uma escola onde eu conversava com a minha coordenadora pedagógica uma vez por semana, sentava com ela, mostrava o meu projeto, mostrava o meu planejamento, eu mostrava pra ela o que eu ia fazer com as crianças, eu sentava com ela e discutia várias coisas (...). Eu tinha equipe de psicólogos, então a equipe de psicologia que eu podia falar (...). Eu tinha tudo isso. E aqui não tem isso, isso não existe, sabe?*”.

Ao final dessas primeiras entrevistas com Rafaela me percebi muito cansada, pois ela havia se utilizado do espaço da entrevista para um desabafo e, com isso, senti que, de certo modo, ela havia depositado todas as suas queixas sobre mim. Também me senti limitada com relação ao que eu ofereceria através do PROAECI, visto que eu não mudaria essa realidade

institucional. Por alguns momentos, fiquei um pouco sem encontrar sentido de estar ali com Rafaela e se o PROAECI poderia contribuir com algo.

## **Participação de Rafaela no PROAECI**

### **1º encontro**

Neste dia cheguei à escola e fui para a biblioteca, local que seria utilizado para os encontros com as educadoras do turno da tarde. Às 14h Rafaela se dirigiu até a biblioteca e pudemos iniciar o primeiro encontro.

Ao cumprimentá-la perguntei se estava tudo bem, e ela de imediato me questionou sobre a possibilidade de a bolsista do projeto (que me acompanhou em algumas ocasiões na escola) comparecer em todos os dias de encontros do PROAECI, a fim de auxiliar na sala no momento em que ela precisava se ausentar para estar comigo. Destaquei que durante o turno da manhã seria possível, mas a tarde não, pois a bolsista tinha aulas todos os dias, e se ela se ausentasse durante as seis semanas de duração do PROAECI, reprovava na disciplina de terça-feira (dia dos encontros). Rafaela pareceu não gostar, mas disse que entendia o funcionamento da UFRGS, pois também tivera aulas em apenas um turno durante a graduação. Fiquei bastante sentida em não poder dar o *holding* que, de certo modo, Rafaela estava demandando e fiquei com a sensação de que a minha presença na escola representava uma sobrecarga de trabalho para as educadoras. Mas na sequência, Rafaela salientou que as educadoras haviam conseguido uma monitora que poderia ficar na turma até às 15h, e, assim, foi possível prosseguir com os encontros, sem grandes problemas.

Conforme previsto no PROAECI, este primeiro encontro versou sobre o tema *A creche e o desenvolvimento emocional do bebê com deficiência* e teve por objetivo dialogar com a educadora sobre o desenvolvimento emocional do bebê com deficiência e sobre a sua importância e da creche como ambiente facilitador deste desenvolvimento emocional. Este tema teve como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding*, *manuseio* e *apresentação de objetos*) e competências da educadora (*previsibilidade* e *diagnóstico pedagógico*). Apresentei o tema para Rafaela dizendo que na psicologia havia muitos estudos que buscavam compreender a relação dos bebês com suas mães e com outros cuidadores, como as educadoras de creche. E que quando o cuidar envolvia um bebê com deficiência era importante que, além de atender as suas necessidades, se pudesse reconhecer e aceitar a sua condição de bebê com deficiência que também tem potencialidades, construindo um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. Após isso, solicitei que Rafaela me falasse um pouco sobre seu trabalho junto a Manuela e, a partir disso, ela trouxe suas contribuições.

Rafaela ressaltou, inicialmente, que atender Manuela era um “*desafio*”, e que não sabia ao certo se estava contribuindo para o desenvolvimento dela. Enfatizou as dúvidas que tinha quanto a identificar quando Manuela estava fazendo “*manha*” para solicitar colo ou conseguir algo que queria, ou quando ela já estava cansada e, de fato, necessitava de ajuda para se locomover: “*Eu não sei se realmente eu tô ajudando ou se eu... Se a minha contribuição, se a minha relação contribui com algo bom para ela ou não. É o que eu mais me questiono, né? E muitas vezes, eu tenho dúvidas, assim, se é um comportamento de manha, de... ah, de mesmo desenvolvimento, digamos, de uma criança dito normal, ou se é uma coisa que tá relacionado ao desenvolvimento dela, né? Que nem eu te falei, às vezes, fica visível quando é manha e às vezes quando ela tá cansada, só que eu fico naquela dúvida: será que eu tô sempre acertando, será que eu tô sempre identificando, que isso é cansaço e que eu tenho que ajudar ela, ou que aqui ela tá num processo de chamar atenção, de querer que pegue ela no colo, né? E mesmo se for uma manha, tem momentos que eles precisam de um colo, eu não vou ficar negando colo o tempo todo, só que com ela... daí com ela me bate essa dúvida, né? (...). Eu acho que se relacionar com uma criança com deficiência vai ser esse desafio; ter o olhar sensível, para saber separar: o que é um choro, uma manha, um chamar atenção que tu tem que dar um corte para a criança aprender que ah, as coisas não acontecem como quer, né? De saber aprender o limite aos poucos; ou quando não, tipo, ela tava chorando, fazendo aquilo porque ela quer fazer e não consegue. Eu acho que isso é o mais difícil, tu desenvolver esse olhar, pelo menos para mim é isso aí*”; ao que questionei: “*E como tu tá te saindo com a Manuela neste aspecto?*”; Rafaela: “*Eu acho que com a Manuela, eu também não tô cortando ela de uma forma que ela não goste de mim, eu não uso assim... Eu acho que se eu estivesse sempre prejudicando ela, se nunca fosse alguém que fizesse bem pra ela, ela não iria me receber, ela não iria me buscar, eu acho que com a Manuela, às vezes, eu acho que está bem num ponto mediano, assim (...). Eu acho que teve momentos sim, que eu errei, que ela tava precisando deitar, precisando de um colo e eu acabei não dando, eu acabei falando ‘ah, vai lá buscar, não sei o que, não precisa chorar agora, a mamãe já tá vindo’.* E que na verdade eu acho que não, ela tava precisando ser acolhida, né? Então eu acho que o fato dela exigir muito da gente deixa a gente muito cansada, assim, daí acho que por isso, acho que foi por isso que eu acabei errando, porque ela exige, assim, ela chama a gente e tal”. Ficou evidente certa dificuldade de Rafaela em reconhecer as necessidades de Manuela, ou de reconhecer mas não as acolher, o que remete a uma vinculação mais frágil entre as duas. No entanto, também ficou manifesta a sua preocupação quanto a isso, de modo que os encontros do PROAECI poderiam a auxiliar nessas reflexões.

Em outro momento do encontro, Rafaela frisou que, apesar do cansaço que ainda sentia devido à necessidade de auxiliar Manuela a se locomover, percebia que ela estava se desenvolvendo e dependendo cada vez menos das educadoras, o que contribuía para diminuir

esse cansaço: *“Eu sinto nas questões dela conseguir subir numa cadeira que ela quer subir, né? Antes ela subia e pedia pra gente ajudar, mas agora ela já consegue subir e descer dessa cadeira que ela quer ir, né?”*. Da mesma forma, ressaltou o entendimento de que os comportamentos de Manuela de se desafiar em sua locomoção era um sinal de que ela estava se desenvolvendo satisfatoriamente em termos emocionais e progredindo em termos motores, apesar desse comportamento exigir muito da atenção das educadoras: *“Na verdade, ela tem ido a lugares que não é para ir no momento, mas ela tem ido. Mas ao mesmo tempo é um sinal de melhora [no seu desenvolvimento motor]. Quando entra na sala, ela vai lá para a parte do trocador e vai se arrastando, e vai chegando no degrau da pia, e ela se apoia e fica em pé na pia, né? Então assim, ah, não é para ela estar ali naquele momento, então a gente tira ela, né? Mas ela tá conseguindo fazer isso, antes ela não conseguia”*. Percebi que Rafaela tinha conhecimento dos avanços de Manuela e do quanto isso era importante, mas ao mesmo tempo a percebia se queixando das consequências disso, como a maior necessidade de atenção que Manuela demandava. Constantemente eu ficava confusa frente às queixas de Rafaela e a seus sentimentos pela Manuela, que percebia ser um vai e vem: ora contente com seus avanços, ora descontente com os cuidados que ela exigia. Por ainda estar confusa e estabelecendo uma relação de confiança entre mim e Rafaela, preferi não verbalizar isso para ela neste momento.

Na sequência do encontro, Rafaela trouxe novamente o seu descontentamento com relação à ausência de reuniões entre as educadoras do turno da manhã e tarde, devido à inexistência de horário para esse fim na escola. Ela ressaltou que, se houvesse mais planejamento e trocas de experiência entre as educadoras, seria possível a elas se organizarem, de modo que não agissem de forma tão diferenciada com as crianças nos dois turnos: *“Imagina, são três educadoras de manhã e três à tarde e a gente não tem nenhum momento para sentar e conversar sobre nossa sala, sobre nossos projetos, sobre as nossas crianças, a gente não tem esse espaço”*. Esse aspecto ressaltado por Rafaela é de fato preocupante, especialmente em um contexto inclusivo, visto que não há planejamento entre as educadoras dos dois turnos. No entanto, também pensei que essa sua preocupação poderia estar relacionada à sua percepção de que a Manuela era mais ativa e colaborativa pela manhã, e a tarde mais cansada e dependente. Pensei que Rafaela também estivesse se questionando se havia algo em sua conduta que estimulava esse comportamento de Manuela, mas optei por deixar o encontro seguir e pontuar esse aspecto quando percebesse uma maior vinculação entre nós, o que ainda não havia sentido.

Embora reconhecendo este discurso mais queixoso, mas buscando enfatizar um pouco mais a inclusão de Manuela na turma de Berçário, lembrei Rafaela que, nas entrevistas

iniciais, ela havia me contado sobre a rotina da escola. E, assim, questionei se a rotina como estava organizada favorecia as interações com Manuela. Ela respondeu afirmativamente, mas atribuiu isso ao fato de a deficiência de Manuela ser apenas de ordem motora, o que não dificultava a sua comunicação e brincadeiras com os colegas: *“Eu acho que sim, porque até a deficiência da Manuela, ela é muito motora, ela não tem uma deficiência cognitiva, de falar e tal, então eu acho que ela consegue falar, conversar, interagir com os colegas quando ela tá disposta a fazer isso. Não é uma rotina que isola ela, ou que diferencia ela tanto assim, tem algumas brincadeiras que realmente, que às vezes a gente tipo, ah, quando quer fazer circuitos com eles, daí fica difícil. A gente leva um banco na sala, quer que eles subam no banco e pulem, a Manuela quer ficar apoiada no banco, né?”*. Nesse aspecto, Rafaela evidenciou não saber se era “bom” para Manuela ver os colegas fazendo atividades que ela não conseguia executar, mas ao mesmo tempo entendeu que isso fazia parte da sua vivência diária na escola e fora dela: *“Eu não sei até que ponto é bom para ela, assim, tipo, ver o quanto os outros estão fazendo, mas, também isso eu acho que ela vivencia o tempo todo”*. E ainda ressaltou: *“Ela tá buscando fazer tudo que os outros estão fazendo. Mas se a gente [educadoras] fosse ficar o tempo todo fazendo atividades só motoras, eu acho que ia isolar um pouco ela”*; ao que questionei: *“E vocês conseguem adaptar as atividades, pensar em atividades que ela se inclua mais?”*; Rafaela: *“É, na verdade eu acho que a gente nunca pensou assim: ‘ah, vamos fazer essa atividade para incluir a Manuela’, nunca foi preciso. Quando a gente elaborou, a gente sempre elaborou um projeto pensando que todo mundo vai participar do projeto. Planejou as atividades, a rotina sabendo que ela vai estar ali para participar sempre e que ela vai conseguir participar do jeito que ela conseguir, ninguém vai ficar forçando ela a fazer alguma coisa que ela não consegue”*. Percebi que, apesar do cansaço frente às exigências de Manuela, Rafaela não limitava a participação dela nas atividades, o que, sem dúvida, contribuía para a sua inclusão.

Dessa forma, questionei se Manuela gostava das atividades que eram propostas, e Rafaela respondeu: *“Eu sinto que ela gosta, assim, a gente faz muita atividade com tinta, com desenhar, com riscar, deixar marcas, né? Explorar diferentes materiais, e ela gosta. (...) Eu percebo que ela vem, ela interage (...). Ela não se isola. A Manuela não é o tipo de criança que fica, que se coloca no canto e vai se separando, se isolando, ela não é assim”*; ao que salientei: *“Isso de não se isolar, de querer estar no grupo, de querer interagir é uma competência que a Manuela tem para a interação”*; ao que Rafaela concordou: *“Tem, ela tem sim. Eu acho que é por isso que não é difícil, assim, de fazer as atividades ou incluir ela. Porque ela tem vontade de fazer tudo, ela tem iniciativa, ela quer estar presente em tudo, até tem coisas que a gente se incomoda porque ela se coloca em um lugar que ela não consegue sair, daí ela fica ‘ai, ai, ai, ai’, tipo, ‘mas Manuela, aqui não dá pra ti subir’ (...). Mas é uma competência dela, de ser social, de conversar, ela dá oi para todo mundo na escola, ela dá tchau, então ela é comunicativa, então ela não fica isolada, excluída, tipo, ‘ah, é a*

*diferente da turma', eu não sinto isso". Tais colocações de Rafaela me fizeram pensar que, apesar de ela ter apresentado, inicialmente, certa dificuldade de vinculação com Manuela, devido ao fato de não conseguir identificar as necessidades dela, ela ainda apresentava uma grande capacidade de reconhecer as potencialidades de Manuela, o que, sem dúvida, poderia contribuir para que essa vinculação educadora-bebê se fortalecesse. E, com isso, salientei, a fim de reafirmar essas competências de Manuela: "Muitas das coisas que tu trouxe se referem ao desenvolvimento emocional dela, né? Ela ser sociável, ela gostar de interagir, ela dar abraço, ser afetuosa, se arriscar nas coisas, isso tudo indica o desenvolvimento emocional dela e muito relacionado ao desenvolvimento motor, porque o desenvolvimento motor auxilia nesse desenvolvimento emocional. Embora ela tenha algumas limitações, ela utiliza as capacidades motoras dela para ter certa independência, para conseguir fazer. Depois, se ela precisar, ela pede ajuda, mas ela vai e faz. Então são muitas competências dela em termos emocionais".*

Após 40 minutos comecei a encerrar o encontro, e destaquei para Rafaela que, naquele dia, pudemos conversar um pouco sobre a creche e o desenvolvimento emocional de Manuela, e o quanto a relação dela com a Rafaela e com os colegas eram importantes para o desenvolvimento emocional da aluna. Propus que Rafaela refletisse sobre o tema trabalho neste encontro ao longo da semana na relação com Manuela. E que, na próxima semana, iniciariamos o encontro a partir de suas observações e reflexões.

Ao encerrar e me despedir de Rafaela, senti que ela havia se utilizado desse primeiro encontro do PROAECI para trazer suas dúvidas quanto a sua capacidade de reconhecer as necessidades de Manuela. Mas também para mostrar que ela própria tinha capacidade para melhorar essa relação educadora-bebê. No entanto, me senti muito cansada na presença de Rafaela, por vezes confusa com seu discurso e senti que a minha vinculação com ela também precisava melhorar ao longo do PROAECI.

## **2º encontro**

Neste dia cheguei à escola, fui até a biblioteca onde organizei as cadeiras, o roteiro do encontro e o gravador. E às 15h iniciei o encontro com Rafaela. Ela começou ressaltando que teve que vir mais cedo para a escola pela manhã naquele dia, a fim de substituir uma das educadoras que foi a um curso promovido pela Secretaria de Educação - SMED (e que ela sabia ser eu uma das ministrantes do curso oferecido pela UFRGS em parceria com a SMED). De imediato declarou, em tom calmo e suave, mas bastante direta: "A SMED chama para o curso, mas ela não pensa na rotina da escola. Tipo, é importante o curso (...), só que eu acho que a SMED podia também (...), porque ela tira a profissional e deixa a escola que se organize, daí. E ao

*mesmo tempo a gente não tem espaço pra escutar o que a [professora que foi ao curso] traz, o que ela aprendeu lá*". Pensei que Rafaela tivesse ficado magoada por não ter sido a professora selecionada para ir ao curso, mas sim a escolhida para substituir a colega em sua turma. Mas também senti tal aspecto como uma crítica dirigida a mim, em primeiro lugar por eu ser uma das ministrantes desse curso da SMED, e em segundo lugar por eu também ir à escola, tirar as professoras da sala e não levar ninguém para substituí-las. Eu também estaria me utilizando do *"a escola que se organize"*, já que não pude atender na sua solicitação de levar a bolsista do projeto para substituir as educadoras durante os encontros. Ouvi a crítica de Rafaela de forma acolhedora e, após o seu desabafo, dei seguimento ao encontro.

Comecei retomando o encontro passado, conforme combinado, a fim de saber o que Rafaela refletiu sobre o tema trabalhado no primeiro encontro, relativo à creche e o desenvolvimento emocional de Manuela. E de imediato ela verbalizou: *"Eu achei muito bom parar para conversar contigo sobre isso, porque, às vezes, a gente pensa nisso, mas nunca para pra pensar mesmo, de fato, se a nossa relação com a criança está sendo positiva, ou se tá ajudando"*. Em seu exercício reflexivo ao longo da semana, ela salientou ter percebido que Manuela agia diferente com cada educadora, mas que mesmo assim compreendia que as educadoras eram uma referência para ela. Também frisou a importância de Manuela estar frequentando a creche, visto que em casa não tinha contato com crianças da mesma idade, já que seus irmãos eram bem mais velhos: *"E até eu acho que é bem importante essa questão de ela estar aqui na escola, com outras crianças da faixa etária dela (...). Então ela realmente é a menor [da família], então eu não sei até que ponto ela também por não caminhar fica muito infantilizada [em casa]"*. E fez críticas a família de Manuela: *"Eu não consigo saber como é que é, talvez esse meio familiar dela, ali, se talvez por ela não caminhar faz com que eles não deem tanta atenção, ou que não estimulem ela, ou..., porque é meio difícil acreditar em tudo o que a mãe fala, assim. O discurso da família pra mim, a gente tem que escutar, mas tem que filtrar. Não dá pra ser 100% confiante no que a gente tá escutando ali"*. Percebi Rafaela distante dessa família, não conseguindo identificar as dificuldades que a mãe tinha para cuidar de Manuela, e ser empática com isso. A percebia não conseguindo se conectar a essa mãe, visto que a julgava (nas entrevistas iniciais esse discurso com relação à mãe de Manuela já se fez presente) e desconsiderava sua situação social e dificuldades na vida. Havia algo no discurso de Rafaela que me deixava muito confusa com relação a ela. No entanto, como ainda não percebia que um vínculo de confiança tivesse se estabelecido entre mim e Rafaela, tive receio de verbalizar tal aspecto e, assim, preferi deixar o encontro seguir com suas reflexões.

Na sequência do encontro, Rafaela trouxe aspectos referentes ao comportamento de Manuela de ser “teimosa” em ir até o trocador de fraldas, local em que ela poderia se machucar. E nesse momento a achei bastante adequada na colocação de limites em Manuela, a fim de preservar a sua segurança: *“Daí a gente percebe que a Manuela faz isso às vezes, tipo, isso de ela querer entrar no trocador eu, eu vejo o exemplo mais claro, assim. Quer insistir no trocador, quer insistir em se pendurar na pia, daí a gente fica com medo porque ela já caiu ali, ela já tentou subir dali, desequilibrou e caiu. Então, ela não se machucou sério, mas é um espaço que ela tem a tendência a cair por não ter o equilíbrio certo, então ela vai lá, se apoia, fica em pé, e na hora de descer ela cai. Então não dá. Daí tem duas coisas ali, o processo que ela tá teimando em ir ali e ao mesmo tempo a gente tá, ela não pode e além de não poder, aquilo é uma coisa que coloca ela em risco, sabe? Aquilo ali realmente pode machucar ela”*; ao que verbalizei, a fim de acolher Rafaela, mas também lhe mostrar uma potencialidade de Manuela: *“É claro que tem que ter todo esse cuidado né? Ela fica dependurada ali como você falou, ela pode cair né? Mas ao mesmo tempo é algo bem importante dela, assim, ela se desafia, né?”*; ao que Rafaela salientou: *“É, eu imagino, ela quer se desafiar e tal, só que, nossa, é uma situação que pra nós não tem como a gente..., (...). Tá, ela tá querendo se desafiar, isso é bom, só que a gente ali não consegue proporcionar isso pra ela, pelo menos não naquele momento de querer entrar no trocador, ali não dá pra fazer isso. Então, tipo, quando a gente vai pra praça é um espaço mais adequado de deixar ela se desafiar, deixar ela se soltar, fazer ela escalar ali no brinquedão [escorregador alto], tentar subir, né?”*.

Mas na sequência, ela destacou um acontecimento durante a semana, em que os alunos da turma de Maternal 1 foram cantar uma música para as crianças do Berçário e que, nessa ocasião, Manuela estava recebendo colo da estagiária: *“A Manuela tava, assim, atiradona no colo da Maria [estagiária]. Eu ainda falei ‘Maria, talvez tira a Manuela do teu colo pra ver se ela se anima a socializar com alguém ali’ [da turma do maternal]. Nossa, no que eu falei a Maria botou ela e ela abriu o berreiro, começou a chorar. E aí eu fico pensando, é uma criança que fala, ela podia dizer ‘não, não quero’, ela podia dizer ‘não Maria’, sabe? Tipo, não, ela simplesmente abriu o berreiro e não parou de chorar até que a Lu [professora] falou pra ela ‘Manuela, a Maria não vai ficar contigo no colo o tempo todo’. A Maria ficou do lado dela, falou assim ‘fica do ladinho da Maria então’. Mas é que a gente queria tentar proporcionar pra ela uma interação com as outras crianças ali”*; ao que ressalttei: *“Tu acha que ela pode ter estranhado as outras crianças?”*; Rafaela: *“Eu não sei, porque são crianças que às vezes estão no pátio com a gente, são crianças que entram no refeitório quando a gente tá, que entram abanando, dão oi, não são crianças completamente diferentes”*; Eu: *“Ou a mudança de rotina?”*; Rafaela: *“É, eu não sei, eu acho que eu pensei mais foi que ela tava muito bem acomodada, assim, no colo da Maria e ela não..., não queria sabe, queria mesmo era ficar, foi o que eu pensei, eu não pensei em desentendimento ou estranhamento com as crianças, ou mudança da rotina, eu vi bem, pra mim ficou claro, assim, que foi uma questão de tá, tipo, de estar bem acolhida,*



*de estar bem acomodada ali no colo e ela não queria essa interação, assim. Só que daí eu vejo que pode ser, daí entra esse lado manhoso dela, o primeiro alerta dela é o choro, né? É abrir a sirene”;* ao que verbalizei, a fim de destacar para Rafaela que o choro ainda era uma forma de comunicação de Manuela, por ela ser bebê: *“É uma forma de comunicação”*; Rafaela: *“É, ela não usa a fala, assim, nesse primeiro momento, e ela é uma criança que fala bastante, então, por isso que eu penso assim, ah, ela sabe falar, como ela usa o choro eu acho que é uma tentativa de chamar atenção bem diferente, por isso às vezes eu acho que é manha, eu tento tomar por parâmetro isso”*; e verbalizei: *“Ela ainda tá aprendendo a se comunicar pela fala, né? Por isso ainda utiliza um pouco o choro”*; Rafaela: *“Sim”*. Percebi que havia certa dificuldade de Rafaela em perceber Manuela ainda como uma bebê, e por isso com necessidade de colo e de se comunicar pelo choro.

Ao perceber que Rafaela já estava adiantando a temática deste dia, dei seguimento ao encontro, conforme previsto no PROAECI. Este segundo encontro versou sobre o tema *Necessidades, potencialidades e limitações do bebê com deficiência* e teve por objetivo dialogar com a educadora sobre as necessidades, potencialidades e limitações de Manuela ao longo do dia a dia de interação educadora-bebê na creche. Este tema teve como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objeto*) e competências da educadora (*previsibilidade e diagnóstico pedagógico*). Apresentei o tema para Rafaela dizendo que ela já estava trazendo um pouco sobre os aspectos referentes às necessidades, potencialidades e limitações de Manuela, mas que poderíamos aprofundar um pouco mais ao longo do encontro. Solicitei que ela pensasse na rotina diária com a Manuela, principalmente nos momentos de alimentação, troca de fraldas e roupas, brincar, interação da Manuela com ela e com os colegas e, a partir disso, ressaltasse as necessidades, potencialidades e limitações que identificava (relacionadas ou não à deficiência).

De imediato, Rafaela destacou: *“Sabe que às vezes eu fico pensando até em várias coisas quando eu, a gente..., durante a conversa parece até..., até que certas coisas talvez eu já me acostumei com a Manuela, já entrou no hábito, talvez a gente nem se dá conta mais que a gente faz. Lá no início do ano foi bem mais difícil a gente se dar conta, ‘nossa, a Manuela precisa muito da gente’, e daí não sei se agora talvez a gente já se acostumou e nem se dá conta de que a gente tá fazendo”*, e na sequência ressaltou: *“A maior dificuldade que eu vejo é a questão motora, ela precisa da gente. Agora pra sair da sala e ir para o refeitório, ou eu deixo ela ir engatinhando com as mãos no chão pra chegar no refeitório já com as mãos sujas pra comer, ou eu ajudo ela a caminhar”*. Percebi que Rafaela nomeou a necessidade de Manuela em receber ajuda como “dificuldade”, o que me fez pensar que era uma dificuldade para ela enquanto educadora, mas não para

Manuela. Outras formas de locomoção como o se arrastar e engatinhar ela fazia com agilidade e sem ajuda, de modo que somente o caminhar necessitava de auxílio.

Na tentativa de retomar o que apareceu no início do encontro, a fim de possibilitar a Rafaela perceber que Manuela tinha, para além das questões motoras, as suas necessidades de bebê, questionei: *“Tu ressaltou essas necessidades motoras. E que outras necessidades tu observa que ela tem que não estão relacionadas à deficiência? Que podem estar relacionadas ao fato de ela ser criança?”*; e Rafaela salientou: *“É..., eu não sei se a..., quando a gente teve a entrega dos pareceres a mãe dela falou que em casa ela não come sozinha, a mãe falou que ela que dá a comida na boca pra Manuela. Aqui na escola a gente observa que a Manuela tenta comer muito sozinha, a gente falou pra mãe ‘ah, tem horas que a Manuela não deixa a gente servir..., dar pra ela a comida, ela tenta comer sozinha’, mas ao mesmo tempo ela precisa sim de ajuda, então talvez eu vejo que a família tá sempre dando ali, aqui a gente tem um pouco mais de liberdade como se a Manuela precisasse de mais estímulos pra conseguir fazer essa alimentação sozinha”*. E também destacou as características mais egocêntricas de Manuela, no entanto com certo tom de irritação, demonstrando dificuldades de entendimento e manejo da situação: *“Então, acho que ela tem muito uma questão de negociar os brinquedos, ela precisa muito estar perto, mas é uma questão da faixa etária, assim, também. Só que tem um..., tem situações, assim, que realmente são coisas dela, tipo, o banco rosa, quando ela tá no banco rosa ela quer que só ela sente, não deixa ninguém mais sentar, e cabe duas crianças ali. Então tem que conversar com ela ‘não Manuela, cabe, fulano pode sentar aqui do teu lado, deixa ele sentar aqui’, e daí um fulano senta e ela chora, aí tem que estar ali, conversar com ela, e às vezes ela fica braba e sai do banco e daí se atira no chão, chora. Também tem um outro banco azul, também já peguei ela mais de uma vez querendo que a criança saia do banco ‘sai, sai, sai’, porque ela quer sentar no banco, às vezes, de chegar e chegar mandando, tipo ‘sai, sai’, e ter que dizer ‘não Manuela, ele tava sentado antes, o banco não é teu’ [em tom mais irritado]. Ela tem posse de algumas coisas, assim, como se fosse propriedade dela”*.

Já mais calma do que no início do encontro, Rafaela ressaltou o quanto era cansativo auxiliar Manuela em sua rotina na creche, o que confirmou que essa necessidade de ajuda para ela se locomover era uma dificuldade para Rafaela (e não para a própria Manuela): *“Às vezes é um pouco cansativo, sabe? Tem dias até que eu falo com a Lu [professora] ‘nossa, hoje a Manuela, tipo, tirou o dia pra ser chata’, assim, parece. Porque daí qualquer um que chegar perto dela ela chora, qualquer um que sentar do lado dela ela empurra com a cabeça (...). Principalmente no dia que ela vai pra fisioterapia de manhã e vem de tarde, a gente fala assim “nossa” [frente ao cansaço de Manuela]. Eu e a Lu já comentamos muitas vezes, por que a mãe traz ela assim? Porque ela fica, pra nós, a gente diz assim ‘tá insuportável’, fica muito cansativo. Porque daí ela chora muito, ela não se ajuda pra fazer nada daí, pra trocar a fralda, nada, não se ajuda pra quase nada”*. Mas na

sequência demonstrou o entendimento de que Manuela protestar quando algum colega chegava mais perto dela poderia ser pelo fato de que ela era mais vulnerável, visto ainda necessitar ficar muito no chão para se locomover pelo engatinhar: *“Muitas vezes é cansativo emocionalmente ter que acolher ela, de falar nesse sentido ‘ah, só aconteceu isso, calma Manuela’, tipo, ‘ninguém tá te batendo’. Eu acho que ela, não sei também se é uma sentimento dela de, talvez, estar muito no chão ali, é fácil dos outros tropeçarem nela, ela fica vulnerável no chão”*; ao que ressaltai: *“É uma proteção dela isso”*; *“E eu acho que tem crianças que já se aproveitaram disso um pouco, já, tipo, porque sabe que vai..., que vai puxar o cabelo dela, mas que ela..., a reação dela é difícil também dela reagir tão rápido”*. Mais uma vez Rafaela demonstrou que, apesar de suas dificuldades na relação com Manuela, tinha potencial para vir a estabelecer um vínculo mais fortalecido com ela, o que poderia favorecer a relação educadora-bebê.

A fim de confirmar essa minha percepção, Rafaela salientou uma combinação que fez com Manuela, com relação ao uso do bico, e ressaltou isso como uma construção entre elas: *“E uma coisa que eu criei com ela, que eu achei legal agora que tu falou isso, eu já insisti, insisti, briguei com a Manuela muitas vezes assim, que ela perdia o bico, a gente dava o bico pra ela, e nisso, 2 segundos depois, ela largava o bico. Daí ‘cadê o bico da Manuela?’, ela largava, ‘Manuela, quando tu não quer mais o bico tu tem que dar pra profe’. E daí agora tá acontecendo sempre, ela acorda e daí ela dá ‘oi Rafa’ e dali a pouco ela ‘oh’, ela me dá o bico. Ela tá sempre me dando o bico agora. Eu acho que foi uma coisa assim, foi uma construção de muitas vezes a gente estar ensinando ‘não solta o bico, entrega pra profe o bico quando tu não quer mais’”*; ao que verbalizei: *“Como tu disse, é uma construção mesmo né? Uma criança nessa faixa etária precisa que tu repita várias vezes a mesma coisa, até ela conseguir internalizar isso, e conseguir entender e executar, né?”*. Nesse aspecto, Rafaela salientou que esse era um vínculo que tinha se estabelecido entre ela e Manuela, visto que não observava Manuela entregar o bico para as outras educadoras.

Com isso, a fim de aproveitar esse momento de *insight* de Rafaela quanto a sua capacidade de vinculação com Manuela, pedi que ela me destacasse as potencialidades que observava em Manuela, ao que salientou que ela era *“curiosa”*, *“participativa”* e que gostava das brincadeiras. Nesse momento, Rafaela ressaltou uma experiência em que foi possível perceber a capacidade dela e das demais educadoras em adaptar as brincadeiras a fim de incluir Manuela: *“Outro dia a gente fez roda cantada e ela queria participar, ela queria dar as mãos, ela queria fazer parte da roda, então a gente fez a roda e não ficou girando a roda, a gente ficou só batendo o pé, assim, aí aqueles que conseguiam girar não giravam, mas se mexiam ali, e ela ficou ali com a gente, deu a mão e ficou na roda cantada com a gente”*. Também ela trouxe em seu discurso o quanto Manuela *“não se limita”*, no sentido de se desafiar em suas brincadeiras. E que mesmo sendo cansativo, ressaltou considerar essa uma característica importante para

Manuela: *“Ela participa, assim, eu acho que isso é muito legal, que ela não se limita. Ao mesmo tempo que, aí, ela não se limitar pra ir até o trocador incomoda a gente na rotina, mas é um ponto positivo dela. Que ela podia ser uma criança completamente encolhida, que não tivesse vontade de fazer as coisas e não, ela tem muita vontade de fazer tudo”*. Pensei no quanto Rafaela tinha capacidade reflexiva e crítica, que de certo modo poderia a ajudar a transcender a sua dificuldade de oferecer *holding* para Manuela e se conectar mais a menina. Fiquei com a expectativa de que o PROAECI poderia ajudá-la ainda mais nesse sentido.

Após 45 minutos comecei a encerrar o encontro, e destaquei para Rafaela que, naquele dia, pudemos conversar um pouco sobre as necessidades, potencialidades e limitações de Manuela. Propus que ela refletisse sobre o tema trabalhado neste encontro ao longo da semana na sua relação com Manuela. E que, na próxima semana, iniciariamos o encontro a partir de suas observações e reflexões.

Ao encerrar e me despedir de Rafaela senti que ela havia se utilizado desse encontro do PROAECI como um espaço reflexivo, a fim de se dar conta de suas dificuldades na relação com Manuela, mas também identificar as suas potencialidades em melhorar essa vinculação. Talvez por isso, o encontro foi permeado por momentos em que ela se mostrava muito adequada na relação com Manuela (a proteger de riscos e fazer combinação referente ao uso do bico) e em outros momentos com maiores dificuldades para entender e atender as necessidades de Manuela.

### **3º encontro**

Neste dia iniciei o encontro com Rafaela às 14h e, de imediato, ela passou a sensação de estar mais animada e senti uma maior empatia entre nós. Desta vez ela não trouxe nenhuma colocação inicial ao encontro, de modo que sugeri que pudéssemos, então, falar sobre o que ela refletiu ao longo da semana na relação com Manuela, relativo às suas necessidades, potencialidades e limitações, temática abordada na semana anterior. E Rafaela destacou: *“Eu acredito que os encontros estão sendo bons para a gente parar para pensar com mais calma coisas que, talvez, passam muito batido, passam muito rápido na rotina. E eu acabo refletindo mais no momento em que eu saio daqui da conversa contigo, porque as coisas estão frescas ainda”*. Ela salientou que refletiu sobre o fato de que manejar os comportamentos de Manuela, segundo Rafaela característicos da personalidade dela, era algo que exigia muito das educadoras, mais do que as exigências a nível motor: *“Eu acho que esse comportamento dela, às vezes, é o que mais incomoda, e não a questão tanto motora. Apesar dela ser comunicativa, falante e carinhosa, ela tem esse outro lado que cansa, assim, esse lado da manha, esse lado de ser possessiva com algumas*

*coisas, de não querer compartilhar com os colegas, de não querer dividir, coisas que têm que ser só do jeito que ela quer, do jeito que ela gosta, né? Então, às vezes, eu acho que essas coisas são mais difíceis”.* Rafaela frisou que percebia a necessidade de dar limites para Manuela frente a esses comportamentos, assim como fazia com qualquer outra criança da turma, não a tratando de modo diferenciado. E complementou: *“Eu acho que uma das coisas que mais cansa é essa coisa do refeitório, assim, que acontece todo dia e que a gente fica assim, tu tá no meio da refeição e ela se levanta e daí ela fica em pé e não consegue voltar, né? É uma das coisas que, assim, a gente sabe que ela tá se levantando porque ela tá a fim de fazer aquilo, é uma questão de limite, assim. Não é porque ela não pode levantar porque ela não consegue voltar sozinha, mas é porque ninguém mais se levanta no meio que... que está comendo. Então... parando para pensar nesse lado, assim, eu acho que tem momentos, não que sejam sempre iguais, assim, mas tem momentos que eu acho que é mais o gênio dela, assim, a personalidade dela que acaba sendo mais difícil que a própria deficiência”.* Pensei no quanto lidar com as diferenças de personalidade de cada criança era algo que, de fato, exigia muito das educadoras. Mas ao mesmo tempo pensei na “personalidade forte” da própria Rafaela, e no quando devia ser difícil para Manuela lidar com isso também.

Frente a isso, optei por conversar com Rafaela sobre a chegada do estagiário de inclusão para o turno da tarde (já ressaltado pela professora Alice), por pensar que ela se beneficiaria muito desse estagiário, visto os constantes relatos de cansaço frente à sobrecarga que era cuidar de tantas crianças, em especial Manuela. E, de imediato, pensei que ela estava mais calma e demonstrando uma maior simpatia comigo justamente por, agora, ter um educador a mais na turma para auxiliar quando as educadoras se ausentavam para os encontros. No entanto, também lembrei que nas entrevistas iniciais (anteriores ao PROAECI) ela ressaltou que não gostaria de ter na turma um *“monitor estudante de história”*, mas sim alguém mais qualificado para a função. No entanto, esse estagiário era justamente um estudante de história, mas ao longo deste encontro ela não trouxe nenhuma crítica a esse respeito, mas sim boas expectativas: *“Ele é uma pessoa que, apesar de ser uma pessoa que não tem a formação em pedagogia, não tem o magistério, ele é estudante de história, ele tem uma relação muito legal com as crianças (...) E ele está num processo também de aprender a lidar não só com a Manuela, mas com a rotina da escola, tudo para ele é novidade, assim, mas ele está bem disposto a ajudar a gente, assim”;* ao que questionei: *“Que legal. E tu acha que com a chegada dele, vai amenizar um pouco essas situações que tu descreveu no almoço [Manuela levantar durante a refeição], e em outras atividades também, tu acha que auxilia?”;* Rafaela: *“É, eu acho que principalmente naqueles momentos que a gente não consegue estar ajudando a Manuela de uma maneira mais adequada em relação a deficiência, ele vai estar ali para focar o olhar nisso e a gente vai poder focar na turma num todo, porque uma das maiores dificuldades que a gente tem é conseguir auxiliar a*

*Manuela naquilo que ela precisa mais porque a gente tem um todo, né? Então eu acho que talvez vai aliviar um pouco para nós, essa carga que a gente tem, assim. Daí, talvez, vai até melhorar num todo, porque daí a gente compartilha um pouco esse olhar, esse cuidado com a Manuela e talvez vá fluir até melhor, eu espero, assim. Porque, às vezes, eu sinto que eu tenho..., às vezes, a gente fica preocupado com tudo o que a gente tem que dar conta, e as coisas, às vezes, não saem do jeito que a gente queria na prática, em função da ansiedade, da preocupação, né? De estar ansioso, de estar preocupado. Quando tu tem alguém para compartilhar assim eu acho que tu já consegue funcionar melhor as coisas”; Eu: “Tu acha que vai conseguir relaxar mais a partir disso?”; Rafaela: “Acho que sim, eu espero, assim”.*

Após isso, dei sequência ao encontro conforme previsto no PROAECI. Este terceiro encontro versou sobre o tema *Exploração dos espaços e objetos da creche pelo bebê com deficiência* e teve por objetivo dialogar com a educadora sobre a importância de os espaços e os objetos da creche serem organizados de acordo com as necessidades e demandas dos bebês, em particular do bebê com deficiência. Este tema teve como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e competência da educadora (*previsibilidade*). Apresentei o tema para Rafaela dizendo que a previsibilidade da organização da rotina e dos espaços da creche era importante para os bebês como um organizador psíquico, que possibilitava a eles saberem que seriam atendidos pelas educadoras, quando necessário. Solicitei que ela pensasse sobre a organização do ambiente da creche e no quanto tal organização possibilitava atender as especificidades de Manuela. No entanto, Rafaela priorizou destacar aspectos da sala que a desagradavam, mas que não necessariamente estavam relacionados à inclusão de Manuela.

Ela salientou que, desde que começou a trabalhar na sala do Berçário, ela queria fazer várias mudanças, mas que não foi possível, visto que não tinha onde colocar os móveis que ela queria retirar, a fim de deixar a sala mais espaçosa. E também destacou o seu desejo de pintar alguns móveis a fim de deixar a escola mais colorida, o que também não foi autorizado pela direção: *“Só que a gente achava aquele armário muito escuro, eu queria pintar aquele armário de branco, amarelo, sei lá, uma cor mais de criança porque ele é cor de madeira, e uma madeira bem escura, né? Daí não deu para pintar em função da direção, que falou que por causa da tinta não sei o quê, que vai descascar, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, é patrimônio da escola não dá para ficar mudando”*. Percebi o quanto Rafaela tinha boas ideias, mas que nem sempre eram aceitas pela direção da escola, já acostumada com um mesmo modo de fazer. Acredito que muito do cansaço e queixas de Rafaela tenham origem nessas muitas negativas que ela recebia às suas ideias de transformar a escola em um espaço mais agradável para ela e as crianças.

Nesse mesmo sentido, Rafaela destacou o fato de a sala do Berçário não ser adaptada aos bebês, e que as tentativas de todas as educadoras a fim de melhorar esse espaço também não foram aceitas: *“A gente queria que as mesas fossem mais baixas, queria cortar os pés das mesas, cortar os pés das cadeiras, porque as mesas são muito altas para eles, e as cadeiras também. Só que daí não dá, porque é patrimônio da escola e depois, quando tem uma atividade, eles vão estar maior, não vai ter outra mesa”*. Pensei no quanto se adaptar aos bebês já era muito difícil considerando as características e limitações da escola, o que dizer das demandas de se adaptar às necessidades específicas de um bebê em inclusão. Percebi que as queixas de Rafaela com relação ao seu local de trabalho não eram infundadas, sendo a maioria relacionada à precariedade e à burocracia da escola pública. No entanto, eu percebia que esse seu discurso mais lastimoso a impedia de se tornar mais reflexiva frente à sua relação com Manuela, visto que grande parte deste encontro foi utilizada para ela relatar esses aspectos da escola sem se focar em Manuela. No entanto, talvez o tema do encontro também propiciasse ter essa visão mais geral da escola, da mesma forma que abordar essas limitações do espaço poderiam sinalizar as dificuldades do ambiente em se adaptar à Manuela, o que poderia trazer ansiedade para Rafaela.

A fim de trazer Manuela novamente para o seu discurso, questionei Rafaela se algo precisou ser modificado na escola a fim de atendê-la, ao que ela ressaltou que não: *“Para receber a Manuela a gente não mudou nada, está tudo igual, tem coisas estruturais que poderiam, sei lá, talvez fazer uma rampinha uma coisa assim, não sei, talvez ajudaria essa questão de sair ou entrar na sala mas, mas não tem, assim, não foi mudado nada. O que a gente tenta cuidar muito do espaço é estar proporcionando coisas para eles mexerem na sala sem depender da gente, né? A gente está sempre inventando coisas na sala para eles explorarem”*. Com isso, ressaltou que as educadoras faziam uma decoração colorida na sala, com papel colorido e formas geométricas em EVA, que permitiam aos bebês interagirem e se desenvolverem. E que Manuela se beneficiava muito disso: *“E em relação à Manuela, ela acaba aproveitando porque são coisas que a gente sempre faz baixinho, sempre faz ao alcance deles, assim. E as coisas que são mais altas fazem bem para ela também, porque ela tem que escalar pra alcançar, ficar em pé nem que seja na janela para se apoiar”*. Senti, por parte de Rafaela, desde as entrevistas iniciais e ao longo dos encontros, que ela era muito adequada e competente em termos pedagógicos e de organização do espaço, de modo que isso tendia a favorecer a inclusão de Manuela.

A partir disso, questionei Rafaela se o ambiente da escola, como estava organizado, tendia a favorecer o desenvolvimento de Manuela, ao que Rafaela respondeu: *“Eu acho que tem alguns que auxiliam. Apesar das mesas serem grandes, a mesa é um suporte para Manuela ficar*

*em pé (...). Como as nossas mesas são grandes, são fortes, a Manuela usa muito como apoio as mesas, e as cadeiras também, ela gosta de se apoiar nas cadeiras, tanto que é uma das coisas que ela briga quando tem alguém perto, ela fica: 'ai, sai...', porque ela gosta de se sentar na cadeira, 'ai, a minha cadeira' ela fala, 'a cadeira é minha...', porque eu percebo que ela gosta de sentar na cadeira, ela gosta de estar na mesa, eu acho que ela fica no mesmo nível que os outros".* Tal colocação me mostrou o quanto Rafaela estava conseguindo se conectar mais a Manuela e a entender em seus comportamentos o que, sem dúvida, tendia a favorecer a relação educadora-bebê e a inclusão de Manuela. Pude pensar também que os móveis da sala, embora não adaptados a uma turma de berçário, se mostravam muito necessários para Manuela, pensando no contexto de escola pública sem recursos para adaptações estruturais a fim de receber a aluna com deficiência. Nesse aspecto, Rafaela também ressaltou os bancos em volta do saguão como um apoio para Manuela, visto que a ajudavam a se locomover sem a ajuda das educadoras. No entanto, Rafaela pareceu bastante ansiosa ao longo deste encontro, muito provavelmente por permitir a ela falar sobre a falta de recursos da escola pública e, de certa forma, isso destoou da escola particular em que trabalhou. A fim de tentar tranquilizá-la, verbalizei: *"É, o espaço perfeito a gente nunca vai encontrar, né? Mas é importante a gente ter essa crítica sobre determinadas características"*, e também salientei que, apesar dessas limitações, estavam ocorrendo avanços referentes à inclusão de Manuela, como a chegada do estagiário, ao que Rafaela destacou: *"É, é um avanço, porque quando a gente iniciou [a pesquisa], eu falei, nossa, eu não sabia que a Manuela era considerada uma criança de inclusão, porque ninguém chegou pra nós e falou, 'ah, que a partir do que vocês falaram, a secretaria [SMED] aceitou ela como inclusão', ou sei lá. Porque a matrícula dela não foi feita como criança de inclusão, foi quando ela chegou aqui que a gente teve esse olhar, que a gente teve essa ação. Porque se a gente não tivesse feito ação nenhuma para a Manuela, não ia acontecer nada. Então porque a gente insistiu que fosse olhado, que fosse investigado, a gente pediu para a assessora de inclusão observar ela, mas a assessora de inclusão nunca mais voltou, nunca mais deu retorno nenhum para a gente"*; ao que salientei: *"A importância da escola ter esse olhar, também, para notificar, insistir"*; Rafaela: *"É, tem que ir atrás, eu vejo que são coisas que tem que se mexer muito"*. Isso mostrava o quanto a escola, apesar de suas limitações em termos de estrutura física, serviu como um fator de proteção ao desenvolvimento de Manuela, por ela ter encontrado professoras atentas e interessadas em ajudá-la.

Aos 45 minutos comecei a encerrar o encontro, e destaquei para Rafaela que, naquele dia, pudemos conversar um pouco sobre a exploração dos espaços e objetos da creche pela Manuela. Propus que ela refletisse sobre o tema trabalhado ao longo da semana de interação



com Manuela. E que, na próxima semana, iniciáramos o encontro a partir de suas observações e reflexões.

Ao encerrar e me despedir de Rafaela senti que ela havia se utilizado desse encontro do PROAECI para pensar o espaço da escola, ressaltando muitas queixas com relação à estrutura física do local. Tal aspecto a fez parecer mais ansiosa neste encontro, e um pouco menos focada em Manuela, visto ter destacado aspectos que interferiam não somente na inclusão de Manuela, mas no atendimento dos bebês como um todo.

#### **4º encontro**

Neste dia, como de costume, iniciei o encontro com Rafaela às 14h. Sugeri que pudéssemos começar a partir do que ela pode refletir ao longo da semana relativo à exploração dos espaços e objetos da creche pela Manuela. Ela ressaltou que Manuela havia faltado muito naquela semana, mas que ao refletir sobre os espaços da escola, pensou que a colocação de barras ou corrimões, que ela achava importante considerando a deficiência física de Manuela, não foram sugeridas nem pela direção, nem pelas educadoras. Mas ela acreditava que isso, talvez, limitaria o desenvolvimento de Manuela, uma vez que ela poderia acabar ficando apenas no espaço em que tivesse tais recursos disponíveis. E ainda considerou que a escola servia para que ela se desenvolvesse em outros aspectos, que não apenas o motor: *“A intenção é que ela aqui..., acho que é um espaço mais pra ela desenvolver socialmente, ter essas aprendizagens sociais de experiências e vivências do que só de caminhar e desenvolver essa deficiência dela. Eu acho que a escola é um lugar onde ela tem outras coisas pra desenvolver, que a caminhada em si o foco é lá na fisio, aqui são outras questões, são as questões emocionais, as questões cognitivas de aprendizagem e principalmente socializar e viver coisas diferentes em grupo”*. Ela ainda ressaltou que nos espaços externos, como o pátio e o saguão, poderia haver mais recursos a fim de facilitar a locomoção de Manuela, por serem espaços mais amplos. Mas em sala de aula não: *“Na verdade a gente nunca tinha pensado nisso, é uma coisa que eu penso a partir dessa conversa que a gente tem aqui, né? Talvez ia ser útil ter alguma coisa pra fazer, sei lá, aquelas cadeirinhas tipo idoso que vai empurrando, talvez pra ela sair da sala e ir até o refeitório, né? Mas só isso, acho que dentro da sala não é esse o foco, né? A escola em si é outra função pra ela. Por isso que eu acho que a gente nunca teve, não sei, a gente realmente nunca teve essa iniciativa de ‘ah vamos transformar alguma coisa da sala’, ou da escola, pra ajudar”*. Confesso que concordei com Rafaela, visto que o ambiente como estava organizado permitia a Manuela se locomover por toda a sala. E conseqüentemente brincar e socializar com os colegas e educadoras.

Após essas reflexões iniciais, dei sequência ao encontro, conforme previsto no PROAECI. Este quarto encontro versou sobre o tema *Potencialidades da educadora junto ao bebê com deficiência* e teve por objetivo dialogar com Rafaela sobre as potencialidades dela junto à Manuela que podem contribuir para o seu desenvolvimento emocional. Este tema teve como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e competência da educadora (*previsibilidade*). Apresentei o tema para Rafaela dizendo que na psicologia havia muitas referências à capacidade da mãe de se adaptar às necessidades e particularidades dos bebês, e que a essa potencialidade materna nomeia-se como sendo característico da “mãe suficientemente boa”. E essa mãe se tornaria ainda melhor quando tivesse o apoio e o incentivo a acreditar na sua capacidade de cuidar bem do seu filho. E essas características maternas também se fariam presentes nas educadoras de creche ao dispensarem cuidados afetivos aos bebês, em particular em situações como a envolvendo a Manuela. A partir disso, questionei Rafaela sobre que potencialidades da educadora ela considerava importantes no trabalho junto a um bebê com deficiência.

Ela começou ressaltando a necessidade de a educadora ter um “*olhar sensível*” para com o bebê com deficiência, e destacou que a forma como a educadora vê este bebê remonta a aspectos de vivências pessoais: “*Acho que uma sensibilidade de respeitar também aquela deficiência, de não ter talvez um receio, ou nojo, ou medo, porque não sei, a deficiência é uma coisa que é particular também da vivência de cada pessoa, de olhar e ‘ai, coitadinha’, de ter aquele sentimento de dó, de pena, eu acho que isso é uma coisa que a pessoa que trabalha com um bebê com deficiência não é por aí, né? Não é sentindo pena que vai ajudar, né? Acho que talvez a pessoa tem que ter o olhar sensível na questão de se olhar como uma pessoa motivadora para ajudar a criança a evoluir dentro da capacidade dela, assim, dentro do desenvolvimento da criança (...). É aquele jeito, tipo assim, de respeitar aquela diferença, mas não deixar que aquela diferença seja motivo de excluir, assim, de tornar desigual*”. E complementou ressaltando que a educadora deve ser sensível em identificar que a rotina com um bebê com deficiência é cansativa, mas “*não descontar*” esse cansaço no bebê, visto ele não ter culpa de sua deficiência. Senti que Rafaela falava um pouco de si mesma, no sentido de que, por vezes, ela não conseguia que o seu cansaço não transparecesse na sua relação com Manuela. Inclusive, neste encontro, a percebi mais cansada, novamente. No entanto, não interrompi sua fala para destacar essas impressões, pois senti que ela própria, apesar de falar de forma impessoal, sabia que estava se referindo a si mesma e a uma potencialidade que precisava desenvolver.

Na sequência do encontro ela ressaltou como potencialidade da educadora a capacidade de “*pedir ajuda*” quando via que não estava mais conseguindo lidar com a inclusão

em sala de aula. Ainda complementou salientando que a deficiência física de Manuela, por afetar a sua locomoção, não trazia muitas dificuldades em sala de aula, mas que outras deficiências mais limitantes poderiam exigir mais da educadora em termos de dedicação, paciência e adaptação de objetivos curriculares, levando em conta aquele aluno: *“Eu via a professora [de um aluno com paralisia cerebral na escola privada em que trabalhou] assim ‘ah, porque ele não faz, por que ele não consegue’, e realmente, pra eles é outra relação, a escola tem, dependendo da deficiência, a escola é o momento de socializar, não é cumprir protocolo de conteúdo, de atividades, de coisas que têm que ser feitas. É assim, não tem outra palavra, porque a escola tem coisas que realmente é um protocolo, a educação infantil até acho que não é tanto, mas daí tu vai pros anos iniciais, é o protocolo, é nota, é matéria, é atividade, é folhinha que tem que fazer, não sei o quê. Meu Deus, aquilo não é importante pra criança que tem uma deficiência muito grande. Ela tá no meio, tá no coletivo, tá aprendendo a estar com outra pessoa, desenvolver sentimentos, desenvolver experiências que só quando tá no meio coletivo é possível”*; ao que frisei: *“Por isso que se fala que tem que ser adaptado a ela [criança com deficiência], né? Tem que ser adaptado ao que ela consegue. Não deixar ela de fora, mas adaptar também, né? Então aí muda de face o protocolo”*; Rafaela: *“É, sair fora do protocolo é difícil”*; Eu: *“É, é difícil”*; Rafaela: *“Porque a gente também é educado pra seguir o protocolo, a gente estuda pra seguir o protocolo, a gente estuda pra atingir metas também em sala de aula, pra cumprir padrões de como ser professor”*; ao que questionei: *“E como é pra ti desconstruir isso, esse protocolo e essa visão de professor?”*; Rafaela: *“É, eu não sei se sempre eu consigo fazer, mas às vezes, na verdade, acaba sendo meio que uma estrada sem destino certo, porque tu sai do protocolo, tu fica meio perdido, pra então pra onde ir, né? Ou o que fazer, né? Eu acho até que a Manuela, talvez, não coloque tanto a gente assim porque a gente tá com os bebês (...). Mas eu fico pensando, nossa e se fosse, sei lá, no Maternal 2, eu fiquei pensando ‘bah! E no ano que vem?’ Se a Manuela não estiver caminhando ainda no ano que vem, o trocador não é na sala, tem que sair da sala com ela, ir até o banheiro, né? É outro trocador, é outro ambiente, é outro espaço. Algumas crianças estão começando a querer usar o vaso, como é que a gente vai fazer isso com a Manuela? Fazer o processo de tirar a fralda, porque daqui a pouco ela pode ter esse controle esfínteriano e ela vai poder tirar, e daí, como é que a gente vai fazer. Daí vai fazer que nem os outros, mas vai ser bem mais cansativo, porque daí ainda tem que botar ela no trocador primeiro, pra depois tirar a fralda, tirar a calça, depois pegar ela no colo, botar no vaso. Não é que nem os outros que ficam em pé do lado do vaso, a gente tira, vai, põe, senta no vaso, terminou, tá, dá pra botar a fralda em pé mesmo neles. Não, com a Manuela vai ter que deitar ela, tirar a roupa, botar no vaso, depois pegar no colo de novo, botar no trocador, botar a fralda, né? Daí não tem também ‘ah, quero fazer xixi, profe! Vai correndo pro vaso’. Não tem correndo no vaso com a Manuela. Daí eu comecei a pensar, nossa, como é que... Vai ser um desafio, é um ponto de interrogação”*; ao que verbalizei: *“Pra ela vai ser diferenciado, né?”*; Rafaela: *“Vai ser diferente, como é que a gente vai fazer esse processo de tirar a*

*fralda com ela? Daí que eu digo, é um caminho que a gente não sabe o que seguir. Acaba sendo uma coisa um tanto quanto “vamos ver que jeito que dá pra fazer na hora”, porque eu não consigo pensar assim, porque depende muito do retorno dela, né? Não tem como planejar daí um protocolo: ‘ah, vamos fazer assim, assim, assado’. Não, a gente vai ter que testar uma coisa de cada dia, assim, vamos ver se funciona assim, vamos ver se funciona assado”;* e salientei: *“Fazer a parte da mãe suficientemente boa, por tentativa e erro”;* Rafaela: *“É, vai ter que ser por aí, por alternativa e erro. Vai ter que fazer de um jeito, tá, deu errado, vai fazer do outro, vai ter que ir por aí, porque daí não tem um caminho certo e eu tava agora pensando, gente, como é que a gente vai fazer com a Manuela pra tirar a fralda”;* Eu: *“E pode ser que ela vá mostrando caminhos também, né?”*. Percebi Rafaela preocupada com um aspecto futuro de Manuela, o que poderia dizer de sua ansiedade, no sentido de antecipar as situações. No entanto, ela demonstrou ter potencial para refletir e aprender com Manuela sobre a melhor forma de proceder.

Na sequência do encontro, eu questionei Rafaela sobre o quanto era possível apresentar essas potencialidades ressaltadas por ela, na relação com a Manuela, ao que Rafaela cometeu um ato falho, destacando o nome de outra aluna, que embora parecido (Manuele), pode dizer de uma sensibilidade maior com esta aluna (talvez por ter um jeito bastante afetuoso e uma personalidade mais fácil do que a de Manuela, por exemplo): *“Eu acho que com a Manuele, acho que aparece a partir da questão de talvez observar quando ela tá querendo chegar, às vezes eu acho que ela pode estar querendo chegar em algum brinquedo, alguma coisa e não pedir pra gente, mas talvez a gente tá por perto, tá motivando ela, né? Eu acho essa questão de elogiar, de parabenizar, é importante pra ela, né? De recepcionar, de dar oi, bom dia, boa tarde, quando ela acorda ela sempre recebe a gente com um sorriso, né?”*, características estas que tanto Manuela quanto Manuele possuíam. A fim de trazer Manuela novamente para o seu discurso, questionei: *“O que você mais gosta de fazer com a Manu?”*, e ela respondeu: *“Eu prefiro mais os momentos de brincadeira na sala ou brincadeira no pátio, ali quando tá no escorregador e ajudar ela a subir no escorregador e descer, né? Aqueles momentos mais de cuidado, mais de higiene, às vezes me cansam muito, assim, às vezes porque daí é onde parece que ela coloca mais manha, assim, na hora de comer, quer assim, daí uma hora tu dá pra ela e ela não quer. Esses momentos de manha assim, às vezes, me cansam demais daí”*. Tal fala é muito condizente com o que Rafaela trazia até então, pois ela se mostrava muito envolvida com atividades lúdicas, e um pouco menos sensível para as que envolviam o cuidado direto com o corpo do bebê, como a troca de fraldas e a alimentação. E lamentei tal fato, visto as atividades de cuidado serem igualmente muito importantes para um bebê, considerando seu psiquismo ainda em formação.

Como esses aspectos de cansaço nos cuidados de Manuela eram recorrentes no discurso de Rafaela, tentei levar a discussão no sentido de ela se dar conta de que Manuela

cansava mais que as demais crianças e, com isso, aproveitava os momentos de troca de fraldas e roupas para relaxar e descansar um pouco. Rafaela reconheceu que nunca havia pensando por esse lado e, assim, manejei o encontro para que ela não se sentisse constrangida após reconhecer essa dificuldade em sua percepção, muito provavelmente influenciada pelo seu próprio cansaço frente a uma rotina repetitiva e desgastante: Rafaela: *“Essa questão da higiene assim, cansa. Porque é um momento que daí com os outros é mais ágil e chega com ela, aí, tem que fazer mais força e daí às vezes tu fica também ‘ah, Manu, vamos lá’, ajuda tipo ‘estica o braço, vamos lá’, porque às vezes ela não quer se ajudar também, não sei se ela não quer se ajudar ou daí se ela não consegue também (...). E parece que no brincar ela tem mais vontade, ela se esforça mais. Eu acho que nesses momentos de trocar de roupa, de lavar mão, eu acho que talvez ela também não goste muito, eu não sei (...); Eu: “Mas ela pode aproveitar esses momentos de troca de fralda, pra descansar, né?; Rafaela: Dar uma relaxada, é. Tem isso também. Pode ser realmente, agora quando tu falou assim, realmente, na troca ela se deita, ela relaxa, ela para de fazer força. Não tinha parado pra pensar nisso”*. Percebi que Rafaela conseguia reconhecer aquilo em que precisava melhorar na relação com Manuela, apesar de ainda aparentar muitas dificuldades nesse sentido.

Ao final do encontro, Rafaela ressaltou que, por Manuela ter faltado muitos dias à escola naquela semana, as lembranças sobre ela pareciam ficar um pouco perdidas: *“Como é engraçado isso, como ela passou bastante tempo [sem vir à escola] fica meio vazio, assim, as lembranças de ver ela. Tipo, eu vi ela segunda-feira de manhã ainda, né? Mas ontem ela não veio, ela voltou hoje, daí eu nossa, parece que foge assim mais exemplos ou mais lembranças assim pra dar, mas eu acho que é isso”*. Pareceu-me que Rafaela ainda precisava da presença física de Manuela para se sentir conectada a ela, o que sinalizava dificuldade e certa fragilidade na vinculação educadora-bebê.

Após 40 minutos comecei a encerrar o encontro, e destaquei para Rafaela que, naquele dia, pudemos conversar um pouco sobre as potencialidades dela na interação com a Manuela. Propus que Rafaela refletisse sobre o tema trabalhado neste encontro ao longo da semana na relação com Manuela. E que, na próxima semana, iniciáramos o encontro a partir de suas observações e reflexões.

Ao encerrar e me despedir de Rafaela fiquei com a impressão deste ter sido o encontro em que ela ressaltou um pouco mais as suas dificuldades de vinculação com Manuela. O que me permitiu pensar que, talvez, apenas os seis encontros previstos no PROAECI poderiam não ser suficientes para que Rafaela construísse uma relação mais próxima com Manuela.

## 5º encontro

Neste dia, eu cheguei à escola, me dirigi para a biblioteca e, às 14h, iniciei o encontro com Rafaela. Comecei retomando o encontro passado, falando sobre o que ela refletiu ao longo da semana relativo às potencialidades da educadora na relação com a Manuela. Desta vez, as reflexões de Rafaela foram ricas e surpreendentes, e senti que o encontro passado havia mexido muito com ela. Ela destacou suas dúvidas quanto ao fato de estar vinculada a Manuela: *“Sendo bem sincera até, acho que meio que uma confissão até, eu parei pra pensar realmente se eu consigo, talvez, ser uma profe tão, sei lá, uma profe tão boa assim pra Manu. Talvez se tudo o que eu falo, talvez nas entrevistas, se realmente eu consigo fazer isso (...). Porque eu parei pra pensar justamente naquela questão que tu perguntou: ‘o que tu mais gosta de fazer com a Manuela?’ e eu vi que eu demorei pra pensar. Tipo, poxa, como é que não vem rápido, assim? (...). Daí que eu parei pra ver que talvez eu acho que com a Manuela eu sou uma profe que mais observa, tipo, que tá ali presente quando ela precisa, mas que eu não sou uma profe que interage tanto com ela, né? (...). Eu pensei muito nisso assim, minha relação, assim, como profe, será que eu estou sendo uma profe legal mesmo pra Manu, será que eu não podia estar um pouco mais disposta, assim?”*. Neste momento, percebi muito potencial em Rafaela, justamente por ela estar se preocupando com a sua relação com Manuela. Na sequência ela destacou: *“E eu também pensei muito nisso porque quando a Manuela deu uns passinhos essa semana, assim, né? [como relatado pela professora Alice]. As gurias devem ter comentado contigo, né? Nossa, as gurias estavam, assim, mega emocionadas e empolgadas e tudo mais e eu, ai, eu achei muito legal, assim, tipo, mas não fiquei tanto assim que nem elas. Não sei se é porque eu não vi também, tipo, ai, quando eu vi de tarde eu fiquei muito feliz com ela, porque a Manuela ficou muito feliz quando ela fez isso, ela deu uns passinhos pra mim, assim, foi muito legal (...). Eu não sei se foi só por isso ou porque realmente eu acho que eu não tenho talvez, tipo, um vínculo tão forte que nem a Alice tem com a Manuela, assim, a Alice tem um vínculo muito especial, assim, com a Manuela. Mas também não acho que o meu vínculo tem que ser igual ao da Alice, mas eu acho que talvez o meu vínculo com ela não é tão forte”*.

Rafaela ainda ressaltou que se percebia bastante vinculada a muitas das outras crianças, mas não à Manuela, ao que questionei: *“Tu pensa em algum outro fator que possa contribuir pra isso, assim, de não ter uma vinculação tão forte com a Manu, usando as palavras que tu mesma falou, como tu tem com essas outras crianças?”*; Rafaela: *“Eu não sei se talvez é uma coisa, talvez pessoal minha de também, de talvez ter cansado muito no início do ano, ou talvez porque no final, de tarde ela tá num ritmo diferente que o da manhã, ela não tá tão disposta, que nem, daí fica já talvez uma relação mais cansativa, de a gente fazer mais esforço com o corpo e tal, e vai acumulando e cansa. Mas eu não, eu não tenho aquele sentimento assim de não, ai, tipo, de ai, de não gostar da*

*Manu. Não é, não é isso, é só realmente de ver que talvez não é tão forte assim que nem é com as outras, com a Alice [professora], por exemplo, né?”.*

Ao perceber que Rafaela já estava trazendo alguns aspectos previstos para o quinto encontro do PROAECI, dei continuidade ressaltando que, naquele dia, nós poderíamos conversar justamente sobre os *Sentimentos despertados pelo bebê com deficiência*. Este encontro teve por objetivo dialogar sobre os sentimentos de Rafaela despertados por Manuela na relação educadora-bebê. Apresentei o tema para Rafaela dizendo que, no encontro passado, foi possível falar sobre as potencialidades da educadora em exercer tarefas maternas junto ao bebê com deficiência. No entanto, o exercício dessas tarefas pode ser mais difícil quando se considera a condição de deficiência da criança, que pode colocar dificuldades na identificação das necessidades do bebê, impactando na sua forma de agir e nos sentimentos que essas interações despertam. Assim, solicitei que Rafaela me falasse sobre seus sentimentos na rotina diária com Manuela.

Ela salientou o sentimento de alívio por ver as evoluções motoras de Manuela, o que indicava que ela era capaz de superar as suas dificuldades: *“Pra mim desenvolve um pouco o sentimento de alívio, de ver ela mostrando resultados assim, ela mostrando já que ela tá conseguindo crescer na dificuldade dela, então isso dá um certo alívio assim”*. Ela também ressaltou seu sentimento de cansaço, mas salientou estarem se tornando menos frequentes: *“Ainda em alguns momentos, só que eles têm se tornado menos agora, na questão de estar cansada, de eu me sentir cansada com a Manuela, assim, de momentos daí que não se refletem só na dificuldade física dela, acho que são as questões pessoais dela, né?”*, questões essas já ressaltadas nos encontros anteriores que se referem a “personalidade forte” de Manuela. Rafaela não ressaltou o porquê de esse cansaço estar menos frequente, mas pensei que suas reflexões sobre sua função como educadora junto a Manuela, destacadas durante o PROAECI, possam estar contribuindo nesse sentido. Percebi Rafaela mais tolerante com as exigências de Manuela enquanto bebê, e mais esperançosa com relação às suas evoluções futuras relacionadas à deficiência. Mas ela complementou ressaltando que o principal sentimento no momento atual era de satisfação, uma vez que os avanços de Manuela em termos de desenvolvimento refletiam as competências das educadoras em terem procurado ajuda profissional para ela: *“Um sentimento de satisfação, eu acho assim, de puxa, olha que bacana que a nossa equipe fez, que bacana que a gente conseguiu isso, né? Que talvez, se fossem outras professoras, não teria sido tão legal que nem foi, que a gente é uma equipe bacana, assim, dá uma satisfação”*; ao que ressaltei: *“É um retorno que vocês têm”*; Rafaela: *“É, um retorno positivo, então isso dá um alívio, dá uma satisfação, né? Dá um pouco de segurança, só que ao mesmo tempo daí bate pra insegurança das coisas futuras, mas daí são*

*coisas que eu não quero pensar tanto pra não desenvolver uma ansiedade, tipo, isso vai ser depois”.* Senti pela primeira vez em Rafaela essa implicação frente às evoluções de Manuela, no sentido de ter feito parte da equipe que a auxiliou. Esse pareceu ser o encontro em que Rafaela mais se dedicou às reflexões, e demonstrou estar mudando a sua forma de se relacionar com Manuela.

Questionei Rafaela se Manuela demonstrava estar contente com suas evoluções motoras, ao que salientou: *“Sim, ela fica bem feliz”*; Eu: *“Ela demonstra?”*; Rafaela: *“Ela ri, ela sorri. Ontem quando eu fui mudar, quando eu fui entregar ela pro irmão eu falei ‘ah, Manuela, vamos contar pro mano que tu deu uns passinhos’ e ela falou ‘passinhos?’, tipo ela deu um risinho assim ‘passinhos?’ e eu falei ‘tem que contar pra mamãe que tu deu uns passinhos sozinha, que tu caminhou de uma profe a outra’. Daí eu falei, ‘ai mano, ajuda a Manuela a contar pra mãe que ela deu passinhos sozinha’, que ela caminhou de uma profe a outra sozinha (...). Parece que ela tá se dando conta de que ela tá fazendo coisas que ela fica feliz e que os outros ficam por ela também”*; Eu: *“Ela tá entendendo que é importante, né?”*; Rafaela: *“É”*; ao que verbalizei: *“Mas eu acho que isso vai muito pelo movimento de vocês [educadoras], de mostrarem pra ela que é algo importante”*; Rafaela: *“É, isso a gente faz”*; Eu: *“Se vocês não mostrassem pra ela ia ser uma coisa qualquer, né? Sem importância. Mas como vocês dão importância pra isso, porque significa muito em termos de desenvolvimento pra ela, ela também entende como importante, né?”*; Rafaela: *“Ai, eu espero que sim”*.

Na sequência do encontro ela destacou os sentimentos que Manuela lhe despertava no início do ano, logo que a conheceu, e foi possível perceber mudanças nesses aspectos quando comparado aos sentimentos atuais: *“No início do ano assim, era um sentimento de um pouco de incapacidade assim, também, por causa da indecisão ou do desconhecimento das capacidades da Manuela. Por que era uma insegurança, a minha maior insegurança era será que eu ajudo fazendo ela ficar em pé, ou será que eu tô fazendo pior? (...). Começou a aliviar quando a irmã da Alice começou a vir, que é estudante, fisioterapeuta, e começou a dizer que não, que a gente sim, tem que estimular. Então tá, ufa, daí deu uma tranquilidade, então tá, a gente pode fazer ela ficar de pé. E eu acho que os momentos de impaciência às vezes eram maiores, assim, porque daí entrava o cansaço corporal junto com esse lado dela de estar aprendendo a conviver socialmente, de às vezes de querer as coisas só do jeito dela, daí são duas coisas que se juntavam e se atenuavam muito, né?”*. Momentos esses que a própria Rafaela reconheceu estarem ocorrendo com menor frequência. Percebi que ela estava se permitindo estabelecer uma maior sintonia com Manuela.

Ao refletir sobre sua relação com Manuela e as demais crianças, ela verbalizou: *“Eu tô já num momento assim da minha profissão que eu vejo assim, ai, não vou ser perfeita, não vou acertar sempre, sabe? E tudo o que eu fiz é com a melhor das intenções, nenhuma das minhas atitudes é ‘ai,*



vou sacanear essa criança, vou prejudicar’, não”); ao que ressaltai, a fim de acolher Rafaela: “*Que é o que a gente falou semana passada assim, né? Dessa característica da mãe suficientemente boa que é falível, ela vai por tentativa e erro, e que o educador exerce essa mesma função*”; Rafaela: “*Sim, é por aí, porque, por mais que a gente estude, por mais que a gente tente se capacitar e ter informações e buscar conhecimento é um outro sujeito, eu tento ver por aí, é uma outra criança que tá ali, é um outro sujeito e não tem livro nenhum que vá explicar como é que ele vai reagir o tempo todo e em todos os momentos. Ele vai ter a personalidade dele, ele vai agir de certas formas que daí é uma questão de empatia, de um sujeito com o outro, né? É aquela coisa, é a convivência, a convivência que vai fazer a gente tentar descobrir a maneira pra agir melhor, né? Faz parte das relações humanas assim, de ter essa noção de que às vezes vai acertar, às vezes vai errar, mas a intenção sempre é positiva, sempre é das melhores, né?*”. Percebi que Rafaela, a partir de suas reflexões, estaria conseguindo colocar em cena a sua capacidade natural de cuidar de um bebê, na sua relação com Manuela.

Pontuei para Rafaela o quanto os seus sentimentos atuais por Manuela (satisfação) se diferenciavam dos sentimentos despertados por ela logo que a conheceu (insegurança). E Rafaela ressaltou: “*É, sim, porque realmente o início do ano até no pegar no colo ela, era como se fosse um peso morto, assim. Um peso que não tá direcionado nem pra um lado, nem pra outro. Se eu pegasse ela e virasse pra cá, ela ia virar pra lá, se eu pegasse ela e virasse pra cá, ela ia virar pra lá (...). E agora já não é assim né? É uma mega evolução do que era no início do ano e o que tá sendo agora*”; ao que verbalizei: “*Eu não sei se tu lembra do primeiro encontro, que a gente conversou sobre o desenvolvimento emocional dela. A gente falou o quanto as aquisições motoras impulsionam o desenvolvimento emocional da criança. Então, a Manuela já se arrastar e conseguir pegar os objetos que ela quer já é uma grande conquista em termos de desenvolvimento. Eu acho que agora ela tá numa outra grande conquista, que é o aprender que ela pode andar, né? Que ela consegue dar esses passinhos, que isso é bom, isso é importante pra ela, ela tá gostando, traz uma outra forma de ver o mundo, já é uma outra perspectiva de relacionamento com os demais, né? Eu acho que com isso também ela tá mostrando pra vocês, e é geral como tu diz, todo mundo muito alegre com essa conquista dela porque ela tem esse ganho em termos de desenvolvimento emocional também. Na psicologia a gente diz que quando a criança chega nessa fase, assim, de descobrir o mundo e de se ver capaz de descobrir esse mundo, que isto está relacionado ao nascimento psicológico dela, o nascimento psicológico da criança, ela tá nesse momento*”; e Rafaela salientou: “*É, agora escutando falar, cai bem com a nossa realidade, assim. Porque dá pra ver que a Manuela tá diferente, eu não sei dizer exatamente o quê, mas assim, tipo, ai, de ontem, assim, hoje o início da tarde foi tão tranquilo assim com ela, né? Então, tipo, dá pra ver que eu não sei exatamente o quê, mas que tá acontecendo alguma coisa ali com ela, que tá aparecendo*”; Eu: “*E você está sensível em notar isso, né?*”;

Rafaela: *“É, observar pelo menos sim”*; Eu: *“Se não tivesse sensível a isso, não conseguiria se dar conta disso, porque são nuances, né? São coisas que tu tem que estar sensível pra conseguir notar”*.

Após 40 minutos comecei a encerrar o encontro, e destaquei para Rafaela que, naquele dia, pudemos conversar um pouco sobre os seus sentimentos frente a relação com um bebê com deficiência. Propus que ela refletisse sobre o tema trabalhado neste encontro ao longo da semana na relação com Manuela. E que, na próxima semana, iniciariamos o encontro a partir de suas observações e reflexões. E ainda um diálogo transcorreu após esse pedido: Eu: *“Tenta essa semana refletir sobre isso e a gente, na semana que vem, retoma isso. Que eu acho que pra ti vai ser bem importante, já que tu tá nesse movimento”*; Rafaela: *“Sim, é, numa conversa interna assim, um momento de reflexão. Eu como professora, com a questão do discurso, assim, eu fiquei viajando assim, pensando muito assim, nisso”*; Eu: *“E já que tá nisso, nessa conversa interna, continua com ela assim, né? Porque sempre trazem bons resultados pra gente, né? Pessoais, profissionais também”*; Rafaela: *“Sim, tanto que eu saí daqui aquele dia [encontro passado] e eles estavam na praça, e eu fui direto ali brincar com a Manuela, foi uma coisa assim tipo ‘preciso brincar com a Manuela’, que eu saí daqui e estavam na areia, daí eu sentei lá e fiquei perto da Manuela, brincando com eles e tal”*.

Ao encerrar e me despedir de Rafaela senti que neste dia ela chegou ao encontro tomando a responsabilidade de sua relação com Manuela. Pensei que tanto os encontros do PROAECI, como o fato de ter mais um estagiário na sala (o estagiário de inclusão) possa ter possibilitado a Rafaela uma diminuição da demanda com relação às demais crianças, o que permitiu que ela se focasse mais em Manuela. Isso tudo parece que estava possibilitando que ela se permitisse fortalecer o vínculo na sua relação com Manuela.

## **6º encontro**

Neste dia, eu compareci à escola a fim de realizar o último encontro com Rafaela, que se iniciou, como de costume, às 14h. Comecei retomando o encontro passado e sugeri que pudéssemos falar sobre o que ela refletiu ao longo da semana sobre os seus sentimentos na relação com Manuela.

Ela ressaltou que a conversa no encontro passado permitiu que ela refletisse sobre o que já vinha pensando nas semanas anteriores e sentiu que suas angústias foram se amenizando ao longo da conversa: *“É, eu acho que, que na verdade que a conversa que a gente teve semana passada foi super boa assim pra mim, da questão de eu poder conversar, do quanto eu me achava, digamos, uma professora boa, mais ou menos, pra Manuela e acho que daí na verdade não foi uma coisa que ficou assim em mim depois. Sei lá, foi como se tivesse ficado bem resolvido na conversa. Eu não fiquei pensando, refletindo ainda sobre aquilo ali. Então, até não tenho muito assim*

*'ai, pensei em tal coisa', não cheguei a ficar assim, com coisas a mais pra pensar. Eu acho que foi bem, foi o suficiente assim, pra mim, na questão de pensar, também aquela questão de não ser suficientemente boa, sabe, de ser, a gente é tentativa e erro, né? Tipo, eu não saí me cobrando assim nessa questão, ou refletindo mais sobre isso assim, então foi, passou mais tranquilo a semana, assim"; ao que destaquei: "Que é isso que é o ser suficientemente boa, né? Não é ser perfeita. É o buscar, por tentativa e erro, acertar no que é o melhor, né? Acho que tu tava bem nesse momento de pensar se tu era suficientemente boa ou não, né?"; Rafaela: "É, eu tava bem naquele questionamento assim, de refletir sobre a ação, né? Do que a gente faz ou deixa de fazer. Mas eu achei que a conversa foi boa na questão de me suprir esse momento, essa reflexão, ali foi o suficiente. Quando eu saí daqui não fiquei pensando assim mais, mais coisas a respeito"; Eu: "Te ajudou nesse sentido, né?"; Rafaela: "É, acho que sim, foi por aí".*

A partir disso, dei seguimento ao encontro conforme previsto no PROAECI. Este sexto encontro versou sobre o tema *A creche e a família do bebê com deficiência* e teve por objetivo dialogar com Rafaela sobre sua relação com a família de Manuela. Este tema teve como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e competências da educadora (*previsibilidade e adaptação ao saber materno*). Apresentei o tema para Rafaela dizendo que a relação entre a educadora e a família do bebê, em especial a mãe, era muito importante para que tanto a mãe quanto o bebê pudessem sentir-se seguros com relação ao ambiente da creche. E que a psicologia destaca que as mães precisam de apoio para que possam acreditar na sua capacidade de ser mãe. Dessa forma, essa postura de apoio também poderia vir das educadoras no momento de contato com a família, contribuindo para que a mãe acreditasse na sua capacidade de cuidar de um bebê, ainda mais quando alguma deficiência se fizesse presente. A partir disso, solicitei que Rafaela me falasse um pouco sobre a sua relação com a família de Manuela.

Confesso que tive constantemente receio de chegar neste último encontro e constatar que Rafaela não havia conseguido se sensibilizar para alguns aspectos da família, a fim de apresentar uma postura mais empática, e menos queixosa (que foi a apresentada em alguns dos encontros anteriores). Mas o que ela começou apresentando no encontro foi uma postura crítica frente à relação da escola com as famílias, visto a proibição de essas famílias terem acesso ao interior da escola: *"Falar um pouco da relação da família da Manuela é um pouco falar da dos outros, porque na verdade aqui na escola não existe muita relação com as famílias. É uma coisa da escola, que eu senti muita diferença quando eu comecei aqui, foi uma coisa que se destacou muito pra mim, porque eu vinha de uma escola onde todas as famílias entravam na escola, onde as famílias entravam na sala, né? (...). E aqui na escola as famílias não entram, a gente não tem um espaço pra trocar um pouco de informação. É ali na grade [na entrada da escola], na frente de todo*

*mundo, no meio, com todo mundo. Daí as pessoas falam ‘ah, como é que foi o dia?’ e a gente acaba ‘ah, foi tudo bem’, mas a gente não..., até porque daí a gente não consegue falar assim ‘ah, aconteceu tal coisa e tal’, porque daí até sai do local. Tipo, se a pessoa viesse, entrasse na sala, tipo, a gente pode dizer ‘ai, ela fica assim e fica assado’, né? Não tem essa, a gente não tem essa afinidade, esse vínculo com as famílias, porque tudo acontece na grade ali da escola, né?’*. Tal aspecto me incomodava muito na escola, pois constantemente pensava que os pais deixavam seus filhos com pessoas que eles não conheciam, não conversavam, não se relacionavam. Mas ao mesmo tempo entendia a realidade social em que a escola estava inserida e o medo da equipe diretiva em abrir a escola para a livre circulação das famílias. Tais medos eram de roubos e possíveis brigas entre grupos rivais de tráfico de drogas, visto que filhos de chefes de diferentes grupos estudavam ali. Mas no meu contato inicial na escola percebi esse medo já estava bastante enraizado, visto que nesta ocasião também não fui convidada para conhecer as dependências da escola. Conheci somente o que era permitido, inclusive aos pais em algumas ocasiões, que era o acesso à porta de entrada com grades, um pequeno corredor e a sala da direção.

Com relação à Manuela, Rafaela ressaltou mais uma vez que eram os dois irmãos mais velhos (17 e 14 anos) que a buscavam na escola, e os considerava uma referência para ela, além de eventualmente a mãe. E destacou que o modo de comunicação com a família se dava por meio da agenda, visto que ela não se sentia confortável em falar muitas coisas do dia a dia para os irmãos adolescentes: *“É uma coisa muito afastada, assim, e acontece muito por bilhetes da agenda. Eu acho que esse é o caminho que tem de comunicação, né?”*. Na sequência do encontro destacou o movimento que as educadoras fizeram de encaminhar Manuela para avaliação dos profissionais da saúde e que, neste momento, teve um pouco mais de contato com a mãe, já que ela e as demais educadoras solicitaram a presença dela em uma reunião a fim de conversar, esclarecer dúvidas, ressaltar a importância de tal encaminhamento e lhe explicar como proceder a fim de conseguir as consultas médicas e com fisioterapeuta. Cabe salientar que, apesar de Rafaela destacar algumas desconfiâncias com relação às informações que a mãe de Manuela passava, como já ressaltado nos encontros anteriores, neste encontro ela parecia menos queixosa e menos crítica com relação a essa mãe, fato que pode ser sentido desde o início do encontro.

Apesar de ter se mostrado menos queixosa com relação à família, ainda mostrou-se muito crítica com relação à escola, tamanha a diferença de realidade de trabalho quando comparada a escola privada em que trabalhou. A ausência de apoio por parte da direção nos momentos de encaminhamentos dos alunos para outros profissionais (como no caso de Manuela) e a ausência de preocupação com os alunos que faltavam muitos dias foram

salientados. Com relação a este último ponto, provocou-me estranhamento esse desinteresse, pois as crianças faltavam semanas inteiras (como já havia ocorrido com Manuela) e isso era tratado com normalidade pela escola. Sentia falta de a escola assumir para ela um compromisso junto a essas crianças e famílias, no sentido de mostrar que também era responsável por seus cuidados e bem-estar, ao demonstrar sentir a ausência da criança. A sensação que eu tinha, nesses momentos, era de que a criança não fazia falta na escola, o que remetia a uma ausência de vinculação, aspecto que foi confirmado por Rafaela: *“Eu acho que, talvez, o vínculo com a família da Manuela não é maior porque a escola não tem esse costume de criar vínculos com as famílias”*. Para mim, isso demonstrava a importância de fortalecer o vínculo das educadoras com as próprias crianças, a fim de não deixar esse aspecto da escola influenciar diretamente no trabalho das educadoras.

A fim de trazer Rafaela novamente para o tema do encontro, questionei sobre a mãe de Manuela, e pedi que ela ressaltasse as potencialidades desta mãe. Ela salientou o fato de a mãe de Manuela nunca reclamar das roupas sujas da filha, tendo em vista que ela se arrastava para se locomover, inclusive no pátio. No entanto, destacou como limitação o fato de ela não buscar a filha e de não procurar as educadoras para conversar sobre o dia a dia de Manuela na escola. No entanto, quanto a este aspecto, ela ressaltou ser característico de todas as famílias, e não apenas da família de Manuela. Neste momento, tentei mostrar para Rafaela que o fato de a escola ser bastante fechada para os pais poderia impossibilitar que eles se sentissem a vontade em solicitar às professoras: Rafaela: *“Ela [mãe de Manuela] podia vir junto [com o irmão no horário da saída], receber a guria, né? Ou falar com a gente, tipo: ‘posso entrar um pouquinho? Quero conversar com vocês’. Não tem isso, só que não tem isso nem dela nem de nenhuma família (...); Eu: “E tu não acha que isso assim, tu falou que não é só da mãe da Manuela, é de todas as famílias, assim, de nunca pedirem para entrar e conversar com vocês...”*; Rafaela: *“Não, o movimento não é delas, é sempre nosso, de fazer isso quando a gente acha que precisa conversar”*; Eu: *“E tu não acha que isso se deve um pouquinho assim, justamente pelo fato que a escola é mais fechada”*; Rafaela: *“Sim, isso sim, eu não tenho dúvida de que o fato da gente não receber as pessoas dentro da escola torna pra que eles não se tornem a vontade pra pedir nada. Porque assim, podia entrar pelo menos só nesse hall aqui, sabe? Tipo, deixa essa porta fechada, eles verem um pouco a escola”*. Para amenizar tais aspectos, Rafaela destacou que as educadoras costumavam escrever na agenda das crianças, em algumas ocasiões, que as famílias podiam solicitar um horário para conversar com as professoras sempre que considerassem necessário. Ela destacou que faziam isso no intuito de mostrar que a escola estava fechada fisicamente, mas que as professoras estavam abertas emocionalmente.

A fim de retomar alguns aspectos referentes à relação de Rafaela com a mãe de Manuela, ainda pautado por certa desconfiança de Rafaela, optei por lhe questionar quando a esse aspecto: *“Tu falando da mãe da Manuela e mencionando os atendimentos do ano passado que ela tinha, tu disse que duvidava que ela levasse?”*; Rafaela: *“Isso”*; Eu: *“Então tu traz assim, uma coisa de um pouco de desconfiança em relação a essa mãe”*; Rafaela: *“É”*; Eu: *“O que te faz sentir isso dela?”*; Rafaela: *“Eu sinto um pouco, aí, primeiro pelo jeito que a Manuela chegou na escola e ela falou que já tinha feito fisio, tipo, eu não acredito, assim. Eu também não tenho conhecimento nenhum, talvez eu possa estar sendo muito injusta com ela, mas é que eu não consegui acreditar que ela fez seis sessões de fisioterapia e que a fisioterapeuta falou que ela não precisava fazer mais sessões, entendeu? (...). São essas coisas assim que eu acho meio estranho. Ela não trabalha, daí quarta-feira a guria vai na fisioterapia e fica cansada e ela manda a guria pra escola de tarde, porque ela não quer ficar nem um turno com a guria, né?”*. Pensei no quanto tais aspectos tocavam Rafaela, no sentido de ela querer que Manuela (e as demais crianças) fossem mais amadas pelas suas mães e pais. Mas também entendia como algo positivo a mãe reconhecer a sua impossibilidade (seja por não querer ou por não conseguir) de ficar com a filha e levá-la para ser cuidada pelas professoras, pois lá sabia que Manuela estaria sendo bem atendida. Rafaela, ao longo do encontro, reconheceu que a mãe confiava muito nas educadoras e no trabalho que faziam com Manuela, mas ainda lhe incomodava muito aspectos relacionados a uma realidade muito diferenciada da qual ela estava acostumada. Rafaela também reconheceu que a ausência de um vínculo mais fortalecido com essa mãe pudesse impossibilitar de se abrir e ser *“sincera”*, como Rafaela gostaria: *“Eu desconfio um pouco, não sei até que ponto que essa mãe consegue ser sincera com a gente, mas é que tem essa questão do vínculo, do quanto ela conseguiu se abrir com a gente, né?”*. Percebia Rafaela em um constante vai e vem, em que em alguns momentos parecia muito crítica e pouco sensível à família e, em outros, conseguia ser mais empática e apresentar um entendimento quanto a situação em foco, mesma característica que percebi na sua relação com Manuela no início do PROAECI.

Aos 40 minutos comecei a encerrar o encontro, destacando para Rafaela que, naquele dia, pudemos conversar um pouco sobre a relação dela e da creche com a família de Manuela. Como era o último encontro, propus que Rafaela refletisse sobre o tema trabalhado nesta semana, bem como seguisse refletindo sobre os demais temas abordados, na sua relação diária com Manuela, de modo que essas reflexões pudessem ajudá-la na sua relação com ela dali para a frente (e não somente durante o tempo de realização do PROAECI).

Antes de finalizar, questionei Rafaela sobre como tinha sido a experiência de participar do PROAECI, ao que ela ressaltou: *“Eu gostei muito assim, pra mim foi muito*

*significativo de poder realmente, vamos refletir sobre a prática, né? Vamos pensar o que a gente pode fazer. E eu não me senti em nenhum momento assim, tipo, julgada, sabe? Foi bem realmente um momento de troca, de construção, uma coisa positiva assim*". Tranquilei-me ao ouvir esse retorno de Rafaela, uma vez que, em determinados momentos dos encontros, tinha receio de estar sendo crítica com relação a ela e ter deixado isso transparecer. No entanto, ao ouvir as entrevistas a fim de redigir esse relato senti que, de fato, consegui ser acolhedora em vários momentos dos encontros. Ao final, entreguei uma lembrancinha para Rafaela (um pequeno embrulho com algumas bolachas de canela) que foi oferecida a todas as educadoras, mas para Rafaela simbolizou algo especial, pois ela me agradeceu com um forte abraço e mencionou: *"Obrigada por se preocupar com a gente"*.

Saí dessa experiência me sentindo bastante gratificada com as conquistas que Rafaela demonstrou nos dois últimos encontros. No entanto, por ter sido algo tão no final e por ela apresentar constantes vai e vem no seu modo de sentir a família de Manuela e de se relacionar com ela, que fiquei com certo receio de encerrar o PROAECI naquele momento. Mas também pude identificar nela muito potencial em conseguir refletir sobre a sua relação com Manuela e sobre sua vinculação a ela.

### **Avaliação pós-PROAECI**

Na *Entrevista de Avaliação do Programa de Acompanhamento*, realizada três semanas após a finalização do PROAECI e aplicada pela bolsista do projeto, Rafaela referendou algumas contribuições do programa destacadas acima. Ela mencionou que gostou da experiência do PROAECI, pois *"dá um momento especial para o educador que trabalha com as crianças, e a gente não tem esse espaço"*. Assim, ressaltou a falta de um profissional da psicologia como parte da equipe escolar, a fim de trabalhar não somente com as crianças, mas também com as educadoras.

Com relação aos encontros ela salientou que *"eu sempre saía daqui pensando em alguma coisa"* referindo-se ao discutido nos encontros, pois *"tinha coisas que a Tatiele me perguntou que eu não tinha me dado conta"*. Ressaltou que o PROAECI a auxiliou na relação com a Manuela, pois mexeu com vários sentimentos dela, principalmente o de ficar *"incomodada"* com Manuela. Rafaela destacou que passou a olhar Manuela como realmente *"uma criança de inclusão"*, no sentido de entender as suas necessidades diferenciadas das demais crianças, o que permitiu que ela tivesse mais paciência com ela. E ainda destacou que ela era uma professora muito observadora, mas que se deu conta de que *"com a Manuela, além de observar também tem que estar mais próxima, são coisas que eu me dei conta. Quando a Tatiele me perguntou*

sobre os meus momentos com a Manuela, poxa, eu observo muito a Manuela, mas eu acho que eu não interajo tanto com ela (...). e aí eu me dei conta, tá, mas não é só isso, né? Então eu acho que nesse sentido que [o PROAECI] me ajudou”. E destacou, mais uma vez, que a partir deste estudo é que tomou conhecimento de que a Manuela era considerada uma “criança de inclusão” pela SMED. Tal aspecto difere das outras educadoras e da direção da escola que não ressaltaram desconhecimento quanto à deficiência de Manuela. Isto também pode dizer do quanto a Rafaela apresentava dificuldades em reconhecer as limitações da Manuela, o que nem sempre facilitava sua relação com ela.

Referente a algumas críticas ao PROAECI, Rafaela ressaltou o fato de que, em alguns dias dos encontros, não era “tranquilo” uma educadora se ausentar da sala, principalmente quando todas as crianças haviam comparecido a escola naquele dia. Mas que ela entendia que isso era uma realidade da escola, que não tinha mais profissionais disponíveis, e ressaltou que ainda estava se habituando ao trabalho na escola pública. E também destacou que com a chegada do novo estagiário tal aspecto se amenizou ao longo do PROAECI. Mas mesmo assim salientou o quanto era complicado retirar uma educadora de sala, visto que isso mudava a rotina das crianças e o planejamento das atividades. Isso sugere que se possa considerar a aplicação do PROAECI fora do turno de trabalho das educadoras, o que pode ter implicações para a carga horária delas, e também criar resistências.

Ela ressaltou ainda que gostaria que houvesse mais observações em sala de aula, a fim de que eu pudesse ver mais vezes a relação das educadoras com a Manuela, a fim de saber se o que ela e as demais educadoras diziam ocorria de fato na relação com a Manuela. Sem dúvida é uma observação muito importante, que cabe ser pensada na utilização do PROAECI. Mas não destacou outros temas que pudessem ser trabalhados nos encontros. Ela salientou que o PROAECI estava bem organizado, com a parte inicial que lembrava o encontro anterior, depois a seção que se referia ao tema do dia e um fechamento. Tal aspecto remete a importância de os encontros terem uma organização previsível que oriente as educadoras durante os encontros. E ainda sugeriu que para próximas aplicações as professoras recebessem um cronograma com os temas a serem trabalhados em cada encontro, para que já se preparassem e começassem a pensar sobre o tema antes do encontro propriamente, o que é uma sugestão plausível, que poderia ajudar a educadora a ter uma visão geral do PROAECI. E destacou, mais uma vez, que muitos assuntos ela nunca tinha parado para pensar, e um cronograma ajudaria a “ter uma noção do que vem pela frente”. Tal aspecto permite pensar que o desconhecimento frente aos temas dos encontros pode ter provocado certa ansiedade em Rafaela.



Mesmo assim, ela destacou que se sentiu acolhida durante os encontros e que gostou de participar do estudo, pois ela sabia que a temática da inclusão era muito importante de ser pesquisada. Também salientou que a pergunta que mais lhe marcou foi “*O que tu gosta de fazer com a Manuela? Eu parei pra pensar na minha prática, assim, na minha relação com a Manuela. O que eu estou fazendo? E isso produz uma reflexão interna que acaba transparecendo, assim, no dia a dia*”. Tal pergunta foi feita a Rafaela no quarto encontro do PROAECI, o que contribuiu para impulsionar uma mudança de perspectiva frente a sua relação com a Manuela.

Estes relatos sugerem que o PROAECI continuava impactando Rafaela mesmo após três semanas do seu encerramento. E me pareceu que essas mudanças que ela percebeu eram aspectos que continuariam orientando sua prática, visto terem feito sentido para ela na sua relação com Manuela.

### **Síntese do Caso 2**

O objetivo do PROAECI era acompanhar a relação educadora-bebê com deficiência em creche através de uma proposta de escuta e reflexão norteadas pelos conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e às competências da educadora (*previsibilidade, adaptação ao saber materno e diagnóstico pedagógico*). Esperava-se, com isto, sensibilizar a educadora para uma prática que levasse em conta a importância da relação educadora-bebê no processo inclusivo.

Examinando-se conjuntamente as contribuições do PROAECI para a relação educadora-bebê ficou evidente, no caso de Rafaela, o quanto ela mostrava-se cansada física e emocionalmente frente ao seu trabalho na educação infantil, influenciada por sua dificuldade em se adaptar ao trabalho na escola pública. Somado a isso, as demandas de Manuela, incluída na turma de Berçário, pareceram agravar seu cansaço, refletindo-se em dificuldades na sua relação com ela. Com isso, pôde-se perceber que Rafaela tinha certa dificuldade de colocar em cena sua capacidade natural de cuidar de um bebê (Winnicott, 1965/1993), mas demonstrou ter potencialidade para isso, visto que se mostrou preocupada com sua relação com Manuela, ao longo do PROAECI. Assim, oferecer um espaço de escuta e reflexão permitiu a Rafaela reconhecer as suas dificuldades e refletir sobre as práticas e as atitudes facilitadoras do desenvolvimento de Manuela, mostrando-se um pouco mais vinculada a ela ao longo do PROAECI. Dessa forma, as evidências destacadas acima durante os encontros revelam que, no caso de Rafaela, o PROAECI pode contribuir para que ela começasse a desenvolver as características de “educadora suficientemente boa” na sua relação com Manuela.

Referente a isso, cabe ressaltar que ficou evidente, desde as entrevistas iniciais e ao longo do PROAECI, a capacidade de Rafaela em exercer a tarefa de *apresentação de objetos* (Winnicott, 1965/1993), que envolve o impulsionar a criança a descobrir o mundo externo, não se atendo a relação dual educadora-bebê. Rafaela mesmo se descreveu com uma educadora que permitia a criança “*descobrir o mundo*”, visto que ela priorizava os momentos de brincadeiras e atividades lúdicas entre as crianças, incluindo Manuela, o que para ela fazia da creche um espaço de socialização para os bebês. Dessa forma, ela estimulava os momentos de brincadeira e as explorações de Manuela (momentos em que ela se mostrava mais independente das educadoras), não percebendo a sua deficiência como a limitando de exercer as atividades lúdicas. Em função disto, ela (assim como as demais educadoras) não deixava de propor qualquer atividade por pensar que Manuela não as pudesse realizar. Pelo contrário, permitia que ela as realizasse a sua maneira, com adaptações sempre que necessário. Nesse sentido, o PROAECI, sobretudo, apoiou Rafaela no seu fazer, visto que ela já apresentava uma ótima capacidade de exercer essa tarefa da educadora na relação com Manuela.

No entanto, os relatos analisados também mostraram que, por vezes, em momentos mais sobrecarregados da rotina e por medo que Manuela se machucasse, Rafaela acabava por chamar a atenção de Manuela e não a deixava ir aos espaços que poderiam lhe oferecer risco. No entanto, tal aspecto era exercido com irritação por parte de Rafaela, o que reflete, mais uma vez, o seu cansaço e sobrecarga emocional frente ao seu trabalho na educação infantil, o que lhe colocava dificuldades de manejo frente a essas situações na relação com Manuela.

O predomínio dessa capacidade de exercer a tarefa de *apresentação de objetos* pareceu prejudicar, de certo modo, o exercício de outras tarefas igualmente importantes, como o *holding* e o *manuseio* (Winnicott, 1965/1993). Isso se mostrou, por exemplo, no momento em que Rafaela destacou que Manuela estava no colo da estagiária e, assim, solicitou que a estagiária a colocasse junto às outras crianças, a fim de que ela pudesse socializar. Essa necessidade de impulsionar Manuela para o mundo, por vezes pareceu que não permitiu que Rafaela reconhecesse que ela também tinha necessidade de *holding*, através do colo que recebia. Da mesma forma, a preferência pelas atividades relacionadas ao brincar em detrimento das que envolviam o cuidado básico de Manuela, como a troca de fraldas e alimentação, indicam dificuldades em exercer a tarefa de *manuseio*. Isso tudo dificultava que Rafaela conseguisse atender as necessidades de Manuela, o que a fazia, constantemente, se queixar de que Manuela exigia “*atenção exclusiva*”, o que, de certa forma, dificultava a relação educadora-bebê e a inclusão de Manuela na turma de Berçário. No entanto, ao longo do PROAECI começou a questionar-se se não deveria, de fato, estar mais disponível para

Manuela a fim de atendê-la em suas necessidades, impostas ou não pela deficiência, o que indica que a capacidade de *holding* estava sendo melhor desenvolvida.

Essas dificuldades de Rafaela frente às tarefas da educadora, como preconizadas por Winnicott (1965/1993) se refletiam nas dificuldades que ela tinha de colocar em cena as suas competências de educadora. Como, por exemplo, a capacidade para o *diagnóstico pedagógico* (Winnicott, 1957/1979c), visto que, por vezes, Rafaela criticava Manuela frente as suas exigências específicas da idade, como a necessidade de colo e o egocentrismo. Rafaela parecia ter muitos conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, no entanto não conseguia os utilizar com Manuela, sinalizando uma vinculação, por vezes, frágil entre as duas. Ao longo do PROAECI Rafaela pareceu ter se dado conta de tal aspecto, no entanto ainda de modo superficial e tardiamente, visto as principais mudanças terem surgido a partir do quinto encontro. Dessa forma, ficou difícil avaliar o quanto essa mudança se manifestou na sua relação com Manuela.

Também ficou evidente em Rafaela as dificuldades frente à capacidade de se *adaptar ao saber materno* (Winnicott, 1957/1979a), que implica, entre outras coisas, em respeitar o conhecimento que a mãe tem sobre sua filha. Rafaela, repetidas vezes, trouxe queixas e críticas frente a mãe de Manuela, de modo que tendia a se focar no que a mãe não havia feito pela filha antes da entrada na escola (no sentido de buscar atendimento especializado), e não em sua dedicação a filha após as educadoras terem a auxiliado a buscar esses atendimentos. Infelizmente, parece que o PROAECI não contribuiu muito neste sentido, a fim de melhorar a relação educadora-bebê e, dessa forma, influenciar a relação de Rafaela com Manuela. Para atingir esse fim, talvez, mais encontros do PROAECI precisariam ter ocorrido, para além dos seis previstos inicialmente. Além disso, determinações da própria escola não favoreciam uma maior proximidade entre as educadoras e as famílias, o que, sem dúvida, impactava para que uma relação de maior vinculação não ocorresse.

Também a *previsibilidade* (Winnicott, 1988/1990), importante competência da educadora como um organizador psíquico para os bebês, pareceu pouco desenvolvida em Rafaela na sua relação com Manuela. A previsibilidade estava presente na rotina da escola, mas parece que não tão marcante nas características pessoais de Rafaela como educadora, visto que, por vezes, elogiava as evoluções do desenvolvimento de Manuela, ao mesmo tempo em que reclamava das exigências que isso colocava para ela em termos de maior atenção e cuidado para com Manuela. Tal postura, provavelmente, se refletia em suas práticas de cuidado junto à Manuela, já que ora a permitia se impulsionar a descobrir o mundo, e ora se queixava frente esse comportamento, visto as maiores exigências de atenção por cuidados

com a segurança dela que isso demandava. Tal aspecto é corroborado na literatura (Melo & Ferreira, 2009), ao referirem que professoras de crianças com deficiência física, constantemente, destacam as maiores exigências com relação aos cuidados com sua segurança nos momentos de exploração do ambiente da creche.

Ainda ficou evidente, no caso de Rafaela, o quanto ela demorou para se beneficiar do PROAECI, visto que os encontros iniciais foram utilizados como um desabafo frente as suas angústias relacionadas, principalmente, ao funcionamento da escola pública e à família de Manuela. No quinto encontro Rafaela mostrou-se mais reflexiva e angustiada por ter percebido que não estava vinculada à Manuela, conseguindo ter consciência de que precisava se dedicar mais a ela, no sentido de acolhê-la mais nos cuidados necessários. Tal aspecto possibilitou que Rafaela começasse a estruturar uma melhor vinculação com Manuela, o que a levaria a desenvolver as tarefas de *holding* e *manuseio*. Da mesma forma, suas reflexões também estavam permitindo a ela ter mais paciência com Manuela, tornando-se mais tolerante as suas exigências, impostas pela deficiência ou por ainda ser um bebê, o que remete a capacidade para o *diagnóstico pedagógico* como possível de ser desenvolvida a partir do PROAECI. No entanto, até o final do PROAECI, continuou bastante crítica com relação à família, não conseguindo se vincular a mãe da menina.

Dessa forma, pode-se pensar que apenas seis encontros, como os definidos no PROAECI, não foram suficientes para sensibilizar mais Rafaela às demandas de Manuela, visto que parece ter priorizado esse espaço como um escape para as suas ansiedades. Dessa forma, pode-se pensar que mais encontros poderiam ter sido oferecidos, a fim de se acompanhar essas conquistas de Rafaela por mais tempo.

Para encerrar, pode-se destacar que o PROAECI pareceu contribuir parcialmente para que Rafaela avançasse na sua forma de se relacionar com Manuela, tornando-se um pouco mais sensível às suas necessidades e um pouco mais vinculada a ela. Isso foi possível a partir de sua abertura para a reflexão, bem como do seu potencial em estabelecer uma relação mais próxima com Manuela, que ela demonstrou ter ao longo dos encontros. Isso tudo possibilitou o aprimoramento do exercício da tarefa de *apresentação de objetos*, que ela já realizava, e o desenvolvimento de algumas outras tarefas e competências da educadora, preconizadas por Winnicott (1965/1993), nos cuidados de Manuela.

### **Caso 3: Luciane**

Luciane tinha 32 anos no momento inicial do estudo, era formada em pedagogia com uma especialização concluída em educação infantil e outra referente à escola, como gestora do cuidado de crianças que sofrem violência. Vivia em união estável e não tinha filhos. Era professora durante o turno da manhã, em uma turma de Jardim na mesma EMEI, e pela tarde, na turma de Berçário 2, foco deste estudo. Atualmente atendia, no turno da tarde, 15 bebês nesta turma, entre elas Manuela, tendo o auxílio de uma estagiária do curso de pedagogia, encaminhada pela Secretaria de Educação, e outra professora concursada (Rafaela, cujo caso já foi apresentado).

Meu primeiro contato com Luciane havia ocorrido dias antes desta entrevista, quando eu compareci à escola para entrevistar as educadoras do turno da manhã. Nesta ocasião, quando me viu e soube que eu era a doutoranda que realizaria a pesquisa na escola, ela reagiu com surpresa, visto que não esperava alguém tão jovem. E também, de imediato, ressaltou que eu não conseguiria realizar as entrevistas com as educadoras naquele dia, pois uma das estagiárias havia faltado, de modo que as demais educadoras não poderiam se ausentar da turma. No entanto, ela estava atendendo a turma de Jardim (e não a do Berçário) e eu não havia agendado as entrevistas com ela naquele dia, de modo que não entendi o porquê de ela estar tomando a palavra pelas colegas. Assim, fiquei com a sensação de ela ser uma pessoa bastante ansiosa, visto se preocupar com algo que não lhe envolvia diretamente naquele momento, e também um tanto controladora, já que estava, de certo modo, controlando o trabalho das outras educadoras. Após isso, pensei que, talvez, Luciane estivesse me sinalizando certo receio/medo de ser escutada.

Já no dia da entrevista, Luciane entrou na sala e de imediato disse que naquele dia estava preocupada com a turma e que não conseguiria conversar comigo durante uma hora e meia. Eu não havia mencionado o tempo de duração da entrevista e, com isso, pensei que a professora Rafaela havia comentado algo. Ofereci a possibilidade de remarcarmos a entrevista para outro dia, mas ela recusou. Esse comportamento de Luciane me lembrou da ansiedade que ela já havia demonstrado no primeiro contato, que me fez pensar, mais uma vez, em um certo receio de ter um espaço para ser escutada.

Na *Entrevista sobre experiência e formação de educadoras de creche em contexto inclusivo*, realizada antes do PROAECI, Luciane ressaltou que sua escolha pela educação infantil ocorreu ainda no magistério, e frisou que “foi a educação infantil que me escolheu”. Ela salientou que morava em um bairro interiorano de uma cidade da região metropolitana em que não havia escola de educação infantil, mas ao saber que uma creche iria abrir no bairro, se

inscreveu para a realização de um estágio. Ela conseguiu a vaga e trabalhou na escola por dois anos. Após isso, ficou alguns meses sem trabalhar a fim de finalizar o magistério. Seu próximo emprego foi em uma escola de educação infantil que ela definiu como um “depósito” de crianças, e na qual não se adaptou: *“A escola não era legal assim, acreditava-se que um bom trabalho era aquele trabalho feito na folhinha e eu nunca fui adepta assim das folhinhas xerografadas, sabe? (...) Aí chegou um ponto que eles disseram que não gostavam muito do meu trabalho porque eu fazia uma coisa diferente, não fazia aquela coisa do sentadinho”*. Ela priorizava as brincadeiras livres e atividades pedagógicas mais lúdicas, o que culminou em sua saída da escola. Logo após, ela foi trabalhar em uma instituição infantil especializada em turmas de berçário, configurando-se como uma experiência totalmente diferente da escola anterior: *“Uma proposta toda diferente assim, uma paixão, uma visão totalmente diferente de escola, sem sala de aula, muito pátio, comer fruta embaixo do pé, andar de pé descalço, uma coisa bem diferente assim do que tu pode imaginar”*. No entanto, após uma crise financeira na escola, Luciane acabou por ser demitida após quatro anos de trabalho. No entanto, em duas semanas já conseguira outro estágio, envolvendo inclusão infantil, mas no qual ela não se adaptou, visto que a escola seguia os moldes do trabalho menos lúdico e não priorizava as brincadeiras entre as crianças. Em seguida ela foi aprovada em um concurso em uma cidade da região metropolitana, e quatro anos após foi aprovada no concurso da prefeitura de Porto Alegre, assumindo o cargo de professora na atual escola.

Com relação ao trabalho com crianças com deficiência, Luciane ressaltou que sua primeira experiência ocorreu no estágio de inclusão, mencionado acima, em que ela não se adaptou, visto que a criança costumava ser agressiva. Já suas outras experiências foram na escola atual, em que substituiu uma professora em uma turma pelo período de seis meses e, assim, pode ter contato com alunos com Síndrome de Down. E atualmente com a Manuela, com deficiência física.

Quando questionada sobre como se descreveria como educadora, Luciane se definiu como uma profissional criativa e pouco tradicional, no sentido de priorizar o lúdico em sala: *“Eu acho e as pessoas dizem que eu sou uma pessoa muito criativa. Eu não sou nada tradicional, eu sou péssima em domínio de turma, aquela coisa assim, turma quietinha comigo não existe”*. Ressaltou se dedicar muito no dia a dia para o planejamento dessas atividades, e salientou: *“Eu acho que eu tô sempre com a cabeça meio nisso”*, referindo pensar muito no trabalho. Com isso, frisou a necessidade de estar bem no trabalho para conseguir se sentir bem em outros aspectos de sua vida: *“E aí se aqui não tá bom, eu estou mal em outro lugar”*. Talvez por isso a atitude controladora que Luciane aparentou ter no trabalho, para que nada escapasse àquilo

que ela era capaz de dar conta. Ao final desta primeira entrevista, ela percebeu que a turma de Berçário estava indo para o refeitório jantar e ressaltou: *“Eles já estão indo para a janta, mas agora eu já relaxei aqui”*, no sentido de que estava menos preocupada com a turma do que no início da entrevista. Mesmo assim me pediu alguns minutos para que ela pudesse ir até a turma para saber se estava tudo bem, ou se precisavam de seu auxílio. Quando retornou disse que as educadoras estavam recebendo ajuda de uma monitora *“maravilhosa”* e, por isso, poderíamos iniciar a segunda entrevista.

Na *Entrevista sobre a rotina de cuidado de educadoras de creche em contexto inclusivo*, também realizada antes do PROAECI, Luciane destacou o quanto Manuela precisava de ajuda das educadoras para se locomover, o que tornava a rotina cansativa. No entanto, sentia como obrigação da escola estimular sua locomoção, a fim de oferecer uma ajuda diferenciada daquela que ela recebia da família, por exemplo: *“Outro dia eu estava dizendo que, às vezes, eu sei que ela vai ir para a sala sozinha se ela precisar, mas aí eu não estou ajudando ela, eu não estou fazendo nada além do que a família dela fez até agora, que foi deixar ela engatinhando, foi deixar ela se desenvolvendo do jeito que tá (...). A gente sabe que a gente tem que fazer umas coisas, que a gente tem que puxar ela, fazer ela caminhar e tal, então, às vezes, poderia pegar e deixar engatinhando, mas aí o que eu estou fazendo, eu não estou fazendo nada. Não estou incluindo ela, não estou ajudando ela”*. E salientou a necessidade de um profissional a mais em sala, a fim de auxiliar e propiciar as locomoções de Manuela: *“Eu sinto necessidade, às vezes, é de uma pessoa a mais. Parece absurdo porque a turma não é grande, só que dentro dessa ideia de que ela precisa de uma ajuda para se locomover seria interessante”*.

Apesar dessas dificuldades, Luciane destacou a boa relação que tinha com Manuela: *“Eu acho que é muito boa, ela foi uma das que ficou na porta me chamando [quando viu Luciane chegando à escola naquele dia] e aí de manhã eu chego, vou lá, dou uma cheiradinha, né? Daí eu chego na porta, ‘oi’, e ela vem engatinhando ligeirinho na porta, daí ela levanta na grade, porque a grade tem um ferrinho no meio que ela consegue se segurar, aí ela vem e levanta e dá beijo na porta. É muito boa a relação com ela, é muito boa”*. E também a boa relação estabelecida com a família de Manuela, embora não tivesse muito contato com a mãe da aluna: *“É uma relação mais limitada com essa família, com a mãe principalmente (...). Mas dentro do possível ela sempre se mostrou presente, sempre veio quando a gente precisou, todas as vezes que a gente chamou ela veio (...). Para nós ela sempre se mostrou muito preocupada com a filha dela. E ela é muito bem cuidada, as roupinhas são limpas, são bem cuidadas, roupinhas novas, ela é uma criança bem cuidada assim, não tem, quanto a isso não tem nada assim”*.

Ao final dessas entrevistas, Luciane me questionou sobre o tempo de duração de cada encontro do PROAECI (aspecto que eu já havia mencionado durante a assinatura do Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido). Ao ser lembrada que durariam, no máximo, 50 minutos, disse que poderia me ceder 30 minutos do seu intervalo no início da tarde, de modo que ela não precisaria se ausentar por tanto tempo da turma. No entanto, demonstrou preocupação com relação ao horário que eu realizaria as entrevistas com a professora Alice, do turno da manhã. Ficou por um tempo pensativa, destacando algumas possibilidades de horário e mencionando ser difícil eu realizar as entrevistas no turno da manhã, por ser um período mais curto quando comparado ao turno da tarde. Destaquei que iria combinar com a professora Alice um horário pela manhã e que, se fosse necessário, adaptações poderiam ser feitas no PROAECI e no horário de aplicação com cada educadora. Senti, mais uma vez, Luciane bastante controladora com relação ao horário de trabalho das colegas e do meu também.

## **Participação de Luciane no PROAECI**

### **1º encontro**

Neste dia cheguei à escola um pouco antes das 13 horas, horário combinado com Luciane para o início dos encontros. Ao perceber que eu havia chegado já se dirigiu comigo para a biblioteca, local que foi utilizado para os encontros com as educadoras do turno da tarde.

Ao cumprimentá-la perguntei se estava tudo bem, e ela de imediato mostrou-se um pouco agitada, e relatou que estava se questionando sobre sua profissão, de modo que temia que tal aspecto impactasse na sua forma de se colocar ao longo do PROAECI. Destaquei que o PROAECI também era um espaço para esses questionamentos, importantes ao longo da trajetória profissional: Luciane: *“Bom, se isso conta na tua entrevista, eu estou passando por um período de questionamento em relação a minha profissão, estou um pouco indignada”*; Eu: *“Isso é importante”*; Luciane: *“Já não sei se é isso que..., eu já passei por isso, acho que todos os anos eu passo por isso”*; Eu: *“Sempre tem o momento”*; Luciane: *“É, mas eu tô por um momento que eu tô me questionando assim, tô braba com algumas coisas”*. Luciane para de falar por um breve momento. Eu: *“Tu quer falar disso?”*; Luciane: *“Não, não”*; Eu: *“Mas tem espaço pra isso...”*; Luciane: *“Só tô te falando porque talvez isso transpareça no resto que eu vou falar, porque eu sinto assim que eu tô diferente, eu tô chata, né?”*. Essa impressão dela como alguém “chata” dizia de seu momento atual de questionamentos, e resaltei: *“Tu tá vendo no teu emocional isso, assim?”*; Luciane: *“Tô vendo no meu emocional porque é como eu te falei, minha vida é isso aqui, né? Então se aqui não tá bom, em outro lugar não tá bom, né? Porque eu passo a maior parte do meu dia aqui, eu não tenho outras preocupações, pra mim isso aqui é o centro das minhas preocupações, entendeu? Então se não*



*tá bom, não tá bom, né? E é isso. Hoje de manhã até me questionei, será que é verdade aquilo que eu falei, que foi a educação infantil que me escolheu? Será que eu não caí aqui de paraquedas? Até isso eu me questionei. Daí eu tô te falando isso justamente porque eu sei o que eu te falei da outra vez e eu fiquei, repensei isso, sabe? Por isso que eu tô te falando, porque eu acho que...”*; Eu: “*É importante*”; Luciane: “*É*”. Percebi que Luciane já estava utilizando as entrevistas iniciais como um espaço reflexivo, aspecto que seria ainda mais salientado e que contribuiria para a realização do PROAECI.

Luciane ressaltou suas dificuldades em lidar com a sua turma de Jardim (atendida por ela durante o turno da manhã), devido aos comportamentos mais agressivos que as crianças demonstravam. Destacou que os outros profissionais da escola e a direção não entendiam suas reclamações, pois ressaltavam que na turma de Berçário (que ela atendia à tarde), tais situações não se apresentavam. Verbalizei que não havia possibilidade de comparação entre as duas turmas, tendo em vista a diferença de idade entre as crianças (o Jardim de 5 a 6 anos, e o Berçário de 1 a 2 anos) e ao fato de a turma de Jardim estar em uma fase de desafiar mais as professoras, o que fez Luciane destacar a sua predileção pelo trabalho no Berçário: “*Eles estão muito agressivos, né? Falando muito palavrão. Ai, é tudo difícil, aí propõe uma atividade é tudo difícil, é tudo ‘para, para, para’ o tempo todo, sabe? Não consegue, não é um momento, não é gostoso assim que nem o Berçário, sabe? Aí, tu senta, canta uma música, tu faz uma atividade às vezes boba, bobinha, sabe? E é maravilhoso porque eles respondem aquilo, eles veem, participam, né? E lá não [na turma de Jardim], lá é tudo difícil*”; Eu: “*É uma idade que desafia mais, né? Eles te desafiam*”; Luciane: “*Que desafia mais, assim nada interessa, sabe? Música não interessa, história não interessa, atividade não interessa, é isso, né? Então aí, assim, dá uma frustração assim. Realmente, eu prefiro, se eu pudesse escolher eu não trabalharia com Jardim*”; Eu: “*Só com bebês menores?*”; Luciane: “*Só trabalharia com os menores*”. Verbalizei para Luciane que todos esses questionamentos que ela trazia eram importantes e assinalei que tais aspectos poderiam ser retomados ao longo do PROAECI.

Conforme previsto no PROAECI, este primeiro encontro versou sobre o tema *A creche e o desenvolvimento emocional do bebê com deficiência* e teve por objetivo dialogar com a educadora sobre o desenvolvimento emocional do bebê com deficiência e sobre a importância da educadora e da creche como ambiente facilitador deste desenvolvimento emocional. Este tema teve como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e competências da educadora (*previsibilidade e diagnóstico pedagógico*). Apresentei o tema para Luciane dizendo que na psicologia havia muitos estudos que buscavam compreender a relação dos bebês com suas mães e com outros cuidadores, como as educadoras de creche. E que quando o cuidar

envolvia um bebê com deficiência era importante que, além de atender as suas necessidades, se pudesse reconhecer e aceitar a sua condição de bebê com deficiência que também tem potencialidades, construindo um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. Após isso, solicitei que Luciane me falasse um pouco sobre seu trabalho junto a Manuela e, a partir disso, ela deu seu próprio tom pessoal ao encontro.

Luciane salientou não encontrar diferenças “*impactantes*” no trabalho com um bebê com deficiência na turma de berçário, visto que todos os bebês, de certa maneira, exigiam uma atenção mais individualizada por parte da educadora. Isso possibilitava que ela não percebesse tanta diferença de Manuela com relação aos demais bebês. Destacou algumas atividades que, por vezes, eram difíceis de serem realizadas com Manuela, por ela se arrastar muito no chão (ainda não conseguia caminhar), como as atividades na areia ou no pátio em dias mais úmidos. Questionei Luciane se frente a essas dificuldades motoras de Manuela, ela e as demais educadoras já haviam deixado de realizar alguma atividade com a turma por entenderem que Manuela não conseguiria realizá-la. Ela respondeu que não, tendo em vista que a sua limitação motora não a impedia de realizar qualquer atividade, nem de acessar os brinquedos grandes e altos no pátio da escola. E atribuiu isso a característica de Manuela se desafiar, ao que eu destaquei: “*E tu disse que ela vai nesses brinquedos de subir. Então a limitação motora dela não a impede de exercer essas atividades?*”; Luciane: “*Absolutamente nada. As únicas coisas que acontecem em relação a isso, assim, por exemplo, às vezes a gente faz, sei lá, coloca um banco pra eles passarem em cima em pé. Aí a Manu quer usar o banco pra se apoiar pra caminhar e aí ela acaba ficando no caminho dos outros, daí dá briga, né? Por causa disso, assim, mas não que isso impeça ela de fazer*”.

Por não encontrar diferenças no trabalho com Manuela e com os demais bebês, por vezes Luciane tinha dificuldades, durante o encontro, de se focar nos aspectos de Manuela, e acabava por ressaltar a turma como um todo. Como por exemplo, ela disse perceber ser uma figura de referências para todos os bebês, de conseguir acalmá-los quando necessário, e de conseguir identificar características de personalidade em cada um. Quanto a isso, salientou características de Manuela, como ser simpática, sorridente, receptiva, mas por vezes “*espaçosa*”, por querer os brinquedos só para si. Mencionei para Luciane ser essa uma característica da idade, por envolver um maior egocentrismo e, nesse momento, senti necessidade de ressaltar os aspectos que indicavam o desenvolvimento emocional saudável de Manuela: “*Todas essas coisas que a gente fala envolvem desenvolvimento emocional da criança, né? Ter uma figura de referência, saber que tu pode confiar naquela pessoa. As características que tu falou da Manuela, ela ser muito simpática, ela interagir, ela não se limitar pra fazer as atividades*

*apesar das limitações que ela tem. Isso tudo indica aspectos saudáveis e favoráveis de desenvolvimento emocional*". Luciane concordou com tais colocações e ressaltou, mais uma vez, a receptividade e simpatia de Manuela, bem como a característica de se desafiar nas atividades motoras.

Neste último aspecto, Luciane destacou uma ocasião em que a mãe de Manuela ressaltou que estava percebendo a filha mais cansada a cada dia, o que fez Luciane explicitar o quanto Manuela se desafiava na escola, de modo a explicar o cansaço da aluna: *"A mãe dela disse assim: 'ai profe, eu não sei, mas eu tô achando ela tão cansada'; daí eu disse assim: 'mas, mãe, tá vendo esses brinquedões aqui do pátio, ela faz tudo, ela sobe em tudo, não tem obstáculo pra ela, como é que ela não vai ficar cansada?', né? Então daí a mãe dela 'ah, é', daí eu 'é, mãe, ela faz tudo, imagina, se os outros estão cansados, imagina ela, né?'. Porque ela é pesadinha, ela tem toda uma questão que exige mais dela, né?";* ao que destaquei: *"E tu percebeu que a mãe gostou de saber que ela faz essas atividades todas?";* Luciane: *"Ela ficou tranquila"*. Luciane se recordou da entrevista inicial que fez com a mãe de Manuela, e o fato de ela ter ressaltado que as pessoas de seu convívio perguntavam muito sobre o porquê de Manuela ainda não caminhar, o que Luciane percebia gerar muita ansiedade na mãe. Frente a isso, verbalizei para Luciane o quanto foi importante ela ter mostrado para a mãe as potencialidades de Manuela, e que o não caminhar não a impedia de fazer muitas das mesmas brincadeiras no pátio que os demais colegas faziam. Pude notar que Luciane já reconhecia as potencialidades que Manuela tinha, que impulsionavam o seu desenvolvimento saudável. E também, senti que ela, como educadora, ao deixar a aluna se desafiar, estimulava seu desenvolvimento motor e, conseqüentemente, as suas interações com os colegas e demais educadoras, o que possibilitava, assim, o seu desenvolvimento emocional.

Já aparentando estar mais calma do que no momento inicial do encontro, Luciane destacou aspectos referente ao relacionamento de Manuela com os colegas. Ela ressaltou que os colegas procuravam ajudar Manuela nos momentos de deslocamento, dando a mão para ela como auxílio. Assim como imitavam ela no engatinhar quando Manuela estava se locomovendo dessa forma. Apesar de receber a ajuda dos colegas, Luciane ressaltou que Manuela tinha uma confiança maior nas próprias educadoras no momento em que precisava se deslocar: *"Já vi ela pedindo a mão do colega também. A gente dá a mão pra ela de um lado e ela fica procurando alguém pra dar a mão pra ela do outro. Mas no chão assim, no engatinhar, é muito engraçado assim, que eles saem do refeitório e daí vão pro chão e engatinham exatamente como ela, né? Exatamente o mesmo movimento, e vão engatinhando até a porta da sala, é bem engraçado";* ao que acrescentei: *"Que amor, acompanhando. E isso assim, da Manuela pedir a mão pro colega, tu percebe que ela tem os colegas como uma estrutura, vamos dizer assim, de confiança pra ela também,*

como são as educadoras, de alguma forma? Ou é algo diferente?"; Luciane: "Eu acho que é diferente. Porque ela ainda precisa um pouco daquela, como é que eu vou te dizer, ela precisa do apoio, não é um apoio moral, é um apoio físico mesmo, sabe, e às vezes eles não conseguem dar esse apoio pra ela"; Eu: "Porque eles são pequenininhos também"; Luciane: "É, então às vezes é aquela coisa assim, de querer estar junto mesmo, sabe, de querer dar a mão, porque às vezes a gente brinca 'ah, dá a mão pro colega e vamos pro refeitório', aí ela quer dar a mão também, mas ela sabe que ela precisa dar a mão pra uma de nós". Percebi Luciane sensível a essas necessidades de deslocamento de Manuela, e também sensível em perceber que os demais colegas poderiam, de certa forma, dar um suporte mais emocional para Manuela, do que físico, que acabava sendo uma atribuição das educadoras. Com isso, verbalizei para Luciane o quanto as educadoras eram importantes para o desenvolvimento emocional de Manuela, a fim de valorizar o seu trabalho e o seu relacionamento com a menina: "Essas questões do segurar, como tu disse, ela precisa de um apoio físico, de fato, ele é muito importante pra estruturação de desenvolvimento emocional também, né? Propicia que a criança se sinta segura psicologicamente, que 'eu posso confiar porque ela consegue me proteger no que eu preciso', né? Essas preocupações que vocês [educadoras] têm com os cuidados dela, de não limitar o acesso dela, mas cuidar pra ela estar segura, não se machucar, isso tudo mostra pra ela que a escola serve, que as educadoras servem como um apoio pra ela. Esse ambiente que facilita o desenvolvimento dela apesar das limitações motoras naturais que ela tem, também mostra pra ela que ela pode ser mais independente, que ela pode tentar, que ela pode seguir, o que também traz ganhos em termos emocionais, né?".

Após essa minha fala, Luciane destacou, mais uma vez, a simpatia de Manuela, e mencionou que o "sorriso dela não tem igual, é um sorriso largo, assim". Sem dúvida, a simpatia de Manuela era uma potencialidade sua para a interação, que lhe auxiliava em sua relação com as educadoras e os colegas. E que também poderia a auxiliar em seus desafios futuros, e com isso questionei: "Uma coisa que eu fiquei pensando é de tu falar que o sorriso da Manuela não tem igual, né? Que a simpatia dela é contagiante de fato. Tu acha que isso vai auxiliar ela nos desafios futuros que ela pode ter com a deficiência?"; Luciane: "Com certeza. Porque ela tem uns momentos de chatice também, só que de tanto ela ser assim, eu observo assim, em relação a mim também, mas até em relação aos outros, assim, tinha um certo ranço, tipo 'mas tá chata hoje', sabe? E agora de tanto ela ser tão querida, tão simpática, eu percebo que o ranço diminuiu, assim, né? Diminuiu o ranço meu, dos outros, de todo mundo assim, porque daí tá, é querida, né? E ao mesmo tempo que tira de um lado, dá do outro e tal". Com essa fala, Luciane confirmou que a simpatia de Manuela já a ajudou no seu desafio no contexto inclusivo, em que as exigências dela a nível motor e maior cansaço no dia a dia, entendidos como "ranço", passaram a não tomar

uma dimensão maior que a devida em função dos retornos que Manuela dava na relação estabelecida com Luciane e as demais educadoras.

Após 45 minutos comecei a encerrar o encontro, e destaquei para Luciane que, naquele dia, pudemos conversar um pouco sobre a creche e o desenvolvimento emocional de Manuela, e no quanto a relação dela com as educadoras (em especial Luciane) e com os colegas eram importantes para o desenvolvimento emocional da menina. Propus que Luciane refletisse sobre o tema trabalhado neste encontro ao longo da semana de interação com Manuela. E que, na próxima semana, iniciáramos o encontro a partir de suas observações e reflexões. Neste momento, Luciane mencionou: *“Eu não sei como é que tá o nosso tempo, tá esgotando?”*, e destaquei que não, que tínhamos tempo ainda. Fiquei impressionada com seu pedido de mais tempo para falar, uma vez que ela se mostrou muito preocupada com a duração do encontro na semana anterior, mas sem dúvida fiquei contente com a demanda dela para termos mais tempo. Ela ressaltou que, no final de semana, ela estava lendo alguns materiais para reformular o projeto político pedagógico da escola, e que na ocasião acabou lendo Winnicott. Por saber que eu trabalhava com esse autor, ela salientou: *“Tu pode de repente discordar ou concordar comigo, que eu coloquei que hoje em dia as teorias que a gente estuda pra trabalhar na Educação Infantil falam muito da questão da relação mãe-bebê, mas o quê isso tem a ver conosco, né? Mas é que como eles entram muito cedo na escola, quando vê essa função passa a ser nossa, né?”*; ao que eu destaquei: *“É isso mesmo”*; Luciane: *“Isso mesmo, né? E o Winnicott tem uma frase que eu gosto muito que é ‘a gente [educadoras de creche] é muito mais uma extensão da casa do que uma preparação pro Ensino Fundamental’, né?”*; Eu: *“Eu adoro essa frase também”*; Luciane: *“E eu fiquei com isso na minha cabeça, assim, e eu acho que é bem isso, né? Só que aí isso é uma coisa que me incomoda, que no Berçário a gente consegue fazer isso, né? Eu quero, eu nunca tinha trabalhado com Jardim B, mas assim, eu espero que um dia a gente possa ter um modelo diferente de Jardim B, sabe? Porque a gente tentou fazer diferente, eu tentei fazer diferente, só que o meu diferente não deu certo”*; Eu: *“Diferente em que sentido?”*; Luciane: *“Diferente de fazer uma coisa mais dentro daquela perspectiva de que criança precisa brincar, né? De não ter aquela coisa, aí, horário pra isso, tem que sentar na rodinha, todo mundo quadrado, sabe? Fazer todo dia a mesma coisa, todo dia sempre igual”*; Eu: *“Tu percebe o Jardim como preparatório pro Ensino Fundamental, então? Tá mais nesse sentido do que numa extensão da casa?”*; Luciane: *“Eu tentei não fazer isso, sabe? Só que como é uma coisa que eu acho que tá em construção, isso é uma coisa que me incomoda um pouco, porque a gente tem falado muito de como trabalhar com bebê na educação infantil. Como trabalhar com bebê sem ser só uma assistência, né? Mas e aí, como trabalhar no Jardim sem que seja uma preparação pro Ensino Fundamental?”*. Verbalizei para Luciane que percebia que ela tinha o entendimento de que as crianças de Jardim, apesar de

terem 5 anos, também tinham suas necessidades específicas. Ressaltei que o próprio Winnicott falou das necessidades das crianças de 5 anos, destacando que além das específicas da idade, eles também teriam as necessidades de um bebê.

Ao encerrar e me despedir de Luciane, senti que ela havia se utilizado desse primeiro encontro do PROAECI para trazer muito de uma posição reflexiva, inclusive ao final se adiantando frente às temáticas dos próximos encontros. Além disto, percebi que ela ficou menos resistente e preocupada quanto à duração do encontro, e ambas pudemos desfrutar de um diálogo e reflexões enriquecedoras sobre a dinâmica de cuidados e atenção com a Manuela.

## 2º encontro

Neste dia cheguei à escola às 13 horas e, logo em seguida, Luciane já se dirigiu para a sala para realizarmos o segundo encontro. De imediato, a percebi mais animada do que na semana anterior e, ao cumprimentá-la, perguntei se estava tudo bem. Ela respondeu que sim, mas que achava que nesta semana não teríamos muito para conversar, pois considerava que havia falado bastante no encontro anterior. Percebi que essa era uma forma de Luciane me sinalizar que tinha muito para falar, mas que ainda poderia ter certo medo/receio de ser escutada. Após mencionar isso, de imediato ressaltou: *“Mas, aliás, se te interessa saber, agora eu acho que a Manuela passou por um momento bem complicado, assim, eu acho que pra nós [educadoras] também, sexta-feira”*. E assim abri espaço para ela verbalizar sobre essa sua observação, o que levou 24 minutos iniciais do encontro: *“O que foi?”*; Luciane: *“Nada de mais, assim, mas é que a gente tem um aniversário, uma festa de aniversariantes uma vez por mês, né? Eu já saí te bombardeando com essas coisas”*; Eu: *“Não, tranquilo”*; Luciane: *“E aí, a gente ficou ali no saguão, foi bem gostoso, assim, foi um momento legal (...). As profes dançaram, as crianças dançaram e a gente ficou só no saguão. Foi um momento bem gostoso pra quase todo mundo, e a Manu, duas sextas-feiras já eu notei que ela tava mais cansada, assim, e aí ela tava bem..., ela não tava bem incluída, eu acho, assim, sabe? Foi um momento, assim, que a gente tentou fazer de um jeito, mas eu acho que ela não tava se sentindo a vontade, eu acho que se ela pudesse dizer, ela ia preferir estar dentro da sala (...). E daí esse dia da festa, ela queria ficar com a gente o tempo todo no colo, e aí uma hora ela ficou sentada na cadeira, assim, ela parecia um boneco, sabe? Ela tava assim na cadeira [fica largada na cadeira], solta, sabe? (...). Daí depois eu fui lá e conversei com ela, disse assim: ‘Manu, eu vou te pegar no colo, vou dançar contigo no colo um pouquinho, depois eu vou te colocar sentada de novo, porque tu é muito pesada e eu vou ficar com dor nas costas, tá bom?’, ‘tá, tá bom’, mas claro, fiquei com ela bastante tempo, mas quando eu larguei ela, óbvio que ela não gostou (...). Mas o mais chocante mesmo é a imagem, assim, dela, parecia um boneco mole, assim, sabe?”*;

ao que destaquei: *“Diferente do que ela costuma ser?”*; Luciane: *“Isso, mas tipo assim, é complicado sabe?”*. Questionei Luciane se nas outras ocasiões de festa na escola Manuela também havia demonstrado desinteresse e ela destacou que tinha percebido mais neste dia, mas que nas outras ocasiões Manuela se mostrou mais disposta a dançar e interagir. Percebia, a cada encontro, que Luciane estava se utilizando do PROAECI, de fato, como um espaço reflexivo, que dizia diretamente de sua necessidade de falar sobre o seu dia a dia com Manuela. A percebi sensível, mais observadora e bastante adequada em suas ações e conversas com Manuela.

Percebi que Luciane já estava destacando o exercício de observação e reflexão proposto ao final do primeiro encontro, referente à creche e o desenvolvimento emocional de Manuela, e pontuei isso: *“Eu acho que tu tentou observar um pouquinho mais essa semana dela, né?”*, ao que Luciane destacou o maior cansaço de Manuela nas sextas-feiras: *“Foram duas sextas-feiras que eu notei que ela tava mais cansada, assim, casualmente foram duas sextas-feiras que eu levei ela até a porta [na saída]. E aí eu percebo quando ela rema mais pra chegar lá na frente, sabe? Chega na metade do caminho, assim, é como se eu tivesse que ajudar com as minhas pernas as pernas dela, assim, a sensação que eu tenho”*; ao que ressalttei: *“Coincide com o final da semana, né?”*; Luciane: *“Isso, é”*; Eu: *“Que aí ela já está esgotada da semana”*; Luciane: *“Ela já tá esgotada”*. Pude notar que as exigências motoras de Manuela eram um grande desafio para Luciane, visto que ela era uma criança grande e pesada, e ainda necessitava de ajuda para caminhar.

Questionei sobre o que mais ela pode refletir sobre o encontro passado do PROAECI, e ela destacou que ficou preocupada por ter *“falado demais”*, mas que considerou um encontro válido, já que a conversa a auxiliou frente às suas dúvidas com relação à profissão, apresentadas na semana anterior: *“E pra mim foi muito bom, porque como eu mesma te falei naquele dia, eu tava me sentindo destruída [frente as suas dúvidas com relação à profissão]. E pra mim foi muito bom, foi muito válido as falas que tu teve comigo, daquela coisa de assim, não, realmente, se tu te sente bem ali é porque tu tem algo especial pra trabalhar com os bebês, assim. Foi isso que tu quis dizer, mais ou menos, né? E aí eu fiquei bem feliz, fiquei bem satisfeita, porque é onde eu me sinto bem mesmo, eu me sinto bem trabalhando com os pequenos. E acho que muitas coisas que a gente faz com os bebês a gente aprende a fazer com os grandes também. Hoje de manhã eles [alunos da turma de Jardim] estavam andando com..., não é bem um pé de lata, mas é um..., é como se fosse um pé de lata, e aí eles não estavam conseguindo andar, e aí eu tava segurando eles por baixo do braço. E aí eu fiquei pensando: olha só, se não é a mesma coisa [que ajudar um bebê a caminhar]”*. Percebi que minha colocação final no encontro passado, referente às necessidades das crianças de 5 anos, fez sentido para Luciane ao longo da semana. E que o PROAECI, além de

impactar na sua relação com Manuela, também estaria fazendo sentido na sua relação com os demais alunos.

Na sequência, Luciane retomou o episódio da festa, em que percebeu Manuela desanimada e sem interesse nas atividades, e destacou que, neste momento, pensou muito no que havíamos refletido no encontro anterior: “*E aí eu vi, quando a colega [outra educadora] um pouco assim ‘ah, Manuela, não, agora eu não posso te dar colo, fica aqui um pouquinho’ [mencionou em um tom de irritação] e tal, daí eu pensei assim, eu vou estar me contradizendo, né? Mas eu peguei de canto, fui lá e conversei com ela, e isso me ajudou a pensar, sabe? Pensei de fato na nossa conversa, e pensei que papel que eu estava fazendo ali, porque eu não gostei da visão dela [Manuela] sentada na cadeira, quase caindo, assim, sabe? E aí eu pensei: não, eu preciso fazer alguma coisa pra isso, ela não..., do jeito que tá não é inclusão. E ela não tava se sentindo bem, porque se ela tivesse se sentindo a vontade, ela ia querer engatinhar no meio dos outros*”. Fiquei com a impressão de que Luciane, ao ter visto a colega mais impaciente com Manuela, possa ter se dado conta de alguns momentos em que também foi impaciente frente as necessidades dela, principalmente em outras ocasiões de festividade na escola. Mas por ser apenas uma impressão, optei por não mencionar isso a ela, por temer, com isso, lhe colocar algumas resistências que pudessem impactar no vínculo que estava se estruturando entre mim e ela.

Após isso, dei sequência ao encontro, conforme previsto no PROAECI. Este segundo encontro versou sobre o tema *Necessidades, potencialidades e limitações do bebê com deficiência* e teve por objetivo dialogar com a educadora sobre as necessidades, potencialidades e limitações de Manuela ao longo do dia a dia na relação educadora-bebê na creche. Este tema teve como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objeto*) e competências da educadora (*previsibilidade e diagnóstico pedagógico*). Apresentei o tema para Luciane dizendo que ela já estava trazendo um pouco sobre os aspectos referentes às necessidades, potencialidades e limitações de Manuela, mas que poderíamos aprofundar um pouco mais ao longo do encontro. Solicitei que ela pensasse na rotina diária com a Manuela, principalmente nos momentos de alimentação, troca de fraldas e roupas, brincar, interação da Manuela com ela e com os colegas e, a partir disso, ressaltasse as necessidades, potencialidades e limitações que identificava (relacionadas ou não à deficiência) e, assim, ela novamente deu seu próprio tom pessoal ao encontro.

Solicitei que Luciane começasse me falando das necessidades de Manuela, mas logo percebi que ela nomeou essas necessidades como “dificuldades”. Como por exemplo, os momentos no refeitório em que, após finalizar a refeição, Manuela (e os demais bebês)



levantava-se da cadeira e era repreendida pelas educadoras, visto que ela não conseguia retornar para o seu lugar sozinha: *“Eles tem a mania de levantar da cadeira e, às vezes, sair correndo do refeitório, ou mesmo circular no refeitório, e ela [Manuela] quer levantar da cadeira. E aí, ah..., a gente xinga ela, porque ela não consegue voltar pro lugar sozinha. E aí ela sempre precisa de uma atenção exclusiva pra ela [fala pausadamente], seja pra por na cadeira de novo pra arrumar ela, porque ela até consegue se a cadeira estiver bem colocada, se ela estiver bem posicionada, ela consegue voltar pro lugar. Mas às vezes ela não consegue, né? Daí tu tem que largar todos os outros pra ir atender a Manuela, é uma dificuldade que eu percebo”*. E também o cuidado redobrado para que Manuela não se machucasse na creche: *“Ela gosta muito de entrar no trocador, e aí a gente tem que também ter um cuidado especial com ela, porque ela tenta levantar naquela pia, ela vai, ela quer. Tem uma escadinha, assim, aí ela sobe, meio que se pendura na pia, mas é aquilo que eu te falei semana passada, não sei até quando que ela vai aguentar, né? Então a gente já meio briga com ela pra ela não entrar no trocador, porque quando vê tá ali trocando, daqui a pouco tá a Manuela ali pendurada na pia, né?”*. Para mim ficou evidente o quanto Luciane tinha necessidade de um espaço para falar de si, visto que os aspectos apontados referiam-se as dificuldades dela com um bebê com deficiência física em sala, mas nenhuma se configurava como dificuldade de Manuela, visto ela se desafiar em suas conquistas motoras. Verbalizei para Luciane que esses aspectos diziam de algumas necessidades de Manuela, como a atenção redobrada e um cuidado mais próximo, mas também demonstravam as suas potencialidades, já que ela se desafiava frente à própria deficiência. E complementei: *“Embora dê esse trabalho todo pra vocês [educadoras], é um recurso bem importante dela, assim, né? Dela se desafiar, dela se colocar na situação, mesmo que depois ela vá pedir ajuda, que ela vá chorar”*; Luciane: *“Ela se vê como igual, como potente igual, eu acho, né? Na cabecinha dela, sim, ela vai sair correndo, ela vai..., porque na verdade o sair correndo não é o correr pelo correr, e sim uma brincadeira, né? De tipo, assim, de só te olhar e dizer assim ‘eu tô fugindo de ti’, é isso que ela quer fazer também, né? É isso, assim, de dificuldade, que eu perceba, é isso. E as necessidades como eu te coloquei, assim, de a gente estar sentado no chão e a gente tá sentado no chão porque é o nosso jeito de trabalhar, que a gente considera o certo, assim, né? Só que daí ela quer sempre o colo pra ela, e não é o nosso objetivo, sentar no chão, não é sentar para dar colo pra Manuela, e sim pra interagir melhor com todos os outros. E a gente..., eu pelo menos gostaria que ela..., que ela brincasse mais, mas daí ela aproveita essa situação pra se encostar, assim. Ao invés de se projetar, ela acaba estacionando, assim, na gente, né?”*. Senti necessidade de mostrar para Luciane que a necessidade de colo que Manuela apresentava dizia respeito a sua condição de bebê, ao que questionei: *“Tu disse que ela tem essa necessidade de colo em função de que é mais cômodo pra ela, né? Porque ela não força a coluna. Tu acha que se deve só a isso ou tu acha que se deve ao fato de que ela é um bebê ainda e quer receber colo?”*; Luciane: *“Aí eu já não sei te dizer. Eu não consigo distinguir um do outro, assim, né? Porque*

*os outros também sentam no colo*". Fiquei com a impressão de que as exigências motoras de Manuela acabavam fazendo com que suas necessidades como bebê não fossem bem entendidas e manejadas.

Tal aspecto ficou ainda mais evidente quando, ao ressaltar as limitações de Manuela (além das limitações motoras evidentes), Luciane destacou: *"Só a questão da..., que é dela, da faixa etária dela, que é um pouco do egoísmo, da atenção só pra ela, como os outros também apresentam, né?";* ao que pontuei: *"São egocêntricos, né?";* Luciane: *"Sim, só que ela apresenta de uma forma diferente";* Eu: *"Diferente como?";* Luciane: *"Ela não vai sapatear, né? Se ela não ganhar o que ela quer. Mas ela se joga no chão, ela se endurece toda e se joga, assim. Aí a gente pega, não deixa ela se machucar, larga, deixa ela relaxar ali, 'bom, então tá, quando tu..., vou deixar tu te acalmar sozinha'. Porque, às vezes, não adianta tu ficar lá argumentando"*. Essa reação de Manuela não era nada diferente da reação das demais crianças, e na tentativa de fazer Luciane se dar conta de seu discurso, voltei a abordar as potencialidades da menina. Ao que Luciane destacou, ao ser questionada sobre outras potencialidades de Manuela para além das já destacadas: *"Acho que comunicação, a simpatia, questão dela não..., ela não se impõe limites... Porque eu só vejo limitação motora dela, sabe? O resto..., é chato? Às vezes é chato, mas é dela. É dela, é de uma criança como qualquer outra, qualquer um poderia ser assim, né? Eu só vejo uma limitação motora. Ah..., ela pede tudo o que ela precisa, ela não..., não se impõe limites, assim, pras coisas. A questão da comunicação, da simpatia, todos os brinquedos ela explora numa boa, gosta de ouvir história, gosta de contar, brinca de boneca, tudo, tudo assim, tudo normal, assim"*. Entendi que, apesar de perceber alguns comportamentos infantis de Manuela como diferenciados das demais crianças, Luciane tendia a ressaltar muito mais potencialidades dela do que limitações, o que tendia a facilitar a relação educadora-bebê.

Ao ressaltar essas potencialidades de Manuela, Luciane se lembrou de outra ocasião durante a semana em que Manuela não se interessou pela brincadeira junto aos colegas (as crianças estavam se jogando nos colchões), o que para Luciane indicava que ela estava ficando mais consciente de sua deficiência: *"Pode ser coisa da minha cabeça, mas pode ser até uma aceitação, assim, 'eu já vi que é difícil pra mim, né? Vou um pouco e vou cansar. Eu sei que eu vou ficar cansada depois, né?' não sei"*; ao que destaquei: *"Tu acha que ela está se dando conta?";* Luciane: *"Eu acho, sabe, antes ela..., não que a gente tenha freado ela, mas acho que antes ela sempre fazia tudo o que queria, tudo, tudo, tudo igual ao que os outros faziam, e é óbvio que ela não consegue, né? Vai saltar da escadinha, os outros pulam e ela precisa de ajuda pra não cair, pra não se estrebuchar no chão. Então eu acho que aos poucos ela vai percebendo que pra ela a brincadeira não é tão legal. E que ela não consegue aproveitar 100%, né? É muito parcial, assim"*. E, na sequência do encontro, destacou a sua percepção de que Manuela não estava apresentando

tantas evoluções em seu desenvolvimento motor, aspecto que contrastava com o relato da professora Alice (ressaltado acima), que destacava a sua evolução cotidiana: *“Eu senti, assim, que ela deu uma boa evoluída na questão motora, e agora deu uma estagnada, assim. Pelo menos conosco à tarde, assim, né? Pode ser uma falha nossa, pode. Ou pode ser que chegou no limite, por enquanto, assim, né? E aí quando eu pego..., quando eu levo ela pra frente, às vezes eu pego ela por trás, e eu vou indo, eu vou ajudando com a minha perna ela, sabe? Porque ela tá no limite, ou então pego no colo, quando tá muito cansada mesmo”*; ao que salientei: *“Aham, também tem essa sensibilidade de perceber que ela chegou no limite dela também, né?”*, ao que Luciane ressaltou gostar muito de dar colo para os bebês: *“A minha terapeuta que sempre diz assim ‘quem será que precisa do colo? Será eles ou é tu?’. Ah, pode ser que às vezes seja uma necessidade minha, né?”*; e acrescentei: *“Mas eles [bebês] observam que tu consegue dar esse apoio pra eles, né? Esse segurar não é só um segurar físico, é um segurar emocional, ajuda eles a se acalmarem, ajuda eles a relaxarem. Também contribui pra isso, pra confiança de que tu consegue dar esse colo seguro”*. Neste momento, pude perceber que a capacidade reflexiva de Luciane estava também associada a sua experiência em psicoterapia, o que favorecia o andamento do PROAECI. E fiquei pensando que as suas reclamações quanto aos pedidos de Manuela por colo durante a rotina diária poderia dizer de suas demandas pessoais por *holding*, assim como de sobrecarga de atividades, bem como de algum olhar externo que criticava essa característica, embora não ressaltado por ela ao longo do encontro, o que me fez destacar: *“E com relação à Manuela, assim, que tu diz ‘ah, eu tenho que estimular a caminhar, e aí ela tá cansada eu dou o colo’, eu acho que tu não tem que se sentir culpada disso, de dar esse colo no momento final, de entregar ela [na saída]. Eu acho que, se tem as estimulações na rotina, de deixar ela livre, de auxiliar ela a caminhar até o refeitório, eu acho que, talvez, pra ela e pra ti o momento final é o momento do colo, pra vocês duas”*; Luciane: *“Pode ser”*.

Após 51 minutos comecei a encerrar o encontro, e destaquei para Luciane que, naquele dia, pudemos conversar um pouco sobre as necessidades, potencialidades e limitações de Manuela. Propus que ela refletisse sobre o tema trabalhado neste encontro ao longo da semana na sua relação com Manuela. E que, na próxima semana, iniciáramos o encontro a partir de suas observações e reflexões.

Ao encerrar e me despedir de Luciane senti, mais uma vez, que ela havia se utilizado desse encontro do PROAECI para trazer muitas de suas próprias reflexões. Inclusive, ao saber de sua experiência em psicoterapia, entendi que ela já tinha o hábito de ter uma atitude mais reflexiva frente aos seus aspectos pessoais e profissionais. A senti, também, bastante tranquila, não se preocupando com a duração deste encontro, de modo que o diálogo e reflexões parecem ter sido enriquecedores para nós duas.

### 3º encontro

Neste dia, como de costume, cheguei à escola às 13 horas e, logo em seguida, iniciei o encontro com Luciane. Desta vez ela não trouxe nenhuma colocação inicial ao encontro, de modo que sugeri que pudéssemos, então, falar sobre o que ela refletiu ao longo da semana na relação com Manuela relativo às suas necessidades, potencialidades e limitações, temática abordada na semana anterior.

Ela destacou que, naquela última semana, não teve a possibilidade de interagir muito com Manuela, visto que ela faltou a escola alguns dias, e Luciane também ficou doente e precisou se ausentar. Mas ressaltou que pode refletir sobre a necessidade de as educadoras sempre precisarem trabalhar em, ao menos, duas pessoas quando realizavam alguma atividade mais específica, a fim de conseguir incluir Manuela no exercício proposto: *“De terça pra cá não tiveram muitos momentos de interação com a Manuela. A única coisa que eu pensei assim que até refleti com a Rafaela [professora] semana passada, teve um dia que a gente levou eles pra mexer na terra (...). E aí a gente brincou de procurar minhoca e tal. E aí a gente não conseguiu levar todos, mas nós levamos..., a Rafa levou um grupo de quatro e eu levei um grupo de quatro. E daí a gente começou a conversar, que, se a gente fosse levar a Manu, ia ter que ter duas pessoas, né? Porque ia ser..., o terreno lá de trás, ali da frente aliás, é acidentado. Ela poderia ir no chão e tal, mas ia chegar um momento que a gente ia precisar de ajuda. Os outros já saiam correndo, daí mais a Manuela ficaria complicado, assim, nessa situação”*. Ao que ressaltou que Manuela não realizou essa atividade naquele dia por falta de tempo, já que as educadoras se organizaram em três grupos de quatro crianças, e Manuela havia ficado para o último grupo. Fiquei pensando se foi, de fato, esse o motivo, mas também me solidarizei com as educadoras em suas dificuldades cotidianas frente aos cuidados de Manuela, que exigia muita ajuda delas para locomoção. No entanto, logo em seguida a essa colocação, Luciane me informou sobre a chegada de um estagiário de inclusão a fim de auxiliar Manuela durante o turno da tarde, o que contribuiria para que as dificuldades diárias com a aluna não mais ocorressem: *“E nós recebemos um estagiário na quarta-feira pra ficar com a Manuela”*.

Luciane salientou que o estagiário era um rapaz, estudante do Curso de História, que se mostrou bastante empolgado e interessado em auxiliar no que fosse necessário. Ainda mencionou que as crianças gostaram muito dele, mas que com Manuela não pode perceber como estava se dando as interações devido às faltas dela e da aluna na semana anterior. No entanto, salientou expectativas positivas com relação ao estagiário, e também ao fato de, a partir de agora, serem quatro adultos em sala: *“Eu acho que vai dar bem..., eu acho que tem tudo pra dar certo, assim [a experiência com o estagiário]. Daí até eu fico pensando, assim, que, poxa,*

*quatro pessoas para 15 bebês, é muita gente, né? Sei lá, me sinto meio ruim assim, sabe? Parece que, às vezes, eu me coloco assim em outra situação, que às vezes tem turmas que tem uma pessoa, né? E daí ali a gente vai ter quatro pessoas*". Ela ainda destacou o entendimento de que, apesar de ele ter vindo para a escola para auxiliar na inclusão de Manuela, ele deveria também interagir com todas as crianças: *"Ele veio por causa da Manu, mas ele pode interagir com todo mundo, né?"*; ao que eu complementei: *"Sim, ele vai estar na sala, né?"*; Luciane: *"Sim, ele vai interagir com todo mundo, e a gente também não pode deixar de interagir com ela porque ele tá ali. Então ele tá ali pra agregar, então ele é uma força a mais, mas não que ele esteja ali só para ela"*. Senti que Luciane não queria perder os seus momentos de interação com Manuela, o que considerei bastante afetuoso da parte dela. Achei interessante ressaltar para ela que, embora em passos lentos, os auxílios necessários para a inclusão de Manuela estavam ocorrendo: *"Mas eu gostei muito de saber que veio esse estagiário, coisa boa que está tendo avanços, né? Embora demore um pouco, mas uma hora chega"*; Luciane: *"É, ele estuda história, mas assim, notei assim que, bem disposto assim"*.

Após isso, dei sequência ao encontro conforme previsto no PROAECI. Este terceiro encontro versou sobre o tema *Exploração dos espaços e objetos da creche pelo bebê com deficiência* e teve por objetivo dialogar com a educadora sobre a importância dos espaços e dos objetos da creche serem organizados de acordo com as necessidades e demandas dos bebês, em particular do bebê com deficiência. Este tema teve como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e competência da educadora (*previsibilidade*). Apresentei o tema para Luciane dizendo que a previsibilidade da organização da rotina e dos espaços da creche era importante para os bebês como um organizador psíquico, que possibilitava a eles saberem que seriam atendidos pelas educadoras, sempre que necessário. Solicitei que ela pensasse sobre a organização do ambiente da creche e no quanto tal organização possibilitava atender as especificidades de Manuela.

Ela destacou que a sala do berçário foi organizada a fim de possibilitar que as crianças pudessem iniciar atividades livres, sem a necessidade constante de direcionamento por parte da educadora. Também, a manutenção de alguns lugares fixos na sala, como o trocador e o local dos objetos pessoais dos bebês, de modo que eles já se dirigiam ao trocador quando precisavam trocar as fraldas, e apontavam para as suas mochilas quando estava no horário de ir embora. A organização do espaço possibilitava as crianças, de certo modo, uma forma de comunicação. Como outro exemplo, Luciane ressaltou a prática comum, durante o turno da tarde, de fazerem culinária com as crianças, e que quando os bebês viam as educadoras limpando a mesa, já sabiam que seria o dia de culinária. Questionei se Manuela participava

dessa atividade, ao que Luciane respondeu que sim, apesar de ser algo “trabalhoso”: *“Ela sempre ajuda, a gente vai colocar alguma coisa no liquidificador, a gente ajuda, tudo, é mais trabalhoso, né? Tem que segurar ela em cima de uma cadeira, por exemplo, pra colocar dentro do liquidificador, porque o liquidificador, ele gruda na mesa, então não tem como tu virar o liquidificador, né? Daí..., mas ela curte, assim”*.

Como estávamos falando de Manuela, questionei Luciane se algo precisou ser modificado na sala ou na escola a fim de atendê-la. Luciane destacou que não, mas que as educadoras passaram a fazer atividades que possibilitassem a participação de Manuela, e estimulassem o seu desenvolvimento motor: *“Não, a gente só tentou pensar em algumas coisas desses brinquedos que a gente põe na parede, a gente tentou pensar em coisas que ela, que pudessem auxiliar nela..., nesse movimento que ela precisa fazer de se soltar pra pegar determinada coisa. Tipo, os espelhos (...), a gente colocou os espelhos dentro de uma caixa de sapato que tinha tampa, que era..., o objetivo era que ela tivesse que se soltar, pelo menos, de uma mão pra abrir, ela não ia simplesmente levantar e se enxergar, né? (...). Os livros também, quando a gente oferece, assim, de deixar..., aquilo que eu te falei semana passada, ela procura o colo, mas aí de deixar ela sentadinha, não escorada, para que ela possa fazer aquele movimento dela mesma virar a página, ela mesma se apoiar no próprio corpo dela. Mas assim, de modificação, não”*. Foi possível identificar, no discurso de Luciane, o quanto ela e as demais educadoras se utilizavam de atividades simples e dos recursos da própria escola a fim de incluir Manuela e a estimular em seu desenvolvimento. Mas como ela se lembrou de uma situação no início do ano com Manuela, não a interrompi para pontuar minha observação. Luciane destacou que, no início do ano, colocavam Manuela em uma cadeira de refeições nos momentos de refeitório, visto que ela não conseguia se equilibrar para sentar na cadeira normal (quando chegou à escola, aos 20 meses, Manuela ainda não sentava com firmeza). No entanto, à medida que ela foi aparentando evoluções motoras, começaram a fazer tentativas para colocá-la junto dos demais colegas durante as refeições, ao que questionei: *“E essa cadeirinha, do início do ano, essa de papá, vocês retiraram a cadeira porque sentiam que ela já conseguia se firmar mais, ou entenderam que tirar ela da cadeira ia estimular ela a se firmar mais?”*; Luciane: *“A gente fez uma experiência na verdade pra ver como é que, como é que ia rolar, assim (...). A gente foi começando a fazer testes, colocar na cadeira pra ver o que acontecia. No início ela caía, ela escorregava pra baixo. Agora ela já consegue sentar direitinho. Acho que uma coisa puxou a outra. A necessidade, a experiência e o próprio desenvolvimento, o próprio estímulo, mesmo, pra se desenvolver, uma coisa acabou se interligando a outra, assim, não teve um único objetivo”*; Eu: *“E aí acabou ajudando...”*; Luciane: *“Sim, acabou ajudando ela, acabou ajudando a gente também, mas não foi assim, ‘ai, vamos fazer pra forçar ela a sentar’, e também ‘ah, vamos fazer ela sentar porque ela já pode’, a gente não sabia*

*se ela podia. Que a gente tentou no início do ano colocar numa cadeira normal e a gente percebeu que não dava. Daí a gente usou um tempo a cadeira de papá e depois a gente voltou a experimentar a outra pra ver se ela já conseguia sentar*"; ao que acrescentei: *"Aham, é por tentativa e erro, como a gente diz, né?"*; Luciane: *"Isso, é assim"*. Percebi que a organização do ambiente e o modo como Manuela foi inserida nele não se deu de forma intrusiva, mas sim bastante natural e respeitosa as capacidades dela.

Na sequência do encontro, Luciane destacou o quanto as crianças gostavam do pátio da frente, por lhes colocar maiores desafios, já que possuía o piso mais íngreme e os brinquedos mais altos. A fim de trazer novamente Manuela para o centro da discussão, questionei: *"E a Manuela gosta desses desafios que esse pátio da frente proporciona?"*; Luciane: *"Ela gosta, ela gosta, ela não fica parada, assim, ela até pede pra ir no balanço, mas daqui a pouco ela não quer mais (...). O pátio ele é um L, né? Ela não fica, assim, indo até lá a outra parede, isso não, mas ela se mexe por todo o espaço, fica engatinhando, né? E às vezes ela quer caminhar também, brinca na areia, vai no balanço. Vai bastante no brinquedão [escorregador alto], que é alto pra caramba, aí tem que estar sempre de olho nela, quando vê ela tá subindo"*; Eu: *"Aham, ela também quer o brinquedão"*; Luciane: *"Ela gosta muito do brinquedão, subir escada é com ela mesma"*. E Luciane ainda complementou: *"E a Manuela, por incrível que pareça, tem um escorregador baixinho aqui no saguão, tu acha que ela brinca naquele? Claro que não, né? Ela só quer, ela quer ir no alto, ela não quer facilitar"*. Tal aspecto referendou o que já havia surgido no encontro passado, a capacidade de Manuela se desafiar nesse ambiente da creche como característico de sua potencialidade para se desenvolver.

Ao longo do encontro passei a notar o quanto, ao abordar essa temática, era difícil para Luciane (e por vezes para mim) focar na Manuela, mas acabava-se destacando os bebês de modo geral. Posteriormente, ao pensar sobre o encontro, entendi que tal aspecto poderia dizer do entrosamento de Manuela com o ambiente e com os colegas, não sendo suas dificuldades motoras um empecilho para isso. Dessa forma, entendi que Luciane percebia Manuela incluída nesse todo, e não como alguém que estava excluída, seja pelas suas limitações físicas, seja por não ter todos os recursos materiais disponíveis na escola para facilitar sua locomoção (como rampas e barras, por exemplo).

Notei também que, neste encontro, Luciane estava menos falante. Não sei se pelo fato da temática não ter favorecido pensar especificamente em Manuela (acabou-se focando na turma de Berçário e na escola como um todo), ou se a temática acabava por focar exatamente as limitações físicas e de movimentos da Manuela, o que talvez gerasse certa angústia. Aos 40 minutos comecei a encerrar o encontro, e destaquei para Luciane que, naquele dia, pudemos

conversar um pouco sobre a exploração dos espaços e objetos da creche pela Manuela. Propus que ela refletisse sobre o tema trabalhado ao longo da semana de interação com Manuela. E que, na próxima semana, iniciáramos o encontro a partir de suas observações e reflexões.

Ao encerrar e me despedir de Luciane senti, mais uma vez, que ela havia se utilizado desse encontro do PROAECI para pensar o espaço da escola, mas sem apresentar uma postura queixosa. Ela não se focou naquilo que a escola precisava melhorar a fim de atender Manuela, mas sim no que o ambiente escolar e as educadoras já proporcionavam a aluna em termos de desenvolvimento.

#### **4º encontro**

Neste dia cheguei à escola um pouco antes das 13 horas e, logo em seguida comecei o encontro com Luciane. Ela iniciou salientando que Manuela não havia comparecido na escola durante toda a semana, pois estava gripada e a mãe optou por deixá-la em casa para que pudesse se recuperar. No entanto, mesmo ela não tendo interagido com Manuela ao longo da semana, sugeri iniciarmos a partir do que ela pode refletir ao longo da semana relativo à exploração dos espaços e objetos da creche pela Manuela. A que de pronto, Luciane destacou: *“Na hora que a Rafa [professora] voltou para sala [depois do 3º encontro do PROAECI] ela falou uma coisa que me chamou muito a atenção e eu fiquei pensando assim: que a gente se acostuma com algumas coisas, né? E como eu já trabalhei bastante em escola pública, realmente assim..., é tudo meio..., é no improviso, assim. Às vezes a coisa do degrau para subir na pia. A pia não tinha que ter degrau, a pia tinha que ser baixa, né? Foi mais isso assim, que o nosso olhar se acostuma, que as coisas não são bem pensadas exclusivamente para eles [bebês], né? Não é tudo feito na altura deles, e tal. Mas é uma coisa de escola pública, mesmo assim, que é uma coisa feito meio que padrão. As escolas privadas já se preocupam em fazer uma coisa mais adaptada mesmo, até para chamar atenção dos olhos mesmo, assim, né? Mas foi isso assim que eu pensei e daí o fato dela [Manuela] não ter vindo, assim, não deu para...para observar muito”*. Essa percepção de Luciane me fez lembrar do encontro anterior, em que ela não se focou em destacar reclamações com relação ao espaço físico da escola, mas agora estava revelando ter se dado conta de que haviam aspectos que teriam de ser adaptados aos bebês como um todo, e a Manuela, em particular (senti que o comportamento mais queixoso da professora Rafaela havia feito Luciane pensar nesses aspectos). Obviamente, a sua participação no PROAECI pode ter deixado ela mais sensível as questões levantadas pela colega. Mas apesar disso, não percebia que Luciane limitasse o seu trabalho junto a Manuela, e a qualidade de sua relação com a aluna, frente à falta de recursos da escola. Ressaltei que ela poderia continuar pensando sobre esse aspecto ao longo da



próxima semana, em que iria interagir com Manuela, já que ela havia retornado naquele dia para a escola. E que, se refletisse sobre algo, poderíamos conversar nos próximos encontros.

No momento em que eu ia dar seguimento ao encontro, Luciane destacou que neste dia foi ela quem recebeu Manuela na entrada da escola, pela manhã, e a levou até a sala do berçário, a ajudando a caminhar. Com isso, notou que ela estava com as pernas mais firmes e os passos mais rápidos, de modo que já não era mais tão trabalhoso auxiliá-la na locomoção. Neste aspecto, ela elogiou o serviço de fisioterapia que atendia Manuela, e destacou a importância das estimulações motoras serem iniciadas cedo na vida. Também se recordou que, neste mesmo dia, ao observar Manuela comendo bolacha, percebeu que ela quis sentar na cadeira para ficar mais confortável, e que ela conseguiu se ajeitar sem ajuda: *“Daí ela sentou na cadeira, daí ela colocou o bumbum, fez assim na mesa, usou a mesa para se apoiar e fez assim para se ajeitar na cadeira [foi para trás na cadeira]”*; Eu: *“Para se ajeitar...”*; Luciane: *“Sabe? Eu achei o máximo aquilo, assim”*; ao que assinali: *“Tu não tinha reparado que ela fizesse isso ainda?”*; Luciane: *“Não, não. Antes ela sentava na pontinha da cadeira e esperava alguém ajudar, né? Ela ia meio que se arrastando, assim, ela não conseguia se ajeitar sozinha assim, e hoje ela botou o bumbum e se empurrou”*; Eu: *“E se ajeitou”*; Luciane: *“Achei um máximo assim. Foi um aprendizado”*; ao que ressalti: *“Tu tá vendo evoluções nela, né?”*; Luciane: *“Sim, e ela tava sentada assim ó, ela tava sentada soltinha, ela não tava se segurando na mesa, nada, ela tava sentada, normal assim, super bem”*. A partir disso, relembrei Luciane do segundo encontro, em que ela destacou que Manuela parecia não estar mais evoluindo em seu desenvolvimento motor: *“Não sei se tu lembra uns dois encontros atrás, tu relatou uma preocupação que tu estava observando que ela não estava tendo avanços no desenvolvimento dela...”*; Luciane: *“Ah sim”*; Eu: *“Tu lembra?”*; Luciane: *“Que foi uma coisa mais no início que tinha dado uma parada, né?”*; Eu: *“Isso. E agora ela vem te surpreendendo, né?”*; Luciane: *“É”*; Eu: *“Com algumas questões, essa marcha mais ligeira, né? Conseguir se ajeitar na cadeira, é legal de conseguir perceber isso agora nela também”*; Luciane: *“Mas achei, assim, o máximo”*. Eu também estava achando “o máximo” Luciane se mostrar mais observadora com relação à Manuela. Não sei dizer se a mudança se deu em função das reflexões proporcionadas pelo PROAECI, ou se ocorreu pelas percepções da professora Alice que filmou Manuela ficando em pé sozinha por alguns segundos e mostrou para as demais colegas, ou ambas. Penso que tudo isto pode ter despertado em Luciane a necessidade de observar mais e perceber mais esses avanços de Manuela.

Após isso, dei sequência ao encontro, conforme previsto no PROAECI. Este quarto encontro versou sobre o tema *Potencialidades da educadora junto ao bebê com deficiência* e teve por objetivo dialogar com Luciane sobre as potencialidades dela junto à Manuela que podem contribuir para o desenvolvimento emocional da aluna. Este tema teve como base os

conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding*, *manuseio* e *apresentação de objetos*) e competência da educadora (*previsibilidade*). Apresentei o tema para Luciane dizendo que na psicologia havia muitas referências à capacidade da mãe de se adaptar às necessidades e particularidades dos bebês, e que a essa potencialidade materna nomeia-se como sendo característico da “mãe suficientemente boa”. E essa mãe se tornaria ainda melhor quando tivesse o apoio e o incentivo a acreditar na sua capacidade de cuidar bem do seu filho. E essas características maternas também se fariam presentes nas educadoras de creche ao dispensarem cuidados afetivos aos bebês, em particular à Manuela. A partir disso, questionei Luciane sobre que potencialidades da educadora ela considerava importantes no trabalho junto a um bebê com deficiência.

Luciane ressaltou como potencialidade o estar disponível para a criança, seja corporalmente e/ou emocionalmente. Destacou a necessidade de se conectar ao mundo infantil a fim de conseguir nomear aquilo que o bebê ainda não consegue expressar, principalmente os seus sentimentos e desejos: *“A gente está sempre conversando, sempre nomeando as coisas que eles ainda não sabem falar, ou até repetindo, assim, se sai, né? um Bi, a gente fala: ‘Ah, a Bia fez isso?’, né? A gente está sempre fazendo isso de nomear, de apresentar coisas novas. Mas no caso da Manu, mesmo, assim, eu acho que essa coisa do corpo mais, esse suporte corporal num primeiro momento e esse suporte emocional também”*. Luciane recordou-se do dia da festa na escola, mencionada por ela no segundo encontro, em que ela tentava animar Manuela de alguma forma, a fim de ela dançar e interagir com as educadoras e colegas. Nesse aspecto, destacou: *“No Berçário, como nós somos muitas pessoas, às vezes a gente faz... cada uma faz uma coisa, cada uma tenta uma coisa, né? Nós somos várias, é uma mãe em várias, por exemplo, se fosse no caso da mãe suficientemente boa, porque daí uma vai lá, tenta consolar e ajeitar a situação, não dá certo, daí daqui a pouco alguém se dá conta: ‘Não, eu vou tentar isso’, aí tu tenta, aí não, não deu certo. Daqui a pouco outra pessoa vai lá e tenta e funciona, e a gente vai tentando, assim, vai oferecendo as coisas, bem isso mesmo, é bem de uma tentativa mesmo (...). No mais seria isso mesmo de fazer tentativa e erro e de dar suporte físico e emocional que eu acho que no caso dela [Manuela], eu acho que até se funde em alguns momentos, eu acho que essa coisa de dar a mão para caminhar é uma segurança”*; ao que salientei: *“O segurar físico é também segurar emocional, tu disse que se funde, assim, né?”*; Luciane: *“Sim, tu já tinha me dito isso”*. Percebi que Luciane possuía conhecimento teórico semelhante ou do próprio Winnicott e, a partir de sua postura reflexiva, conseguia aplicar na sua rotina no Berçário, apesar de nas entrevistas iniciais (anteriores ao PROAECI) ter ressaltado que não seguia nenhuma teoria pedagógica ou psicológica em seu trabalho com as crianças. Na sequência do encontro ela ainda destacou entender que as educadoras exerciam funções maternas junto aos bebês, mas que deveriam ter o entendimento

de que não eram as mães daquelas crianças, oferecendo, assim, um cuidado para além daquele dispensado pela família, no sentido de ampliar o mundo da criança em suas explorações e interações. Mais uma vez percebi Luciane bastante reflexiva, inclusive se adiantando frente às temáticas que surgiriam nos próximos encontros do PROAECI.

Verbalizei para Luciane que ela ressaltava potencialidades da educadora relacionadas a estar disponível para a criança emocionalmente, a fim de atender as suas necessidades. Com isso, questionei o quanto e como essas potencialidades estavam presentes na interação com a Manuela, além dos aspectos já ressaltados. Ao que ela respondeu que se percebia utilizando dessas potencialidades em todos os momentos na relação com a Manuela, inclusive naqueles em que ela própria estava mais impaciente e pedia auxílio nos cuidados dela (às outras educadoras), por sentir que não conseguiria a atender adequadamente. Destaquei para Luciane que era importante esse reconhecimento de que, nem sempre, estava plenamente disponível para Manuela, na tentativa de autorizá-la a também ter os seus momentos de cansaço na rotina diária com a aluna.

Ainda, Luciane destacou outro aspecto que pôde reparar em Manuela neste dia, durante o turno da manhã, antes deste encontro do PROAECI: *“Lembra que eu te falei que um dia ela tava brincando mais, assim, deitadinha de bruços na areia? Não foi só aquele dia, porque aquele dia que eu falei, foi a primeira vez que eu observei e aí me chamou... e aí eu imaginei que pudesse ser um cansaço físico dela, que ela não estava procurando tanto o brinquedão ou tentando se locomover tanto. Mas hoje de manhã eu olhei, assim, e ela tava brincando de bruços, brincando com uma colher na areia, e concentrada naquilo que ela estava fazendo. E antes era aquela necessidade, assim, de parece ter que estar sempre se desafiando, assim, mesmo sendo difícil subir no brinquedão, ela tinha que estar lá no brinquedão. Não sei, assim, é uma coisa neurológica dela, porque ela deve estar, a concentração dela deve estar mais afinada, assim, e ela tá percebendo, imagino eu, que ela não precisa subir no brinquedão para provar que ela consegue fazer as coisas, né?”*; ao que questionei: *“Tu entende assim, que ela tá procurando outras formas de brincar agora também?”*; Luciane: *“É, porque parece, assim, que antes, assim, ah, era tão difícil pra ela fazer aquilo, mas tinha que ser a brincadeira no brinquedão, tinha que ser subir e escorregar, mas agora não, agora ela consegue brincar com outras coisas, se entreter na areia, né? Como qualquer outra criança gosta de brincar na areia com colherinha, de mexer na areia. E ela tava deitadinha de bruços brincando na areia. Poderia estar brincando sentada, né? Para exercitar mais as costinhas, mas achei bonitinho assim também”*; Eu: *“Ela escolheu uma posição, que fica confortável...”*; Luciane: *“É, é confortável, ela tava deitadinha, segurando assim com o cotovelo, brincando na areia, assim. E agora eu lembrei de te falar que aquele dia eu te falei: ‘Ah, eu acho que ela tava cansada, por isso que ela optou brincar na areia’, mas não, ela está escolhendo brincar disso agora”*.

Fiquei impressionada com o quanto Luciane esteve muito observadora neste dia e, ao final do encontro, verbalizei isso para ela, destacando ser mais uma potencialidade dela como educadora: *“No tempo inteiro que tu vai falando, parece que tu menciona uma potencialidade da educadora que tu não falou diretamente, mas que é muito importante, que é a capacidade de observação”*; Luciane: *“Humm, é, eu esqueço disso”*; Eu: *“Tu observou que ela tava cansada e depois observou que não era por causa do cansaço que ela tava brincando na areia, era porque é uma outra modalidade que ela tá experimentando com o corpo dela”*; Luciane: *“A observação é uma coisa, assim, que a gente tem tão, é tão internalizado, tão incrustado, assim, na gente, que a gente nem se dá conta que faz parte do nosso trabalho”*; Eu: *“Faz muito, né?”*; Luciane: *“É”*; ao que acrescentei: *“Talvez seja a maior ferramenta que quem trabalha com bebês tem, poder observar (...). É uma potencialidade que tu usa bastante, tu usa muito na interação com eles, né? (...). Não é uma potencialidade que todo mundo que trabalha com crianças tem, mas é uma potencialidade que tem que ser desenvolvida, porque daí desenvolve também a sensibilidade. E tu consegue usar muito isso”*.

Após 47 minutos comecei a encerrar o encontro, e destaquei para Luciane que, naquele dia, pudemos conversar um pouco sobre as potencialidades dela na interação com a Manuela. Propus que Luciane refletisse sobre o tema trabalhado neste encontro ao longo da semana de interação com Manuela. E que, na próxima semana, iniciáramos o encontro a partir de suas observações e reflexões.

Ao encerrar e me despedir de Luciane fiquei com a impressão deste ter sido o encontro com mais reflexões e *insights* sobre sua relação com Manuela. Talvez por consequência de, neste dia, ela ter observado, durante o turno da manhã, muitos aspectos de Manuela, mesmo não estando na turma de Berçário, o que impressionou mais ainda, visto que os poucos momentos de contato foram pautados em muita observação e reflexão. A senti, também, bastante tranquila, mas ao final do encontro se apavorou ao ver o horário e perceber que já haviam transcorrido 50 minutos. Mas não entendi isso como uma preocupação com o tempo de duração do encontro, mas sim com o fato de não ter sentido o tempo passar, graças aos diálogos ricos que nós tivemos sobre a Manuela.

### **5º encontro**

Neste dia cheguei à escola às 13 horas, como de costume, e percebi que Luciane ainda não estava preparada para começarmos o encontro, ao contrário das semanas anteriores. Quando me viu chegando mostrou-se surpresa e me pediu alguns minutos para que pudesse escovar os dentes. Ressaltei que ela não precisava ter pressa e que estaria a esperando. Após 5 minutos ela chegou à sala e pudemos iniciar o quinto encontro. Luciane aparentou estar um

pouco cansada e a senti mais “fechada” no início deste encontro, no sentido de estar com um semblante menos sorridente.

Sugeri que pudéssemos começar falando sobre o que ela refletiu ao longo da semana sobre o tema discutido no encontro anterior, relativo às potencialidades da educadora na relação com a Manuela. Ela destacou que percebeu que Manuela estava escolhendo algumas pessoas para pedir ajuda, como as educadoras mais antigas e não o novo estagiário. Também destacou ter se percebido mais próxima de Manuela desde o início do PROAECI: *“Eu tenho percebido que ela tem escolhido algumas pessoas, né? Acho que isso tem bem a ver com a questão da potencialidade, assim, de as pessoas se aproximarem mais, ou menos, dela, né? E até, acho que tu vai chegar no ponto talvez, que tu vá falar sobre isso, mas acredito que as nossas conversas tenham auxiliado, assim, a ter esse olhar mais cuidadoso, assim, esse olhar mesmo de..., de atenção, assim. Eu tava sentada longe dela e ela queria que eu ajudasse ela a comer, né? Ai eu disse assim: ‘mas o João [nome do estagiário de inclusão] tá do teu lado, ele pode te ajudar’. E dali a pouco ela ‘profe, me ajuda’. Ela queria que eu ajudasse. E eu tenho, eu sinto que eu tenho me aproximado mais dela, assim”*.

À medida que foi ressaltando suas reflexões, percebi Luciane mais animada e mais sorridente novamente. Compreendi, a partir de suas colocações, que ela teve uma semana mais sobrecarregada com atividades na turma de Jardim, que ela atendia pelo turno da manhã. Inclusive, essa sobrecarga, em um primeiro momento, a fez não dar tanta importância às evoluções motoras que Manuela teve naquela semana (os três passos que ela conseguiu dar, já ressaltados pela professora Alice). Mas destacou que, ao ver Manuela caminhando, se emocionou: *“E tu já deve ter sabido que ela deu três passinhos ontem, assim. Daí quando a Alice foi me contar, ai sabe quando tu tá assim, ah, tá, daí né? [com tom de desinteresse]. Mas quando ela deu os passinhos, assim, bá, foi emocionante”*; Eu: *“É? [com tom de interesse]”*; Luciane: *“Aham, foi bem legal”*; Eu: *“Que legal”*; e Luciane complementou: *“E de tarde ela tava mais firmezinha também, achei que ela fosse estar cansada, porque eu disse pra Alice, nossa, tá gastando toda a energia da Manuela, porque ela tá com o olho a meio mastro já, né? Porque daí, ela deu três passinhos pra mostrar pra vice-diretora, ela deu três passinhos pra mostrar pra mim, daí ela deu três passinhos pra mostrar pra não sei mais quem. Então ela deu vários passos, então ela já tava bem cansada. Daí eu pensei ‘de tarde ela vai tá cansadona’, assim, mas não, ela tava bem”*; Eu: *“Ela tá se descobrindo também, né?”*. Ressaltei para Luciane o quanto ela estava trazendo outra potencialidade importante da educadora junto a um bebê com deficiência física, como a capacidade dela se emocionar frente às evoluções de Manuela: *“Mas tu cita coisas, assim, né? Uma potencialidade de se emocionar frente a uma conquista da criança. Tu podia deixar passar batido, aqueles três passinhos, não se emocionar nem nada, mas foi uma coisa que te tocou ver ela fazer isso”*; Luciane:

“Aham”; Eu: “E ela tá gostando de fazer isso também, né? Se gostou de fazer pra vice-diretora, fazer pra ti, fazer pra outra pessoa, ela foi gostando disso. Se ela não tivesse gostando ela não ia fazer, né? Aí eu acho que tem muito de vocês [educadoras], assim, de se emocionarem, de admirarem, mostrarem pra ela que é algo positivo”.

Ainda sobre esse episódio de Manuela, Luciane ressaltou que percebeu que a aluna deu esses “passinhos” como uma forma de presentear as educadoras, ao que ressaltai sobre a importância disso para o desenvolvimento emocional da menina: Luciane: “Mas aí ela deu os três passinhos, assim. E eu acho que ela fez como uma recompensa pra nós, também, assim. Tipo, ah, vou dar os três passinhos pra te dar de presente”; Eu: “Eu acho que sim...”; Luciane: “Eu acho, eu senti isso dela, assim, sabe? (...). Eu acho que foi uma forma de nos presentear, assim, com aquela conquista dela”; Eu: “Mostrar essas potencialidades dela também, né? Eu não sei se tu lembra, lá nos primeiros encontros, no primeiro encontro eu acho, que a gente falou um pouco do desenvolvimento emocional e do quanto o desenvolvimento motor auxilia esse desenvolvimento emocional da criança. Ela saber que ela pode ir onde ela quer, pegar os objetos que ela quer, fazer as escolhas dela, são importantes. E eu acho que a Manuela está descobrindo isso no caminhar, as potencialidades que o caminhar coloca (...). Ela tá descobrindo esse novo..., essa nova posição e as novas relações que essa posição coloca pra ela. Na psicologia a gente fala que quando a criança descobre essas potencialidades do desenvolvimento motor, ela tem um nascimento psicológico concomitantemente, ela nasce psicologicamente, pois aí ela vai ver as individualidades dela, o jeito dela, as coisas que ela quer ou não quer, as escolhas que ela pode fazer, então tem-se aí um novo nascimento, que é o nascimento psicológico da criança. Eu acho que ela tá nesse momento”; Luciane: “Sim”; Eu: “De descobertas, né?”; Luciane: “A própria questão da autoestima, né? Também”.

As colocações de Luciane já adiantavam o tema previsto para este encontro do PROAECI, que versaria sobre o tema *Sentimentos despertados pelos bebês com deficiência* e teve por objetivo dialogar sobre os sentimentos de Luciane despertados por Manuela durante a relação educadora-bebê. Este tema teve como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding*, *manuseio* e *apresentação de objetos*) e competência da educadora (*previsibilidade*). Apresentei o tema para Luciane dizendo que, no encontro passado, foi possível falar sobre as potencialidades da educadora em exercer tarefas maternas junto ao bebê com deficiência. No entanto, o exercício dessas tarefas pode ser mais difícil quando se considera a condição de deficiência da criança, que pode colocar dificuldades na identificação das necessidades do bebê, impactando na sua forma de agir e nos sentimentos que essas interações despertam. Assim, solicitei que Luciane me falasse sobre seus sentimentos na rotina diária com Manuela.

Ela destacou o sentimento de satisfação frente às evoluções motoras de Manuela, bem como uma maior responsabilidade sobre ela, ao se perceber desenvolver um olhar mais sensível para com os cuidados dela: *“O sentimento de satisfação de ver as conquistas [motoras], de observar as conquistas, um sentimento de mais responsabilidade, assim, em relação a ela, sabe? Como é que eu vou te dizer? Como eu te disse, acho que eu não via a Manuela como uma criança com deficiência, não enxergava isso nela [no início do ano]. E aí, ah..., por conta disso, não que deixasse, assim, ah, de qualquer jeito. Não isso, mas, assim, não dava tanto, não olhava tanto. Era a questão do olhar mesmo, aquele olhar de cuidado, mesmo”*.

Ela destacou um acontecimento da semana em que, em um dia de chuva intensa, os bebês estavam brincando de areia sobre as mesas do refeitório, atividade que Manuela estava gostando de fazer. No entanto, assim que a chuva parou, as educadoras decidiram levar os bebês para pátio, a fim de brincarem nas possas de água. Neste momento, Luciane observou que Manuela ficou *“esquecida”*, pois as outras crianças foram para o pátio e ela continuou no refeitório, sentada em um local do qual não conseguia sair sozinha. Após perceber isso foi até Manuela a auxiliar a ir para o pátio, e a ajudou a brincar na água: *“E aí eu peguei e voltei, peguei ela, e levei ela, e fiz ela se abaixar de uma forma que ela não precisasse se molhar, assim. Não foi muito fácil, né? Porque ela não teve aquela coisa, assim, de poder se agachar, tocar na água. Mas aí eu peguei, como é que foi que eu fiz? Eu peguei ela pelo tronco e coloquei ela meio de cabeça pra baixo pra ela poder tocar a água sem se molhar, sabe? E aí é isso, assim, esse olhar, assim, de querer mesmo que ela faça as coisas, sabe? De olhar, assim, ‘não, espera aí, ela tá esquecida’, e de voltar e ir lá buscar ela, sabe? E foi isso mesmo, assim. Aos poucos, assim eu quero, agora aos poucos a gente vai falando, assim pro João [estagiário de inclusão], né? [ficar mais atento à Manuela]. Mas, assim, ah, claro que na semana que ele entrou a Manu não estava, estava doente [na tentativa de explicar a falta de um vínculo mais estável entre Manuela e o estagiário]. E aí ele pegou e foi em direção aos outros, foi junto com o grupo [para o pátio], assim, né? E a Manu ficou pra trás. Isso não deveria ter acontecido. Mesmo que ela estivesse gostando de brincar na areia e tal”*; Eu: *“Ela teria que ter sido convidada...”*; Luciane: *“É, sim, claro. E ela tava numa posição que ela não conseguia sair sozinha do banco. Daí eu fui lá, tirei ela, e levei ela”*; Eu: *“E tu notou isso dela...”*; Luciane: *“Sim, peguei e levei ela, assim. Assim como eu percebi que ela tava gostando da areia, poderia ter ficado ali, só que não é..., não tem que deixar ela separada, né? Eu acho que ela tá percebendo isso em mim também [estar mais vinculada à Manuela]. Por isso que ela tá me escolhendo, assim, em alguns momentos”*; ao que complementou: *“Ontem ela disse que me amava”*; Eu: *“Oh, e tu ganhou o dia”*; Luciane: *“É”*; Eu: *“Que amor”*; Luciane: *“Mas foi tão espontâneo, assim, sabe? Porque lá no Jardim eles falam muito, assim, que é coisa da idade, da profe, ‘ah, te amo, te amo, te amo’. E ela daquele tamanho né? ‘profe, te amo’”*. Luciane também parecia mais espontânea com Manuela, o que confirmava a sua percepção de que o vínculo entre educadora-bebê estava se fortalecendo. Ao que

questionei: *“E tu disse que tu tá mais, assim, apegada a ela, está mais próxima dela, mais atenta a ela. Ela também tá sentindo isso e tá te chamando, tá dizendo que te ama. Desde quando tu observou essa mudança, tanto tua quando dela?”*; Luciane: *“Eu acho que aquele dia do aniversário, aquela coisa de conversar, ‘olha, eu vou te pegar um pouquinho, depois eu vou te largar’, aquele dia eu já senti, assim, que eu olhei diferente pra ela, sabe? Aquele olhar assim ‘poxa, mas não tá legal isso aqui pra ela, né? E essa semana a gente tem aniversário de novo. Vamos ver como é que vai ser. E eu acho que as nossas conversas ajudam muito, né? E agora a gente tem..., a gente tá em quatro pessoas na sala, né?”*; Eu: *“Também ajuda”*. E, com isso, destacou que se Manuela ficou *“esquecida”* em algum momento, foi por uma falha da equipe, e não de algum profissional individualmente, no sentido de não atribuir essa responsabilidade ao estagiário que recém havia chegado na turma.

Essa relação do estagiário com Manuela, ainda se constituindo, parecia impactar Luciane. Tanto que ela destacou características de personalidade de Manuela que poderiam explicar um pouco dessa vinculação demorar a se estabelecer: *“E de novo, volto a te falar, que a questão da Manuela, que às vezes repele um pouco ela, é o temperamento dela, assim, né? Não é nem questão física, nem nada. É uma coisa de Manuela mesmo, é uma coisa dela. E claro, algumas vezes, é por causa da frustração assim [em função da deficiência], eu acho, sabe? Assim, muitas vezes a criança encosta e ela já chora, mas às vezes é uma frustração, assim, de, tipo, ‘ah, eu queria fazer tal coisa e eu não consigo’, né? E aí ela acaba chorando, choramingando, e os outros colegas se irritam e tal. E é isso, assim, uma coisa que acaba repelindo ela, e eu acho assim que até em relação aos adultos isso acontece. Assim, às vezes, de afastar um pouco, assim”*; ao que questionei: *“Tu observa isso em ti, assim, às vezes?”*; Luciane: *“Em mim também, em mim, nos outros colegas e nas pessoas que entram eventualmente na sala, também chegam a verbalizar, assim ‘ah, mas ela é difícil, né?’, então, é uma coisa que eu tô te falando que eu ouvi já, e é uma coisa que eu sinto também, não vou negar”*. E na sequência do encontro verbalizou que a *“química dos dois [estagiário e Manuela] não bateu de cara, sabe?”*, e considerou que isso se deu pelo fato de que ele chegou à escola para auxiliar a Manuela, e sentia que isso tinha feito a relação dos dois ficar *“mais forçada”*: *“Eu acho que é uma coisa, assim, de feeling dos dois, assim, eu acho que é uma coisa que daqui um pouco vai, de repente vai mudar, né? É aquilo que eu te falei, é aquela coisa assim ‘eu estou aqui por causa dela’, então parece que, ah..., o..., a atenção dirigida a ela parece uma coisa forçada, uma obrigação”*; Eu: *“Não é espontâneo?”*; Luciane: *“Não é uma coisa espontânea, sabe?”*; Eu: *“E a criança que é sempre espontânea sente, né?”*; Luciane: *“Sim. É uma coisa assim..., é aquilo que eu já te disse, é uma coisa de feeling e tal, né? Tudo bem, tem outras crianças que afofam muito, e ele é uma pessoa muito carinhosa com as crianças. Só que é uma coisa dos dois assim, que não fechou, eu acho, não foi aquela coisa, assim, oh que amor a primeira vista, né?”*, ao que questionei: *“E você esperava isso? Que fosse mais um amor a primeira vista?”*; e Luciane verbalizou: *“Eu acho que não,*



*porque com a gente também não foi, né? Eu acho que é uma coisa, assim, que é..., esse sentimento que eu tenho com relação a ela agora eu não tinha antes, não era aquela coisa assim, né?''*. Assim, percebi que a relação do estagiário com Manuela estava impactando Luciane por levá-la a relembrar da sua relação já estabelecida com ela, e que agora, com uma vinculação mais fortalecida, mostrou-se sensível para perceber essas nuances da relação do estagiário com Manuela. No entanto, não me preocupei em verbalizar isso para Luciane, pois fiquei receosa de tal aspecto impactar na relação que estava sendo construída e fortalecida entre ela e a aluna, a cada dia.

Após 45 minutos comecei a encerrar o encontro, e destaquei para Luciane que, naquele dia, pudemos conversar um pouco sobre os seus sentimentos frente ao trabalho com um bebê com deficiência. Propus que ela refletisse sobre o tema trabalhado neste encontro ao longo da semana de interação com Manuela. E que, na próxima semana, iniciáramos o encontro a partir de suas observações e reflexões.

Ao encerrar e me despedir de Luciane senti que ela já estava estabelecendo, espontaneamente, uma relação mais fortalecida com Manuela, caracterizada pela maior vinculação entre elas. Inclusive, pensei se com ela seriam necessários seis encontros do PROAECI, visto que ela já conseguia trazer situações do dia a dia, suas reflexões sobre isso, e se colocar de forma a entender a dinâmica do que ocorria, o que parecia estar beneficiando a relação educadora-bebê e sua maior sensibilidade junto à Manuela.

### **6º encontro**

Neste dia cheguei à escola um pouco antes das 13 horas e Luciane já estava me esperando. Assim nos dirigimos direto para a sala e já iniciamos o último encontro do PROAECI. Senti Luciane mais receptiva do que no início do encontro anterior, o que era sua atitude habitual. Conforme combinado, sugeri que pudéssemos falar sobre o que ela refletiu ao longo da semana de interação com Manuela, relativo aos sentimentos despertados na educadora na interação com o bebê com deficiência, temática abordada na semana anterior.

Luciane destacou que no dia anterior a este encontro, em que Manuela não estava na escola pelo turno da tarde, ela sentiu a turma *“diferente”*, no sentido de estar mais calma sem a presença de Manuela: *“Sobre, sobre mesmo eu não pensei [relativo ao encontro anterior], mas ontem de tarde, assim, eu entrei na sala e dava pra notar que a sala tava diferente, e a Manuela não tava. Aí eu fiquei pensando assim, ai, é maldade falar ou não é maldade, mas é visível que fica diferente a turma, sabe? Não é culpa dela, mas é que fica diferente”*; ao que questionei: *“Diferente como?”*; Luciane: *“Não sei, sei lá, sabe? Eu acho que ela dispensa bastante atenção. Não sei, tava*

*assim uma paz, não tinha ninguém brigando, nem nada*". Percebi que Luciane, além de estar referindo-se às exigências de Manuela relativas à locomoção, também estava salientando os aspectos de personalidade da menina ressaltados no encontro anterior. Mas antes que eu pudesse verbalizar algo, Luciane mudou de assunto e destacou: *"E só pra te dar um feedback, assim, semana passada a gente teve festa, te falei que ia ter, né? E ela [Manuela] assim, ela não dançou muito. Até convidei ela pra ir dançar, mas ela não tava incomodada com a situação de estar olhando, sabe? Ela sentou no degrau do refeitório e ficou sentadinha lá. Aí ficou uma coleguinha sentada do lado dela, e ela ficou ali sentada, e ela tava curtindo observar, sabe? E não foi, assim, aquela coisa de estar se sentindo incomodada, de estar sentada em um lugar que não estava confortável, até porque foi ela que procurou aquele lugar. (...). Não chorou, não reclamou de cansaço, nem nada. Ela tava bem, assim. E semana passada, que dia foi? Na quarta ela pediu colo pra ir até a porta. Daí eu dei, porque ela tava cansada mesmo, era o dia que ela teve fisioterapia de manhã, né? Daí quando ela me pediu já nem em nenhum momento hesitei, porque sabia que ela tava cansada, né? Naquele dia";* e eu verbalizei: *"Sim, aí tu identificou como uma necessidade dela mesmo, né?";* Luciane: *"Sim. E justificável. Ela chegou uma e pouco da tarde, provavelmente acordou muito cedo, a mãe dela disse que ela acorda muito cedo. Daí foi pra fisio, voltou, aquela função de andar de ônibus, vai pra lá, vai pra cá, e aí ela tava mais cansada. Aí eu disse assim 'vamos caminhando Manu?', eu notei que ela tava se jogando, assim, 'colo', 'tá, te dou colo'";* Eu: *"Aham, ela também conhece o limite dela, né?";* Luciane: *"Aham, claro"*. Tal colocação demonstrou, mais uma vez, o quanto Luciane estava mais sensível às necessidades de Manuela.

Após isso, retomei com Luciane sua colocação inicial, de que a turma estava *"diferente"* na ausência de Manuela, e questionei se ela chegou observar a turma, após esse dia, na presença de Manuela. E ela ressaltou que não, e mencionou que tal aspecto possa ter se dado por uma coincidência da turma como um todo, e não em função da ausência de Manuela diretamente. E novamente mudou de assunto e voltou a falar da festa da semana anterior. Com isso, preferi seguir o encontro sem tentar retomar, novamente, essa temática.

Conforme previsto no PROAECI, este sexto (e último) encontro versou sobre o tema *A creche e a família do bebê com deficiência* e teve por objetivo dialogar com a educadora sobre sua relação com a família do bebê com deficiência. Este tema teve como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e competências da educadora (*previsibilidade e adaptação ao saber materno*). Apresentei o tema para Luciane dizendo que a relação entre a educadora e a família do bebê, em especial a mãe, era muito importante para que tanto a mãe quanto o bebê pudessem sentir-se seguros com relação ao ambiente da creche. E que a psicologia destacava

que as mães precisam de apoio para que pudessem acreditar na sua capacidade de ser mãe. Dessa forma, essa postura de apoio também poderia vir das educadoras no momento de contato com a família, contribuindo para que a mãe acreditasse na sua capacidade de cuidar de um bebê, ainda mais quando alguma deficiência se fizesse presente. A partir disso, solicitei que Luciane me falasse um pouco sobre a sua relação com a família de Manuela.

Ela destacou que a relação com a família era “restrita”, tendo pouco contato com a mãe de Manuela, aspecto já ressaltado no primeiro encontro do PROAECI: “*É muito restrita, a mãe não vem muito na escola. A gente mesmo fazendo esse movimento de receber muitas vezes [as crianças na chegada]..., aliás, a Manu tem chegado tão cedo que eu não tenho visto ela chegar. Mas a mãe não..., nunca é a mãe que traz (...). E pra buscar também, é sempre a mana [17 anos], e ultimamente tem sido o mano [14 anos] que vem buscar. Então, assim, com a mãe mesmo a gente não tem muito contato. Então foi mais ali na entrevista, quando a gente chamou pra conversar sobre as questões..., ah, as necessidades dela, necessidades especiais dela. Ah..., no dia que foi marcado para a entrega de pareceres ela veio, no dia das mães eu não lembro, mas no dia dos pais a mãe veio, como representante, assim, do pai [casal vivia separado]. Então ela, na medida do possível, ela vem*”. Fiquei pensativa com essa colocação de que a mãe não vai muito à escola, por saber que a própria creche não é aberta para a entrada dos pais (os contatos se davam nas grades de entrada da escola). Assim, a fim de fazê-la refletir um pouco mais sobre essa mãe, questionei: “*E dos poucos momentos que tu conseguiu conviver com ela, que impressão tu teve dela?*”, ao que Luciane destacou: “*Em nenhum momento ela se mostra insegura em relação a isso [com relação à deficiência da filha], pelo menos pra nós não*”. E complementou: “*Então, em nenhum momento ela se mostrou frágil em relação a isso, assim, sabe, assim, de..., aquelas mães..., geralmente a mãe de..., já ouvi relatos né? De mãe que tem filhos com algum tipo de deficiência, assim, que são mães mais, ah, com a autoestima baixa e tal. E eu não percebo isso nela, sabe?*”; Eu: “*Com ela tu tem uma coisa mais, assim, de alguém que tá resolvida com isso?*”; Luciane: “*É. Ou que tá assim..., ou que tem uma força muito grande e ela sabe que tem os irmãos mais velhos pra ajudar ela. Eu acho que eles ajudam muito ela no cuidado com a Manuela. Então, talvez ela não se sinta tão sobrecarregada. Mas eu não percebo uma fragilidade, não percebo coitadismo, reclamação, nada, sabe?*”. O que coincidiu com a minha primeira impressão sobre a mãe de Manuela. Percebi em Luciane uma atitude respeitosa frente essa mãe.

A fim de dar continuidade a conversa sobre o contato restrito com a família, questionei: “*E tu disse que o contato com a família é limitado*”; Luciane: “*É limitado*”; Eu: “*A que tu acha que se deve isso, essa limitação de contato?*”; e Luciane salientou: “*O que eu acho? Eu acho que é o fato dela não vir tanto pra buscar, porque a gente não abre a escola, a gente não tem a escola aberta pra todo mundo entrar no final da tarde (...). Mas é aquele contato mais rapidinho, assim,*

*passa o recado e não, não tem, assim, muito problema de ter que estar chamando a mãe da Manuela também, ah, foi mordida, ou ah, mordeu o colega, não tem esse motivo, assim, não tem maiores problemas e o que tinha de problema, entre aspas, tá resolvido, tá sendo resolvido, tá sendo buscado ajuda, né? Então, assim, não foi..., ela poderia ter se mostrado resistente em querer buscar ajuda pra Manuela, mas não, ela sempre se mostrou muito aberta". Neste aspecto, Luciane ressaltou que os encaminhamentos para a avaliação de Manuela com neurologista e fisioterapeuta foram feitos pelas próprias educadoras (ela, Alice e Rafaela), de modo que a mãe nunca se recusou em levar a filha para tais atendimentos, mesmo tendo a experiência anterior com um fisioterapeuta que disse que Manuela não caminhava por preguiça. Com isso, destaquei para Luciane o quanto o olhar das educadoras possibilitou a essa mãe olhar de forma diferenciada para a filha e a auxiliar: "Isso que tu traz da mãe, que ela podia ter reclamado, de fato, né? Podia não querer levar [aos atendimentos]. Eu acho que o fato de vocês terem olhado pra Manuela com preocupação e com interesse em auxiliar, contribuiu para que a mãe se autorizasse a auxiliar a filha também, e ver que aquilo não era preguiça, sabe? Então isso incentivou ela: bom, se tem tanta gente olhando pra ela, como que eu não vou olhar também, né? Como que eu não vou incentivar a minha filha? Não levar ela no que ela precisa pra evoluir? E estar vendo os resultados da Manu agora, eu acho que é uma coisa não só boa pra vocês, acho que pra ela também, né?"; Luciane: "Sim, agora me lembrei de uma coisa que ela falou uma vez, ela disse que ela ficava incomodada, porque as pessoas observavam a Manu, e ela era grande, e perguntavam 'que idade que ela tem?'. E aí a mãe dizia 'ah, ela tem quase dois anos', 'ai, mas ainda não caminha?'. Aí ela, foi a única, assim, fragilidade que eu percebi nela, assim. Que ela se sentiu incomodada com o olhar dos outros sobre a filha dela. Aquela coisa assim, ah, mas que..., né, 'mas como, desse tamanho e não caminha ainda?'" ; ao que verbalizei: "O que também pode ter auxiliado ela a ir buscar os atendimentos, de alguma forma, né?"; Luciane: "Também, também"; Eu: "Porque embora seja um olhar que incomoda..."; Luciane: "Mas mobiliza, né?"; Eu: "Dá um orientador também de alguma forma, tipo, algo não tá bem mesmo, ela tem dois anos e não caminha. Também é um orientador pra ela. Mas eu acho que vocês encorajaram ela mais, né? Do tipo, tá olhando, tem alguém que está preocupado, bom, então, como que ela não ia se preocupar, como que ela ia continuar achando que isso era preguiça? Como infelizmente aquele profissional falou que era. O profissional se atrapalhou também, né?"; Luciane: "É"; Eu: "Porque o que a Manuela não tem é preguiça. Ela tem muita energia".*

Na sequência do encontro continuei com a sensação de que Luciane não se dava conta de que o contato restrito com a mãe de Manuela se devia mais pela proibição dos pais poderem acessar a escola, do que por indisponibilidade desta mãe. E assim decidi por retomar o assunto e perguntei: "Tu acha, assim, que poderia ter um movimento da escola a fim de trazer essa mãe mais pra perto de vocês e de um convívio com a Manu? (...). O que tu pensa que poderia aproximar mais vocês?"; Luciane: "Uma coisa que a gente sempre fala, assim, que a gente falava

*bastante ano passado, é um movimento, assim, da escola, de tentar trazer esses pais de uma forma geral, assim, não só a mãe da Manuela, né? Porque o contato é a porta mesmo (...). Mas eu acho que é uma coisa, assim, tem toda uma questão de medo de abrir a escola, porque tem coisas de valor, tem pessoas que não se dão fora da escola e que a escola pode oportunizar o encontro de famílias conflitantes, assim, né?”; Eu: “Ah, entendi”; Luciane: “Então tem toda essa questão, assim, do medo de abrir muito a escola, de muita gente estranha estar circulando na escola. Claro que é esquisito, né? (...). Mas acho que falta um movimento, assim, acho que deveria ter um movimento de chamar todo mundo, e não só a mãe da Manu. Por isso que a gente fez as entregas de avaliação no final de tarde, para que as mães possam vir, conversar mais de pertinho, assim. Foi ideia da professora do Maternal, pra que as famílias pudessem de fato entrar na escola, entrar na sala, conversar com a gente com calma”; ao que questionei: “E elas gostaram?”; Luciane: “Veio muito pouco né? (...). Mas é uma coisa assim, é uma falta de hábito, mesmo”. Neste momento notei que Luciane entendeu a responsabilidade da escola frente a esse distanciamento dos pais, e verbalizei: “Era isso que eu ia dizer”; Luciane: “É uma falta de hábito mesmo. Assim, ah, como eu sempre entrego na porta, porque que agora eu vou entrar, né?”; Eu: “Exato. Era isso que eu ia pontuar, assim. Às vezes não é nem por desinteresse, mas é porque essa é a rotina de vocês, né?”; Luciane: “É, e aí eu acho que não só em relação à Manuela. Eu acho que a escola como um todo poderia ser mais aberta pra todo mundo, assim”. Destaquei para Luciane que as educadoras terem chamado as famílias para a entrega de pareceres já era uma forma de abrir um pouco mais a escola e aproximar as famílias, e que outras atitudes como essa poderiam ser pensadas e organizadas ao longo do ano. Ela também destacou outra ocasião, relacionada a um projeto da prefeitura, em que as educadoras organizaram uma exposição dos trabalhos dos alunos e convidaram as famílias para visitarem: “Ano passado, na culminância do projeto ‘Adote um escritor’, que é da prefeitura, a gente sugeriu abrir o dia da exposição para os pais poderem entrar e verem a exposição. E aí foi tão positivo no primeiro dia que ficou montado para um segundo dia eles poderem visitar. E aí eles adoraram assim, né? E teve, assim, crianças que ficaram radiantes de verem os pais na porta buscando. Foi bem bacana, assim. E foi bem tranquilo, assim, porque daí eles pegaram as crianças e foram ver os trabalhos no saguão”. Percebi que Luciane entendia que atitudes simples poderiam modificar a realidade da escola e aproximar mais as famílias, e destacou que iriam fazer uma exposição com os trabalhos dos alunos ainda neste ano, a fim de possibilitarem às famílias entrarem novamente na escola. Ao que pontuei: “É um movimento como o desse, assim, que aproxima, né?”, a fim de ressaltar para a Luciane a importância dessa iniciativa.*

Aos 40 minutos comecei a encerrar o encontro, destacando para Luciane que, naquele dia, pudemos conversar um pouco sobre a relação dela e da creche com a família de Manuela. Como era o último encontro, propus que Luciane refletisse sobre o tema trabalhado nesta

semana, bem como seguisse refletindo sobre os demais temas abordados, na sua relação diária com Manuela, de modo que essas reflexões pudessem ajudá-la na sua relação com ela dali para a frente (e não somente durante o tempo de realização do PROAECI).

Antes de finalizar, questionei Luciane sobre como tinha sido a experiência de participar do PROAECI, ao que ela ressaltou: *“Semana passada eu estava pensando, assim, antes de tu me lembrar que era o penúltimo encontro, pra ser bem sincera, eu disse assim: ai, tem a pesquisa, hoje né? Eu disse assim, ‘ai, tô ficando cansada disso’. Porque às vezes eu esquecia, às vezes eu estava envolvida com outra coisa”*. Tal colocação confirmou a minha percepção de que Luciane estava mais cansada no encontro anterior e que, talvez, não precisasse dos seis encontros do PROAECI, por já ter refletido sobre muitos aspectos da relação com Manuela. Mas na sequência ela complementou: *“Mas assim, estar aqui, poder conversar contigo, assim, é muito positivo. Muitas vezes, ah..., como eu te disse semana passada, acho que sim, ajudou a olhar a Manuela diferente, ajudou até a me sentir melhor mesmo. Se aquelas coisas que a gente conversava, tipo assim, ai, num lugar não dá certo, mas se no Berçário dá certo, então, que bom, né? Tu tem alguma coisa de especial, e isso sempre foi muito revigorante pra mim, energizante, no sentido, assim, como profissional”*. Com estas colocações me senti lisonjeada por ter auxiliado Luciane em sua trajetória profissional, e verbalizei para ela o quanto a notei, em todos os encontros, *“muito presente”*, no sentido de se colocar em um papel mais reflexivo.

Ao encerrar e me despedir de Luciane senti que ela havia se utilizado do PROAECI para pensar e modificar a sua relação com Manuela, tornando-se mais sensível, observadora e acolhedora às necessidades da aluna. E me percebi muito tranquila em deixá-la seguir com suas reflexões sem a minha ajuda de forma direta.

### **Avaliação pós-PROAECI**

Na *Entrevista de Avaliação do Programa de Acompanhamento*, realizada três semanas após a finalização do PROAECI e aplicada pela bolsista do projeto, Luciane referendou algumas contribuições do programa destacadas acima. Ela mencionou que o PROAECI a auxiliou não somente na relação com Manuela, mas também *“em mim como um todo”*, no sentido de que esse espaço de escuta e reflexão a ajudou a dar *“uma boa aliviada”* frente aos *“aborrecimentos”* que por vezes ocorriam, na turma de Jardim no turno da manhã, além de contribuir com o trabalho com a Manuela. Tal aspecto confirmou a minha percepção de que Luciane usufruiu deste espaço para falar dela ao longo da rotina com as crianças, e não somente sobre o seu trabalho com Manuela. Também, Luciane relatou que as reflexões suscitadas no PROAECI a auxiliaram a ter mais paciência com Manuela, o que a fez ter um

olhar diferenciado sobre ela: *“A questão do olhar mesmo, um olhar mais sensível mesmo”*, diante das necessidades de Manuela (e das demais crianças), de modo que passou a sentir-se mais próxima dela.

Também salientou que os encontros reafirmaram, para ela, a relevância de saber a importância dos cuidados dispensados aos bebês, em especial Manuela, sem se configurar como algo que *“se faz por fazer”*. Ainda destacou que lhe fez muito sentido o esclarecimento de que *“o apoio corporal é também um apoio emocional, e que a Manuela precisa muito disso. E a Tatiele trouxe muito do como isso é importante, de que pra ela é como se fosse um apoio emocional pra ela também, né? Que ela podia contar com a gente”*. Inclusive, frisou que as reflexões suscitadas no PROAECI permitiram as três educadoras participantes terem mais subsídio para auxiliarem o estagiário de inclusão (que chegou à escola após o início do PROAECI) na sua relação com Manuela.

Ainda Luciane ressaltou que, durante um curso na Secretaria de Educação (SMED) que ela estava participando, ao abordarem as competências do professor, lembrou-se do quanto ela se emocionou ao ver Manuela caminhando (os três passos que ela conseguiu dar), e do quanto essa capacidade de se emocionar era uma competência importante para as professoras. Tal aspecto havia sido salientado para Luciane durante o PROACI, como uma competência que ela apresentava, o que pareceu fazer muito sentido para ela na sua relação com Manuela. E destacou, mais uma vez, o quanto nos últimos encontros do PROAECI ela já estava cansada, apesar de a experiência ter sido bastante positiva. Mas mesmo assim destacou ter gostado da dinâmica de funcionamento do PROAECI: *“A Tatiele sempre foi muito perspicaz nas perguntas. Ela deixava eu falar e, dali a pouco começava a intervenção dela, e sempre, assim, muito provocativa, né? Porque talvez houvesse dias que não tivesse assunto, não tivesse o que falar, mas ela tinha, assim, pontualmente as perguntas certas nos momentos certos pra fazer, sabe? Que ficava provocando, assim? Eu sei que é pra ser assim né? Mas foi positivo porque não ficou assim ‘ah, tá, e agora? O que eu vou dizer?’. Não gera uma angústia também, porque daí tu não fica naquela coisa, assim, ‘ai, que saco, não sei nem o que eu vou dizer’, né? Então nesse sentido foi bem bom”*. Isso remete a importância de haver certo direcionamento, como nos temas que eram abordados em cada encontro do PROAECI. E ainda, Luciane destacou que, por vezes, queria que eu estivesse junto com ela e as demais educadoras na turma do Berçário, a fim de compartilhar as conquistas que Manuela vinha alcançando dia após dia. Nesse momento, ela ressaltou que um trabalho em sala, em que se pudesse conversar e até orientar mais a prática das educadoras, no sentido de mostrar atitudes e práticas mais ou menos adequadas, poderiam ser incluídas como parte do PROACI.

Por fim, ela ainda destacou: *“Depois eu vou falar também para a Tatiele, mas na semana passada eu consegui me colocar no lugar da mãe dela [mãe de Manuela]. Porque teve os brinquedos infláveis no pátio e aí tinha as monitoras dos brinquedos infláveis e uma moça perguntou assim ‘mas quantos anos ela tem?’ e aí eu me enganei e falei três, mas daí eu ‘não, não é três, é dois’, ‘ah, mas ela ainda não caminha?’ Sabe, eu fiquei sentida, assim, sabe? Fiquei sentida por ela ‘como assim, ela é minha aluna, ela é minha criança, ela é meu bebê, como assim tu tá questionando uma capacidade dela?’ E aí eu fiquei pensando que a mãe dela deve escutar isso milhões de vezes, e ela deve se sentir pior do que eu, né?”*. E complementou: *“Eu acho que isso também pegou, de alguma forma, essa coisa da pesquisa, sabe? De se sentir realmente responsável ‘não, ela é minha também’”*. Estes relatos sugerem que o PROAECI continuava impactando Luciane mesmo após três semanas do seu encerramento. E me pareceu que essas mudanças que ela percebeu nela eram aspectos que continuariam orientando sua prática, visto terem feito muito sentido para ela na sua relação com Manuela.

### **Síntese do Caso 3**

O objetivo do PROAECI era acompanhar a relação educadora-bebê com deficiência em creche através de uma proposta de escuta e reflexão norteadas pelos conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e às competências da educadora (*previsibilidade, adaptação ao saber materno e diagnóstico pedagógico*). Esperava-se, com isto, sensibilizar a educadora para uma prática que levasse em conta a importância da relação educadora-bebê no processo inclusivo.

Examinando-se conjuntamente as contribuições do PROAECI para a relação educadora-bebê, ficou evidente, no caso de Luciane, que o andamento do programa foi beneficiado pela sua rica experiência, pela sua capacidade reflexiva, assim como pelo seu momento atual, onde questionava a própria profissão. Embora, no início do estudo, estivesse apreensiva com seu trabalho na turma de Jardim, e não na do Berçário, onde estava Manuela, oferecer um espaço de escuta e reflexão possibilitou a Luciane reconhecer as práticas e as atitudes facilitadoras do desenvolvimento de Manuela. Assim como a importância de maior vinculação com ela ao longo do PROAECI. Dessa forma, as evidências destacadas acima ao longo dos encontros, revelam que, no caso de Luciane, apesar de suas características de “educadora suficientemente boa”, o PROAECI pode contribuir para apoiar o que ela já fazia de modo geral muito bem na sua relação com Manuela.

Por exemplo, a análise dos seus relatos durante o PROAECI permitiu apreender o quanto ela mostrava-se muito envolvida com o seu trabalho na educação infantil, em



particular preocupada em oferecer atividades lúdicas e priorizar os momentos de brincadeiras entre as crianças, incluindo a Manuela. A sua prática remetia ao conceito winnicottiano de *apresentação de objetos* (Winnicott, 1965/1993) que envolve o impulsionar a criança a descobrir o mundo externo, não se atendo a relação dual educadora-bebê. Luciane, desde os momentos iniciais, demonstrou ser essa uma das suas principais tarefas como educadora, já que estimulava os momentos de brincadeira e as explorações de Manuela, pois não percebia como limitante a sua deficiência. Em função disto, ela (assim como as demais educadoras) não deixava de propor qualquer atividade por pensar que Manuela não as pudesse realizar. Pelo contrário, permitiam que ela as realizasse a sua maneira, com adaptações sempre que necessário. O fato de não serem atividades destinadas diretamente à escolarização da criança, mas sim ao seu desenvolvimento socioemocional e psicomotor, tendem a facilitar a inclusão na educação infantil, quando comparado a outras etapas da educação básica (Figueiredo, 2000).

Ainda, os relatos analisados também mostraram que, por vezes, em momentos mais sobrecarregados da rotina e por medo que Manuela se machucasse, Luciane acabava por chamar a atenção de Manuela e não a deixava ir aos espaços que poderiam lhe oferecer risco. Mas de modo geral não limitava o acesso de Manuela aos brinquedos e brincadeiras, como já ressaltado. Também ficou evidente sua capacidade de exercer a tarefa de *apresentação de objetos* ao destacar que sempre procurava nomear para os bebês, incluindo Manuela, o que eles sentiam e ainda não conseguiam verbalizar, o que parecia favorecer a relação educadora-bebê. Nesse sentido, o PROAECI, sobretudo, apoiou Luciane no seu fazer, visto que ela já apresentava uma ótima capacidade de exercer essa tarefa da educadora na relação com Manuela.

No entanto, em algumas ocasiões, essa sua capacidade de exercer a tarefa de *apresentação de objetos* pareceu prejudicar, em parte, outras tarefas importantes, como o *holding* e o *manuseio* (Winnicott, 1965/1993). Isso se mostrou no momento em que Luciane destacou que as educadoras sentavam no chão para brincar com as crianças, e que, nessas ocasiões, Manuela pedia colo. Ela ressaltou que Manuela tinha que se “*impulsionar*” para o mundo (característico da *apresentação de objetos*), e não ficar em contato com ela através do colo. Contudo, apesar dessa dificuldade, cabe ressaltar que a capacidade de *holding* de Luciane ficou evidente desde as entrevistas iniciais, mas parece que foi se aperfeiçoando ao longo do PROAECI, como já destacado. Além de suas falas relacionadas à sua capacidade de identificar o que Manuela necessitava, a sua percepção de que as necessidades de colo dela

diziam de sua condição de bebê, bem como de seu cansaço ao longo da rotina diária na creche, confirmam tal aperfeiçoamento.

Ainda, o modo como Luciane destacou realizar os momentos de maior estimulação motora com Manuela, como os momentos de deslocamentos, ao pegá-la no colo e ao auxiliá-la nas atividades, também ressaltavam essa capacidade de exercer a tarefa de *holding* que ela já revelava, assim como a de *manuseio*, visto a necessidade do contato suave com o corpo de Manuela, a fim de poder auxiliá-la. Ainda, Luciane destacou o entendimento de que o segurar físico também representava um segurar emocional para Manuela, já que lhe transmitia segurança, o que lhe possibilitava continuar se desafiando em suas evoluções motoras. Assim, o PROAECI acabou por lhe proporcionar um apoio teórico para a prática que ela já fazia na sua relação com Manuela.

Cabe ressaltar que nos momentos iniciais das entrevistas e do PROAECI, Luciane revelou certo receio de ser escutada, ao mesmo tempo em que evidenciava ter muito para falar sobre sua prática como educadora. Ela conseguiu, já no primeiro encontro, estabelecer uma relação de confiança comigo, e ela pode utilizar o espaço do PROAECI como algo construtivo para a sua relação com Manuela. Ela destacou, inicialmente, não perceber diferenças entre atender Manuela e os demais bebês da turma, visto que todos exigiam atenção mais individualizada por parte da educadora, o que é corroborado na literatura sobre inclusão na educação infantil (Vitta, 2010). Isto também evidencia a sua capacidade de *holding*, ao identificar que havia necessidades individuais a serem atendidas em cada bebê. Contudo o fato de não destacar as demandas particulares de Manuela, podia não contribuir para reconhecer adequadamente o seu potencial e limitação.

Ao longo dos demais encontros do PROAECI, foi possível perceber que Luciane apresentava um grande potencial de interação com Manuela, mas também se beneficiava em ter alguém que a escutasse e a acolhesse na sua capacidade natural de cuidar de um bebê (Winnicott, 1965/1993), em particular Manuela. Do terceiro encontro em diante mostrou-se ainda mais observadora e sensível em relação à Manuela, o que possibilitou que Luciane se identificasse mais com ela e a acolhesse em suas necessidades específicas (e diferenciadas dos demais bebês), aprimorando sua capacidade de *holding* e *manuseio*. Da mesma forma, passou a sentir Manuela mais vinculada a ela, e compreendia a relação entre elas como distinta da estabelecida até então. Considerava que os encontros do PROAECI permitiram que ela desenvolvesse um olhar mais cuidadoso e de acolhida para com Manuela. Com relação a esse aspecto, no quarto encontro ficou evidente essa mudança de olhar, pois Luciane relatou que Manuela estava mais firme para caminhar (mesmo que ainda com ajuda), mais leveira em seus

passos iniciais, e que conseguia se ajeitar sozinha na cadeira (o que antes demandava a ajuda da educadora). Tal aspecto era bastante diferenciado do seu discurso no segundo encontro, em que tinha destacado o fato de que Manuela havia estagnado em seu desenvolvimento, não apresentando maiores evoluções. Também passou a entender que a necessidade de colo era legítima em Manuela, não somente por ser um bebê, mas também por cansar ao longo do dia em função de sua maior exigência motora para se locomover. Neste sentido, parece que o PROAECI foi ajudando Luciane a manter um olhar diferenciado para os avanços de desenvolvimento de Manuela, mesmo que fossem pequenos, o que lhe dava uma singularidade especial.

Ainda Luciane ressaltou o entendimento de que a educadora deveria exercer funções maternas junto à Manuela, mas sem confundir o seu papel com o papel da mãe, o que é característico da competência da educadora retratado pelo conceito *adaptação ao saber materno* (Winnicott, 1957/1979a). Nesse aspecto ela mostrou-se bastante respeitosa com a mãe de Manuela, de modo que valorizava o fato de ela ter buscado os atendimentos para a filha, após o encaminhamento feito pelas educadoras. No entanto, ainda ressaltou a necessidade de aproximar mais essa mãe (e a família dos outros bebês) da escola, a fim de possibilitar uma relação mais próxima entre mãe-educadora. Nesse sentido, o PROAECI contribuiu ao permitir a Luciane refletir sobre alguns movimentos que as educadoras já faziam com o objetivo de aproximar mais os pais (como a entrega dos pareceres e a exposição dos trabalhos das crianças), reconhecendo esses momentos como importantes e necessários. Contudo, parece que determinações da própria escola não favoreciam estas iniciativas das educadoras, que com certeza trariam muitas contribuições se fossem mais implementadas.

Cabe ainda ressaltar que a competência de Luciane referente ao conceito de *diagnóstico pedagógico* (Winnicott, 1957/1979c) também se fez presente na sua relação com Manuela, quando ela (e as demais educadoras) perceberam que algo não estava indo bem com o seu desenvolvimento e ter sugerido à mãe os encaminhamentos dela para os profissionais de saúde. No entanto, Luciane ainda se mostrou um pouco limitada nos seus conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e a identificação de tais características em Manuela. Por vezes, características como o egocentrismo e a necessidade de colo, eram interpretadas como algo não esperado para a idade. Talvez as exigências motoras de Manuela acabassem fazendo com que suas necessidades como bebê não fossem bem compreendidas e manejadas. Tal aspecto foi melhorando ao longo do PROAECI, a partir da maior sensibilização de Luciane e do entendimento das necessidades diferenciadas que Manuela demandava, mas também reconhecendo que várias delas estavam presentes nas demais crianças de sua idade.

Outra importante competência da educadora para a relação educadora-bebê, a *previsibilidade* (Winnicott, 1988/1990), que se constitui em um organizador psíquico para os bebês, foi sendo cada vez mais destacado, ao longo do PROAECI, em especial no caso de Luciane. Isso porque a *previsibilidade*, que envolve a educadora conseguir oferecer cuidados contínuos ao bebê oportunizando a confiança de que ele será atendido quando demandar, está intimamente relacionada à tarefa de *holding*. Assim, na medida em que Luciane mostrava-se mais sensível às necessidades de Manuela ao longo do PROAECI, também demonstrou que ela tornou-se mais previsível em atendê-la.

Por fim, no último encontro do PROAECI, Luciane ressaltou que já estava, há algumas semanas, sentindo-se cansada dos encontros. Cabe se pensar o quanto o número de encontros do PROAECI precisa ser dimensionado para as reais demandas de cada educadora e não ser imposto de antemão em igual número para todas elas. É possível se pensar que para algumas educadoras, como a Luciane, que já apresentava bastante sensibilidade nas práticas com a Manuela, os encontros acabaram repetindo conteúdos que ela já dominava, enquanto para outras educadoras, a repetição seria um modo de fixar os conteúdos na prática delas com as crianças. Para estas o PROAECI poderia ser, inclusive, estendido, para atender eventuais demandas para lidar com bebês com deficiência.

Para encerrar, pode-se destacar que o PROAECI pareceu contribuir para que Luciane avançasse na sua forma de se relacionar com Manuela, permitindo-se ser mais sensível às suas necessidades e mais vinculada a ela. Isso foi possível a partir de sua própria experiência pessoal e com as crianças que atendia, e também pela sua abertura para a reflexão, que foi muito presente desde o início do PROAECI. Isso tudo permitiu que ela mudasse, também, aspectos de sua percepção sobre Manuela, o que possibilitou o aprimoramento do exercício das tarefas e competências da educadora nos cuidados dela, preconizadas por Winnicott (1965/1993).

## CAPÍTULO IV

### DISCUSSÃO GERAL

Este capítulo propõe uma discussão geral, à luz da literatura, dos principais achados dos três casos apresentados nesta tese. Durante a discussão examinam-se as particularidades e semelhanças entre os casos, com destaque para a relação educadora-bebê com deficiência com base nos seis grandes temas que estruturaram o PROAECI, a saber: 1) *A creche e o desenvolvimento emocional do bebê com deficiência*; 2) *Necessidades, potencialidades e limitações do bebê com deficiência*; 3) *Explorações dos espaços e objetos da creche pelo bebê com deficiência*; 4) *Potencialidades da educadora na relação com o bebê com deficiência*; 5) *Sentimentos despertados pelo bebê com deficiência*, e; 6) *A creche e a família do bebê com deficiência*. Em cada um desses temas se utilizou os conceitos norteadores de Winnicott (1965/1993), particularmente os relacionados às tarefas da educadora (*holding*, *manuseio* e *apresentação de objetos*) e às competências da educadora (*previsibilidade*, *adaptação ao saber materno* e *diagnóstico pedagógico*), já ressaltados anteriormente nos Capítulos I e III.

Cabe ressaltar que os conceitos de *holding*, *manuseio*, *apresentação de objetos* e *previsibilidade* foram propostos por Winnicott (1965/1993) como característicos de uma “mãe suficientemente boa” que pode ser a mãe do bebê ou outra pessoa que exerça funções maternas, como as educadoras de creche, por exemplo. Embora definidos separadamente por suas características específicas, eles devem ser entendidos de forma dinâmica quando se analisa o contato do bebê com aquele que o cuida (seja a mãe ou as educadoras), visto serem características que se complementam. Como já destacado anteriormente, esses conceitos nortearam todos os temas trabalhados no PROAECI, considerando nosso entendimento de que as educadoras também podem e muitas vezes precisam exercer funções maternas junto aos bebês. Já os conceitos de *adaptação ao saber materno* e *diagnóstico pedagógico* foram atribuídos por Winnicott (1936/1997) como competências da educadora (que ele atribuiu as educadoras, e não a mãe), e sendo mais específicos a aspectos pontuais, tais como a relação família-educadora no primeiro, e capacidade da educadora em identificar quando algo não estava ocorrendo como o esperado no desenvolvimento de seus alunos, no segundo. Por isso, esses conceitos nortearam alguns temas mais específicos no PROAECI, como o 1 (*A creche e o desenvolvimento emocional do bebê com deficiência*) e o 2 (*Necessidades, potencialidades e limitações do bebê com deficiência*), no caso do *diagnóstico pedagógico*, e o 6 (*A creche e a família do bebê com deficiência*), no caso da *adaptação ao saber materno*, ressaltados acima.

Com relação ao primeiro grande tema do PROAECI, referente *A creche e o desenvolvimento emocional do bebê com deficiência*, objetivou-se dialogar com as educadoras sobre o desenvolvimento emocional do bebê com deficiência e sobre a importância da educadora e da creche como ambiente facilitador deste desenvolvimento emocional. Winnicott (1965/1993) destacou que o bebê nasce com um potencial inato e herdado rumo ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal. No entanto, esse potencial só entra em cena quando o bebê encontra um ambiente facilitador, que se adapta às necessidades do bebê, de acordo com seu nível de desenvolvimento, estabelecendo-se, assim, uma boa relação educadora-bebê. Como já salientado, são raros os estudos que investigam a relação educadora-bebê com deficiência em contexto inclusivo de creche, em especial considerando a etapa de berçário (0 a 24 meses). Entre estes o estudo de Vitta (2010), investigou a inclusão de bebês de 0 a 18 meses, a partir da perspectiva das educadoras, destacando que a relação educadora-bebê, muitas vezes, é pautada em uma visão equivocada do bebê com deficiência, geralmente estabelecida em uma comparação entre ele e os demais bebês, sem deficiência. Tal aspecto, segundo a autora, dificulta o trabalho no berçário que respeite e estimule o desenvolvimento deste bebê.

Examinando conjuntamente os três casos do presente estudo referente ao tema da creche e do desenvolvimento emocional do bebê, foi possível identificar algumas particularidades entre as educadoras. Duas delas (Alice e Luciane) conseguiam servir como ambiente facilitador para o desenvolvimento da bebê com deficiência física incluída na turma de Berçário, uma vez que a estimulavam em suas explorações e evoluções em seu desenvolvimento motor, na direção do esperado com base no conceito de *apresentação de objetos* (Winnicott, 1965/1993). Foi possível perceber uma boa vinculação entre educadora-bebê nesses dois casos, de modo que o segurar físico dispensado a bebê em seus cuidados diários também representava um segurar emocional (i.e. *holding*), que possibilitava a ela confiar nas educadoras a fim de se aventurar em seu desenvolvimento. Dessa forma, essa vinculação, característica de uma “educadora suficientemente boa”, parafraseando Winnicott (1965/1993), parece que já estava presente nestes dois casos, e foi tão somente fortalecida ao longo do PROAECI, que contribuiu para uma maior sensibilização dessas educadoras frente às demandas da bebê. Em particular, contribuiu para um olhar mais sensível e atento à bebê (no caso de Luciane), e a valorização das suas conquistas motoras, sem focalizar no que ainda faltava para que ela começasse a caminhar sozinha (no caso de Alice). Nesse aspecto, pode-se ressaltar que, pelo menos para uma destas educadoras (Alice), ocorria o que foi ressaltado por Vitta (2010), no sentido de que as educadoras tendem a comparar o desenvolvimento motor

de bebês com deficiência com o dos demais bebês sem deficiência, o que as levam a colocar expectativas pouco realistas com relação ao desenvolvimento (i.e. Alice acreditava que Manuela caminharia em poucos meses).

Já com a outra educadora (Rafaela), puderam-se identificar dificuldades nessa vinculação educadora-bebê, muito provavelmente influenciado pelo seu cansaço e aparente esgotamento emocional, frente às dificuldades enfrentadas no trabalho na escola pública, a qual ela ainda estava se adaptando. Tal aspecto coloca a importância de se considerar o bem-estar psicológico da educadora como impactando a qualidade do processo inclusivo (Biglan et al., 2013; Silva & Almeida, 2011). Isso fazia com que ela se queixasse das muitas exigências da bebê, que por vezes nem sequer estavam relacionadas à deficiência dela, mas sim ao desenvolvimento típico de um bebê na faixa etária estudada (ex. como as características egocêntricas). Winnicott (1957/1979c) ressaltou que as educadoras deveriam ter um bom conhecimento sobre desenvolvimento infantil, a fim de poder ajudar de modo preventivo para o seu desenvolvimento, e ter competência para identificar quando algo não estava indo bem, o que remete ao conceito de *diagnóstico pedagógico*. Rafaela demonstrava ter certo conhecimento sobre desenvolvimento infantil, mas parece que não conseguia o aplicar no caso de Manuela, devido a uma vinculação mais frágil entre elas. No entanto, ao final do PROAECI ela pareceu mais sensível e, conseqüentemente, mais vinculada à Manuela, inclusive se questionando se, de fato, não deveria estar mais disponível para ela (i.e. *holding*). Algumas evidências sugerem que o PROAECI ajudou-a a desenvolver maiores aptidões relacionadas às tarefas e competências da educadora preconizadas por Winnicott (1965/1993). De qualquer modo, permaneceram limitações importantes na sua relação com Manuela, o que sugere que o PROAECI precisaria ser estendido neste caso, e a educadora precisaria ser mais acompanhada para fortalecer eventuais conquistas na relação com a bebê.

Referente ao segundo grande tema do PROAECI, atinente as *Necessidades, potencialidades e limitações do bebê com deficiência*, objetivou-se dialogar com as educadoras sobre as necessidades, potencialidades e limitações do bebê com deficiência ao longo do dia a dia na relação educadora-bebê em creche. A literatura (Vitta, 2010) mostra que as educadoras de creche, na etapa de berçário, apresentam um discurso ambíguo com relação à inclusão, ao referirem-se às necessidades e às limitações dos bebês. Ao mesmo tempo em que ressaltam que, nos dois primeiros anos de vida, não haveria diferenças entre os bebês com ou sem deficiência, visto todos terem a necessidade de uma atenção individualizada; também apresentavam um discurso resistente à inclusão, por considerarem que o bebê com deficiência necessitava de atenção exclusiva, e que tenderia a não ter evoluções em seu desenvolvimento,

devido às limitações impostas pela deficiência. Já referente à deficiência física, Melo e Ferreira (2009) ressaltam a maior dependência do bebê para a realização de atividades da rotina diária na creche, como as relacionadas à locomoção. Assim como a necessidade de maior atenção por parte das educadoras, visto que o bebê pode se colocar em situações de risco, devido as suas explorações decorrentes da curiosidade característica da idade, associado às limitações de sua deficiência.

As evidências que apareceram entre os três casos investigados neste estudo corroboram a literatura apresentada sobre o tema das necessidades, potencialidades e limitações do bebê. As educadoras destacaram que não havia tantas diferenças relativas a atender a bebê com deficiência quando comparado aqueles sem deficiência, tendo em vista as necessidades individualizadas de todos, o que também apareceu no estudo de Vitta (2010). No entanto, elas não deixaram de ressaltar as necessidades da bebê decorrentes de sua deficiência física, relacionadas à sua limitação motora para caminhar. Tal aspecto demandava mais atenção por parte das educadoras, o que, por vezes, gerava maior cansaço físico nelas. Neste aspecto, diferenças se fizeram presentes entre as educadoras, visto que duas delas (Alice e Luciane), apesar do cansaço, entendiam a necessidade de Manuela e lhe ofereciam auxílio quando necessário ou demandado por ela, aspecto que em um dos casos (Luciane) foi aprimorado ao longo do PROAECI. Já a outra educadora (Rafaela), apesar de reconhecer a necessidade de Manuela, por vezes negava esse auxílio e suas demandas por colo, de modo que demonstrava dificuldades de reconhecer a sua condição de bebê, para além de sua deficiência. No entanto, como já ressaltado, ao final do PROAECI conseguiu mostrar-se mais sensível à Manuela e mais disponível em lhe oferecer os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Tais aspectos remetem, mais uma vez, aos conceitos winnicottianos norteadores do PROAECI, pois enquanto duas educadoras pareciam já conseguir oferecer o segurar físico e emocional que Manuela demandava (i.e. *holding*), mantendo-se delicadas no manejo do corpo da bebê e na sua forma de se dirigir, emocionalmente a ela (i.e. *manuseio*), outra educadora não conseguia se conectar à ela a fim de entender suas demandas, fossem impostas pela deficiência ou por sua condição de bebê. No entanto, pode-se perceber que tais tarefas maternas, que são atribuídas também às educadoras, podiam ser desenvolvidas, o que pareceu ter ocorrido com Rafaela ao longo do PROAECI. Todas as educadoras também destacaram a maior necessidade de atenção que deveria ser dada a bebê com deficiência física em decorrência de, por vezes, em suas explorações, ela se colocar em risco, principalmente nos brinquedos mais altos, visto que ainda não tinha a mesma mobilidade que as demais crianças da mesma faixa etária, o que corrobora a literatura apresentada (Melo & Ferreira,



2009). No entanto, ressaltaram essa curiosidade e capacidade de exploração da bebê como uma potencialidade dela. E não pareceram limitar a sua exploração e brincadeiras no ambiente da creche, oferecendo apenas os limites necessários a fim de manter a segurança dela, o que remete ao conceito winnicottiano de *apresentação de objetos*, que implica em apresentar e impulsionar a criança para o mundo externo. Cabe ressaltar que essa tarefa de *apresentação de objetos* todas as educadoras desempenhavam como o esperado, de modo que o PROAECI referendou essa capacidade já existente na relação educadora-bebê.

Tais aspectos adiantam o que foi abordado no terceiro grande tema do PROAECI, referente à *Exploração dos espaços e objetos da creche pelo bebê com deficiência*, em que se objetivou dialogar com as educadoras sobre a importância dos espaços e dos objetos da creche serem organizados de acordo com as necessidades e demandas dos bebês, em particular do bebê com deficiência. A literatura (Melo & Ferreira, 2009) mostra que, para além dos aspectos referentes à condição de deficiência da criança, o modo como o ambiente escolar está preparado, em termos de acessibilidade e organização do mobiliário que possibilite a exploração pelo bebê com deficiência, tende a impactar no processo inclusivo. Dessa forma, a disponibilidade, qualidade e o uso adequado dado aos recursos materiais da escola, tendem a ser destacados como aspectos que podem auxiliar a inclusão do bebê com deficiência (Brasil, 1998; Fragozo & Casal, 2012; Vitta et al., 2010).

Examinando conjuntamente os três casos deste estudo com relação ao tema da exploração dos espaços e objetos da creche, foi possível identificar algumas particularidades no discurso das educadoras. Uma delas (Alice) destacou que a escola se apresentava como adequada a fim de estimular o desenvolvimento da bebê em termos gerais, e em termos motores em particular. Inclusive ressaltou a organização dos espaços e do mobiliário como possibilitando a ela uma maior independência, como a existência de bancos no saguão, que permitiam a ela se apoiar e caminhar. Tais aspectos a faziam considerar esta escola como apropriada para estimular o desenvolvimento da bebê com deficiência física, em comparação com a outra creche em que lecionava, caracterizada como precária em termos de espaço, mobiliário e brinquedos para as crianças. Da mesma forma, outra educadora (Luciane) considerou a escola propícia para a bebê com deficiência, não conseguindo pensar em muitas adaptações necessárias a fim de atendê-la. Inclusive ressaltou que o ambiente da escola, como estava organizado, possibilitava a ela se aventurar no seu desenvolvimento, impulsionando suas evoluções motoras, o que parecia favorecer sua inclusão. Tais aspectos remetem ao conceito winnicottiano de *previsibilidade* (Winnicott, 1988/1990) uma vez que a escola, enquanto ambiente previsível, possibilitava a bebê saber onde e de que forma poderia se

arriscar em suas descobertas. Da mesma forma, as educadoras não limitavam suas explorações e também se mantinham previsíveis para ela, em sua forma de agir e de lhe oferecer os auxílios necessários quando demandava (o que também auxiliava na tarefa de *apresentação de objetos*). A principal diferença no discurso se deu, mais uma vez, com relação à outra professora (Rafaela), que destacou a escola como não adaptada para os bebês no Berçário, por possuir mobiliário e brinquedos compatíveis a crianças maiores, o que era uma queixa legítima e que demonstra a sua sensibilidade quanto ao bem-estar e especificidades do desenvolvimento dos bebês. No entanto, reconheceu que isso favorecia o desenvolvimento e inclusão de Manuela, visto que os móveis mais altos possibilitavam a ela se apoiar e caminhar, sem demandar a ajuda das educadoras. Pensando na escola pública e na precariedade da mesma em termos de adaptações para atender os bebês em geral, e os bebês com deficiência em particular, em termos de acessibilidade, a possibilidade de se utilizar os recursos já disponíveis a fim de favorecer o desenvolvimento da bebê é algo que merece ser elogiado. No entanto, isso não significa que críticas quanto à ausência de recursos materiais não devam ser feitas, visto que tais aspectos tendem a impactar na qualidade do processo inclusivo, como mostram diversos estudos (Paulon et al., 2005; Vitta et al., 2010).

Referente ao quarto grande tema do PROAECI, atinente as *Potencialidades da educadora junto ao bebê com deficiência*, objetivou-se dialogar com as educadoras sobre as potencialidades delas junto a bebê com deficiência. Estudo de Fragoso e Casal (2012), realizado com professores de educação infantil de Portugal, mostrou que a experiência dos professores com crianças com deficiência, e o fato de avaliarem esse trabalho como bem-sucedido (reconhecendo as suas potencialidades como educadores), tendeu a favorecer uma visão mais positiva dos professores com relação ao processo inclusivo. No entanto, os estudos não costumam focar nas potencialidades da educadora na relação com o bebê com deficiência, mas sim nos seus conhecimentos com relação às práticas pedagógicas em contexto inclusivo, bem como no seu conhecimento sobre as deficiências, muitas vezes considerando tais aspectos como as principais potencialidades da educadora nesse contexto (Carvalho et al., 2016; Sucuoglu et al., 2016).

As evidências que apareceram entre os três casos investigados neste estudo sobre as potencialidades da educadora, permitem ressaltar que todas destacaram a importância do processo inclusivo ocorrer, visto ser um direito da criança, e nenhuma considerou que Manuela não devesse estar frequentando a creche. Tal aspecto também apareceu no estudo de Zucchetti (2011) o que sinaliza, que apesar das dificuldades enfrentadas, as educadoras ainda priorizam garantir os direitos das crianças. No entanto, para uma delas (Rafaela) a escola não

oferecia as condições adequadas para essa inclusão, como a ausência de um profissional de apoio (que ao longo do PROAECI foi sanado, em partes, com a chegada de um estagiário, estudante do curso de história) e recursos materiais adequados. Isso, somado a vinculação frágil estabelecida entre ela e a bebê com deficiência, dificultava que ela apresentasse, na relação educadora-bebê, as potencialidades da educadora traduzidas nos conceitos winnicottianos, referentes às tarefas da educadora (*holding* e *manuseio*), visto que ela tinha dificuldades em atender as demandas da bebê, relacionadas a deficiência (ex. ajuda na locomoção) ou a sua condição de bebê (ex. demanda por colo), o que foi se modificando ao longo do PROAECI, ao ela perceber a necessidade de se vincular mais a bebê. No entanto, essa educadora mostrou-se desde o início do estudo muito competente em desenvolver atividades pedagógicas que impulsionavam os bebês para as descobertas do mundo externo, incluindo Manuela (i.e. *apresentação de objetos*), o que parecia favorecer a sua evolução motora. Já as outras educadoras (Alice e Luciane) conseguiram demonstrar e ressaltar essas potencialidades na relação com Manuela, traduzidas nos conceitos winnicottianos. Nesses casos, o PROAECI contribuiu, em particular para que uma delas (Alice) reconhecesse que conseguia oferecer o que o bebê necessitava em termos de estimulação ao seu desenvolvimento, mesmo no pouco tempo que tinha disponível para ela; e no caso da outra (Luciane) para que se percebesse mais sensível às demandas da bebê e, assim, mais competente em auxiliá-la. No entanto, todas as educadoras ressaltaram que a escola e as educadoras deveriam oferecer estimulações e aprendizagens mais vastas do que as oferecidas no ambiente familiar, o que remete ao conceito winnicottiano de *apresentação de objetos*, capacidade que todas demonstraram ter na relação com a bebê com deficiência, tendo sido apenas referendado ao longo do PROAECI. Tal tarefa da educadora parece ser característica do ambiente de creche, visto que naturalmente implica em a criança sair da relação dual mãe-bebê e, assim, adentrar em um outro ambiente de socialização e, com isso, se impulsionar nas suas descobertas no mundo externo.

Com relação ao quinto grande tema do PROAECI, referente aos *Sentimentos despertados pelo bebê com deficiência*, objetivou-se dialogar com as educadoras sobre os sentimentos despertados pela bebê com deficiência física atendida por elas. Como já ressaltado, são praticamente inexistentes os estudos que ressaltam os sentimentos da educadora junto ao bebê com deficiência, e no quanto isso impacta na relação educadora-bebê e no processo inclusivo. A literatura tende a se focar nas barreiras para que a inclusão aconteça relacionadas, principalmente, a falta de formação do professor, a necessidade de formação continuada e a ausência de recursos materiais e humanos das escolas (Fragoso &

casal, 2012; Vitta et al., 2010). Destacam que tais aspectos geram inseguranças nas educadoras com relação ao processo inclusivo (Vitta, 2010), não se aprofundando em relação aos seus sentimentos frente a esse contexto.

Examinando conjuntamente os três casos deste estudo referente aos sentimentos das educadoras, foi possível identificar sentimentos de insegurança, como os ressaltados na literatura (Vitta, 2010) no momento inicial de contato com a bebê, devido ao desconhecimento de sua deficiência e sobre a melhor forma de proceder frente as suas estimulações. À medida que as educadoras foram conhecendo a bebê e percebendo suas evoluções motoras, tais sentimentos foram substituídos pela satisfação em verem essas evoluções da bebê e sentirem que colaboraram para que isso ocorresse. Tal aspecto foi impulsionado pelo fato de as educadoras já se sentirem vinculadas a bebê e estarem apenas fortalecendo esse vínculo (Alice e Luciane), ou ao fato de estar se permitindo colocar em cena a capacidade natural de cuidar e, conseqüentemente exercer funções maternas junto a bebê com deficiência (Rafaela). Inclusive, uma das educadoras (Luciane) ressaltou que, à medida que foi se percebendo mais sensível para com a bebê e com um olhar diferenciado frente as suas demandas, se percebia com um sentimento de maior responsabilidade perante ela (i.e. *holding* e *manuseio*). Já outra educadora (Rafaela), a partir de suas reflexões, sentiu que se diferenciava das demais educadoras, visto ter demonstrado menor empolgação frente às evoluções desenvolvimentais da bebê. Tal fato a fez perceber-se pouco disponível a ela, o que a impulsionou a pensar na sua relação com a bebê, e se permitiu ficar mais sensível e vinculada a ela, desenvolvendo, assim, a capacidade de *holding* e *manuseio*.

Já referente ao sexto grande tema do PROAECI, atinente *A creche e a família do bebê com deficiência*, objetivou-se dialogar sobre o papel que as educadoras possuíam junto à família de Manuela, a fim de possibilitar a essa família acreditar nas sua própria potencialidade de cuidar de seu bebê. A literatura mostra que, na educação infantil, há certa dificuldade na relação família-escola, principalmente quando a família ainda nega a condição de deficiência da criança (Gonzaga, 2010). Tal aspecto pode ser uma barreira para o processo inclusivo, uma vez que tende a dificultar que as potencialidades da criança sejam reconhecidas e estimuladas (Paulon et al., 2005).

As evidências que apareceram entre os três casos investigados neste estudo, permitem ressaltar particularidades com relação ao tema da família e a creche no contexto investigado. Duas educadoras (Alice e Luciane) se mostraram muito respeitosas com relação à mãe da bebê, ressaltando suas potencialidades e disponibilidade em a levar nos atendimentos que necessitava. Inclusive, o olhar de atenção e preocupação dessas educadoras frente a bebê

parece ter estimulado essa mãe a mudar o seu próprio olhar frente à filha, o que lhe possibilitou se vincular mais a ela, reconhecer sua deficiência e procurar ajuda. Tal aspecto refere-se ao conceito winnicottiano de *adaptação ao saber materno*, visto que através de uma postura respeitosa e que considerava o saber da mãe frente sua filha, as educadoras conseguiram mostrar que ela precisava de atendimento especializado, a fim de estimular seu desenvolvimento. Dessa forma, não se apresentou dificuldades na relação família-escola neste casos, o que contraria a literatura apresentada. As educadoras inclusive solicitaram o auxílio da mãe, sem imposições e permitiram a ela participar do processo inclusivo de sua filha. No entanto, outra educadora (Rafaela) apresentou um olhar diferenciado perante essa mãe, se apegando ao fato de que, antes da entrada na escola ela não havia procurado os atendimentos adequados para a filha. Isso a impossibilitava de reconhecer o grande movimento que a mãe já havia feito frente a esse aspecto, e a importância de as educadoras terem a auxiliado nesse processo. Ao longo do PROAECI ela não pareceu conseguir desenvolver essa competência relacionada à *adaptação ao saber materno*, o que permite pensar que, com Rafaela, o número de encontro precisaria ser ampliado, a fim de sanar essa limitação que o PROAECI apresentou com ela, e a impulsionar em suas reflexões frente a relação mãe-educadora.

Nesse sentido, cabe ressaltar que esses seis grandes temas foram trabalhados ao longo dos seis encontros do PROAECI, tempo esse que permitiu às educadoras refletirem sobre sua prática e sobre sua relação com Manuela. Todas demonstraram evoluções quanto a esse aspecto, seja ao valorizar mais as conquistas atuais da menina e se valorizar mais em suas próprias potencialidades (Alice); ou ao se perceber mais sensível e vinculada a bebê (Luciane); ou ainda ao se perceber pouco disponível e com uma vinculação frágil com a bebê, refletindo sobre essa relação e se permitindo desenvolver, em partes, as tarefas e competências da educadora (Rafaela). Assim, ao longo do PROAECI, elas se mostraram mais conectadas a Manuela e mais sensíveis às suas demandas específicas colocadas pela deficiência, ao entenderem que também exerciam funções maternas junto a ela. Por alguns momentos, mostraram-se sobrecarregadas com a rotina e os cuidados de uma bebê com necessidades mais diferenciadas, de modo que o espaço de escuta oferecido para acolher essas angústias, comumente pouco consideradas no contexto escolar, mostrou-se importante, e pareceu favorecer a relação educadora-bebê.

Cabe ainda ressaltar que o PROAECI, de certo modo, veio sanar uma defasagem de estudos que consideram propostas de acompanhamento e intervenção com educadoras de bebês com deficiência em creche. Principalmente, aqueles com proposta reflexiva a fim de

melhorar a qualidade da relação educadora-bebê, contribuindo, assim, para o processo inclusivo (Biglan et al., 2013; Soares, 2011).

Com relação a isso, cabe ressaltar a revisão de literatura realizada por Benitez e Domeniconi (2015), que teve por objetivo mapear estudos brasileiros, publicados em periódicos nacionais, avaliados com Qualis A1 e A2 na área da psicologia e educação, a fim de investigar a atuação dos agentes educacionais no processo de inclusão escolar, em todas as etapas da educação básica. Dos 33 artigos classificados, a maioria (26 artigos) não envolvia o desenvolvimento, implementação e/ou avaliação de intervenções na área de inclusão escolar. No entanto, sete artigos envolviam alguma intervenção, capacitação e/ou programa com agentes educacionais diversos (pais, professores, coordenadores, dirigentes). Dos que foram realizados com professores, a ênfase eram cursos de formação continuada (presenciais ou à distância) e discussões de temas teóricos em pequenos grupos ou de forma individual. Com um objetivo diferente destes estudos, o PROAECI foi desenvolvido buscando a reflexão das educadoras referentes à sua relação junto a bebê com deficiência física incluída na turma de berçário, e não discussões teóricas sobre a temática da inclusão.

Além disto, a utilização da abordagem winnicottiana como norteadora dos encontros do PROAECI mostrou-se promissora, muito embora Winnicott não tenha se aprofundado no estudo e intervenção junto a crianças com deficiência. No entanto, ele deixou claro, ao longo de sua obra, que poderia haver particularidades na relação mãe-bebê quando alguma imperfeição física ou funcional se fizesse presente na criança (Winnicott, 1971/1984) mantendo, assim, um caminho aberto para pesquisas e intervenções na área. Da mesma forma, a sua atenção aos aspectos referentes à relação mãe-bebê, e o fato de que na sociedade de sua época as crianças não frequentavam a creche antes dos dois anos de idade, fizeram com que Winnicott não se aprofundasse na temática da relação educadora-bebê. Mas mesmo assim não deixou de destacar a importância das educadoras frente ao desenvolvimento infantil, no sentido de que também deveriam exercer funções maternas, oportunizando a criança vivenciar a escola como uma extensão do lar (Winnicott, 1957/1979a). Ao considerar a sociedade ocidental atual, em que os bebês são inseridos na creche ainda nos primeiros meses de vida e lá permanecem até a entrada na pré-escola, tal colocação de Winnicott faz-se atual e relevante.

Dessa forma, essas duas sugestões de Winnicott referentes à relação mãe-bebê com deficiência, e a relação educadora-bebê, possibilitaram a estruturação do PROAECI, utilizando-se dessa abordagem teórica como norteadora do programa. Com isso, seus conceitos (Winnicott, 1965/1993) referentes às funções maternas puderam ser estendidas as

educadoras de creche em contexto inclusivo, principalmente as referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e às competências da educadora (*previsibilidade, adaptação ao saber materno e diagnóstico pedagógico*). Assim sendo, esses conceitos winnicottianos podem ser considerados, de certo modo, como padrões de qualidade de ação pedagógica das educadoras e referência de ambiente educacional inclusivo na educação infantil. Cabe salientar mais uma vez que os conceitos winnicottianos, embora definidos separadamente para fins didáticos, na prática ganham outros contornos, visto que se intercalam na sua dinamicidade. Por isso, não devem ser vistos como categorias excludentes, mas sim como inter-relacionados na prática das educadoras, favorecendo a qualidade da relação educadora-bebê.

Com isso, cabe ressaltar que a relação educadora-bebê/criança com deficiência não costuma aparecer nos documentos e literatura sobre inclusão como um fator que impacta no processo inclusivo. O que grandemente se considera são os aspectos relacionados à qualidade dos recursos materiais e humanos da escola, e a formação profissional do professor que não contempla a temática da inclusão (Bruno, 2006; Carvalho et al., 2016; Paulon et al., 2005). Não se desconsidera a importância desses aspectos, visto que os estudos citados tendem a destacar o impacto disso na qualidade do processo inclusivo já que, de certo modo, tendem a influenciar na forma como a educadora se relacionada com o bebê/criança incluído em sua turma.

No entanto, esse saber do professor sobre a inclusão muitas vezes é investigado e preconizado através de sua relação com a deficiência da criança, e não na sua relação com a criança em si, para além de sua deficiência. Dessa forma, acabam expondo os professores a situações que não contemplam a sua relação com a criança que tem uma deficiência (e especificidades de cuidado como consequência disso), mas sim a um saber técnico que se presume útil para todas as crianças que vierem a ser incluídas em suas turmas. Por exemplo, estudo de Sucuoglu et al. (2016), já ressaltado, avalia as práticas pedagógicas de professores em contexto inclusivo a partir de vinhetas que contam histórias sobre inclusão. O professor participante do estudo deveria avaliar se a atitude do professor da história frente o seu aluno com deficiência estava correta ou então deveria relatar o que ele faria se vivenciasse aquela situação em sala de aula. A crítica a esse tipo de abordagem é a de que se tira de cena a importância da relação do professor com sua subjetividade e uma criança real, que considere as suas necessidades como criança e as especificidades impostas por sua deficiência. Isso acaba gerando no professor o entendimento de que a inclusão pode se resumir a um saber

técnico, e não como algo que deve ser construído na relação educadora-bebê/criança, como se mostrou no presente estudo.

Outro estudo que pode ser destaque é o de Carvalho et al. (2016), que teve por objetivo investigar o conhecimento de professores de educação infantil sobre temas que envolvem a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, entre eles autonomia, especificidades da deficiência da criança, adaptações de atividades, dentre outros. Participaram 202 professores que responderam a um questionário. A análise dos resultados revelou que a grande maioria dos professores não possuíam conhecimentos referentes à inclusão, não conseguiam pensar em adaptações de atividades para os alunos e não destacaram conhecimentos sobre como proceder com alunos com deficiência física, por exemplo. No entanto, o que é pouco destacado no artigo, é que nem todos tinham experiência com inclusão, nem atendiam alunos com deficiência no momento do estudo. Isso demonstra que, no entendimento dos autores e da maioria dos estudos e documentos sobre inclusão, o conhecimento do professor sobre o que é necessário para que a inclusão se efetive tem que se dar *a priori*, e não a partir da relação com a criança e do respeito as suas especificidades. Pedir para os professores ressaltarem o que eles acham importantes ou o que eles fariam em sala de aula com um aluno com deficiência torna a situação muito artificial, visto que a inclusão tem de ser construída a partir da relação da escola e dos professores com a criança com deficiência. Dessa forma, esse conhecimento *a priori* do professor, embora tenha a sua importância, não deveria ser considerado mais relevante do que a sua capacidade de construir esse conhecimento juntamente com o aluno com deficiência, pois para cada criança e cada professor a inclusão ocorre de forma diferenciada, não existindo um roteiro pronto a ser seguido. Esse aspecto do conhecimento prévio do professor segue um paradigma de ensino focado no modelo positivista, centrado no saber do professor, quando a temática da inclusão diz de um paradigma oposto, que considera o saber do aluno e a construção desse saber compartilhado entre professor-aluno. Por isso, atitudes reflexivas, como a incentivada pelo PROAECI, mostram-se adequadas e promissoras, pois consideram a relação estabelecida entre educadora-bebê com deficiência no processo inclusivo, ao resgatar a importância de se considerar a criança como implicada nesse processo.

Antes de finalizar, cabe ressaltar algumas limitações deste estudo. A dinâmica do PROAECI exige, por parte das educadoras, uma grande capacidade reflexiva, que esteve presente nos três casos investigados, muito estimulada pela experiência das três educadoras em psicoterapia. No entanto, tal característica pode vir a não estar presente em todas as educadoras que atendem bebês com deficiência física, o que poderia tornar o PROAECI



difícil de ser aplicado nesses casos. Assim, sugere-se que, com educadoras que demonstrem uma menor capacidade reflexiva, possam ser utilizados encontros individuais intercalados com momentos em grupo, a fim de que a experiência e a reflexão possa ser favorecida pelo movimento do grupo, e não individualmente. Também fica como sugestão a possibilidade de o PROAECI trabalhar com os demais agentes educacionais, como a equipe diretiva, funcionários e demais educadores da escola, a fim de o processo inclusivo se dar a partir de uma mudança de postura de toda a escola, e não das educadoras isoladamente.

Outro aspecto a ser destacado é que os encontros só com a educadora poderiam ser intercalados com o acompanhamento da educadora na sala do Berçário, o que permitiria observar e acolher as educadoras junto à própria bebê com deficiência. Isto permitiria novos diálogos sobre o fazer das educadoras, possibilitando a ampliação de suas reflexões na relação educadora-bebê.

Também merece destaque o aspecto referente ao tempo do PROAECI, limitado no presente estudo a seis encontros. Esse período mostrou-se bastante adequado para Alice, mas não necessariamente para as outras educadoras. Por exemplo, para Luciane, frente a sua intensa capacidade reflexiva, os temas pareceram se repetir muito ao longo dos encontros, de modo que ela já se mostrava cansada em torno do quinto encontro. Isso permite pensar que uma redução da duração do PROAECI poderia ser adequada neste caso. O mesmo não ocorreu com Rafaela, que utilizou os primeiros encontros do PROAECI como um espaço de desabafo frente as suas angústias de trabalhar na escola pública, vindo a mostrar uma postura mais reflexiva frente a sua relação com a bebê com deficiência por volta do quinto encontro. Isso permite pensar que uma ampliação do tempo do PROAECI poderia ser benéfica neste caso, a fim de possibilitar um espaço que continuasse a acolhendo em suas reflexões na relação educadora-bebê. Assim, para aplicações futuras, sugere-se a possibilidade de flexibilizar a realização do PROAECI, buscando-se avaliar cada caso separadamente, e permitir uma estrutura de intervenção que contemple essas diferenças individuais entre as educadoras.

O presente estudo teve caráter exploratório, e buscou avaliar as contribuições do PROAECI para a relação educadora-bebê com deficiência em creche. Embora as evidências sugere que o PROAECI contribuiu para que as educadoras se vinculassem à bebê com deficiência de modo a melhor atender as suas demandas, o que influenciou o seu processo inclusivo, é importante que sua aplicação seja estendida para outros berçários e contemple um número maior de participantes e de tipos de deficiência do bebê. Isto permitirá uma avaliação mais extensa das contribuições e limitações do PROAECI.

Além disso, a análise de dados a partir do relato clínico também apresentou suas vantagens e limitações. Por um lado enriqueceu o olhar frente ao fenômeno investigado, por permitir uma apresentação dos dados de forma mais dinâmica. No entanto, priorizou algumas das trocas entre educadora-pesquisadora, sendo uma síntese do que ocorreu em cada encontro, e não uma tradução de tudo o que ocorreu. Ainda, as interpretações feitas são sempre passíveis de serem contempladas com outros entendimentos sobre os aspectos subjetivos presentes na relação educadora-bebê e mesmo educadora-pesquisadora.

No entanto, apesar dessas possíveis limitações, as evidências revelam os benefícios do PROAECI para as três educadoras participantes do estudo, mesmo considerando as diferenças de características pessoais e de vinculação de cada uma com a bebê com deficiência. Nesse sentido, pode-se pensar que a educação infantil é a porta de entrada para a inclusão, tendo em vista que nesta faixa etária estudada (0 a 24 meses) não há a necessidade de estruturação de práticas pedagógicas destinadas à escolarização, mas sim o oferecimento de um cuidado afetivo e estimulador do desenvolvimento do bebê com deficiência. O berçário, enquanto espaço para o cuidado de bebês que, naturalmente, possuem demandas específicas, deveria ser genuinamente acolhedor e inclusivo. No entanto, para que isso ocorra é necessária à vinculação adequada da educadora com o bebê, que possibilite o exercício das tarefas e competências da educadora, preconizadas por Winnicott (1965/1993). Dessa forma, entende-se a inclusão na educação infantil como algo que é construído na relação educadora-bebê com deficiência, visto que essa relação deve se dar não com a deficiência da criança, mas sim com a criança, que possui especificidades impostas pela deficiência, como já destacado.

Neste aspecto, salienta-se que não se nega a importância da capacitação profissional da educadora sobre o tema da inclusão, como ressaltam os estudos na área, mas preconiza-se que esse saber não pode enrijecer as educadoras na sua prática. Isso porque é possível supor que na educação infantil a inclusão ocorre, prioritariamente, a partir da relação educadora-bebê, que favorece o processo inclusivo, como mostrado no presente estudo. Essa postura inclusiva se dá quando a educadora se coloca na tarefa de aprender com a criança com deficiência a melhor forma de acolhê-la e inclui-la na turma, fazendo isso a partir do bebê real que se apresenta a ela, e frente o qual é necessário se adaptar em relação às suas necessidades, potencialidades e limitações.

### **Considerações finais**

Este estudo teve por objetivo investigar as contribuições do Programa de Acompanhamento para Educadoras de Creche em Contexto Inclusivo – PROAECI, para a

relação educadora-bebê com deficiência, a partir de conceitos winnicottianos. A expectativa inicial do estudo era possibilitar as educadoras um espaço reflexivo referente à relação estabelecida entre educadora-bebê com deficiência, o que contribuiria para o desenvolvimento deste. Por se constituir em um espaço de escuta, reflexão e sensibilização das educadoras para com os conceitos winnicottianos, esperava-se que o PROAECI possibilitasse a aproximação das educadoras com o bebê mais real, ao considerar suas potencialidades e limitações para a interação, levando em conta as particularidades da deficiência que a criança possuía. Além disto, esperava-se que o programa trouxesse a possibilidade de as educadoras poderem falar sobre o seu trabalho com o bebê, seus sentimentos e a relação com a sua família. Apesar das particularidades entre as educadoras ao longo do PROAECI, pode-se dizer que essas expectativas foram atendidas, permitindo o fortalecimento do vínculo educadora-bebê, quando já existente, ou contribuindo para estabelecer essa maior vinculação, quando ainda se apresentava de forma frágil. As evidências revelaram a possibilidade da relação educadora-bebê com deficiência ser desenvolvida e aprimorada, de modo a contribuir para o processo inclusivo em creche.

O PROAECI foi organizado com base na abordagem winnicottiana, que tem como premissa o fato de que a mãe (ou quem exerce essa função) tem a capacidade natural de cuidar de um bebê. Partindo dessa premissa, o PROAECI através de uma abordagem reflexiva, permitiu que as educadoras colocassem em cena essa capacidade natural de cuidar. Durante os encontros, a tarefa da pesquisadora foi a de fazer questionamentos, apontamentos e esclarecimentos, ao estimular uma atitude reflexiva por parte da educadora, sem se preocupar com uma intervenção com características mais diretivas (psicoeducativas). Dessa forma, não se buscava ensinar a educadora a cuidar de um bebê com deficiência, pois se entende que esse saber se estrutura na relação com a criança em particular. Também não se buscava ensinar os conceitos teóricos de Winnicott. Aprender conteúdos não possibilitaria, por si só, uma maior vinculação educadora-bebê. O que se acreditava que traria impacto na relação educadora-bebê era a atividade reflexiva. Essa sim teria a possibilidade de levar a uma atitude acolhedora, ativa e responsável com o bebê com deficiência.

Por fim, ressalta-se que, embora o PROAECI tenha sido aplicado para educadoras de bebê com deficiência física, é plausível se pensar que ele possa ser aplicado no contexto de outras deficiências, visto que o foco na deficiência específica da bebê do presente estudo foi dado pela própria educadora. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de sua aplicação para um público mais amplo no contexto escolar, que demanda por intervenções na área.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, M.A.G. (2011). *Famílias, cuidados e deficiências: um estudo a partir de famílias de camadas médias de Porto Alegre*. (Dissertação de mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.
- Amiralian, M.L.T.M. (2003a). A clínica do amadurecimento e o atendimento às pessoas com deficiência. *Natureza Humana*, 5(1), 205-219.
- Amiralian, M.L.T.M. (2003b). Deficiências: um novo olhar. Contribuições a partir da psicanálise winnicottiana. *Estilos da Clínica*, VIII(15), 94-111.
- Anauate, C., & Amiralian, M.L.T.M. (2007). A importância da intervenção precoce com pais de bebês que nascem com alguma deficiência. *Educar*, 30, 197-210. doi: 10.1590/S0104-40602007000200013
- Andenaes, A. (2011). Chains of care: organising the everyday life of young children attending day care. *Nordic Psychology*, 63(2), 49-67. doi: 10.1027/1901-2276/a000032
- Barbosa, M.A.M. (2012) *Programa de intervenção na família no contexto da deficiência mental: um espaço para promover mudanças*. (Tese de doutorado), Universidade Federal de São Paulo: São Paulo.
- Belsky, J. (2003). Child care and its impact on young children. In: R.E. Tremblay, M. Boivin, R.D.V. Peters, & R.G. Barr (Eds.). *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online] (pp. 1-7). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Disponível em: [http://www.child-encyclopedia.com/documents/Belsky\\_ANGxp3-Child\\_care.pdf](http://www.child-encyclopedia.com/documents/Belsky_ANGxp3-Child_care.pdf).
- Benitez, P. & Domeniconi, C. (2015). Inclusão Escolar: o Papel dos Agentes Educacionais Brasileiros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1007-1023. doi: 10.1590/1982-3703000652014
- Berk, H.J., & Berk, M.L. (1982). A survey of day care centers and their services for handicapped children. *Child Care Quarterly*, 11(3), 211-214. doi:10.1007/BF01115554
- Biglan, A., Layton, G.L., Jones, L.B., Hankins, M., & Rusby, J.C. (2013). The value of workshops on psychological flexibility for early childhood special education staff. *Topics Early Childhood Special Education*, 32(4), 1-23. doi:10.1177/0271121411425191
- Bossi, T.J. (2013). *O processo de separação-indivuação mãe-bebê ao longo do primeiro ano de vida de bebês que frequentaram ou não a creche*. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.

- Bossi, T.J., & Piccinini, C.A. (2014). *Programa de acompanhamento para educadoras de creche em contexto inclusivo - PROAECI*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Material não publicado.
- Brandão, M.T., & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 487-502.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Ministério Público.
- Brasil (1996). *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil (2015). *Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil (2016). *Protocolo de atenção à saúde e resposta à ocorrência de microcefalia relacionada à infecção pelo vírus zika*. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde.
- Bressani, M.C.L., Bosa, C.A. & Lopes, R.S. (2007). A responsividade educadora-bebê em um berçário: um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(3), 21-36.
- Bruno, M.M.G. (2006). *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução*. Brasília – MEC, Secretaria de Educação Especial.
- Carvalho, A.F., Coelho, V.A.C., & Tolocka, R.E. (2016). Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. *Educação e Pesquisa*, 42(3), 713-726. Doi: 10.1590/S1517-9702201609151344
- Conselho Nacional de Saúde (2012). *Diretrizes e normas para pesquisa envolvendo seres humanos. Resolução 466/2012*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Dantas, P.F.R. (2012). *Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência*. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Demirkaya, P.N., & Bakkaloglu, H. (2015). Examining the Student-Teacher Relationships of Children Both With and Without Special Needs in Preschool Classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 159-175. doi: 10.12738/estp.2015.1.2590

- Dias, E.O. (2003). Os estágios primitivos: a dependência absoluta (pp.157-223). In: E.O.Dias. *A teoria do amadurecimento de D.W.Winnicott, Imago*.
- Dias, I.S. (2010). *A relação educadora-bebê: laços possíveis* (Dissertação de mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Epstein, R. (2011). El relato y la realidad. In: Asociacion Psicoanalítica de Buenos Aires - *XXXIII Simposio Anual: relatos de la clínica* (pp.240-246). Buenos Aires.
- Figueiredo, R. V. (2000). A educação infantil e a inclusão escolar. *Heterogeneidade, cultura e educação*.
- Flach, F. (2006) *Educação infantil: a educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação*. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre
- Fragoso, F.M.R.A., & Casal, J. (2012). Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(3), 527-546. doi: 10.1590/S1413-65382012000300011
- Galceran, N.B. (2012). *Representação social do professor em relação à inclusão escolar de crianças com deficiência*. (Dissertação de mestrado), Universidade de São Paulo: São Paulo.
- Goés, F.A.B. (2006). Um encontro inesperado: os pais e seu filho com deficiência mental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(6), 450-461.
- Gonzaga, A.K.S. (2010). *O processo de inclusão de pessoas com deficiência e a educação infantil: um estudo de caso na escola de educação básica*. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa.
- Greco, C. (2008). *A escola de educação infantil como ambiente "suficientemente bom"*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.
- Hironobu, O. (2011). Emotions of mothers using day care for mothers and disabled children. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 22(3), 308-317.
- Leão, L.C.S.. (2012). *Tornar-se mãe de um bebê prematuro na adolescência: uma condição de dupla imaturidade*. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Lemos, E.L.M.D., Salomão, N.M.R., & Agripino-Ramos, C.S. (2014). Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), 117-130. doi: 10.1590/S1413-65382014000100009

- Melo, F.R.L.V., & Ferreira, C.C.A. (2009). O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 121-140.
- Ministério da Educação – MEC (2010). *O PNE 2011-2020: Metas e estratégias*. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf). Acesso em 16/09/2014.
- Mondaini, R.L. (2011). *Visão das professoras da educação infantil a respeito da inclusão escolar*. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal do Maranhão, São Luis.
- Morbach, A.C.R. (2011). *Perspectiva materna: possibilidades e desafios na relação com o filho com deficiência*. (Dissertação de mestrado), Universidade Feevale: Novo Hamburgo.
- Mordcovich, N. (2011). Una contribución a la idea de “relato”. In: Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires - XXXIII Simposio Anual: *relatos de la clínica* (pp.240-246). Buenos Aires.
- Núcleo de Infância e Família/Universidade Federal do Rio Grande do Sul - NUDIF/UFRGS (2014a). *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – versão família*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Material não publicado.
- Núcleo de Infância e Família/Universidade Federal do Rio Grande do Sul - NUDIF/UFRGS (2014b). *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – versão educadoras*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Material não publicado.
- Núcleo de Infância e Família/Universidade Federal do Rio Grande do Sul - NUDIF/UFRGS (2014c). *Entrevista sobre experiência e formação de educadoras de creche em contexto inclusivo*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Material não publicado.
- Núcleo de Infância e Família/Universidade Federal do Rio Grande do Sul - NUDIF/UFRGS (2014d). *Entrevista sobre a rotina de cuidado de educadoras de creche em contexto inclusivo*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Material não publicado.
- Núcleo de Infância e Família/Universidade Federal do Rio Grande do Sul - NUDIF/UFRGS (2015a). *Entrevista de dados demográficos da família*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Material não publicado.
- Núcleo de Infância e Família/Universidade Federal do Rio Grande do Sul - NUDIF/UFRGS (2015b). *Entrevista de avaliação do programa de acompanhamento para educadoras*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Material não publicado.

- Nunes, L.R.P. (1993). A educação especial em creches. *Temas em Psicologia*, 1(2), 109-116.
- Nunes, M.F.R., Corsino, P., & Didonet, V. (2011). *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO.
- Observatório do PNE (2017). *Educação especial/inclusiva*. Recuperado de <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores>
- Organização dos Estados Americanos - OEA (1999). *Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Disponível em: [http://www.mp.go.gov.br/porta/web/hp/24/docs/internacional\\_01.pdf](http://www.mp.go.gov.br/porta/web/hp/24/docs/internacional_01.pdf)
- Organização das Nações Unidas - ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- Organização das Nações Unidas – ONU (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Nova York. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)
- Organização Mundial da Saúde – OMS (2012). Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. - São Paulo : SEDPcD.
- Pantalena, E.S. (2010). *O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais*. (Dissertação de mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Paulon, S.M., Freitas, L.B.L., & Pinho, S.P. (2005). *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Pelchat, D. (1993). Developing an early-stage intervention program to help families cope with the effects of the birth of a handicapped child. *Family Systems Medicine*, 11(4), 407-424, doi: 10.1037/h0089210
- Pereira, K.Y.L., & Teixeira, S.M. (2013). Redes e intersetorialidade nas políticas sociais: reflexões sobre sua concepção na política de assistência social. *Textos & Contextos*, 12(1), 114-127.
- Powers, M.D. (1991). Intervening with families of young children with severe handicaps: contributions of a family systems approach. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 131-146. doi: 10.1037/h0088807
- Rossetti-Ferreira, M.C., Amorim, K.S., & Oliveira, Z.M.R. (2009). Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, 20(3), 437-464. doi: 10.1590/S0103-65642009000300008



- Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDU/PR (2012). *Cartilha do Censo 2010: pessoas com deficiência*. Brasília.
- Sehn, A.S. (2016). *A vivência da função materna no período de dependência: do sexto mês ao quarto ano de vida da criança*. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Silva, N.R., & Amleida, M.A. (2011). As características dos alunos são determinantes para o adoecimento de professores – um estudo comparativo sobre a incidência de *Burnout* em professores de ensino regular e especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(3), 373-394. doi: 10.1590/S1413-65382011000300003
- Silva, F.A. (2012). *Representações sociais da maternidade segundo mães de crianças com deficiência*. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal de Pernambuco: Recife.
- Soares, C.F. (2011). *As diferenças no contexto da educação infantil: um estudo da prática pedagógica*. (Tese de doutorado), Universidade Federal do Ceará: Fortaleza.
- Sonego, J.C. (2015). *Desafios nos percursos singulares rumos à paternidade no contexto da reprodução assistida: da gestação ao primeiro ano de vida do bebê*. (Tese de doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Stake, R.E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press, New York.
- Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., Karasu, F.I., Demir, S., & Akalin, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1477-1483. doi: 10.12738/estp.2014.4.2078
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>
- Vitaliano, C.R. (2007). Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 399-414. doi: 10.1590/S1413-65382007000300007
- Vitta, F.C.F. (2010). A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 75-93. doi: 10.1590/S0100-15742010000100005

- Vitta, F.C.F., Silva, K.P.L., & Moraes, M.C.A.F. (2004). Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(1), 43-58.
- Vitta, F.C.F.; Vitta, A., & Monteiro, A.S.R. (2010). Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), 415-428. doi: 10.1590/S1413-65382010000300007
- Wallander, J.L., Pitt, L.C., & Mellins, C.A. (1990). Child functional independence and maternal psychosocial stress as risk factors threatening adaptation in mothers of physically or sensorially handicapped children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58(6), 818-824. doi: 10.1037/0022-006X.58.6.818
- Winnicott, D.W. (1975). O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In: D.W.Winnicott, *O brincar e a realidade* (pp.153-162). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1967).
- Winnicott, D.W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1971).
- Winnicott, D.W. (1979a). A mãe, a professora e as necessidades da criança. In: D.W.Winnicott, *A criança e o seu mundo* (pp.214-224). Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Original publicado em 1957).
- Winnicott, D.W. (1979b). Necessidades das crianças de menos de cinco anos. In: D.W.Winnicott, *A criança e o seu mundo* (pp.203-213). Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Original publicado em 1957).
- Winnicott, D.W. (1979c). Diagnóstico educacional. In: D.W.Winnicott, *A criança e o seu mundo* (pp.231-237). Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Original publicado em 1957).
- Winnicott, D.W. (1979d). O bebê como organização em marcha. In: D.W.Winnicott, *A criança e o seu mundo* (pp.26-30). Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Original publicado em 1957).
- Winnicott, D.W. (1984). *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil*. Trad. Joseti Marques Xisto Cunha. Imago. (Original publicado em 1971).
- Winnicott, D.W. (1988). A mãe dedicada comum. In: D.W.Winnicott, *Os bebês e suas mães* (pp.1-11). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1966).
- Winnicott, D.W. (1990). Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: D.W.Winnicott, *O ambiente e os processos de maturação* (pp.79-87). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1963).

- Winnicott, D.W. (1990). Estabelecimento da relação com a realidade externa. In: D.W.Winnicott. *Natureza Humana* (pp.120- 135). Trad. Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro, Imago. (Original publicado em 1988).
- Winnicott, D.W. (1993). *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo, Martins Fontes. (Original publicado em 1965).
- Winnicott, D.W. (1994). A experiência mãe-bebê de mutualidade. In: D.W.Winnicott, *Explorações psicanalíticas* (pp.195-202). Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (Original publicado em 1969).
- Winnicott, D.W. (1994). Sobre as bases para o *self* no corpo. In: D.W.Winnicott, *Explorações psicanalíticas* (pp.203-218). Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (Original publicado em 1970).
- Winnicott, D.W. (1997). A professora, os pais e o médico. In: D.W.Winnicott, *Pensando sobre crianças* (pp.89-100). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1936).
- Winnicott, D.W. (1997). Necessidades ambientais; os estágios iniciais; dependência total e independência essencial. In: D.W.Winnicott, *Pensando sobre crianças* (pp.51-56). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1948).
- Winnicott, D.W. (2000). Desenvolvimento emocional primitivo. In: D.W.Winnicott, *Da pediatria à psicanálise* (pp.218-232). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1945).
- Zucchetti, D.T. (2011). A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. *Educação em Revista*, 27(2), 197-218. doi: 10.1590/S0102-46982011000200010

**ANEXO A****Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-graduação em Psicologia****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Versão família**

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada(o), de forma clara e detalhada, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos de coleta de dados do presente projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar as contribuições de um programa de acompanhamento com educadoras de bebês com deficiência, em contexto inclusivo, para as interações educadora-bebê. A pesquisa está dividida em quatro fases. Na Fase 1 serão realizadas entrevistas com as educadoras e filmagem na sala de berçário (incluindo as educadoras e o bebê com deficiência). Na Fase 2 ocorrerão os encontros do programa de acompanhamento somente com as educadoras e a pesquisadora, momento no qual os temas previstos serão apresentados às educadoras como parte do acompanhamento. Por fim, nas Fases 3 e 4 serão utilizados os mesmos instrumentos da Fase 1. Os dados obtidos serão utilizados somente para fins de pesquisa, conforme o objetivo apresentado. O local das entrevistas, número dos encontros e sua duração serão combinados entre a pesquisadora e as educadoras, podendo ocorrer tanto no Instituto de Psicologia da UFRGS, situado na Rua Ramiro Barcelos, 2600/sala 111, como na creche se assim as educadoras preferirem. A coleta de dados será organizada sem custo aos participantes e, quando necessário, será oferecido auxílio para transporte e alimentação.

Acredita-se que as entrevistas e a observação permitirão as participantes refletirem acerca de suas vivências, práticas e sentimentos relacionados à profissão de educadora e que isso poderá trazer algum benefício para elas e para seu trabalho com os bebês com deficiência. No entanto, visto que serão abordadas questões íntimas que podem gerar algum desconforto, caso seja necessário, as educadoras poderão ser encaminhadas para o Centro de Atendimento Pais-Bebê da UFRGS ou para a Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS.

Tenho o conhecimento de que receberei a resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Poderei obter tais esclarecimentos com a equipe de pesquisa ou com o Comitê de Ética do Instituto de Psicologia, rua Ramiro Barcelos 2600, pelo fone (51) 3308-5698. A participação de meu(minha) filho(a) é voluntária e terei total liberdade para retirar o consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso traga prejuízo ao atendimento do meu(minha) filho(a) nesta instituição. Todos os dados coletados serão arquivados na sala 111 do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Entendo que meu(minha) filho(a) não será identificado(a) e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas à sua privacidade. Tenho ciência de que uma via deste documento será fornecida a mim.

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a participação do(a) meu(minha) filho(a) \_\_\_\_\_ neste estudo.

Os pesquisadores responsáveis por este projeto são Prof. Cesar Augusto Piccinini e a doutoranda Tatiele Jacques Bossi, que poderão ser contatados pelo fone (51) 3308-5058 e e-mail: tatielejbossi@gmail.com. Endereço para contato: Rua Ramiro Barcelos, 2600/sala 111 – Bairro Santa Cecília – Porto Alegre.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Pesquisador(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Participante

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**ANEXO B****Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-graduação em Psicologia****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Versão educadoras**

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada, de forma clara e detalhada, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos de coleta de dados do presente projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar as contribuições de um programa de acompanhamento com educadoras de bebês com deficiência, em contexto inclusivo, para as interações educadora-bebê. A pesquisa está dividida em quatro fases. Na Fase 1 serão realizadas entrevistas com as educadoras e filmagem na sala de berçário (incluindo as educadoras e o bebê com deficiência). Na Fase 2 ocorrerão os encontros do programa de acompanhamento somente com as educadoras e a pesquisadora, momento no qual os temas previstos serão apresentados às educadoras como parte do acompanhamento. Por fim, nas Fases 3 e 4 serão utilizados os mesmos instrumentos da Fase 1. Os dados obtidos serão utilizados somente para fins de pesquisa, conforme o objetivo apresentado. O local das entrevistas, número dos encontros e sua duração serão combinados entre a pesquisadora e as educadoras, podendo ocorrer tanto no Instituto de Psicologia da UFRGS, situado na Rua Ramiro Barcelos, 2600/sala 111, como na creche se assim as educadoras preferirem. A coleta de dados será organizada sem custo aos participantes e, quando necessário, será oferecido auxílio para transporte e alimentação.

Acredita-se que as entrevistas e a observação permitirão as participantes refletirem acerca de suas vivências, práticas e sentimentos relacionados à profissão de educadora e que isso poderá trazer algum benefício para elas e para seu trabalho com os bebês com deficiência. No entanto, visto que serão abordadas questões íntimas que podem gerar algum desconforto, caso seja necessário, as educadoras poderão ser encaminhadas para o Centro de Atendimento Pais-Bebê da UFRGS ou para a Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS.

Tenho o conhecimento de que receberei a resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Poderei obter tais esclarecimentos com a equipe de pesquisa ou com o Comitê de Ética do Instituto de Psicologia, rua Ramiro Barcelos 2600, pelo fone (51) 3308-5698. Minha participação é voluntária e terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso traga prejuízo ao meu exercício profissional nesta instituição. Todos os dados coletados serão arquivados na sala 111 do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Entendo que não serei identificada e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas à minha privacidade. Tenho ciência de que uma via deste documento será fornecida a mim.

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar deste estudo.

Os pesquisadores responsáveis por este projeto são Prof. Cesar Augusto Piccinini e a doutoranda Tatiele Jacques Bossi, que poderão ser contatados pelo fone (51) 3308-5058 e e-mail: [tatielejbossi@gmail.com](mailto:tatielejbossi@gmail.com). Endereço para contato: Rua Ramiro Barcelos, 2600/sala 111 – Bairro Santa Cecília – Porto Alegre.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Pesquisador(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Participante

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

## ANEXO C

**Ficha de dados demográficos da família  
(NUDIF, 2015\*)**

**I. Eu gostaria de ter algumas informações sobre você, o/a (nome do bebê) e a família de vocês:****♦ Mãe do bebê:**

- Idade: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_
- Estado civil: ( ) casada ( ) solteira ( ) separada ( ) viúva ( ) com companheiro/a (pai do bebê?)
- Número de filhos (incluir sexo e idade): \_\_\_\_\_
- Número de enteados (incluir sexo e idade): \_\_\_\_\_
- Número de pessoas que moram na casa e grau de parentesco: \_\_\_\_\_
- Você mora com o pai do bebê? ( ) sim ( ) não. *Se sim:* Desde quando? \_\_\_\_\_  
*Se não:* Ele convive com o/a (nome)? \_\_\_\_\_
- Você trabalha fora? ( ) sim ( ) não. *Se sim:* qual a profissão? \_\_\_\_\_
- Qual a renda familiar mensal (aprox.)? \_\_\_\_\_
- Moradia: ( ) própria ( ) alugada ( ) outro \_\_\_\_\_

**♦ Pai do bebê (somente se mora e/ou tem contato com a criança):**

- Idade: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_
- Estado civil: ( ) casado ( ) solteiro ( ) separado ( ) viúvo ( ) com companheira/o (pai do bebê?)
- Número de filhos (incluir sexo e idade): \_\_\_\_\_
- Trabalha fora? ( ) sim ( ) não. *Se sim:* qual a profissão? \_\_\_\_\_

**♦ Companheiro (caso a mãe não more com o pai do bebê e tenha outro marido):**

- Idade: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_
- Estado civil: ( ) casado ( ) solteiro ( ) separado ( ) viúvo ( ) com companheira/o (pai do bebê?)
- Número de filhos (incluir sexo e idade): \_\_\_\_\_
- Trabalha fora? ( ) sim ( ) não. *Se sim:* qual a profissão? \_\_\_\_\_

**♦ Bebê:**

- Idade: \_\_\_\_\_
- Idade gestacional ao nascer (em semanas): \_\_\_\_\_
- Peso ao nascer: \_\_\_\_\_
- Ocorreu alguma complicação durante a gravidez? \_\_\_\_\_
- Qual a deficiência que o/a (nome) apresenta? \_\_\_\_\_
- Quando começou a ser identificada essa deficiência? \_\_\_\_\_
- Como tu e o pai do (nome) reagiram à notícia da deficiência?
- Que tratamentos o/a (nome) realiza atualmente? \_\_\_\_\_

- O que os profissionais dizem sobre o tratamento e avanços do/a (*nome*)?
- Como tu e o teu marido tem lidado com a deficiência do (*nome*)?

♦ **Creche**

- E como foi a decisão de colocar o/a (*nome*) na creche?
- Desde quando ele/a está na creche? Como ele/a reagiu no início? E como foi para ti e o teu marido?
- E como as educadoras reagiram à inclusão do/a (*nome*)? E as outras crianças e pais, como reagiram?
- E agora, como tu e o teu marido percebem o/a (*nome*) na creche?

\*Adaptado de NUDIF/CRESCI, 2011.

## ANEXO D

### Entrevista sobre experiência e formação de educadoras de creche em contexto inclusivo

(NUDIF/UFRGS, 2014)\*

#### I. Eu gostaria de conversar um pouco sobre você.

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua escolaridade (anos concluídos)?
3. Qual seu estado civil?
4. Você tem filhos? Quantos?

#### II. Agora, eu gostaria de conversar um pouco sobre o seu trabalho como educadora.

1. Como se deu a sua escolha pela área de educação infantil?
2. Como você se descreveria como educadora?
3. Você pensa em alguém como modelo?
4. Há quanto tempo você trabalha nesta área?
5. Você já trabalhou com crianças de que faixas etárias?
6. Você possui formação específica para o atendimento de crianças menores de 18 meses? Qual?
7. E para crianças de 18 meses a 3 anos? Qual?
8. Há quanto tempo você trabalha com crianças com deficiência?
9. E quais os tipos de deficiência das crianças que você já trabalhou? Que idade elas tinham?
10. Você possui alguma formação específica para o atendimento de bebês/crianças com deficiência? Como foi o treinamento?
11. No atendimento destas crianças você costuma seguir alguma linha pedagógica?

#### III. Agora eu gostaria de conversar um pouco sobre a sua experiência atual como educadora.

1. Há quanto tempo você trabalha nesta creche?
2. Em um dia típico, quantas horas você trabalha?
3. Quantos bebês você atende na turma atualmente? E quantos deles têm alguma deficiência? Qual?
4. Além de você, quantos adultos cuidam do grupo de crianças?
5. Como você se sente trabalhando nesta creche? O que mais lhe agrada? E o que não lhe agrada muito?
6. Em termos salariais, você está satisfeita?
7. Você trabalha em algum outro lugar?  
(*Se sim*) Quantas horas por semana? E qual sua função?

\*Entrevista adaptada por Bossi e Piccinini de NUDIF, 2013.



## ANEXO E

### Entrevista sobre a rotina de cuidado de educadoras de creche em contexto inclusivo (NUDIF/UFRGS, 2014)\*

Esta entrevista tem como objetivo conhecer a rotina de cuidados das educadoras de creche em contexto inclusivo e não há respostas certas ou erradas.

#### **I. Eu gostaria de conversar um pouco sobre o seu trabalho com bebês em inclusão.**

1. Como é para você o trabalho com bebês em um contexto inclusivo?
2. Quais as principais características de um trabalho em um contexto de inclusão? O que caracteriza a inclusão?
3. O que você acha que é necessário para que a inclusão de um bebê ocorra adequadamente?
4. Quais as principais dificuldades/barreiras para a inclusão de bebês na creche?
5. O que você considera que facilita a inclusão?
6. Você se considera satisfeita com seu trabalho em um contexto inclusivo?  
(*Se não*) O que você acha que poderia ser diferente?

#### **II. Agora eu gostaria de conversar sobre cada bebê com deficiência que você cuida e sobre a sua família. (Repetir as questões se houver mais de um bebê)**

1. Há quanto tempo você atende o/a (nome do bebê com deficiência)?
2. Qual a deficiência que ele/a apresenta?
3. Como você avalia a sua relação com ele/a?
4. Quais as maiores dificuldade para cuidar do/a (nome)?
5. Como você se sente ao cuidar do/a (nome)?
6. A respeito da família do/a (nome):
  - Com qual integrante da família você tem mais contato?
  - E, como é a sua relação com os familiares?
  - Você percebe alguma dificuldade no contato com a família do/a (nome)?

#### **III. Agora eu gostaria de falar sobre as suas atividades com o bebê com deficiência.**

(Repetir as questões se houver mais de um bebê na turma)

1. O que um bebê com deficiência, como o/a (nome), mais necessita nos primeiros anos de vida?
2. Ele/a teria alguma demanda diferente, comparado aos bebês sem deficiência?
3. Como é organizada a rotina do/a (nome), desde que ele/a chega à creche até a hora da saída?
4. Esta rotina é diferente para o/a (nome), comparada a dos bebês sem deficiência?
5. Você enfrenta alguma dificuldade nessa rotina junto ao/a (nome):
  - Na hora da chegada;
  - Na troca de fraldas e roupas;
  - Durante a alimentação;
  - Na hora do sono;
  - Na atividades livres e dirigidas;
  - Na hora da saída
 (*Se sim*) Ao que você atribui essas dificuldades (ex. deficiência do bebê, estrutura da creche, equipe de trabalho etc.)?

#### **IV. Você gostaria de acrescentar algo sobre o que conversamos?**

\*Entrevista elaborada por Bossi & Piccinini.

## ANEXO F

### Programa de acompanhamento para educadoras de creche em contexto inclusivo - PROAECI (Bossi e Piccinini, 2015)

#### Orientações gerais

Este programa de acompanhamento é destinado às educadoras de creche que atendem bebês com deficiência, em contexto inclusivo. Em particular, tem por finalidade acompanhar a relação das educadoras e os bebês com deficiências. Com base na teoria do amadurecimento emocional de Winnicott (1963), são propostos encontros individuais com cada educadora, quando serão abordados temas que envolvem o seu dia a dia com os bebês com deficiência. Os conceitos winnicottianos que norteiam o PROAECI são os seguintes:

1) *Tarefas da educadora*: a) *holding*, se refere à rotina de cuidados dispensados de forma afetiva ao bebê e inclui, principalmente, o segurar; b) *manuseio*, diz respeito à forma como a educadora toca e manuseia o corpo do bebê, principalmente durante os cuidados que envolvem o contato com a sua pele; e, c) *apresentação de objetos*, se refere à capacidade da educadora em apresentar o mundo externo ao bebê e impulsioná-lo em suas explorações;

2) *Competências da educadora*: a) *previsibilidade*, caracterizada como a adaptação da educadora ao que o bebê necessita, atendendo-o com o que o satisfaz no momento em ele apresenta uma demanda; b) *adaptação ao saber materno*, que se refere a capacidade da educadora de respeitar a autoridade da mãe/pai e o conhecimento que ela/ele tem sobre o filho; e, c) *diagnóstico pedagógico*, diz respeito a capacidade da educadora em agir preventivamente com relação à saúde mental do bebê, ao estar atenta ao seu processo de desenvolvimento.

O PROAECI se constitui em um espaço de escuta das educadoras e de reflexões sobre sua rotina, dúvidas e angústias, comumente pouco consideradas no contexto escolar. Como o foco do acompanhamento são as educadoras que cuidam de bebês com deficiência, as reflexões serão direcionadas no sentido de contribuir para o desenvolvimento emocional dos bebês e sua inclusão na turma de berçário.

O PROAECI está organizado em seis encontros com foco nos seguintes temas:

- Encontro 1**: A creche e o desenvolvimento emocional do bebê com deficiência;
- Encontro 2**: Necessidades, potencialidades e limitações do bebê com deficiência;
- Encontro 3**: Exploração dos espaços e objetos da creche pelo bebê com deficiência;
- Encontro 4**: Potencialidades da educadora junto ao bebê com deficiência;
- Encontro 5**: Sentimentos despertados pelos bebês com deficiência;
- Encontro 6**: A creche e a família do bebê com deficiência.

**Procedimentos gerais**: respeitando os horários e a dinâmica das creches, os encontros serão realizados individualmente com cada educadora e terão duração de 50 minutos e periodicidade semanal. A partir de um posicionamento de escuta receptiva e flexível da pesquisadora, serão estabelecidos momentos de diálogo e reflexão com a educadora, sobre seus conhecimentos, práticas, dúvidas e sentimentos associados a cada temática que será abordada, ao mesmo tempo em que se buscará sensibilizá-las a respeito dos temas de cada encontro, a partir de uma perspectiva winnicottiana.

**Encontro 1: A creche e o desenvolvimento emocional do bebê com deficiência**

**Objetivo:** este encontro visa, inicialmente, apresentar brevemente os objetivos do PROAECI e como serão realizados os encontros. Na sequência será introduzido o tema deste primeiro encontro, que tem por objetivo dialogar com a educadora sobre o desenvolvimento emocional do bebê com deficiência e sobre a importância da educadora e da creche como ambiente facilitador deste desenvolvimento emocional. Este tema tem como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding*, *manuseio* e apresentação de objetos) e as competências da educadora (*previsibilidade* e *diagnóstico pedagógico*).

**Orientação geral:** inicia-se o encontro de forma que a educadora possa se sentir confortável, engajada e valorizada com relação aos cuidados que dispensa ao bebê com deficiência. A atitude da pesquisadora será de escuta e respeito pela educadora e de abertura para refletir junto com ela sobre o tema do encontro. Quando adequado se buscará sensibilizar a educadora para uma prática com o bebê baseada nas ideias winnicottianas.

**Orientações para o encontro:** será apresentado à educadora o tema foco deste encontro: *“Neste primeiro encontro iremos conversar sobre aspectos do desenvolvimento emocional dos bebês e, particularmente dos que apresentam deficiência. Como eu já te falei tenho muito interesse pelos aspectos do desenvolvimento infantil, principalmente sobre as interações entre os adultos e os bebês. Na psicologia há muitos estudos que buscam compreender essas interações dos bebês com suas mães e com outros cuidadores, como as educadoras. Quando o cuidar envolve um bebê com deficiência é importante que, além de atender as suas necessidades, se reconheça e aceite sua condição de bebê com deficiência que também tem potencialidades, construindo um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. Como é para você atender um bebê com deficiência?”*.

Durante o encontro se buscará abrir espaço para a educadora falar sobre o dia a dia com o bebê com deficiência. Caso necessário, os temas centrais desse encontro serão trazidos à reflexão através de colocações breves, como por exemplo: *holding*, *manuseio* e *apresentação de objetos* (*“Como é a rotina de cuidados do/a (nome)?”*); *previsibilidade* (*“O que pode ser considerado ao se organizar a rotina de um bebê com deficiência?”*); e, *diagnóstico pedagógico* (*“O que você observa que o/a (nome) já é capaz de fazer e quais as suas competências para a interação?”*).

Ao longo do encontro busca-se refletir com a educadora sobre o tema central, norteado pelos conceitos winnicottianos. Cabe ressaltar que não se busca ensinar esses conceitos às educadoras, mas sim possibilitar que elas reflitam sobre suas práticas de cuidado que estão (ou não) norteadas por esses conceitos de cuidado em Winnicott, a partir de questionamentos e apontamentos verbalizados pela pesquisadora. Quando necessário se buscará sensibilizá-la para outros aspectos que poderiam ser acrescentados na sua prática, de modo a potencializar o desenvolvimento emocional da criança.

Ao final do encontro, será realizado um fechamento, quando será retomado brevemente o que foi visto no encontro (*“Hoje foi possível refletirmos um pouco sobre o desenvolvimento emocional dos bebês e, particularmente dos que apresentam deficiência. E o quanto a relação com a educadora é importante para o desenvolvimento emocional da criança*). Além disto, será enfatizado que ela busque refletir sobre o que foi visto, durante a rotina diária com o bebê (*“O que você acha de, até nosso próximo encontro, você refletir sobre os temas que conversamos hoje pensando em como o que foi visto se faz presente na sua rotina com o/a (nome). Pode ser?”*).

## Encontro 2: Necessidades, potencialidades e limitações do bebê com deficiência

**Objetivo:** este encontro tem por objetivo dialogar com a educadora sobre as necessidades, potencialidades e limitações do bebê com deficiência ao longo do dia a dia na relação educadora-bebê na creche. Este tema tem como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding, manuseio e apresentação de objetos*) e as competências da educadora (*previsibilidade e diagnóstico pedagógico*).

**Orientação geral:** inicia-se o encontro de forma que a educadora possa se sentir confortável, engajada e valorizada com relação aos cuidados que dispensa ao bebê com deficiência. Em seguida conversa-se com a educadora sobre o que ela achou do último encontro, o que ela destacaria, se foi possível refletir sobre os temas abordados e o quanto o que foi visto se faz presente na sua rotina com o bebê com deficiência. Passa-se então para este segundo encontro que enfoca nas necessidades, potencialidades e limitações do bebê com deficiência. A atitude da pesquisadora será de escuta e respeito pela educadora e de abertura para refletir junto com ela sobre o tema do encontro. Quando adequado se buscará sensibilizar a educadora para uma prática com o bebê baseada nas ideias winnicottianas.

**Orientações para o encontro:** será apresentado à educadora o tema foco deste encontro com uma breve retomada do encontro anterior: *“Inicialmente eu gostaria que pudéssemos retomar um pouco o encontro da última semana. O que você achou do encontro? O que foi possível refletir a respeito do que foi visto ao longo da última semana ao interagir com o/a (nome)?”*; *“Já referente ao encontro de hoje, eu gostaria que pudéssemos conversar sobre as necessidades, potencialidades e limitações do/a (nome). Para isso, gostaria que você pensasse na rotina diária do/a (nome) no berçário, durante a alimentação, trocas de fralda e roupas, bem como nos momentos de brincar e de interação contigo e outras crianças. Você poderia me falar sobre as necessidades, potencialidades e limitações do/a (nome)? E como você se adapta a essas características do/a (nome) durante os cuidados e interação com ele?”*.

Durante o encontro se buscará abrir espaço para a educadora falar sobre o dia a dia com o bebê com deficiência. Caso necessário, os temas centrais desse encontro serão trazidos à reflexão através de colocações breves: *holding, previsibilidade e apresentação de objetos* (*“Como é possível lidar, na rotina diária, com as necessidades, potencialidades e limitações do (nome)?”*); *manuseio* (*“E na troca de fraldas, banho, colo, como você se sente?”*; *“Algo na rotina diária poderia ser diferente?”*); e *diagnóstico pedagógico* (*“Com relação às necessidades, potencialidades e limitações apresentadas pelo/a (nome), pode-se pensar que tem a ver com sua deficiência ou isso também está presente em outras crianças?”*).

Ao longo do encontro busca-se refletir com a educadora sobre o tema central, norteado pelos conceitos winnicottianos. Cabe ressaltar que não se busca ensinar esses conceitos às educadoras, mas sim possibilitar que elas reflitam sobre suas práticas de cuidado que estão (ou não) norteadas por esses conceitos de cuidado em Winnicott, a partir de questionamentos e apontamentos verbalizados pela pesquisadora. Quando necessário se buscará sensibilizá-la para outros aspectos que poderiam ser acrescentados na sua prática, de modo a potencializar o desenvolvimento emocional da criança.

Ao final, será realizado um fechamento, quando será retomado brevemente o que foi visto no encontro (*“Hoje foi possível refletirmos um pouco sobre as necessidades, potencialidades e limitações que o/a (nome) apresenta.”*). Além disto, será enfatizado que ela busque refletir sobre o que foi conversado no encontro, fazendo isso até a próxima semana e pensando em como o que foi destacado se faz presente na sua rotina com o bebê com deficiência (*“O que você acha de, até nosso próximo encontro, você refletir sobre os temas que conversamos hoje pensando em como o que foi visto se faz presente na sua rotina com o/a (nome). Pode ser?”*).

### Encontro 3: Exploração dos espaços e objetos da creche pelo bebê com deficiência

**Objetivo:** este encontro tem por objetivo dialogar com a educadora sobre a importância dos espaços e dos objetos da creche serem organizados de acordo com as necessidades e demandas dos bebês, em particular do bebê com deficiência. Este tema tem como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding*, *manuseio* e *apresentação de objetos*) e a competência da educadora (*previsibilidade*).

**Orientação geral:** inicia-se o encontro de forma que a educadora possa se sentir confortável, engajada e valorizada com relação aos cuidados que dispensa ao bebê com deficiência. Em seguida conversa-se com a educadora sobre o que ela achou do último encontro, o que ela destacaria, se foi possível refletir sobre os temas abordados e o quanto o que foi visto se faz presente na sua rotina com o bebê com deficiência. Passa-se então para este terceiro encontro cujo foco é a organização da sala do berçário visando favorecer a exploração dos espaços e objetos pelo bebê com deficiência, bem como a interação com as educadoras e colegas. A atitude da pesquisadora será de escuta e respeito pela educadora e de abertura para refletir junto com ela sobre o tema do encontro. Quando adequado se buscará sensibilizar a educadora para uma prática com o bebê baseada nas ideias winnicottianas.

**Orientações para o encontro:** será apresentado a educadora o tema foco deste encontro com uma breve retomada do encontro anterior: *“Inicialmente eu gostaria que pudéssemos retomar um pouco o encontro da última semana. O que você achou do encontro? O que foi possível refletir a respeito do que foi visto ao longo da última semana ao interagir com o/a (nome)?”*; *“Já referente ao encontro de hoje, eu gostaria que pudéssemos conversar sobre a importância de os espaço e os objetos da creche serem organizados de acordo com as necessidades e demandas dos bebês. Neste sentido, um aspecto importante para o desenvolvimento dos bebês precisa ser destacado sempre que possível por aqueles que o cuidam, que é a previsibilidade. A partir da repetição de uma rotina por parte da educadora, esta acaba previsível para o bebê; e também previsível no sentido de que vai ser atendido pelo educadora sempre que ele precisar, assim como previsível na organização que estabelece ao ambiente do bebê. Por exemplo, é importante para o bebê saber que sempre que for para o canto esquerdo da sala encontrará uma caixa com brinquedos, e se for para o canto direito encontrará o espaço dos objetos pessoais dos bebês, como o bico, de modo que com esse movimento poderá sinalizar que deseja brincar ou que quer o bico, respectivamente. Como é o espaço físico da sua sala de berçário? Este espaço precisou ser particularmente organizado a fim de atender o/a (nome).”*

Durante o encontro se buscará abrir espaço para a educadora falar sobre a organização da sala do berçário e o quanto essa organização atende às demandas do bebê com deficiência. Caso necessário, o tema central desse encontro será trazido à reflexão através de colocações breves: *holding*, *manuseio* e *apresentação de objetos* (*“Como a sala de berçário poderia ser organizada para melhor atender a/o (nome)?”*); *previsibilidade* (*“Essa organização costuma mudar com frequência ou ela é mais permanente?”*).

Ao longo do encontro busca-se refletir com a educadora sobre o tema central, norteado pelos conceitos winnicottianos. Cabe ressaltar que não se busca ensinar esses conceitos às educadoras, mas sim possibilitar que elas reflitam sobre suas práticas de cuidado que estão (ou não) norteadas por esses conceitos de cuidado em Winnicott, a partir de questionamentos e apontamentos verbalizados pela pesquisadora. Quando necessário se buscará sensibilizá-la para outros aspectos que poderiam ser acrescentados na sua prática, de modo a potencializar o desenvolvimento emocional da criança.

Ao final, será realizado um fechamento, quando será retomado brevemente o que foi visto no encontro (*“Hoje foi possível refletirmos um pouco sobre a importância de os espaço e os objetos da creche serem organizados de acordo com as necessidades e demandas dos bebês”*). Além disto, será enfatizado que ela busque refletir sobre o que foi conversado no encontro, fazendo isso até a próxima semana e pensando em como o que foi destacado se faz presente na sua rotina com o bebê com deficiência (*“O que você acha de, até nosso próximo encontro, você refletir sobre os temas que conversamos hoje pensando em como o que foi visto se faz presente na sua rotina com o/a (nome). Pode ser?”*).

#### Encontro 4: Potencialidades da educadora nas interações com o bebê com deficiência

**Objetivo:** este encontro tem por objetivo dialogar com a educadora sobre as potencialidades dela junto ao bebê com deficiência. Este tema tem como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding*, *manuseio* e *apresentação de objetos*) e a competência da educadora (*previsibilidade*).

**Orientação geral:** inicia-se o encontro de forma que a educadora possa se sentir confortável, engajada e valorizada com relação aos cuidados que dispensa ao bebê com deficiência. Em seguida conversa-se com a educadora sobre o que ela achou do último encontro, o que ela destacaria, se foi possível refletir sobre os temas abordados e o quanto o que foi visto se faz presente na sua rotina com o bebê com deficiência. Passa-se então para este quarto encontro que enfoca as potencialidades da educadora nas interações com o bebê com deficiência. A atitude da pesquisadora será de escuta e respeito pela educadora e de abertura para refletir junto com ela sobre o tema do encontro. Quando adequado se buscará sensibilizar a educadora para uma prática com o bebê baseada nas ideias winnicottianas.

**Orientações para o encontro:** será apresentado à educadora o tema foco deste encontro com uma breve retomada do encontro anterior: *“Inicialmente eu gostaria que pudéssemos retomar um pouco o encontro da última semana. O que você achou do encontro? O que foi possível refletir a respeito do que foi visto ao longo da última semana ao interagir com o/a (nome)?; “Já referente ao encontro de hoje, eu gostaria que pudéssemos falar sobre as potencialidades da educadora nas interações com o bebê com deficiência. Na psicologia há muitas referências à capacidade da mãe de se adaptar às necessidades e particularidades dos bebês, como já vimos, e a essa potencialidade materna nomeia-se como sendo característico da ‘mãe suficientemente boa’. Essa ‘mãe suficientemente boa’ não é perfeita, pelo contrário, ela é falível, mas procura [por tentativa e erro] acertar nos cuidados junto ao seu bebê. E ela se torna ainda melhor quando tem o apoio e o incentivo a acreditar na sua capacidade de cuidar bem do seu filho. E essas características maternas também se fariam presentes nas educadoras de creche ao dispensarem cuidados aos bebês. Que potencialidades da educadora você acha importantes na interação com um bebê com deficiência? O quanto é possível apresentar estas potencialidades, na interação com o/a (nome)? Você teria alguns exemplos do dia a dia com o/a (nome) que ressaltem essas potencialidades”.*

Durante o encontro se buscará abrir espaço para a educadora falar sobre as suas potencialidades junto ao bebê com deficiência. Caso necessário, os temas centrais desse encontro serão trazidos à reflexão através de colocações breves: *segurar e manuseio* (*“Como são os momentos de contato direto com o/a (nome), como durante a higiene e o dar colo?”*); *“Tem algo que você mais gosta de fazer com o/a (nome)?; E tem algo que você não gosta muito?”*); e, *apresentação de objetos e previsibilidade* (*“Ao longo dia, você consegue ter algum momento em que brinca com o (nome)?”; “Nestas brincadeiras, você consegue usar brinquedos ou outros objetos com o/a (nome)?”; “Se sim, como é que você faz?”*); *“E nestas brincadeiras o/a (nome) interage com os seus colegas?”*).

Ao longo do encontro busca-se refletir com a educadora sobre o tema central, norteado pelos conceitos winnicottianos. Cabe ressaltar que não se busca ensinar esses conceitos às educadoras, mas sim possibilitar que elas reflitam sobre suas práticas de cuidado que estão (ou não) norteadas por esses conceitos de cuidado em Winnicott, a partir de questionamentos e apontamentos verbalizados pela pesquisadora. Quando necessário se buscará sensibilizá-la para outros aspectos que poderiam ser acrescentados na sua prática, de modo a potencializar o desenvolvimento emocional da criança.

Ao final, será realizado um fechamento, quando será retomado brevemente o que foi visto no encontro (*“Hoje foi possível refletirmos um pouco sobre as potencialidades da educadora nas interações com o bebê com deficiência”*). Além disto, será enfatizado que ela busque refletir sobre o que foi conversado no encontro, fazendo isso até a próxima semana e pensando em como o que foi destacado se faz presente na sua rotina com o bebê com deficiência (*“O que você acha de, até nosso próximo encontro, você refletir sobre os temas que conversamos hoje pensando em como o que foi visto se faz presente na sua rotina com o/a (nome). Pode ser?”*).

**Encontro 5: Sentimentos despertados pelos bebês com deficiência**

**Objetivo:** este encontro tem por objetivo dialogar sobre os sentimentos da educadora despertados pelo bebê com deficiência durante a relação educadora-bebê. Este tema tem como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding*, *manuseio* e *apresentação de objetos*) e a competência da educadora (*previsibilidade*).

**Orientação geral:** inicia-se o encontro de forma que a educadora possa se sentir confortável, engajada e valorizada com relação aos cuidados que dispensa ao bebê com deficiência. Em seguida conversa-se com a educadora sobre o que ela achou do último encontro, o que ela destacaria, se foi possível refletir sobre os temas abordados e o quanto o que foi visto se faz presente na sua rotina com o bebê com deficiência. Passa-se então para este quinto encontro que enfoca nos sentimentos da educadora despertados pelo bebê com deficiência, particularmente durante os cuidados e a interação educadora-bebê. A atitude da pesquisadora será de escuta e respeito pela educadora e de abertura para refletir junto com ela sobre o tema do encontro. Quando adequado se buscará sensibilizar a educadora para uma prática com o bebê baseada nas ideias winnicottianas.

**Orientações para o encontro:** será apresentado à educadora o tema foco deste encontro com uma breve retomada do encontro anterior: *“Inicialmente eu gostaria que pudéssemos retomar um pouco o encontro da última semana. O que você achou do encontro? O que foi possível refletir a respeito do que foi visto ao longo da última semana ao interagir com o/a (nome)?; “Já referente ao encontro de hoje, eu gostaria de conversarmos sobre os sentimentos da educadora despertados pelo bebê com deficiência, particularmente durante os cuidados e interação educadora-bebê. No nosso encontro anterior conversamos um pouco sobre as tarefas maternas da ‘mãe suficientemente boa’ e o quanto várias dessas tarefas maternas podem ser exercidas também pela educadora. No entanto, com um bebê com deficiência, o manter-se ‘suficientemente boa’ pode ser mais difícil. Muitas vezes confundimos a condição de deficiência com dependência e incapacidade para o bebê realizar atividades sem o cuidador. Ou acabamos impondo a eles aquilo que consideramos ser o melhor, tendo, dessa forma, atitudes mais intrusivas. Ou então, por dificuldades de identificar as necessidades destes bebês [por outras vias sensoriais e motoras com as quais não estamos habituadas,] podemos acabar por não atender as suas necessidades, tendo assim atitudes mais faltantes. Como é isso pra você na rotina diária com o/a (nome)?”*.

Durante o encontro se buscará abrir espaço para a educadora falar sobre os sentimentos e atitudes despertados pelo bebê com deficiência. Caso necessário, os temas centrais desse encontro serão trazidos à reflexão através de colocações breves: *segurar* e *manuseio* (*“Que sentimentos o/a (nome) tende a despertar nas educadoras?”*; *“Como é lidar com esses sentimentos nos cuidados e interação com o/a (nome) (ex. colo, troca de fraldas, alimentação)?”*; *apresentação de objetos* (*“Como é lidar com estes sentimentos ao brincar com o/a (nome); e, previsibilidade* (*“Como é lidar com esses sentimentos na rotina organizada para o/a (nome)?”*).

Ao longo do encontro busca-se refletir com a educadora sobre o tema central, norteado pelos conceitos winnicottianos. Cabe ressaltar que não se busca ensinar esses conceitos às educadoras, mas sim possibilitar que elas reflitam sobre suas práticas de cuidado que estão (ou não) norteadas por esses conceitos de cuidado em Winnicott, a partir de questionamentos e apontamentos verbalizados pela pesquisadora. Quando necessário se buscará sensibilizá-la para outros aspectos que poderiam ser acrescentados na sua prática, de modo a potencializar o desenvolvimento emocional da criança.

Ao final, será realizado um fechamento, quando será retomado brevemente o que foi visto no encontro (*“Hoje foi possível refletirmos um pouco sobre os sentimentos da educadora despertados pelo bebê com deficiência, particularmente durante os cuidados e interação educadora-bebê”*). Além disto, será enfatizado que ela busque refletir sobre o que foi conversado no encontro, fazendo isso até a próxima semana e pensando em como o que foi destacado se faz presente na sua rotina com o bebê com deficiência (*“O que você acha de, até nosso próximo encontro, você refletir sobre os temas que conversamos hoje pensando em como o que foi visto hoje se faz presente na sua rotina com o/a (nome). Pode ser?”*).

## Encontro 6: A creche e a família do bebê com deficiência

**Objetivo:** este encontro tem por objetivo dialogar com a educadora sobre sua relação com a família do bebê com deficiência. Este tema tem como base os conceitos winnicottianos referentes às tarefas da educadora (*holding*, *manuseio* e *apresentação de objetos*) e as competências da educadora (*previsibilidade* e *adaptação ao saber materno*).

**Orientação geral:** inicia-se o encontro de forma que a educadora possa se sentir confortável, engajada e valorizada com relação aos cuidados que dispensa ao bebê com deficiência. Em seguida conversa-se com a educadora sobre o que ela achou do último encontro, o que ela destacaria, se foi possível refletir sobre os temas abordados e o quanto o que foi visto se faz presente na sua rotina com o bebê com deficiência. Passa-se então para este sexto encontro que enfoca na relação da educadora e da família do bebê com deficiência, e sua contribuição para o desenvolvimento emocional do bebê. A atitude da pesquisadora será de escuta e respeito pela educadora e de abertura para refletir junto com ela sobre o tema do encontro. Quando adequado se buscará sensibilizar a educadora para uma prática com o bebê baseada nas ideias winnicottianas.

**Orientações para o encontro:** será apresentado à educadora o tema foco deste encontro com uma breve retomada do encontro anterior: *“Inicialmente eu gostaria que pudéssemos retomar um pouco o encontro da última semana. O que você achou do encontro? O que foi possível refletir a respeito do que foi visto ao longo da última semana ao interagir com o/a (nome)?; “Já referente ao encontro de hoje, eu gostaria de conversarmos sobre a sua relação com a família do/a (nome). A relação entre a educadora e a família do bebê, em especial a mãe, é muito importante para que tanto a mãe quanto o bebê sintam-se seguros com relação ao ambiente da creche. A psicologia destaca que as mães precisam de apoio para que possam acreditar na sua capacidade de ser mãe. Pois bem, essa postura de apoio também pode vir das educadoras no momento de contato com a família, contribuindo para que a mãe acredite na sua capacidade de cuidar de um bebê, ainda mais quando alguma deficiência se faz presente. Me fale um pouco sobre como é a relação com a família do/a (nome)”*.

Durante o encontro se buscará abrir espaço para a educadora falar sobre a relação com a família do bebê com deficiência, em especial sua mãe. Caso necessário, os temas centrais desse encontro serão trazidos à reflexão através de colocações breves: *holding* (“*Como se dá o contato com a família?*”); *adaptação ao saber materno* (“*Quais são as potencialidades que você consegue identificar na mãe do/a (nome)?; “E tem alguma limitação que você consegue identificar na mãe do/a (nome)?”*).

Ao longo do encontro busca-se refletir com a educadora sobre o tema central, norteado pelos conceitos winnicottianos. Cabe ressaltar que não se busca ensinar esses conceitos às educadoras, mas sim possibilitar que elas reflitam sobre suas práticas de cuidado que estão (ou não) norteadas por esses conceitos de cuidado em Winnicott, a partir de questionamentos e apontamentos verbalizados pela pesquisadora. Quando necessário se buscará sensibilizá-la para outros aspectos que poderiam ser acrescentados na sua prática, de modo a potencializar o desenvolvimento emocional da criança.

Ao final, será realizado um fechamento, quando será retomado brevemente o que foi visto no encontro (“*Hoje foi possível refletirmos um pouco sobre a relação da educadora e da família do/a (nome)*”). Além disto, será enfatizado que ela busque refletir sobre o que foi discutido no encontro, pensando em como o que foi destacado se faz presente na sua rotina com o bebê com deficiência (“*O que você acha de você refletir sobre os temas que conversamos hoje pensando em como o que foi visto hoje se faz presente na sua rotina com o/a (nome). Pode ser?*”).

Por fim, neste último encontro, será realizado um fechamento do PROAECI. Se buscará incentivar que a educadora continue refletindo sobre como o que foi visto nos encontros se faz presente na sua rotina com o bebê com deficiência. Caso não estejam presentes, que reflitam no seu dia a dia, o quanto estes temas podem ir sendo introduzidos nos cuidados e interações com o bebê, tendo em vista sua importância para o desenvolvimento emocional do bebê com deficiência. Encerra-se, agradecendo a participação da educadora e perguntando o que ela achou dos nossos encontros e se gostaria de fazer algum comentário sobre o que foi visto.



## ANEXO G

### Entrevista de avaliação do programa de acompanhamento para educadoras (NUDIF/UFRGS, 2015)\*

**1. Eu gostaria que tu me falasses sobre o que tu achaste dos encontros do acompanhamento.**

*(Caso não tenha mencionado) Tu poderias me falar um pouco mais sobre...*

- Tu consideras que os encontros te ajudaram?

*(Se sim):* Em que te ajudaram?

- Os encontros contribuíram para a tua prática como educadora?

- Quais mudanças tu consideras que foram mais importantes pra ti?

*(Se não):* Tu esperavas mais dos encontros?

- O que mais tu esperavas?

- Teve alguma coisa que tu não gostaste nos encontros? O que foi?

- Teve alguma coisa que te chamou mais atenção nos encontros e que tu não sabias? O que foi?

- Tu tiveste alguma dificuldade para acompanhar os encontros? Qual foi?

- Como te sentiste durante os encontros?

**2. Tu achas que os encontros te ajudaram na tua relação com o/a (nome do bebê)?**

*(Caso não tenha mencionado) Tu poderias me falar um pouco mais sobre...*

*(Se sim)* Em que te ajudaram?

- Alguma coisa mudou?

- E tem alguma coisa que tu gostarias que tivesse mudado e não mudou?

*(Se não)* Porque tu achas que não houve mudanças?

- E tu achas que os encontros ajudaram no teu jeito de cuidar do/a (nome)?

*(Se sim)* Em que te ajudaram?

*(Se não)* Porque tu achas que não houve mudanças?

- Tu esperavas mais dos encontros? O que tu esperavas?

- O que tu achas que ficou faltando?

**3. Eu gostaria que tu me falasses como tu te sentes na atividade de educadora.**

*(Caso não tenha mencionado) Tu poderias me falar um pouco mais sobre...*

- Durante os encontros teve alguma coisa que te chamou atenção sobre a tua atividade de educadora?

- Os encontros te levaram a refletir sobre a tua atividade de educadora? O que tu pensaste?

- E alguma coisa mudou nos teus sentimentos em relação a tua atividade de educadora?

**4. Tu recomendarias este tipo de encontro para outras educadoras que trabalham em creches inclusivas?**

- *(Se sim)* Por quê?

- *(Se não)* Por quê?

**5. Tu terias alguma sugestão em relação aos encontros, para que a gente pudesse melhorá-lo?**

**6. E em relação aos assuntos que foram tratados nos encontros, você teria alguma sugestão para que a gente pudesse melhorá-lo?**

**7. E quais as críticas que tu terias sobre este tipo de encontros, o que também pode nos ajudar a melhorá-lo?**

**8. Tu gostarias de dizer mais alguma coisa sobre os encontros?**

\*Adaptada por Bossi e Piccinini, de NUDIF/PREPAR, 2011.

## ANEXO H

INSTITUTO DE PSICOLOGIA -  
UFRGS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A INCLUSÃO DE BEBÊS COM DEFICIÊNCIA EM CRECHE: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PARA EDUCADORAS COM BASE EM CONCEITOS

**Pesquisador:** CESAR AUGUSTO PICCININI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 44726415.7.0000.5334

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia - UFRGS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.143.578

**Data da Relatoria:** 06/07/2015

**Apresentação do Projeto:**

O objetivo deste estudo é investigar as contribuições de um programa de intervenção com educadoras de bebês com deficiência, para a qualidade das interações educadora-bebê. Trata-se de uma proposta de intervenção baseada nos conceitos da teoria de Winnicott, particularmente os de holding (segurar), handling (manejar) e apresentação de objetos, aplicados a um contexto inclusivo de creche. Participarão do estudo 15 educadoras de 3 bebês com deficiência física em creches públicas do município de Porto Alegre. O projeto conta com 4 fases de coleta de dados. Na Fase I serão aplicadas entrevistas e realizada a observação da interação educadora-bebê com deficiência na sala de berçário. Na fase 2 será realizado o Programa de Intervenção com Educadoras de Creche em Contexto Inclusivo - PROINC em um total de 6 encontros. Uma semana após o término do PROINC será aplicada a Entrevista de Avaliação da Intervenção. Nas fases 3 e 4, realizadas respectivamente um mês e três meses após o término do PROINC, serão realizadas novamente as entrevistas e a observação da interação educadora-bebê. Espera-se, com isso, que a intervenção possa contribuir para a qualidade das interações educadora-bebê no contexto inclusivo de creche.

**Objetivo da Pesquisa:**

Investigar as contribuições de um programa de intervenção com educadoras de bebês com

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600  
 Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003  
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
 Telefone: (51)308-5698 Fax: (51)308-5698 E-mail: cep-psico@ufrgs.br

Continuação do Parecer: 1.143.578

deficiência, para a qualidade das interações educadora-bebê. Trata-se de uma proposta de intervenção baseada nos conceitos da teoria de Winnicott, particularmente os de holding (segurar), handling (manejar) e apresentação de objetos, aplicados a um contexto inclusivo de creche. Participarão do estudo 15 educadoras de 3 bebês com deficiência física em creches públicas do município de Porto Alegre.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Esta pesquisa se configura como sendo de risco mínimo, pois não submeterá os participantes a riscos maiores do que os vivenciados em suas atividades cotidianas. No entanto, como serão abordadas questões referentes à interação educadoras-bebê deficiente, bem como ao desenvolvimento dos bebês com deficiência, se for identificada demanda por atendimento psicológico as educadoras e/ou famílias poderão ser encaminhadas para o Centro de Atendimento Pais-Bebê da UFRGS.

**Benefícios:**

A presente pesquisa, por se tratar de uma intervenção com educadoras de creche em contexto inclusivo, possibilitará um espaço de reflexão para

que as educadoras possam ressaltar aspectos importantes referentes ao seu trabalho com os bebês com deficiência física por elas atendidos. Isso permitirá melhorar a qualidade das interações entre educadoras-bebês, o que contribuiu para o processo de desenvolvimento de cada bebê (emocional, social, cognitivo e físico). Da mesma forma, possibilita à educadora uma aproximação com um bebê mais real, levando em conta as

particularidades de sua deficiência e suas potencialidades e limitações para a interação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estão adequados do ponto de vista ético.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Estão adequados do ponto de vista ético.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2500  
 Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003  
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
 Telefone: (51)308-5698 Fax: (51)308-5698 E-mail: cep-psico@ufrgs.br

INSTITUTO DE PSICOLOGIA -  
UFRGS



Continuação do Parecer: 1.143.578

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

PORTO ALEGRE, 08 de Julho de 2015

---

**Assinado por:**  
**Clarissa Marcell Trentini**  
**(Coordenador)**