

A Relação Educadora-Bebê com Deficiência e o Cuidado Coletivo na Creche

Tatiele Jacques Bossi*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0487-8112>

Sofia Sebben Colognese**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8725-8482>

Cesar Augusto Piccinini***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4313-3247>

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar a relação educadora-bebê com deficiência e o cuidado coletivo na creche. Participaram 10 educadoras de duas Escolas Municipais de Educação Infantil de Porto Alegre que atendiam dois bebês com deficiência física. As educadoras participaram de um Programa de Acompanhamento destinado a educadoras que atendiam bebês com deficiência e responderam a uma entrevista. Os dados foram submetidos à análise temática indutiva. Os resultados revelam a importância das educadoras e da creche como ambiente facilitador do amadurecimento pessoal dos bebês com deficiência, o que ficou evidente nos cuidados dispensados a eles de forma sensível. No entanto, pôde-se perceber que o cuidado em ambiente coletivo é desafiador para as educadoras e o bebê com deficiência demanda maior disponibilidade emocional e física delas, o que pode tornar a prática profissional ainda mais fatigante. Pensar em intervenções que considerem as especificidades da relação educadora-bebê com deficiência torna-se relevante no contexto da Educação Infantil, ainda mais ao se considerar a importância da inclusão desde as etapas iniciais do processo educacional.

Palavras-chave: educação infantil, educação inclusiva, bebês, deficientes, comportamento de cuidado da criança.

The Educator-Baby with Disability's Relationship and the Collective Care in Daycare Center

ABSTRACT

This study aimed to investigate the educator-baby with disability's relationship and the collective care in the daycare center. Ten educators from two Municipal Schools of Early Childhood Education in Porto Alegre that took care of two babies with physical disabilities participated. The educators took part in a Follow-up Program aimed at educators who attended babies with disabilities and responded to an interview. The data was submitted to inductive thematic analysis. The results reveal the importance of the educators and the childcare center as an environment that facilitates the personal maturation of babies with disabilities which was evident in the care provided to them in a sensitive way. However, it could be seen that care in a collective environment is challenging for educators and the baby with a disability demands greater emotional and physical availability from them which can make professional practice even more weary. Thinking about interventions that consider the specificities of the educator-baby with disability's becomes relevant in the context of early childhood education, especially when considering the importance of inclusion from the initial stages of the educational process.

Keywords: early childhood education, inclusive education, infants, disabled, child care.

La Relación Educadora-Bebé con Discapacidad y el Cuidado Colectivo en la Guardería

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo investigar la relación educadora-bebé con discapacidad y el cuidado colectivo en la guardería. Participaron 10 educadoras de dos Escuelas Municipales de Educación Infantil de Porto Alegre que atendieron a dos bebés con discapacidad física. Las educadoras participaron en un Programa de Seguimiento dirigido a educadoras que atiendan bebés con discapacidad y respondieron a una entrevista. Los datos se sometieron a análisis temático inductivo. Los resultados demuestran la importancia de las educadoras y la guardería como un entorno que facilita la maduración personal de los bebés con discapacidad, lo que se evidenció en los cuidados que se les brindan de manera sensible. Sin embargo, se pudo apreciar que el cuidado en un ambiente colectivo es un desafío para las educadoras y el bebé con discapacidad les exige una mayor disponibilidad emocional y física, lo que puede hacer que la práctica profesional sea aún más fatigosa. Pensar en intervenciones que consideren las especificidades de la relación educadora-bebé con discapacidad es relevante en el contexto de la educación infantil, especialmente al se considerar la importancia de la inclusión desde las etapas iniciales del proceso educativo.

Palabras clave: educación infantil, educación inclusiva, bebés, discapacitados, conducta de cuidado de niño.

É consenso na literatura científica que o cuidado oferecido a um bebê é um elemento central para o seu desenvolvimento, seja no contexto familiar (cuidado parental) (Winnicott, 1965/1993), ou em outros ambientes, como a creche (cuidado coletivo) (Dotto, 2019; Polli & Lopes, 2017). Muitos autores se preocuparam em estudar os primórdios do vínculo do bebê com aquele que o cuida, sendo que o psicanalista e pediatra inglês Donald Winnicott foi um dos autores que estudou a fundo tal temática. A sua teoria postula que um bebê, ao nascer, carrega um potencial inato em direção ao seu amadurecimento pessoal. Esse é considerado um processo, visto que o bebê passa pela dependência absoluta dos cuidados oferecidos rumo à sua independência, que é sempre relativa. No entanto, para que o bebê se desenvolva de uma forma adequada e saudável, ele necessita da presença de um ambiente facilitador, comumente representado pela mãe suficientemente boa. Nessa direção, a mãe considerada suficientemente boa é aquela que possui competências e põe em prática tarefas de cuidado que, de forma sensível e dinâmica, se adaptam às necessidades do filho (Winnicott, 1965/1993).

Para o autor, as tarefas de cuidado que possibilitam o amadurecimento pessoal de um bebê são denominadas de: (1) *holding*, que envolve um padrão de comportamento afetivo, no qual ocorre uma sustentação física e também emocional da criança, pois essa sustentação lhe possibilita se sentir acudido e seguro no colo do cuidador; (2) manuseio (*handling*), que diz respeito aos cuidados físicos que compreendem o manejo corporal do bebê nos suportes diários como no banho, nas trocas e na alimentação; e, (3) apresentação de objetos (*object-presenting*), que representa a atitude do cuidador em possibilitar ao bebê desenvolver a capacidade de relacionar-se com os objetos, sejam eles subjetivos ou objetivos, ao incentivá-lo a explorar e criar novos modos de agir com o ambiente (Winnicott, 1965/1993).

Ainda, de acordo com a teoria winnicottiana, as competências para o exercício dessas tarefas são intrínsecas a quem desempenha os cuidados diários de um bebê, não se referindo exclusivamente à mãe, mas sim a todas as pessoas que exercem a função de cuidar, como as professoras de Educação Infantil, por exemplo (Winnicott, 1957/1979). Nessa direção, encontra-se, no contexto nacional, um número significativo de quase nove milhões de matrículas de bebês e crianças pequenas na Educação Infantil em 2019 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2020), inclusive daqueles que apresentam algum tipo de deficiência, embora em número menos expressivo.

De tal forma, é notável que o trabalho das educadoras dessa etapa escolar tem se tornado multifacetado, visto que além da sua responsabilidade pelo ensino pedagógico dos bebês, esses últimos se encontram numa fase de diversas necessidades emocionais, carecendo de um atendimento singular. Por exemplo, o estudo de Schmidt, Smidt e Roux (2018)

investigou a função de 127 pedagogos de creche, com base num questionário. A troca de fraldas, acompanhar os bebês ao banheiro, e os ajudar a se vestirem e a se despirem foram identificadas como atividades principais da função de cuidar; enquanto a construção de questões factuais junto às crianças, oferecer oportunidades educacionais, e o planejamento das atividades com as mesmas serviram como aspectos da função de educar. Já para outros autores, o ensino e o cuidado oferecidos na creche são aspectos indissociáveis, os quais devem ser trabalhados simultaneamente com as crianças (Bitencourt & Silva, 2017).

Estudos também têm investigado a visão dos pais sobre o cuidado oferecido aos seus filhos dentro do ambiente escolar. Por exemplo, o estudo de Islan, Rashid e Rossain (2016), realizado em creche de Bangladesh, investigou a percepção de 36 pais sobre as iniciativas elaboradas para fomentar questões de desenvolvimento na primeira infância. Os relatos dos participantes expressaram satisfação com a creche por beneficiar o desenvolvimento dos aspectos emocionais, sociais, cognitivos e físicos de seus filhos. Isso reforça a ideia da creche como um local de grande potencial para o desenvolvimento infantil, como uma extensão dos cuidados parentais, ao incorporar aspectos de cuidados básicos fundamentais para bebês ao longo da rotina (Greco, 2008).

Nesta lógica, torna-se crucial atentar para o tratamento que é oferecido aos bebês e às crianças pequenas nesse espaço, para que esse cuidado seja garantido a fim de contribuir para o seu amadurecimento pessoal (Winnicott, 1965/1993). Comumente, a literatura tem enfatizado os cuidados dos bebês na creche em um contexto de ausência de deficiência no bebê, no sentido de as educadoras estabelecerem um vínculo de confiança, atentarem-se às particularidades e considerar o tempo e o ritmo de cada bebê (Dotto, 2019), além de potencializarem a autonomia da criança e a sua interação com os colegas (Lemos, Silva, & Pedroso, 2019). Outro ponto que merece reconhecimento é que bebês pequenos, que ainda estão se integrando como sujeitos, necessitam do olhar aguçado do outro, o que já é exigente por si só para as educadoras (Polli & Lopes, 2017). Tal aspecto pode se relacionar com o que se conhece por sensibilidade na Educação Infantil, ou seja, atentar-se em que medida os cuidadores respondem adequadamente aos sinais das crianças (Van Polanen, Colonesi, Tavecchio, Blokhuis, & Fukkink, 2017). Nesse sentido, é importante que educadoras de creche sejam sensíveis às necessidades dos bebês, adaptando as atividades e promovendo uma rotina que potencialize o desenvolvimento deles (Adurens, 2020). Constata-se, portanto, que as educadoras, como agentes ativos na relação com o bebê, podem contribuir para promover o amadurecimento pessoal das crianças pequenas (Rocha, Silva, & Moraes, 2019), mesmo em um ambiente de cuidado coletivo (Sant'anna, Manzini, Vosgerau, Capellini, & Pfeifer, 2018).

Tal postura e importância das educadoras da Educação Infantil ganham outros contornos frente aos bebês e crianças com deficiência (Amiralian, 2003), temática que tem sido mais estudada atualmente, considerando-se a inclusão na creche e na pré-escola (Akdag & Haser, 2017; Bossi & Piccinini, 2019; Vitta et al., 2018). Paralelamente ao aumento de matrículas, políticas públicas têm regulamentado o direito e a garantia ao acesso e inclusão de bebês com deficiência na Educação Infantil (Lei n. 13.146, 2015; UNESCO, 1994). De fato, segundo dados do INEP (2020), o Brasil tem vivenciado aumento no número de bebês com deficiência incluídos em turmas de creche nos últimos anos.

Bebês e crianças pequenas que apresentam uma deficiência possuem, além das necessidades da própria fase de desenvolvimento, outras especificidades eventualmente impostas pela sua condição. Um bebê acometido por uma deficiência física, por exemplo, pode sofrer impactos no seu desenvolvimento motor, o que tende a afetar diretamente na sua autonomia, bem como na qualidade das suas interações (Bossi & Piccinini, 2019). Nessa direção, o estudo americano de Logan et al., (2016) examinou as diferenças na mobilidade social (locomoção autogerida da criança para a interação com pares) de crianças sem (55 crianças) e com diferentes tipos de deficiência (três crianças). Os achados apontaram que os bebês com deficiência se engajaram em menos mobilidade social no contexto da Educação Infantil, em comparação às crianças sem deficiência da mesma faixa etária (média de idade de 2-3 anos).

Ainda, estudos sobre interação educadora-bebê em creche, independentemente da presença ou não de deficiência do bebê, mostram que os momentos de interação diádica (educadora-bebê/criança) tendem a ser os mais presentes na creche, em comparação à interação poliádica (interação do grupo, entre pares). Isso pode se dar devido à necessidade de cuidados individualizados e de maior dependência do adulto que esta faixa etária apresenta (Ramos & Salomão, 2012) e que se mostra de forma mais intensa nos bebês com deficiência, devido às particularidades de seu diagnóstico. Nesse mesmo sentido, estudo de Kemp, Kishida, Carter e Sweller (2013), com educadoras e crianças com diferentes tipos de deficiência, pôde constatar que os momentos de autocuidado (ex: lavar as mãos, trocar as fraldas) e das refeições estavam associados a um maior engajamento da criança com deficiência na interação com as educadoras, o que remete a essas necessidades de cuidado mais voltadas às suas necessidades de forma individualizada.

No entanto, tendo em vista essas particularidades e demandas de bebês com deficiência, ainda são poucos os estudos nacionais que contemplam a inclusão de bebês na Educação Infantil (Bossi, Junges, & Piccinini, 2018; Vitta et al., 2018) e que investiguem a

relação da educadora com o bebê com deficiência (Bossi & Piccinini, 2019) neste contexto. Nesse sentido, o presente estudo teve por objetivo investigar a relação educadora-bebê com deficiência e o cuidado coletivo na creche.

Método

Participantes

Participaram do estudo 10 educadoras de berçário (nove mulheres e um homem) de duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) de Porto Alegre, que atendiam duas bebês com deficiência incluídas nas turmas. Com relação aos critérios de inclusão, foram priorizados os bebês com deficiência física (paralisia cerebral, amputação, malformações congênitas, dentre outros), que pode ter sido identificada ainda no período gestacional, no nascimento ou nos primeiros meses de vida. Com relação às educadoras, foram incluídas no estudo as que tinham contato diário com o bebê com deficiência. Foram excluídas as educadoras que tinham contato com menor periodicidade, como educadora física e professora de música que compareciam apenas semanalmente na turma. A partir desses critérios chegou-se ao número total de participantes do estudo, o que mostra que bebês com deficiência física em EMEIs de Porto Alegre configura-se como uma amostra difícil de ser encontrada.

As educadoras tinham idades entre 27 e 51 anos, escolaridade que variou de Ensino Superior Incompleto à Pós-Graduação, e tempo laboral na Educação Infantil que variou de 4 meses a 20 anos. A Tabela 1 apresenta as características sociodemográficas das educadoras. Cabe ressaltar que apesar de um dos participantes ser do sexo masculino (E9), se utilizou a nomenclatura “educadora” ao longo do texto, considerando que é uma profissão majoritariamente feminina.

Já com relação às bebês participantes do estudo, uma delas, denominada de Giovana, para preservar sua identidade, estava com 24 meses de idade e frequentava a EMEI há três meses. Ela apresentava uma deficiência física caracterizada pela alteração generalizada do tônus muscular de tronco e membros, o que dificultava o desenvolvimento da firmeza de seu tronco e de suas pernas, limitando o andar. A outra bebê, denominada Beatriz, estava com 18 meses e frequentava a EMEI há quatro meses. Ela apresentava atraso neuropsicomotor que ocasionava paralisia nos membros superiores e inferiores do lado direito do corpo, o que a impossibilitava de caminhar e de executar algumas atividades manuais.

Tabela 1
Dados sociodemográficos das educadoras

Educadora	Idade (anos)	Escolaridade	Cargo	Tempo de trabalho na EI	Turno	Aluna
E1	33	Pós-graduação	Professora	7 anos	Manhã	Giovana
E2	41	Superior em andamento	Estagiária	1 ano	Manhã	Giovana
E3	34	Superior em andamento	Estagiária	9 anos	Manhã	Giovana
E4	27	Pós-graduação	Professora	6 anos	Tarde	Giovana
E5	51	Superior em andamento	Estagiária	1 ano	Tarde	Giovana
E6	32	Pós-graduação	Professora	15 anos	Tarde	Giovana
E7	46	Pós-graduação	Monitora	3 anos	Manhã e tarde	Beatriz
E8	43	Pós-graduação	Professora	20 anos	Tarde	Beatriz
E9	33	Superior Completo	Monitor	1 ano	Manhã e Tarde	Beatriz
E10	48	Superior em andamento	Estagiária	4 meses	Tarde	Beatriz

Nota: E = Educadora; EI = Educação Infantil.

Todas as participantes são integrantes do projeto de pesquisa que originou a tese de doutorado da primeira autora, que tem como título “Inclusão de bebê com deficiência física em creche: programa de acompanhamento para educadoras com base em conceitos winnicottianos” (Bossi, 2017) (<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187447>). Na referida tese foi aplicado e avaliado o Programa de Acompanhamento para Educadoras de Creche em Contexto Inclusivo [PROAECI] destinado às educadoras de creche que atendem bebês com deficiência. Foram propostos seis encontros individuais com as educadoras, com duração de 50 minutos e periodicidade semanal, nos quais foram abordados temas que envolviam o seu dia a dia com os bebês com deficiência e, mais especificamente, a relação educadora-bebê com deficiência em contexto de creche. Também foram aplicadas entrevistas e realizadas observações das bebês com as educadoras antes e após a intervenção, a fim de avaliar o seu impacto para a relação educadora-bebê. Na referida tese foram incluídos apenas parte dos dados das entrevistas e do Programa de Acompanhamento, que são retomados e expandidos no presente artigo. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o número de aprovação CAAE 44726415.7.0000.5334 e segue todos os cuidados éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos.

Delineamento, Procedimentos e Instrumentos

Trata-se de um estudo de caso múltiplo (Stake, 2006) que teve como objetivo investigar a relação educadora-bebê com deficiência e o cuidado coletivo na creche. Num primeiro momento, as educadoras foram convidadas a participar do estudo. As que aceitaram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam às entrevistas iniciais. Após essa primeira etapa, foi implementado o Programa de Acompanhamento, no qual foram realizados os seis encontros.

Para fins deste estudo, selecionou-se o primeiro encontro do PROAECI intitulado “A creche e o desenvolvimento emocional do bebê com deficiência”, que teve por intento dialogar com as educadoras a respeito do desenvolvimento do bebê com deficiência e sobre a importância da educadora e da creche como ambiente facilitador desse processo de desenvolvimento. Foram examinadas, particularmente, algumas das perguntas iniciais do encontro, tais como: “Como é a rotina de cuidados do/a (nome)?”; “O que pode ser considerado ao se organizar a rotina de um bebê com deficiência?”; “O que você observa que o/a (nome) já é capaz de fazer e quais as suas competências para a interação?”. Além disso, foram considerados dados oriundos da "Entrevista sobre experiência e formação de educadoras de creche em contexto inclusivo", aplicada no momento inicial do estudo, que permitiu caracterizar os participantes.

Análise de Dados

Os dados foram analisados por meio de análise temática indutiva, baseada em Braun e Clarke (2006), com o objetivo de investigar a relação educadora-bebê com deficiência e o cuidado coletivo na creche. Primeiro, os dados provenientes das entrevistas foram transcritos e foi realizada a leitura exaustiva do material, com o propósito de identificar possíveis temas. Em seguida, os dados foram classificados pelas duas primeiras autoras nos temas elencados. Por fim, a classificação foi reavaliada para verificar a pertinência dos temas e eventuais dúvidas ou discordâncias foram discutidas, até que se chegasse a um consenso.

A partir da leitura do material, os dados foram examinados e organizados em dois grandes temas, a saber: 1) Relação educadora-bebê com deficiência; e, 2) Cuidado coletivo na creche e o bebê com deficiência. Os resultados são apresentados a seguir e ilustrados por meio dos relatos das educadoras.

Resultados

Relação Educadora-bebê com Deficiência

Neste tema foram incluídos diversos aspectos relatados pelas educadoras a respeito da sua relação com as bebês com deficiência. Sete educadoras salientaram que a relação com as bebês era permeada por momentos de maior demanda de atenção, na medida em que havia a necessidade de auxílio para a locomoção e de respeito ao ritmo dessas: “A Giovana demanda um pouquinho de atenção, principalmente nos deslocamentos” (E1); enquanto que sobre a Beatriz, outra educadora destacou: “99% das vezes ela é tranquila para dormir, dorme até sozinha. Às vezes ela se vira, se vira no colchonete. A gente fica ali do lado dela, faz um carinho nela, e ela já dorme” (E7). Ainda, uma educadora de Beatriz destacou que lhe oferecia esse cuidado, mas que o fazia de forma a proporcionar momentos de maior independência: “A alegria dela é quando ela tá na casinha ali no pátio...sozinha. Aí claro, a gente cuidando de longe um pouco” (E10).

Os relatos predominantes apontaram que as educadoras identificavam os avanços das bebês e as incentivavam em sua autonomia e independência, a fim de potencializar o seu desenvolvimento: “A gente faz com que ela perceba que ela é capaz de fazer aquilo ali, e acho que isso ajuda muito ela, contribuiu muito para ela. A dificuldade no tronco que ela tem tá bem menor, tanto que ela consegue firmar o corpo para andar, tá conseguindo com uma mão só” (E3); “a gente sempre coloca mais de uma, por exemplo...brinquedos, materiais...coloca mais de uma possibilidade para ela, e aí ela pode escolher com o que ela quer brincar” (E8). Esse estímulo às potencialidades, contudo, fazia com que duas educadoras, por vezes, demonstrassem certa dificuldade em reconhecer os limites das bebês e, por consequência, as estimulavam excessivamente: “E ela não queria por nada no mundo caminhar, só queria ficar deitada, jogada, ‘não’, dei a mão, ‘a prô ajuda, se tu quer as duas mãos a prô dá, mas tu vai caminhar um pouquinho, que tu consegue, vamos lá’. ‘Não consigo...’. ‘Consegue, consegue, vem que a prô ajuda, vamos lá, vamos brincar’. E aí ela caminhou um pouquinho ‘tu viu, olha só, tu consegue, não tem porque tu não fazer, faz, dá’” (E1); “ontem eu cheguei, aí eu fui botar ela no colchonete. Tinha caminhado um pouquinho com ela, eu ajudo ela a caminhar devagarzinho. Fui botar ela no colchonete..., aí ela faz força com o tronco, que a gente não consegue fazer ela sentar. Aí eu cheguei, botei ela deitada e disse 'Beatriz, não tem motivo pra ti ficar furiosa. Agora nós vamos sentar e vamos assistir Galinha Pintadina'. Peguei ela, sentei ela no colchonete e ela foi assistir a galinha” (E7).

Além disso, os relatos de duas educadoras de Giovana apontaram para dificuldades em identificarem características desenvolvimentais próprias da bebê (como o egocentrismo) associando isso a uma característica que a bebê apresentava por ter uma deficiência: “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” (E4); “ela é espaçosa” (E6).

Seis educadoras, ainda, mencionaram uma relação assegurada por um vínculo emocional positivo com as bebês, amparado nas suas demonstrações de carisma e afetividade: “Eu vou ali pegar ela, ela vem, dá os bracinhos, tranquilo, beija. Agora há pouco tava beijando eu de novo, carinhosa...carinhosa, sabe? Ela é muito fofa” (E2); “ela abana também, só que o beijo dela, ela não chega a realmente atirar um beijo, mas ela já leva a mãozinha na boca para, né” (E8).

Cuidado Coletivo na Creche e o Bebê com Deficiência

Neste tema foram incluídos relatos que permitem compreender diversos aspectos do cuidado de um bebê com deficiência no contexto coletivo de creche. Os relatos de seis educadoras revelaram que as demandas gerais da turma de berçário comprometiam o atendimento às individualidades das bebês com deficiência, uma vez que, no contexto da creche, o coletivo tendia a se sobressair: “Às vezes ela se empaca no escorregador pequenininho e não quer deixar os outros colegas subir, né? A gente pega e diz ‘não Giovana, os outros também têm direito, eles vão subir’, ela chora um pouquinho, mas aí a gente nem dá bola e ela sai” (E2); “e também tem os outros para atender” (E10). Essa dificuldade se intensificava no caso de Giovana, visto que uma educadora a tratava de acordo com os mesmos cuidados que os demais bebês recebiam: “Eu acho que o tratamento que a Giovana recebe é assim, de igual pra igual, acho que ninguém trata a Giovana diferente. Se a gente tem que tirar um brinquedo da Giovana, que a Giovana pegou do colega, a gente tira. Se a gente tem que colocar a Giovana sentada a gente coloca. A Giovana não tem um tratamento diferenciado pela condição motora dela” (E3). Ainda, para outra educadora, atender o grupo e, simultaneamente, cuidar da bebê com deficiência, intensificava o seu cansaço e afetava o seu desempenho: “Eu acho que eu acabo errando por ser cansativo, porque os outros também estão chamando, os outros também tão pedindo atenção, e aí ela pede a mais, além da gente” (E4).

A rotina da creche, estruturada de forma pouco flexível, desafiava as educadoras a oferecerem cuidados que facilitassem a inclusão das bebês nas turmas: “Ela só dorme menos

que os outros, ela não emenda...ela acorda, mas aí ela levanta, ela acorda, senta no colchonete, olha para gente e diz 'oi!!!', aí eu digo 'pode deitar, vai deitar Giovana!', aí ela pega e deita de novo. Mas antes ela levantava, pegava o sapato dela e já ia botar, né? Aí eu tirava o sapatinho, botava de novo o colchonete embaixo, e dizia 'não, agora tu vai deitar de novo, os coleguinhas tão dormindo, fica quietinha ali, tá?' ali ela fica quietinha" (E2); "então assim, a Beatriz tem de querer ser a primeira a ser atendida, então quando ela é auxiliada, no sentido de se deslocar pela sala, em pé, que a gente fica um pouco com ela, quando a gente precisa colocar ela na posição horizontal ali e deitada um pouco, para atender os outros colegas, ela fica braba, ela grita, né? E às vezes ela fica enfurecida e aí então a gente fala 'não Beatriz, não é assim que funciona'" (E8).

Entretanto, apesar das complexidades encontradas, as educadoras adaptavam as atividades grupais para que Giovana e Beatriz pudessem participar: "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" (E1); "aí tem que pensar, mas vamos pensar, vamos inserir ela no que a gente tá construindo. Ela vai se inserir dentro das possibilidades dela numa atividade, numa brincadeira, muito da gente interagindo com ela" (E9).

Além disso, de acordo com os relatos, as bebês se sentiam capazes e confiantes de se envolverem nas tarefas e brincadeiras grupais, ao observarem o funcionamento dos seus colegas: "E agora ela quer ficar mais independente e eu sinto que ela quer ficar mais independente. Ela não gosta, por exemplo, no almoço, tem que dar uma colher pra ela. E uma colher, a gente fica com a colher (...) ela quer comer sozinha. Porque ela vê os demais. E ela quer o copinho também que os demais usam. Ela tem uma mamadeira, mas ela quer o copinho" (E7); "a passar por cima dos pequenos problemas que ela tem, acho que se dando conta que ela consegue, que ela consegue fazer coisas também que os colegas fazem" (E9); "ela vê os outros amiguinhos caminhando aqui no pátio, por exemplo, né? A gente tá ali no pátio maior, aqui atrás, e ela quer ter, ela quer caminhar também" (E5).

Discussão

Este estudo teve como objetivo investigar a relação educadora-bebê com deficiência e o cuidado coletivo na creche. Os resultados revelam a importância da educadora e da creche como ambiente facilitador do amadurecimento pessoal do bebê com deficiência (Winnicott, 1965/1993). Tais aspectos ficaram evidentes nos momentos de cuidados diários e da rotina da creche, em que as particularidades das bebês com deficiência eram consideradas. Pode-se

destacar que, independentemente da presença de deficiência, o que importa para o processo de amadurecimento pessoal é o potencial inato que o bebê carrega para se desenvolver, necessitando apenas de um ambiente facilitador para que isso ocorra sem percalços (Winnicott, 1965/1993). No entanto, é inegável que a presença de deficiência no bebê coloca maiores desafios a esse ambiente facilitador. Sem dúvidas, esse ambiente propício ao amadurecimento pode ser oferecido pelas educadoras e por outros cuidadores sensíveis ao bebê (Bossi & Piccinini, 2019; Greco, 2008; Winnicott, 1957/1979), como mostra o presente estudo, em relação aos bebês com deficiência. Inclusive, a sensibilidade das educadoras frente às necessidades dos bebês com deficiência foi destacada em estudo prévio como um aspecto que facilita a inclusão do bebê com deficiência na Educação Infantil (Bossi et al., 2018).

Além disso, tal questão destaca o quanto é importante estimular a relação da educadora com o bebê com deficiência e não uma relação com a deficiência do bebê (Bossi & Piccinini, 2019), o que se mostrou particularmente presente em duas educadoras de Giovana (E4 e E6). Estas tendiam a interpretar comportamentos típicos da faixa etária (ex: egocentrismo) como sendo uma característica da bebê por ela ter deficiência, o que demonstra o quanto o contato com um bebê com deficiência é particularmente exigente para as educadoras, de modo que a relação educadora-bebê ganha outros contornos, passando, por vezes, a ser pautada pela deficiência.

Neste contexto, cabe ressaltar que alguns estudos tendem, mesmo que sem intenção, a estimular uma relação com a deficiência do bebê/criança, como em publicações usadas para qualificar professores, em que eles são solicitados a avaliarem a adequação de atitudes de colegas frente à criança com deficiência, sem o contato direto com esta, mas através de vinhetas com histórias (Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu, Demir, & Akalin, 2014). Ou ainda estudos que investigam o conhecimento do professor sobre inclusão, mesmo que este nunca tenha tido experiência com esse processo (Carvalho, Coelho, & Tolocka, 2016). Esses estudos sugerem que o conhecimento do professor sobre o processo de inclusão se dá *a priori*, não a partir da relação com a criança e do respeito às suas especificidades, posição que reflete o entendimento de autores e de documentos sobre inclusão. Embora esse conhecimento *a priori* tenha a sua importância, não deveria ser considerado mais relevante do que a sensibilidade do professor de construir esse conhecimento juntamente com o aluno com deficiência. Essa tendência a priorizar o conhecimento prévio do professor segue um paradigma de ensino focado no modelo positivista, centrado no saber docente, quando a temática da inclusão está mais associada a um paradigma oposto, que considera o saber do aluno e a construção desse saber compartilhado entre professor-aluno (Bossi & Piccinini, 2019; UNESCO, 1994).

No presente estudo, a sensibilidade dos cuidados oferecidos, de modo geral, permeou o vínculo entre as educadoras e as bebês, diante da demanda de atenção, particularmente nos momentos de deslocamento, já que elas ainda necessitavam de auxílio para se locomover. Nesse cenário, a tarefa de *holding* fez-se bastante presente, tendo em vista a sustentação física que era dada pelas educadoras às bebês com deficiência, mas que também era entendido por estas como um segurar emocional (Winnicott, 1965/1993), que lhes permitia a segurança necessária para avançarem em seu desenvolvimento e em seu amadurecimento pessoal. Além disso, cabe pensar que a ajuda nos momentos de deslocamento era uma atividade de cuidado comparada a outras, como nos momentos das refeições e de cuidado pessoal do bebê (ex. lavar as mãos), que são destacadas na literatura como atividades que oportunizam maior engajamento do bebê/criança com deficiência na interação com as educadoras (Kemp et al., 2013).

Esta sustentação era promovida pelas educadoras apesar das dificuldades encontradas, tendo em vista que os cuidados eram oferecidos num contexto coletivo de creche, em que elas precisavam lidar com vários bebês. Mesmo assim, as educadoras atuavam como um ambiente facilitador para as bebês com deficiência, de modo que elas as estimulavam a explorar os espaços e os brinquedos, bem como propiciavam a sua interação com os demais colegas, na direção do esperado com base no conceito de apresentação de objetos da teoria do amadurecimento pessoal de Winnicott (1965/1993). Contudo, por vezes, tais estimulações se davam de uma forma um tanto intrusiva, visto que os sinais de cansaço demonstrados pelas bebês eram desconsiderados. Isso pode ser explicado pelo fato de que a presença da deficiência exige a utilização de outras vias sensoriais e motoras na identificação das necessidades do sujeito, o que é particularmente difícil para as pessoas sem deficiência (Amiralian, 2003). Associado a isso, as demandas coletivas da turma, por vezes, podem ter comprometido o atendimento das necessidades e individualidades das bebês, o que reverberava na relação educadora-bebê. A literatura tem mostrado que cuidar de um bebê na creche é exigente por si só e pode ser um potencial gerador de sofrimento para as educadoras (Polli & Lopes, 2017), o que tende a ser intensificado pela presença de deficiência no bebê.

Juntos, os resultados revelaram que o cuidado coletivo é desafiador para educadoras de creches. Em se tratando do cuidado que envolve um bebê com deficiência, percebeu-se que atender às suas necessidades demanda maior disponibilidade emocional e física das educadoras, o que pode tornar o seu dia a dia e atividade profissional ainda mais fatigante (Akdag & Haser, 2017). Nesse sentido, cabe pensar, também, na razão adulto-criança em uma turma de berçário (seis bebês para cada educadora, por turno, no presente estudo), que acaba

por impactar na possibilidade de oferta de um cuidado mais individualizado e na qualidade do próprio processo inclusivo (Martins, Sternberg, & Rozek, 2019).

Os resultados ainda revelaram que a rotina da creche, estruturada de forma pouco flexível, muitas vezes desafiava as educadoras a oferecerem para os bebês cuidados que garantissem a sua inclusão na turma de berçário como, por exemplo, oportunizando vivências relacionadas ao brincar, que eram oferecidas aos demais bebês. Apesar disso, as educadoras ressaltaram que, na medida do possível, se respeitava o ritmo das bebês ao mesmo tempo que pareciam lhe dar continência e segurança afetiva. Referente a este aspecto, pode-se pensar que no contexto da Educação Infantil, e com bebês e crianças pequenas com e sem deficiência, a interação com as educadoras se mostra de forma mais presente, do que a interação com pares, isso devido à necessidade de cuidados sensíveis e individualizados que esta faixa etária demanda (Ramos & Salomão, 2012). Com isso, percebe-se que o cuidado em creche exige de as educadoras atentarem-se para as necessidades individuais dos bebês, ao mesmo tempo em que consideram as demandas do coletivo (Sant'anna et al., 2018).

Antes de finalizar é relevante destacar algumas limitações do presente estudo. O fenômeno em estudo foi acessado através de entrevistas com as educadoras, o que coloca as limitações inerentes a este instrumento de coleta de dados, particularmente quando se investiga conceitos com dimensões conscientes e inconscientes, como o de relação educadora-bebê. Além disso, limitou-se a deficiência do bebê para apenas um tipo, deficiência física, o que inviabilizou uma amostra maior para o presente estudo. Por outro lado, permitiu acessar em profundidade as nuances da relação educadora-bebê com deficiência e o cuidado coletivo na creche naquele público em específico, o que merece ser considerado.

Cabe também destacar que seria importante ampliar os procedimentos de coleta de dados, que aqui se basearam em entrevistas realizadas em um momento do processo de inclusão das bebês. Seria relevante que outros estudos se utilizassem de um delineamento longitudinal, a fim de investigar a relação educadora-bebê/criança com deficiência e o cuidado coletivo, ao longo das diferentes etapas da Educação Infantil. Isso se torna especialmente importante quando se considera a Educação Infantil como a porta de entrada para o sistema educacional inclusivo.

Considerações Finais

Os resultados do presente estudo revelam que o cuidado de um bebê com deficiência na creche tende a ser emocionalmente exigente para a educadora, o que pode impactar na relação educadora-bebê. Não obstante, foi possível reconhecer o quanto o amadurecimento pessoal dos bebês pode ser facilitado, mesmo com as dificuldades do cuidado inerentes ao ambiente coletivo de creche.

Nesse sentido, pensar intervenções que considerem as especificidades da relação educadora-bebê com deficiência torna-se relevante no contexto da Educação Infantil. Ainda mais ao se considerar a importância da inclusão desde as etapas iniciais do processo educacional, o que deve ser incentivado pelas políticas públicas de educação na perspectiva da inclusão. As evidências do presente estudo endossam a importância da inclusão de bebês em turmas regulares de Educação Infantil, o que pode contribuir para o desenvolvimento dos bebês com deficiência e de todos os demais bebês e crianças pequenas, que já convivem ou conviverão com a diversidade. De qualquer modo, considera-se que adequações são relevantes, como uma menor razão adulto-criança que permita cuidados mais individualizados nos primeiros anos de vida, mudanças estruturais da escola, oferta de qualificação e melhores condições de trabalho para o corpo docente e acompanhamento das educadoras por profissionais que possam contribuir para a sensibilidade da interação educadora-bebê. Isso favorecerá uma maior qualidade do processo inclusivo, de modo que a educação inclusiva em turmas regulares se constitua, cada vez mais, como o espaço ideal para os bebês/crianças com deficiência.

Referências

- Adurens, L. D. F. (2020). *Desenvolvimento de bebês na creche: Percepções de professores e auxiliares* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil. Recuperado de https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191913/adurens_fdl_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Akdag, Z., & Haser, C. (2017). Beginning early childhood education teachers' struggle with inclusion in Turkey. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(2), 1-13. doi: 10.1080/02188791.2016.1273197

- Amiralian, M. L. T. M. (2003). Deficiências: Um novo olhar: Contribuições a partir da psicanálise winnicottiana. *Estilos da Clínica*, 8(15), 94-111. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282003000200008&lng=pt&tlng=pt
- Bitencourt, L., & Silva, I. (2017). O cuidado e educação das (os) bebês em contexto coletivo: A construção da experiência da auxiliar de apoio à Educação Infantil na interação com bebês e professoras. *Zero-a-Seis*, 19(36), 379-396. doi: 10.5007/1980-4512.2017v19n36p379
- Bossi, T. J., Junges, A. P. P., & Piccinini, C. A. (2018). Fatores que interferem no processo de inclusão de bebês com deficiência física no berçário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 377-384. doi: 10.1590/2175-35392018011348
- Bossi, T. J., & Piccinini, C. A. (2019). Acompanhamento para educadoras de bebês com deficiência em creche: Relato de experiência. *Estilos Da Clinica*, 24(2), 358-370. doi: 10.11606/issn.1981-1624.v24i2p358-370
- Bossi, T. J. (2017). *Inclusão de bebê com deficiência física em creche: Programa de acompanhamento para educadoras com base em conceitos winnicottianos* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187447>
- Brasil (2015). *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- 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
- Dotto, F. R. (2019). *Necessidades emocionais de bebês e crianças pequenas na primeira infância em Educação Infantil: Produção de vídeos para famílias e educadores* (Dissertação de Mestrado). Universidade Franciscana, Santa Maria, RS, Brasil. Recuperado de http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/bitstream/UFN-BDTD/779/5/Dissertacao_FernandaRealDotto.pdf
- Greco, C. (2008). *A escola de Educação Infantil como ambiente “suficientemente bom”* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,

- SP, Brasil. Recuperado de <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/15703/1/Claudia%20Greco.pdf>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720
- Islan, T., Rashid, F., & Hossain, A. S. (2016). Early Childhood Care and Development: An Investigation into a Day Care Center in Bangladesh. *American Journal of Educational Research*, 4(4), 338-346. doi: 10.12691/education-4-4-7
- Kemp, C., Kishida, Y., Carter, M., & Sweller, N. (2013). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 124-143. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.03.003
- Lemos, E. J. S., Silva, C. V., & Pedroso, J. S. (2019). Observing the emotional development of a baby at home and in a nursery using ester Bick's infant observation method. *Early Child Development and Care*, 189, 1-10. doi: 10.1080/03004430.2019.1625895
- Logan, S. W., Ross, S. M., Schreiber, M. A., Feldner, H. A., Lobo, M. A., Catena, M. A., & Galloway, J. C. (2016). Why we move: Social mobility behaviors of non-disabled and disabled children across childcare contexts. *Frontiers in Public Health*, 4(204), 1-7. doi: 10.3389/fpubh.2016.00204
- Martins, G. D. F., Sternberg, P. W., & Rozek, M. (2019). *Infância e Inclusão: Princípios inspiradores da atuação na Educação Infantil*. Porto Alegre, RS: EdiPUCRS.
- Polli, R. G., & Lopes, R. C. S. (2017). Do que o bebê precisa? A função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário. *Interação em Psicologia*, 21(2), 157-166. doi: 10.5380/psi.v21i2.47810
- Ramos, D. D., & Salomão, N. M. R. (2012). Interação educadora-criança em creches públicas: Estilos linguísticos. *Psicologia Em Estudo*, 17(1), 15-25. doi: 10.1590/S1413-73722012000100003
- Rocha, B. L. S., Silva, I. D. C. P., & Moraes, L. M. F. S. (2019). Saúde mental e educação: Contribuições de D.W. Winnicott para a Educação Infantil. *GEPNEWS*, 2(2), 479-489. Recuperado de <https://seer.ufal.br/index.php/gepnews/article/download/7942/5776>
- Sant'anna, M. M. M., Manzini, E. J., Vosgerau, D. S. R., Capellini, V. L. M. F., & Pfeifer, L. I. (2018). Desafios dos professores na mediação das brincadeiras de crianças com

- necessidades educacionais especiais na Educação Infantil. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 100-114. doi: 10.21814/rpe.13678
- Schmidt, T., Smidt, W., & Roux, S. (2018) What do pedagogues in daycare do? Empirical analyses of the occupational activities of pedagogues in children's daycare centres in Germany, *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 446-460. doi: 10.1080/1350293X.2018.1463910
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- 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. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>
- Van Polanen, M., Colonesi, C., Tavecchio, L. W. C., Blokhuis, S., & Fukkink, R. G. (2017). Men and women in childcare: a study of caregiver-child interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 412-424. doi: 10.1080/1350293x.2017.1308165
- Vitta, F. C. F., Sgavioli, A. J. R., Scarlassara, B. S., Novaes, C. F. M., Cruz, G. A., & Moura, M. M. (2018). A produção científica nacional na área da educação especial e a creche. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(4), 619-636. doi: 10.1590/s1413-653824180005000010
- Winnicott, D. W. (1979). 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, RJ: Zahar. (Obra original publicado em 1957)
- Winnicott, D. W. (1993). *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Obra original publicado em 1965)

Endereço para correspondência

Tatiele Jacques Bossi

Rua Ramiro Barcelos, 2600, Santana, Porto Alegre - RS, Brasil. CEP 90035-002

Endereço eletrônico: tatielejbossi@gmail.com

Sofia Sebben Colognese

Rua Ramiro Barcelos, 2600, Santana, Porto Alegre - RS, Brasil. CEP 90035-002

Endereço eletrônico: sofiasebben@hotmail.com

Cesar Augusto Piccinini

Rua Ramiro Barcelos, 2600, Santana, Porto Alegre - RS, Brasil. CEP 90035-002

Endereço eletrônico: piccicesar@gmail.com

Recebido em: 25/11/2020

Reformulado em: 17/08/2021

Aceito em: 07/10/2021

Notas

* Psicólogo (a), graduado (a) pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do Núcleo de Infância e Família – NUDIF/UFRGS.

** Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista de Iniciação Científica do Núcleo de Infância e Família – NUDIF/UFRGS.

*** Professor do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor coordenador do Núcleo de Infância e Família – NUDIF/UFRGS.

Este artigo de revista **Estudos e Pesquisas em Psicologia** é licenciado sob uma *Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial 3.0 Não Adaptada*.