

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

**TATIELE JACQUES BOSSI**

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

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

Tatiele Jacques Bossi

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

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

## **DEDICATÓRIA**

Para José Artur e Murilo,  
meus afilhados

## AGRADECIMENTOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## SUMÁRIO

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

### CAPÍTULO I

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

### CAPÍTULO II

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

### CAPÍTULO III

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

### CAPÍTULO IV

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

## **ANEXOS**

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

## LISTA DE TABELAS

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

## RESUMO

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

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



## ABSTRACT

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

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

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

#### **Apresentação**

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

## CAPÍTULO II

### MÉTODO

#### Participantes

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

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

A Tabela 1 apresenta alguns dados sociodemográficos das professoras participantes.

Tabela 1: Dados sociodemográficos

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

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

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

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

## **Delineamento e procedimentos**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Instrumentos**

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Considerações éticas**

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

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

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

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



### CAPÍTULO III

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

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

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

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

A seção de resultados foi omitida, por um prazo de 5 anos, a contar de 24/07/2017,

a fim de preservar o sigilo das participantes.

## CAPÍTULO IV

### DISCUSSÃO GERAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Considerações finais**

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



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

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

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

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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



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

## ANEXO A

### Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa de Pós-graduação em Psicologia

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Versão família

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ANEXO C

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

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

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

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

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

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

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

**♦ Bebê:**

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

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

♦ **Creche**

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

\*Adaptado de NUDIF/CRESCI, 2011.

## ANEXO D

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

(NUDIF/UFRGS, 2014)\*

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

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

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

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

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

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

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

## ANEXO E

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\*Entrevista elaborada por Bossi & Piccinini.

## ANEXO F

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

#### Orientações gerais

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

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

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

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

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

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

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



<b><i>Encontro 1: A creche e o desenvolvimento emocional do bebê com deficiência</i></b>
--

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<b>Encontro 5: Sentimentos despertados pelos bebês com deficiência</b>
--

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ANEXO G

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

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

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

- Tu consideras que os encontros te ajudaram?

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

- Os encontros contribuíram para a tua prática como educadora?

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

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

- O que mais tu esperavas?

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

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

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

- Como te sentiste durante os encontros?

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

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

*(Se sim)* Em que te ajudaram?

- Alguma coisa mudou?

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

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

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

*(Se sim)* Em que te ajudaram?

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

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

- O que tu achas que ficou faltando?

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

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

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

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

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

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

- *(Se sim)* Por quê?

- *(Se não)* Por quê?

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

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

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

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

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

## ANEXO H

INSTITUTO DE PSICOLOGIA -  
UFRGS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

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

**Pesquisador:** CESAR AUGUSTO PICCININI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 44726415.7.0000.5334

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

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.143.578

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

**Apresentação do Projeto:**

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

**Objetivo da Pesquisa:**

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

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600

Bairro: Santa Cecília

CEP: 90.035-003

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)308-5698

Fax: (51)308-5698

E-mail: cep-psico@ufrgs.br



Continuação do Parecer: 1.143.578

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

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

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

**Benefícios:**

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

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

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

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estão adequados do ponto de vista ético.

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

Estão adequados do ponto de vista ético.

**Recomendações:**

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

Aprovado.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2500  
 Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003  
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
 Telefone: (513)308-5698 Fax: (513)308-5698 E-mail: cep-psico@ufrgs.br

INSTITUTO DE PSICOLOGIA -  
UFRGS



Continuação do Parecer: 1.143.578

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

PORTO ALEGRE, 08 de Julho de 2015

---

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