

O cuidado com bebês com deficiências em creches: narrativas de professoras sobre situações de atenção pessoal e de mediação em descobertas e investigações

Caring for babies with disabilities in daycare centers: teachers' narratives about situations of personal attention and mediation in discoveries and investigations

El cuidado de bebés con discapacidad en guarderías: narrativas de docentes sobre situaciones de atención personal y mediación en descubrimientos y investigaciones

Mariane Falco¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v30i68.1996>

Resumo: Este artigo emergiu em continuidade a uma pesquisa de doutorado com a temática da construção de contextos mais inclusivos na educação infantil, com o recorte da educação de crianças com deficiências. Parte-se de estudos que sustentam as pedagogias participativas, bem como da perspectiva inclusiva, na composição do quadro teórico, para tecer uma articulação à ética do cuidado no exercício da docência. Mediante as narrativas de educadoras, este é um breve estudo exploratório de inspiração praxeológica, com o intuito de engendrar reflexões sobre o cuidado e a participação de bebês com deficiências em creches. Como fontes para a produção de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e a apreciação de diários de bordo. As categorias de análise foram organizadas em dois eixos que constituem a ação pedagógica: as situações de atenção pessoal; e a mediação em descobertas e investigações dos bebês. A análise reitera discussões inerentes ao cotidiano da creche, mas também impele a ética que vigora na sensibilidade do laço social e nas políticas de cuidado.

Palavras-chave: ética do cuidado; perspectiva inclusiva; bebês com deficiências.

¹ Prefeitura São Bernardo do Campo, São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil.

Abstract: This article emerged as a continuation of doctoral research on the theme of building more inclusive contexts in early childhood education, focusing on the education of children with disabilities. It is based on studies that support participatory pedagogies, as well as an inclusive perspective, in the composition of its theoretical framework, to weave an articulation with the ethics of care in teaching. Based on the narratives of educators, this is a brief exploratory study of praxeological inspiration, with the aim of generating reflections on the care and participation of babies with disabilities in daycare centers. As sources for data production, semi-structured interviews and appreciation of records were carried out. The categories of analysis were defined based on two axes that organize the pedagogical action: situations of personal attention; and mediation in situations of investigation and discovery of babies. The analysis reiterates discussions inherent to the day-to-day life of the daycare center, but also drives the ethics that prevail in the sensitivity of the social bond and in care policies.

Keywords: ethics of care; inclusive perspective; babies with disabilities.

Resumen: Este artículo surgió como continuación de una investigación doctoral sobre el tema de la construcción de contextos más inclusivos, con foco en la educación de niños con discapacidad. Se fundamenta en estudios que sustentan pedagogías participativas, así como una perspectiva inclusiva, en la composición de su marco teórico, para tejer una articulación con la ética del cuidado. A partir de narrativas de educadores, se trata de un breve estudio exploratorio de inspiración praxeológica, con el objetivo de generar reflexiones sobre el cuidado y la participación de los bebés con discapacidad en las guarderías. Como fuentes para la producción de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas y apreciación de los registros. Las categorías de análisis se definieron con base en dos ejes que organizan la acción pedagógica: situaciones de atención personal; y mediación en situaciones de investigación y descubrimiento de bebés. El análisis reitera discusiones inherentes al día a día de la guardería, pero también impulsa la ética que prevalece en la sensibilidad del vínculo social y en las políticas de cuidado.

Palabras clave: ética del cuidado; perspectiva inclusiva; bebés con discapacidad.

1 INTRODUÇÃO

Com base em narrativas de professoras que atuam em sala referência e em Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil, o presente artigo levanta discussões sobre a relação entre adultos e bebês com deficiência em contextos de creche. O estudo incide em continuidade a uma pesquisa de doutorado (Falco, 2020) que teve como intuito a construção de contextos mais inclusivos, com foco na educação de crianças pequenas com deficiências. Parte-se da premissa de que, ainda que haja especificidades que delinham estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento de cada faixa etária, na educação infantil, há princípios e concepções sobre crianças, infâncias e educação que balizam os cuidados e a escuta para os interesses tanto de bebês quanto de crianças pequenas. Desse modo, reflexões de cunho democrático sobre diversidade, participação

e pertencimento, sobre desafios e possibilidades educativas dialogam, no decorrer desse artigo, com as pedagogias participativas.

2 A ÉTICA DO CUIDADO NAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS E NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Em sua essência, na educação infantil, as pedagogias participativas contra-põem-se às transmissivas ao conceber bebês e crianças pequenas como protagonistas, aqueles capazes de produzir e transformar cultura, sujeitos históricos que participam de seus contextos e com eles estabelecem relações – entre pares, com os adultos e também com os objetos de conhecimento relativos ao patrimônio histórico (Brasil, 2009; Barbosa, 2009). Nesse horizonte, o adulto participa de processos de significação da cultura, o que propicia aos bebês e às crianças pequenas o desdobramento de suas competências.

Vygotski (1997) explicita o conceito de mediação entre os planos interpessoal e intrapessoal para que se dê a construção de conhecimento. Especificamente para os bebês, por um lado, a mediação de parceiros mais experientes é um cuidado importante para a significação de seus gestos, dos sons que emitem e das formas como buscam por atenção, conforme os preceitos culturais, o que transforma as práticas de cuidado com o corpo em práticas de humanização (David; Appell, 2010; Bruner, 1983; Guimarães, 2009); por outro lado, a escuta para os interesses e curiosidades dos bebês, para os desejos que manifestam pelos objetos e pelo mundo tangível é também um cuidado, pois esse olhar atento favorece suas novas descobertas (Goldschmied; Jackson, 2006; Tardos, 2016). O cuidado é, portanto, inerente a processos educativos condizentes às pedagogias participativas.

A relação entre essas abordagens pedagógicas e a perspectiva inclusiva já foi explorada em outros textos (Falco, 2020, 2022). Contudo, é relevante resgatar que, na perspectiva inclusiva, o conceito de deficiência é definido por seu aspecto relacional, mediante o paradigma de que as condições restritivas são impostas pelo contexto e não por características intrínsecas à pessoa (ONU, 2006). Buscar por uma pedagogia mais inclusiva é promover mais diálogos e validar diferentes formas de participação e pertencimento social. Isso incorre no reconhecimento de que bebês com deficiências também brincam e interagem, também manifestam suas curiosidades em situações de interação com o mundo e entre pares, também habitam seu mundo social e, por isso, de algum modo, assimilam suas

condições a seus interesses. Nesse sentido, o mesmo cuidado com as práticas de humanização e com a escuta dedicada aos interesses dos bebês sem deficiência implica-se para os bebês com deficiências.

Um aprofundamento dessas ideias tem suas bases na obra de Brugère (2023), que especifica a ética do cuidado como aquela que lida com laços sociais, mas não quaisquer laços e sim aqueles com focos na vulnerabilidade e na interdependência. É uma filosofia que se aproxima à *ética do encontro*, distintiva da pedagogia das relações (Rinaldi, 2006), e trata da metáfora de conexão entre mundos distintos: partilhados por adultos e crianças, estrangeiros em comunidades locais, pessoas em condição de vulnerabilidade social e econômica, com e sem deficiências, e todos aqueles que estão à margem de uma sociedade mais democrática. Na ética do cuidado, assim como na ética do encontro, há um sentido político e social de natureza relacional e pluralista, resistente a padrões excludentes. Há encontros entre diferentes formas de ser e estar no mundo, com o adicional de que o cuidado se assenta na responsabilidade em relação ao outro e às suas necessidades.

Na intersecção entre a vulnerabilidade dos bebês – que dependem da ação de adultos sobre seus corpos – e a condição de deficiência – ainda posta como recorte do pareamento inclusão-exclusão –, nota-se a dimensão dos afetos como constituinte das relações na creche, principalmente quando esta se abre à perspectiva inclusiva. Aqui, versar sobre a ética do cuidado vai além de questionar as práticas corporais mecanizadas e ultrapassa a incredulidade sobre o potencial dos bebês; mas se encerra no quanto a condição de deficiência afeta esse adulto em convivência. É um olhar relacional porque depende do ponto de partida desse adulto, da sua concepção sobre deficiência (Falco, 2022), sua visão sobre os cuidados destinados a um bebê em condições adversas e em interação com os demais, se há um padrão de normalidade estabelecido e o quanto isso interfere nas ações pedagógicas.

Por princípios, a educação infantil rompe com o paradigma de que há uma expectativa única para o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas. A busca pelo significado do que os bebês experimentam na creche sobressai-se a suas peculiaridades porque estas já estão incorporadas em suas experiências. Desse modo, a condição de deficiência, seja ela de qualquer tipologia, não constitui impeditivo para a participação em contextos educativos. Cabe questionar o cuidado desses bebês quanto ao direito ao acesso à creche e as suas relações com os adultos nesses contextos.

2.1 O cuidado com bebês com deficiências em creches

A literatura que aborda o direito ao acesso de bebês e crianças com deficiências às instituições educativas, em âmbito nacional, aponta para um aumento de matrículas como um todo (Bruno, 2006; Mendes, 2010). Todavia, este número ainda é baixo, principalmente ao comparar o número de bebês e de crianças pequenas, devido à própria legislação, que institui a obrigatoriedade a partir dos quatro anos (Brasil, 1996). Por esse motivo, ao retomar discussões que remontam a trajetória do direito à educação na infância, desde o assistencialismo e a filantropia, até o papel da mulher no mercado de trabalho e à cultura do povo brasileiro (Barbosa, 2009), conclui-se que o aumento de matrículas deve-se mais às políticas públicas do que a uma mudança estrutural da sociedade, com a consciência de que a educação é um direito na infância.

Dado que a creche não é obrigatória, vale um esforço em compreender as razões pelas quais as famílias optam ou não pela matrícula dos bebês nessas instituições. Há hipóteses que variam desde a dificuldade de acesso até os valores e as crenças de culturas locais, que podem diferir de culturas escolarizadas². O perfil econômico também é um fator, articulado às possibilidades de cuidados estarem exclusivamente a cargo de mães que não trabalham e preferem permanecer com seus bebês por mais tempo. Essas são hipóteses válidas para todos os bebês, inclusive para os bebês com deficiências. Porém, há fatores que podem aumentar as probabilidades destes bebês, especificamente, não frequentarem as instituições educativas. De acordo com Mendes (2010), ao longo da história da educação especial no país, os serviços para bebês com deficiências, tal como para outras faixas etárias, organizavam-se de modo segregado. Segundo a autora, o diálogo com os valores que norteiam as decisões das famílias é desafiador: há famílias que consideram a inclusão uma filosofia importante; há outras que têm receios quanto aos cuidados e à segurança ofertados na creche, ainda mais se são bebês que requerem um olhar mais atento quanto a sua saúde.

Para Vitta (2010), o agravamento na condição de saúde do bebê dificulta seu atendimento, em razão de a realização de tratamentos interferir na administração do tempo familiar para conciliá-los à frequência escolar. Outra consideração importante refere-se à subnotificação: salvo em casos com diagnóstico fechado

² Indígenas e quilombolas.

por aspectos genéticos, muitos bebês apresentarão desenvolvimento diferenciado após os dois anos, e sua participação no cotidiano da creche ainda não sinaliza evidência. A autora complementa elucidando que as fases do desenvolvimento dos bebês são muito próximas em questão de tempo (entre segurar a cabeça, aprender a sentar, engatinhar, firmar-se em pé, andar) e pode haver variações em poucos meses³.

Para além das reflexões sobre o direito à educação, o cuidado com bebês com deficiências em creches também perpassa as relações de convivência com os adultos nesses contextos. A legislação nacional em perspectiva inclusiva institui a participação do profissional do AEE, que tem, entre as suas atribuições, desenvolver parcerias com as professoras da sala referência (Brasil, 2008). Por isso, o cuidado com estes bebês pode contar com mais adultos que têm formação pedagógica. As poucas pesquisas realizadas apontam que as professoras ainda estão aprendendo a lidar com esses casos (Alves, 2018), reinventando-se diariamente para garantir sua participação (Bossi *et al.*, 2021). Soncini (2016) reitera a compreensão sobre como a deficiência incorpora-se nas formas de ser e estar no mundo, e como a escuta dos adultos pode romper com estranhamentos implicados no encontro com o que não é familiar. Durante a ação pedagógica, há o reconhecimento de que a deficiência tem pressupostos biológicos, mas é a subjetividade, enquanto posição que o sujeito ocupa e suas relações, que prepondera na reordenação progressiva da experiência de identidade.

Nas relações entre adultos e bebês com deficiências, a ética do cuidado percorre trocas de olhares, brincadeiras cantadas, sons e balbucios, sorrisos, embalos e contornos do corpo, até o auxílio físico em situações em que esses bebês não consigam usufruir dos contextos com autonomia. Nesses préstimos da fala e do corpo do adulto, o bebê participa das situações integrando suas capacidades e limitações (Bossi *et al.*, 2021), isto é, reconhecendo-se como sujeito e protagonista de sua história, da qual a deficiência faz parte (Soncini, 2016). O ato de cuidado inaugura um processo contínuo e intersubjetivo de aprendizagens e de representações de si mesmo. Portanto, é imprescindível que as pessoas que participam da educação desse bebê na creche (professora da sala referência e do AEE) estejam presentes na constituição de um laço de cuidado.

³ Importante para evitar a rotulação e valorizar as mediações necessárias; ademais, bebês em situações de vulnerabilidade podem apresentar atrasos no desenvolvimento.

3 PRODUÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DE DADOS

Considerar a inspiração praxeológica como parte da abordagem metodológica tem como princípio favorecer uma aproximação aos participantes do estudo, para que haja mais fidedignidade na representação de seus posicionamentos (Formosinho, 2016). Nesse processo, uma estratégia foi constituída no diálogo com os participantes, explicitando os trechos em destaque no estudo até para confirmar se as considerações realmente os representavam. Mas visto que se trata de um breve levantamento, sem adentrar os contextos educativos de modo dinâmico e holístico, optou-se por ponderar pela natureza exploratória da abordagem qualitativa. O objetivo foi, então, construir um acervo de informações vivas, que possibilitasse pensar sobre as relações entre adultos e bebês nas creches, centradas no cuidado e na participação de bebês com deficiências.

A produção de dados ocorreu entre os meses de setembro e outubro de 2022. Para participação no estudo, definiu-se como critério a experiência profissional com educação inclusiva e com educação infantil de 0 a 3 anos. A ideia inicial era encontrar professoras que atuavam em sala referência na mesma proporção que professoras do AEE, para contemplar olhares distintos sobre o tema. A alocação destas profissionais, no entanto, deu-se predominantemente em unidades destinadas a outra faixa etária e assim se configurou uma limitação do estudo.

Participaram do levantamento 14 professoras que atuam em creches públicas localizadas na região metropolitana de São Paulo⁴. Desse total, 12 participantes atuam em sala referência e duas são professoras do AEE. Na ocasião de produção de dados, algumas professoras atuavam na mesma unidade e compartilhavam o mesmo agrupamento de bebês. Como fontes, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, com um roteiro-base de 12 perguntas, entre desafios e possibilidades pedagógicas que incluíssem o cuidado e a participação de bebês com deficiências. Muitas professoras trouxeram como elucidação de suas falas seus cadernos de registros ou diários de bordo, o que somou essa fonte ao processo de análise para viabilizar o cruzamento de dados. Todas as profissionais consentiram em participar, validaram as transcrições de suas entrevistas e os trechos replicados de seus diários de bordo.

⁴ Diadema, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e São Paulo.

De acordo com a análise de conteúdo (Bardin, 2004), após o levantamento das informações, realizou-se a primeira *leitura flutuante*, que revelou a diferença entre as percepções das profissionais quando estas se referiam aos bebês com deficiência em comparação aos demais. Durante a leitura, destacaram-se os momentos: encantamentos com as potencialidades desses bebês e satisfação com a intencionalidade pedagógica; e sentimentos de angústia no contato com eles ou de preocupação com sua interação entre pares. Estes pontos foram norteadores do mapeamento das informações em tabela e, do processo de codificação, emergiram duas categorias de análise: práticas de humanização em situações de atenção pessoal e; mediação e escuta dos interesses e curiosidades dos bebês.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, a discussão traz trechos das entrevistas e dos diários de bordo das professoras, a fim de contemplar suas narrativas e refletir sobre a relação entre adultos e bebês com deficiência em contextos de creche⁵. Ambas as categorias de análise fazem parte do planejamento das instituições e são concebidos como eixos que compõem seu cotidiano com intencionalidade. Ao pensar sobre essas situações, as creches têm como princípio acolher bebês e adultos, na construção de contextos mais harmônicos, que possam sustentar as relações humanas de forma ética: é um cuidado intencional.

4.1 As situações de atenção pessoal

As situações de atenção pessoal correspondem aos momentos de alimentação, higiene e descanso (David; Appell, 2010) e consideram a competência dos bebês e a importância do movimento na infância (Tardos, 2016). Com base na abordagem Pikler, essas atividades requerem intencionalidade que todos sejam acolhidos conforme seus ritmos e possam ampliar suas interações. Nessa perspectiva, a troca de fraldas é um momento de estabelecimento de demandas de afeto entre o bebê e o adulto responsável por seu cuidado; o momento do banho contempla diálogos e sorrisos, bem como a exploração lúdica de texturas e odores. O mesmo encontro respeitoso – por isso *encontro ético* – ocorre em

⁵ Utiliza-se *professoras* porque este é o nome dado ao cargo nas unidades, mas também há referência a *educadoras*. Para os bebês, seus nomes foram abreviados, sem identificação etária.

situações de alimentação e descanso, na construção da autonomia do bebê desde suas primeiras experiências de vida.

Ao narrar suas vivências, as educadoras demonstraram-se interessadas nos seus processos formativos e levantaram questões sobre suas fragilidades:

Eu troco os bebês rápido porque tem os horários de saída e a turma é cheia. Mas com ele é diferente, eu sempre passo mais tempo porque me preocupo mais: a sonda não pode vaziar, a pele não pode ficar irritada, tem dias que ele tem diarreia. A condição dele me faz ficar mais com ele. Só que eu comecei a ter mais consciência de que precisava olhar mais os outros também (Entrevista 7, professora da sala referência, 2022). Eu acho que a inclusão faz a gente [professoras] olhar mais, porque eu nunca iria ficar do lado no balanço se não fosse pelo E. [bebê com paralisia cerebral]. É seguro, mas eu fiquei preocupada. Isso fez eu perceber que eu não estava olhando pros bebês (Diário de bordo 14, professora da sala referência, 2022).

No primeiro trecho, a professora demonstra que, ao ter como responsabilidade o cuidado de um bebê com sonda, passou a ter mais consciência de que precisava olhar mais os outros também, o que significa uma percepção sobre suas fragilidades durante os momentos de troca. Além disso, ela explicita seu respeito pelos ritmos diversos dos bebês: *com ele é diferente*, porque requer *mais tempo*. Já no segundo trecho, embora não seja exatamente um momento de atenção pessoal, era uma situação que, do ponto de vista da educadora, exigia um olhar para garantir a segurança – o que não deixa de ser um ato de cuidado. Ela conta em seu diário de bordo que *nunca iria ficar do lado* e que, por isso, percebeu que *não estava olhando pros bebês*. Em ambos os relatos, há uma mudança de interpretação por parte das professoras, com possibilidades de qualificação da ação pedagógica, pois elas se dão conta de que havia momentos em que executavam atividades sem incorporar afetividade a elas.

Esses exemplos revelam a importância da reflexão e do autoquestionamento durante os processos formativos e a relação com a ética do cuidado. De acordo com Brugère (2023), a ética se instaura nos contextos a partir dos comportamentos ou pontos de vista que emergem do campo dos sentimentos perante situações difíceis. Porém, ao falar sobre as fragilidades no acolhimento de bebês com deficiências, revela-se uma racionalidade, de modo a rever como as concepções de cuidado materializam-se nos contextos educativos. Elas questionam seus laços de proximidade e intimidade com os bebês, sua função mediadora (Vygotzki, 1997;

Bruner, 1983) e evidenciam como as práticas de cuidado alcançam a dimensão humana (David; Appell, 2010; Guimarães, 2009). Desses exemplos, pondera-se que refletir sobre as fragilidades das professoras no modo como interagem com bebês com deficiências seja essencial para a transformação das realidades nos contextos em que haja uma ética no cuidado com todos os bebês.

Outra questão explicitada pelas professoras sobre suas aprendizagens formativas trata dos desafios decorrentes das condições fisiológicas de bebês com deficiências:

Teve um bebê aqui que coçava muito os olhos. Toda vez tinha que limpar secreção e isso começou a me incomodar. Ele já tinha 7 meses e tinha dificuldade em acompanhar os objetos com os olhos. Então eu falei que queria a observação da professora do atendimento especializado, porque ela tem mais experiência. Aí descobriu a baixa visão (Entrevista 11, professora da sala referência, 2022). Tem uma calça com enchimento que ajuda na sustentação do corpo. Com o apoio da calça, ele faz força para levantar, o que é impossível pra ele saindo direto do chão. Isso foi sugestão da M. [professora do AEE] (Entrevista 7, professora da sala referência, 2022).

Do ponto de vista das participantes, esses são exemplos bem-sucedidos, em que houve parcerias com o AEE para iniciar o tratamento precocemente e ampliar as possibilidades de movimento do bebê. Acontece de forma similar com a área da saúde:

Tive o H., com microcefalia. Até então eu achava que era só estimular igual os outros bebês. Mas aprendi tanto! Quando veio a profissional da estimulação precoce, percebi que o que a gente faz pode ser pouco. Não é querer fazer as terapias na creche, mas precisa continuar na creche. Foi ela que me ensinou estratégias para o controle da cabeça. O bebê vem pra cá, vai pra casa, a gente precisa afinar isso, e eu nem sabia como fazer (Entrevista 1, professora da sala referência, 2022). Tem uma parte do cuidado que é afeto, é amor. Mas, pra esses bebês, às vezes não basta. A gente precisa ter um norte quando são coisas muito da área da saúde, talvez um protocolo, porque tem um jeito para estimular a sentar, rolar. Não aprendi isso na Pedagogia. Tem gente que fala que isso é medicalizar, pra mim faz parte do cuidado (Entrevista 4, professora da sala referência, 2022).

Nesses relatos, as professoras explicitam o quanto acreditam que as profissionais da área da saúde contribuem para ampliar seus saberes: *aprendi tanto! e não aprendi isso na pedagogia*. Na busca por parcerias, as educadoras anunciam

uma ética mediante a preocupação com os bebês, não exatamente por um cuidado comportamental – não almejam *fazer as terapias na creche* –, mas pelo afeto envolvido ao assumir responsabilidades por eles. Segundo Brugère (2023),

O cuidar não poderia ser concebido sem a dimensão do interesse ou da preocupação, implicados na prova de responsabilidade; aceitar o fato de se sentir responsável por outra vida é conceber a relação de cuidado por meio de todas as suas consequências (Brugère, 2023, p. 101).

Para Bossi (2021), o diálogo entre educadoras, agentes da saúde e família, de fato, favorece a perspectiva inclusiva devido à interdisciplinaridade e multiplicidade de olhares que potencializam o cuidado. As entrevistas, porém, incorrem em dificuldades sistêmicas na efetivação desses diálogos:

Não tem restrição do departamento em atuar em creche ou pré-escola, mas a maioria das professoras do especial está no fundamental. Eu estou em complexo. Aqui nós temos desde a creche até o Fundamental I. Então eu consigo fazer esse diálogo (Entrevista 13, professora do AEE, 2022). *Na creche é mais a equipe de orientação técnica que vem. Eu não tenho experiência com bebês, mas sei das questões da paralisia cerebral. Tem casos que as psicólogas e as terapeutas ocupacionais acabam ajudando mais, só que elas demoram muito para estar na creche* (Entrevista 2, professora do AEE, 2022).

Embora seja um anseio das professoras estabelecer diálogos com outros campos, isso parece não se efetivar com frequência, devido à estrutura imposta pelos sistemas de ensino. Da primeira entrevista, infere-se que a prioridade seja o ensino fundamental; e na segunda, a professora diz claramente que as profissionais da saúde *demoram muito para estar na creche*. Na presente análise, esses diálogos demonstram-se potentes para ampliar o repertório de saberes das educadoras em três pontos: identificar precocemente condições que requerem avaliação médica; lidar com situações de atenção pessoal em casos em que o bebê faça uso de equipamentos ou dispositivos médicos; e estimular o desenvolvimento de bebês que tenham restrições ou limitações de movimento. Nesse debate, é válido ainda resgatar a natureza interpretativa da ação pedagógica, para que as parcerias se consolidem sem a sobreposição de saberes ou mesmo sem o desvio de responsabilidades (Falco, 2020).

Nos relatos anteriores, as professoras incorporam as especificidades dos bebês na sua reflexão pedagógica e explicam os motivos de seus interesses no campo da saúde: *isso faz parte do cuidado e precisa afinar isso e eu nem sabia*

como fazer. Elas apostam no potencial de participação desses bebês e almejam por parcerias que ampliem seus saberes. Abaixo, há uma diferença marcante quanto à concepção de deficiência:

Quando ela engasgou eu entrei em desespero. Os olhinhos encheram de lágrimas e ela começou a ficar roxinha. Só de lembrar disso [sic] já me dói o estômago. Depois eu não consegui mais interagir com ela no cadeirão. Não tenho nenhuma condição emocional de ficar com um bebê assim (Entrevista 5, professora da sala referência, 2022).

Nesse caso, a professora demonstra-se bastante angustiada com o momento de alimentação, porque vivenciou um episódio em que a bebê engasgou e ela não soube como agir. Contudo, um engasgo poderia ter ocorrido com qualquer outro bebê, e ela atribuiu sua inabilidade ao fato de ser *um bebê assim*, ou seja, com deficiência. Isso aponta para a forma como cada educadora lida com as especificidades desses bebês, sua concepção sobre deficiência, pois esta interfere nas suas práticas de humanização. Aqui, quando a professora afirma enfática que não tem *nenhuma condição emocional*, ela revela um sentimento angustiante e adverso, que se distancia da ética do cuidado e que dificulta a perspectiva inclusiva. Nos relatos, há pontos de vista diversos para as especificidades desses bebês porque há concepções diversas sobre a deficiência.

Nessa seção, há discussões que não são específicas da participação de bebês com deficiências, tal como a ética no cuidado com os processos de humanização dos bebês. Porém, é possível que a presença de um bebê com deficiências revele fragilidades na formação docente e questões contextuais que podem dificultar a perspectiva inclusiva. Ainda que sejam as mesmas necessidades nas situações de atenção pessoal, espera-se uma prontidão diferenciada, se comparada com os demais bebês. É como se as educadoras desprendessem mais energia no cuidado com bebês com deficiências, no laço social instituído com eles e na busca por conhecimentos para acolhê-los.

4.2 A mediação em situações de descoberta e investigação dos bebês

Denominam-se situações de descoberta e investigação aquelas em que o protagonismo dos bebês emerge a partir de sua atuação nos espaços. Em respeito ao movimento e à comunicação em múltiplas linguagens, é importante que os contextos sejam seguros e acolhedores (Tardos, 2016), com variedade de cores,

sons, formas, texturas e cheiros, a fim de ampliar o contato com elementos não estruturados, com a natureza e com a cultura (Ceppi; Zini, 2013). Dentro do campo de visão dos adultos, os contextos constituem-se como espaços de convivência, nos quais a autonomia e a interação entre pares promovem pertencimento de grupo (Goldschmied; Jackson, 2006). Nessas situações, a ética do cuidado visa à segurança e ao bem-estar dos bebês, enquanto a mediação recorre à escuta atenta e à organização de tempos e espaços, para a continuidade dos percursos de aprendizagens.

Ao discorrer sobre o planejamento, as educadoras demonstraram entusiasmo com o potencial de engajamento dos bebês com deficiências:

É incrível o que eles [bebês] inventaram. Eu achava que o F. iria ficar sozinho, mas os outros não deixam! Tinha que girar e parar, ir de um lado para o outro, esconder e achar. Eles inventaram um esconde-esconde que o F. podia participar. Os bebês foram fazendo e ele ria! E o carinho do L.! Toda vez que ele encontrava com os olhos do F., também mexia no rosto dele (Diário de bordo 14, professora da sala referência, 2022). Eu continuei com os tapetes, mas trouxe outra bola, um pouco mais pesada, porque o E. [bebê sem deficiência] estava gostando de fazer força pra levantar os objetos. E o A. [bebê com deficiência] também gostou. Ele saiu lá do tapetinho dele e veio arrastando, do jeitinho dele. Aí eu tive que ir lá né, porque ele se esticava, mas o E. não ia soltar. Fiquei brincando com eles dois, até que o E. deixou eu segurar e pude mostrar pro A. Por isso eu resolvi incrementar mais com bolas diferentes (Diário de bordo 1, professora da sala referência, 2022).

No primeiro excerto, a educadora retoma seu diário de bordo para compartilhar a interação dos bebês entre pares. Ela conta que a equipe pensou o balanço para que um bebê com deficiência pudesse participar das brincadeiras no parque sem a interferência dos adultos: o recurso tinha um encosto alto que sustentava o corpo do bebê sem que ele permanecesse no colo. Assim, a educadora pôde observar a exploração de força, de posições do balanço, de relações entre a luz do sol e as sombras, numa brincadeira que envolvia o controle desse recurso; além do jogo de esconder e achar, de autoria dos próprios bebês. Ela demonstra seu encantamento com a interação entre pares, com reconhecimento da capacidade dos bebês em criar laços de pertencimento em pequenos grupos, independentemente da condição de deficiência de um deles: *inventaram um esconde-esconde que o F. podia participar*. Essa situação revela o quanto a infância sobressai-se à

deficiência (Falco, 2022), e há uma ética ao pensar a construção do balanço e ao cuidar dos bebês sem interferir nem interromper a continuidade da brincadeira.

Já no segundo relato, a educadora refere-se ao jogo heurístico em seu diário de bordo, compartilhando como organizou os objetos e os tapetes. O encantamento emerge da percepção de que um bebê com deficiência também tem seus interesses, a despeito de sua condição fisiológica: *ele saiu lá do tapetinho dele e veio arrastando, do jeitinho dele*. Com intencionalidade, ela pensa estratégias para acolher esses interesses em seu planejamento – *resolvi incrementar mais com bolas diferentes* – além de avaliar o momento em que deveria intervir na relação entre os bebês para que ambos pudessem explorar o mesmo material sem entrar em conflitos: *eu tive que ir lá... Fiquei brincando com eles*. Nesse encontro ético, a professora exercita um afastamento do padrão e passa a enxergar nesse bebê sua potência, a qual não se vincula à tipologia de deficiência e sim ao prazer de explorar e brincar com os objetos.

Nesses exemplos, há um exercício de escuta por parte das educadoras para acolher a diversidade. Apenas o fato de elas deslumbrarem-se com as possibilidades de participação de um bebê com deficiências já é um indicativo de que, em parte, elas não esperavam tal engajamento. Mas a partir da escuta enquanto um cuidado ético, nasce a oportunidade de questionar suas expectativas sobre o desenvolvimento humano. É complexo porque as instituições educativas estão inseridas numa cultura socialmente excludente, que determina padrões nos quais todos devem se encaixar, e essa lógica induz que a deficiência seja vista pelo que *falta* ou pelo que *destoa* da norma. O olhar para a deficiência pode ter como pontos de partida tanto a cultura dominante quanto o grupo do qual faz parte – nas tipologias de deficiências⁶ –, mas pode também partir de um olhar para a experiência de reordenação de si mesmo, desenvolvida dentro de um sistema singular de relações. Nessa análise, o olhar relacional é um cuidado ético até mesmo por sua capacidade de romper com os paradigmas envolvidos no pareamento inclusão-exclusão (Falco, 2022).

No diálogo com a perspectiva inclusiva, é relevante compreender como os bebês participam, isto é, adentrar seus interesses e evitar classificações estáticas.

⁶ Tão excludente quanto a cultura dominante é a crença de que a mesma tipologia de deficiência engendra as mesmas estratégias pedagógicas para todos os casos. O mesmo diagnóstico não implica os mesmos interesses e as mesmas relações.

O brincar heurístico corresponde a três propostas de descobertas e investigações, que consideram estratégias pedagógicas em consonância ao desenvolvimento motor dos bebês⁷; durante esse processo, os interesses e as demandas acompanham seu pensamento. Esta referência é relevante porque os processos ontogenéticos de bebês com deficiências podem não “acompanhar” os mesmos ritmos dos demais⁸ (Leontiev, 1977), e a interpretação pedagógica converte-se num compromisso essencial nas propostas de brincar heurístico. Abaixo, as professoras argumentam sobre as bandejas de experimentação:

A gente precisa ter clareza se está atendendo os bebês, precisa desafiar. Mesmo com todas as dificuldades da A. [bebê com baixa visão], ela consegue ficar em pé e precisa de desafio. Pra ela tem que ter contraste de cores, precisa mais texturas, sons (Entrevista 4, professora da sala referência, 2022). Ele ficou parado olhando, balançando as mãos, com aqueles tapinhas dele. Então eu mexi nos barbantes e fui balançando no campo de visão dele, até que ele se interessou (Diário de bordo 3, professora da sala referência, 2022). Antes do brincar heurístico, eu deixava os bebês bem livres só que sem tantos recursos. O resultado é que o gancho [para lábio leporino] era puxado toda hora, [os bebês] ficavam curiosos e acabavam puxando. Agora com as bandejas, tem outros materiais que despertam interesse, e isso de puxar diminuiu. Mas eu ainda preciso ficar em pé, pra segurar uma mãozinha rápida e pra ele apoiar no meu corpo também. (Entrevista 12, professora da sala referência, 2022).

Segundo Vygotski (1997), nos casos em que há uma deficiência, as estratégias pedagógicas viabilizam o processo de mediação ao compensarem o canal interrompido por condições fisiológicas. Para o autor, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, por isso, a oferta de recursos mais significativos sustenta a participação. É exatamente o que conta a professora sobre os materiais utilizados na bandeja – *contrastos de cores, mais texturas e sons* – para a continuidade na exploração da bebê. É um princípio ético na medida que, durante sua interpretação pedagógica, a educadora reinventa sua ação e responsabiliza-se por esse cuidado.

⁷ Cesto dos tesouros, jogo heurístico e bandejas de experimentação: organizados conforme as possibilidades de sentar, engatinhar e firmar-se em pé, andar e verbalizar.

⁸ Hipótese de que seus interesses já tenham ultrapassado suas possibilidades de locomoção ou casos em que a fala não se desenvolve: “Trata-se de crianças que se mostram incapazes de aprender adequadamente e a um ritmo ‘normal’, em condições definidas como ‘normais’” (Leontiev, 1977, p. 87, destaques do texto original).

No segundo e terceiro relatos, ao mesmo tempo que as educadoras têm como intenção a exploração pelos bebês da autonomia, elas também não deixam de interagir fisicamente com eles para que isso aconteça. Por um lado, as bandejas propiciaram uma interação mais harmônica entre os bebês: *tem outros materiais que despertam interesse e isso de puxar diminuiu*. Esse é um indicativo de que a intencionalidade pedagógica na organização dos espaços reduz conflitos entre pares, possibilita maior descentramento da ação docente e direciona sua atuação para outros focos (Goldschmied; Jackson, 2006). Por outro lado, elas contam que os bebês se interessam pelos recursos a partir do seu manuseio ou precisam do apoio do seu corpo. Isso significa que o acolhimento físico foi necessário para encorajar os bebês na exploração do espaço educativo. Segundo Bossi (2021), esse préstimo do corpo das educadoras dá contorno ao corpo desses bebês e se funda uma relação que os ajuda a reconhecer suas habilidades e limitações. Essa característica na construção da autonomia reitera a indissociabilidade entre cuidar e educar (Barbosa, 2009) e aponta para a organização cuidadosa dos espaços, até porque isso assegura às educadoras a interação com esses bebês, para os quais a incorporação da deficiência faz parte de sua constituição psíquica.

As mediações lidam ainda com a participação do AEE. Com foco na organização dos espaços, as educadoras dizem:

Não venho muito pra cá [creche], porque minha demanda é enorme e me preocupo com as crianças que estão indo pro fundamental. Na creche eu não tenho muito pra contribuir (Entrevista 2, professora do AEE, 2022). Eu não sei se ajuda tanto nesse ponto [organização dos espaços]. Ela [professora do AEE] ajuda quando precisa dos encaminhamentos. No planejamento do brincar heurístico ela nunca participa. (Entrevista 11, professora da sala referência, 2022). Nem vejo ela [professora do AEE], ela não vem pra isso [planejar os espaços]. Acho que não é a função dela. (Entrevista 10, professora da sala referência, 2022).

Nesses relatos, a professora do AEE não está presente no contexto educativo com frequência, e suas atribuições concentram-se em diálogos com a equipe sobre os casos que necessitam de encaminhamentos. Ela mesma considera que não tem *muito com o que contribuir* com a creche, e as professoras divagam sobre sua função: *não sei se ajuda* e *Acho que não é a função dela*. É como se ela não pertencesse ao contexto educativo – *Nem vejo ela* – e as dúvidas ecoam de sua

ausência. Sobre a interação das profissionais do atendimento especializado com os bebês, as professoras comentam:

Cada semana eu fico com uma etapa, cada dia com uma turma. À tarde não tem como, estou sempre no contraturno do Fundamental. Mas de manhã eu fico uma semana na creche e outra no Infantil. Como é complexo, eu consigo mudar, eu consigo interagir com todos (Entrevista 13, professora do AEE, 2022). Ela [professora do AEE] está sempre aqui, então ajuda porque é um olhar diferente. A parceria acaba acontecendo porque ela também está interagindo com os bebês, continuamente, ela também tem observáveis (Entrevista 4, professora da sala referência, 2022). Eu penso que a gente aprende na relação com eles [bebês], não tem receita, é na relação. Nosso cuidado se expressa na relação e isso só acontece na creche. Precisa estar aqui (Entrevista 9, professora da sala referência, 2022).

Acima, as educadoras revelam um contexto distinto nas relações entre adultos nos cuidados com os bebês, no qual parece haver maior pertencimento de grupo. Além disso, elas demonstram consciência sobre a importância das interações com os bebês: *consigo interagir com todos; ela também está interagindo com os bebês [...] ela também tem observáveis e nosso cuidado se expressa na relação*. Nesse aspecto, a questão da presencialidade assume papel central, diante do quão significativas são as relações humanas nas pedagogias participativas. A ética alimenta-se das narrativas das pessoas, de ritmos e hábitos sociais filiados a um pertencimento de grupo (Brugère, 2023), de modo que a presencialidade possibilita a validação de normas partilhadas a partir de situações vividas. Os últimos relatos aprofundam a discussão:

A gente está sempre em duas professoras, e tem também a auxiliar. Eu sei que tem creches que não é assim, que as professoras revezam e fica só uma professora com a auxiliar e 18 bebês (Entrevista 3, professora da sala referência, 2022). Teve um ano que foi muito difícil porque o A. usava um gancho pra lábio leporino. Não dava pra dizer simplesmente pros outros bebês que não podia puxar. Então uma educadora ficava o tempo todo do lado dele. O problema não era só que isso impedia ele de participar, era que os outros deixavam de ser acolhidos. Se tivesse mais adultos ou se o espaço fosse maior, a gente conseguiria se distribuir melhor (Entrevista 6, professora da sala referência, 2022).

Ainda de acordo com Brugère (2023), as políticas de cuidado farão parte de uma justiça social quando garantirem um suporte por parte das instituições

não apenas em favor da condição de vulnerabilidade, mas também na oferta de recursos e apoios que assegurem o desenvolvimento das competências de cuidado. Nesse ponto, a ética leva ao questionamento das carências e precarização dos contextos: ao tratar da pedagogia das relações, esses ambientes devem ser acolhedores para bebês e adultos, com acesso a mobiliários e recursos humanos em proporção suficiente para acolhimento de todos. Nos exemplos, as educadoras declaram o quão desafiador é o cuidado em contextos em que não se privilegia o cuidado. Para elas, é digno que possam dedicar mais tempo com cada bebê, sem se preocuparem com os demais: *a gente está sempre em duas e se tivesse mais adultos ou se o espaço fosse maior*. É passível da mesma crítica o atendimento especializado, na medida que sua organização depende das políticas de cada município⁹. A presença dessa profissional possibilita o acompanhamento da trajetória desses bebês e, como pontuado, qualifica os processos de mediação.

Do mesmo modo que na seção anterior, há discussões que não são específicas da participação de bebês com deficiências, tais como a mediação do adulto na interação com os bebês e na organização do espaço, a reflexão pedagógica sobre o brincar heurístico e a indissociabilidade entre cuidar e educar. Ainda assim, a presença de um bebê com deficiências compele a reflexão sobre o lugar social da deficiência e sobre o quão importantes são as políticas de cuidado na garantia de recursos humanos e materiais: seu acolhimento tende a salientar carências e precarizações. Portanto, na ameaça à dignidade das educadoras, oculta-se uma ameaça à dignidade dos bebês.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, as narrativas das profissionais revelaram diferentes percepções e sentimentos quando se referiam aos bebês com deficiências em comparação aos demais. Ora demonstrando encantamento com as potencialidades desses bebês em articulação à intencionalidade pedagógica, ora revelando angústias e preocupações com as práticas de cuidado e interação entre pares, essas diferenças emergiram como questionamentos dos próprios processos de formativos, das parcerias com outros campos de conhecimento, do papel do atendimento especializado e da qualificação dos contextos educativos. Há discussões que não

⁹ A política em perspectiva inclusiva considera a educação básica como um todo. As municipalidades, entretanto, organizam a frequência do atendimento e sua natureza.

são específicas do acolhimento de bebês com deficiências, mas sua participação impele à ética que vigora tanto na sensibilidade do laço social quanto na compreensão sobre as políticas de cuidado.

Do ímpeto por novos conhecimentos, depreende-se que as profissionais estavam engajadas em sua experiência pedagógica e preocupavam-se em buscar as melhores estratégias para cuidar e acolher todos os bebês. Ao referirem-se às suas fragilidades e à forma como as transformaram em aprendizagens, as educadoras evidenciaram satisfação consigo mesmas, ao passo que transpuseram desafios que dependiam apenas delas. Quanto às parcerias, estas se apresentaram mais desafiadoras, seja pelas concepções de criança e deficiência, seja pela dificuldade em sustentar diálogos com outros campos de saber, devido à estrutura sistêmica das instituições. O estudo não teve como intuito abordar a vulnerabilidade instalada nas profissões de cuidado, mas reconheceu que quanto menos qualificado for um contexto, mais difícil será para as educadoras conciliarem as demandas de todos os bebês.

Não houve contato com estagiárias, acompanhantes especializados, cuidadores e auxiliares, pessoas que constantemente participam dos contextos de creche, interação com os bebês e têm seus olhares, sendo esta uma limitação do estudo. A análise evidenciou, porém, que a experiência pedagógica com bebês com deficiência lida com os mesmos princípios da educação infantil, o que revela a importância da formação docente nos atos de cuidado. Aqui se justificam mais pesquisas com esse recorte, até mesmo para empoderar os sujeitos que realmente estão envolvidos nas relações de cuidado nos contextos de educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fabíola Fernanda Patrocínio. A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 270-279, 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Coord.) *Práticas Cotidianas na Educação Infantil*: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2004.

BOSSI, Tatielle Jacques; RODRIGUES, Antônia Madeira; SEHN, Amanda Schöffel; PICCININI, Cesar Augusto. Necessidades do bebê com deficiência física na creche: a percepção de educadoras. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 26, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Ministério da Educação. Parecer n. 20, de 09 de dezembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF: CNE, 9 dez. 2009.

BRASIL. *Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRUGÈRE, Fabienne. *A Ética do Cuidado*. São Paulo: Contracorrente, 2023.

BRUNER, Jerome. *Como as crianças aprendem a falar*. Lisboa: Instituto Piaget, 1983.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. *Educação infantil saberes e práticas da inclusão: introdução*. Brasília, DF: MEC, 2006.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.

DAVID, Myrian; APPELL, Geneviève. *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro, 2010.

FALCO, Mariane. O papel dos adultos e a participação de todas as crianças em contextos de educação infantil. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 24, p. 714-739, 2022.

FALCO, Mariane. *Por uma educação infantil mais inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as crianças*. 2020. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-05032021-115421/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

FORMOSINHO, João. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. *Revista Sensos*, Porto, v. 1, n. 1, p. 15-38, 2016.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *A educação infantil de zero a três anos: o atendimento em creche*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

GUIMARÃES, Daniela. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2009.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema

O cuidado com bebês com deficiências em creches: narrativas de professoras sobre situações de atenção pessoal e de mediação em descobertas e investigações

do Atraso Mental. In: VYGOTSKI, Lev Semionovich *et al.* *Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Estampa, 1977.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Inclusão Marco Zero: começando pelas creches*. São Paulo: Junqueira e Marins Editores, 2010.

ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências*. Nova Iorque: Assembleia Geral das Nações Unidas, 2006.

RINALDI, Carla. *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: Routledge, 2006.

SONCINI, Ivana. A comunidade inclusiva. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016.

TARDOS, Anna. Autonomia e/ou dependência. In: FALK, Judit. *Abordagem Pikler: Educação Infantil*. São Paulo: Omnisciência, 2016.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 75-93, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras Escogidas: fundamentos de psicología*. [Tomos I, III, IV e V]. Madrid: Visor SD, 1997.

Sobre a autora:

Mariane Falco: Doutorado e mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Pedagogia pela USP. Professora de educação básica pela Prefeitura de São Bernardo do Campo. **E-mail:** falcomariane@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0942-5668>

Recebido em: 01/09/2024

Aprovado em: 24/02/2025

