

## NECESSIDADES DO BEBÊ COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA CRECHE: A PERCEPÇÃO DE EDUCADORAS

Tatiele Jacques Bossi <sup>1 2</sup>, Orcid: 0000-0003-0487-8112  
Antônia Madeira Rodrigues <sup>1 3</sup>, Orcid: 0000-0002-6731-3218  
Amanda Schöffel Sehn <sup>1 4</sup>, Orcid: 0000-0002-0897-9773  
Cesar Augusto Piccinini <sup>1 5</sup>, Orcid: 0000-0002-4313-3247

**RESUMO.** Este estudo teve como objetivo investigar a percepção de educadoras frente às necessidades de duas bebês com deficiência física em contexto de inclusão na creche. Realizou-se um estudo de caso múltiplo, com seis educadoras que atendiam a turma de Mariana (24 meses), e quatro educadoras que atendiam a turma de Vitória (18 meses), as quais responderam uma entrevista semiestruturada. Ambas as bebês tinham deficiência física e frequentavam escolas de educação infantil da rede pública de Porto Alegre. Os dados foram analisados através de diversas leituras do material, produzindo um relato clínico. Em relação à Mariana, as educadoras destacaram a necessidade de estímulo e de suporte físico à bebê, bem como a importância do afeto na relação educadora-bebê, presente em um 'olhar a mais', mais sensível. Quanto à Vitória, as educadoras reforçaram a importância da integração entre as áreas da saúde e da educação, assim como de um olhar mais atento às diferentes necessidades da bebê com deficiência. A partir dos resultados, foi possível compreender nesse 'olhar a mais', destacado pelas educadoras como necessário para atender à demanda das bebês com deficiência física, uma exigência de maior disponibilidade corporal e psíquica.

**Palavras-chave:** Bebês; educação infantil; educação inclusiva.

## NEEDS OF CHILDREN WITH PHYSICAL DISABILITY IN DAY CARE: THE PERCEPTION OF EDUCATORS

**ABSTRACT.** This study aimed to investigate the perception of educators regarding the needs of two babies with physical disabilities in the context of inclusion in the day care center. A multiple-case study was carried out. The participants were six educators who oversaw Mariana's class, and four educators who oversaw Vitoria's class, and all 10 educators answered a semi-structured interview. Both babies were physically disabled and attended public schools in Porto Alegre/Brazil. The data were analyzed through several readings of the material, which resulted in a clinical report. In relation to Mariana (age 24 months) the educators emphasized the baby's need for stimuli and physical support, as well as the importance of affection in the educator-baby relationship, which was present as a more sensitive 'extra thought'. As for Vitória (age 18 months), educators reinforced the

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre-RS, Brasil.

<sup>2</sup> E-mail: tatielejbossi@gmail.com

<sup>3</sup> E-mail: antoniamadeirar@gmail.com

<sup>4</sup> E-mail: amanda\_sehn@hotmail.com

<sup>5</sup> E-mail: piccicesar@gmail.com

importance of integration between the health and education fields, as well as closer attention to the different needs of the disabled baby. Based on the results, it was possible to observe within that 'extra thought' – highlighted by the educators as necessary to fulfill the needs of babies with physical disabilities – a demand for greater physical and psychic availability.

**Keywords:** Babies; early childhood education; inclusive education.

## NECESIDADES DEL BEBÉ CON DISCAPACIDAD FÍSICA EN LA GUARDERÍA: PERCEPCIÓN DE EDUCADORAS

**RESUMEN.** Este estudio tuvo como objetivo investigar la percepción de educadoras frente a las necesidades del bebé con discapacidad física en el contexto de inclusión en la guardería. Se realizó un estudio de caso múltiple, cuyas participantes fueron seis educadoras que atendían a la clase de Mariana, y cuatro educadoras que atendían a la clase de Vitória, las cuales respondieron una entrevista semiestructurada. Ambas bebés tenían deficiencia física y frecuentaban escuelas de Educación Infantil de la red pública de la ciudad de Porto Alegre/Brasil. Los datos fueron analizados a través de diversas lecturas del material, produciendo un relato clínico. En cuanto a Mariana, 24 meses, las educadoras destacaron la necesidad de estímulo y de soporte físico a la bebé, así como la importancia del afecto en la relación educadora-bebé, que hace presente en una 'mirada a más', más sensible. En cuanto a Vitória, 18 meses, las educadoras reforzaron la importancia de la integración entre las áreas de la salud y la educación, así como de una mirada más atenta a las diferentes necesidades de la bebé con discapacidad. A partir de los resultados, fue posible comprender en esa 'mirada a más', destacada por las educadoras como necesario para atender a la demanda de los bebés con discapacidad física, una exigencia de mayor disponibilidad corporal y psíquica.

**Palabras clave:** Bebés; crianza del niño; educación inclusiva.

### Introdução

O acesso de todas as crianças menores de seis anos de idade à educação infantil é direito relativamente recente na legislação brasileira. Começou a ser garantido com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e, desde então, surgiram diferentes leis e diretrizes que visam assegurar a inclusão, com destaque para a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Tal lei representa um avanço importante, visto que segundo levantamento realizado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2017), considerando a faixa etária de zero a três anos e um total de 991 domicílios acessados pelo estudo, 2% das crianças brasileiras apresentam algum tipo de deficiência. Apesar disso, estão presentes desafios na implementação das leis e diretrizes frente à sociedade brasileira ainda excludente em relação à pessoa com deficiência.

Segundo a Declaração de Salamanca (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994), a inclusão propõe a necessidade de compreender a pessoa com deficiência na sua singularidade, destacando a importância de a instituição oferecer condições para que o aluno possa efetivamente usufruir desse espaço (Bruno, 2006). Com isso, Alves (2018) aponta para a necessidade de mudança na concepção de infância. A autora sugere o deslocamento do entendimento pautado em características

normativas para todas as crianças, sugerindo um único modelo de se vivenciar a infância, para a concepção que considere a pluralidade de infâncias nos contextos social e educacional. Tal proposição vai ao encontro do que preconiza a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2012) ao destacar o modelo biopsicossocial da deficiência, que supera um entendimento centrado na perspectiva médica, para compreender a deficiência desde o campo social, de modo que as barreiras físicas e sociais podem agravar ou gerar a deficiência. Neste cenário, é queixa frequente das profissionais de educação infantil e de outras etapas da educação básica as extremas discordâncias entre a proposta de educação inclusiva presente na legislação e a realidade vivenciada nas escolas (Oliveira, 2016; Rodrigues, 2017). Com isso, é inegável que a inclusão de bebês com deficiência na creche (0 - 3 anos) representa um desafio para as educadoras<sup>6</sup> e as escolas.

Em espaços de cuidado coletivo, como a creche, as educadoras se tornam responsáveis pelo atendimento das necessidades do bebê (Greco, 2008), realizando tarefas de cuidado semelhantes às maternas, conforme preconizado por Winnicott (2000). Assim, na creche, são também funções da educadora atender às necessidades, tanto físicas quanto emocionais, de todos os bebês, num período caracterizado pela dependência absoluta e relativa, o qual é exigente por si só (Winnicott, 1983). Estudos realizados nesse contexto, com crianças sem deficiência, têm destacado a importância da sensibilidade das educadoras ao reconhecer as necessidades do bebê, o que contribui para a atuação na educação infantil (Page & Elfer, 2013; Polli & Lopes, 2017). Por outro lado, também têm sido ressaltadas as dificuldades derivadas da complexidade emocional envolvida nesta tarefa (Page & Elfer, 2013). Nesse sentido, Pessôa, Seidl-de-Moura, Ramos e Mendes (2016) destacam que oferecer um cuidado afetivo no espaço de creche pode se tornar um desafio para as educadoras, as quais parecem demonstrar maior preocupação em oferecer ao bebê somente os cuidados que atendam às suas necessidades físicas, com pouco investimento nas interações afetivas. Tais aspectos podem ser explicados pelo fato de que o cuidado de bebês exige disponibilidade emocional e pode despertar ansiedades e sentimentos difíceis de lidar (Polli & Lopes, 2017).

Identificar as necessidades do bebê pode se tornar uma tarefa de cuidado ainda mais desafiadora na presença de deficiência (Amiralian, 2003). Contudo, poucos estudos têm investigado a inclusão de bebês na creche. Nesse sentido, Vitta (2010) destaca que as educadoras, muitas vezes, demonstram insegurança quanto à possibilidade de incluir bebês com deficiência. Isso acaba por refletir o desconhecimento com relação ao diagnóstico, onde predomina o discurso da deficiência como sendo extremamente limitante na evolução do desenvolvimento do bebê. Ao mesmo tempo em que as educadoras sinalizam que a inclusão seria mais adequada para faixas etárias superiores, também referem que não há muita diferença nos cuidados entre os bebês com e sem deficiência. Este posicionamento destaca, em parte, o predomínio do entendimento da deficiência a partir do modelo médico (a deficiência faz parte do corpo do indivíduo) em detrimento do modelo social (relacionado à estrutura da sociedade que segrega o corpo deficiente), apontando que, apesar dos avanços legais, muitos profissionais ainda sustentam práticas que podem ser excludentes (OMS, 2012).

Nesse sentido, Drago e Dias (2017) destacam que as educadoras costumam oferecer práticas adaptadas ao bebê com deficiência, permitindo a sua participação ativa na rotina da creche, embora, muitas vezes, não as percebam desse modo. Essa mediação do adulto

---

<sup>6</sup> Em função da predominância de cuidadoras (mulheres, em comparação a homens) nas instituições de educação infantil, no presente estudo serão utilizados termos com flexão de gênero feminino, por exemplo: a educadora, a professora. Exceto quando estiver sendo apresentado um estudo, será mantido o termo empregado pelos autores.

promove o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, favorece a inclusão. De forma semelhante, Bossi, Junges e Piccinini (2018) salientam alguns fatores que podem favorecer a inclusão na creche, como a adaptação das atividades e da rotina para o bebê participar ativamente, bem como a busca por informações acerca da limitação do bebê em inclusão. Também referem a importância do diálogo com outros profissionais, de adaptações na equipe e no espaço da creche, e, por fim, atividades de formação continuada. Em conjunto, tais estratégias podem contribuir para superar práticas que, por vezes, podem se caracterizar como excludentes, uma vez que a educação inclusiva é um processo relativamente recente, em particular, na educação infantil.

Embora as necessidades do bebê com e sem deficiência possam ser semelhantes no início da vida, pela dependência por cuidados, a presença de deficiência pode colocar novas exigências ao trabalho da educadora (Bossi, 2017). Situações que envolvem o medo de segurar e machucar o bebê, bem como a dificuldade e o receio de se aproximar do bebê com deficiência (Amiralian, 2003) podem ocorrer durante os cuidados na creche, por exemplo. Isso pode estar relacionado aos sentimentos e sensações que o bebê produz no adulto responsável pelo seu cuidado, tendo em vista que a deficiência pode desacomodar e remeter à limitação do próprio cuidador.

Por ser um fenômeno também recente para a instituição escolar, situações de desconhecimento sobre o diagnóstico, bem como a dificuldade em oferecer uma assistência individualizada à criança com deficiência podem interferir no processo de inclusão (Alves, 2018; Souza & Minetto, 2017). Nesse sentido, a maioria dos estudos voltados para o fenômeno da inclusão e que retratam esses desafios tem como foco as práticas pedagógicas e/ou as concepções de educadoras sobre a inclusão, considerando a pré-escola (4 e 5 anos) (Oliveira, 2016; Rodrigues, 2017).

Assim, é possível identificar que poucos estudos se dedicam à compreensão dos aspectos subjetivos que podem perpassar a relação da educadora com o bebê, e quando isto ocorre comumente envolve bebês sem deficiência (Page & Elfer, 2013; Polli & Lopes, 2017), sendo raros os estudos com bebês com deficiência (Bossi, 2017; Vitta, 2010). Torna-se, portanto, fundamental avançar no entendimento desse fenômeno, tendo em vista a importância das relações iniciais para o desenvolvimento infantil. Com isso, o objetivo do presente estudo foi investigar a percepção de educadoras frente às necessidades do bebê com deficiência física em contexto de inclusão na creche.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram do estudo seis educadoras que atendiam a turma de Mariana<sup>7</sup>, 24 meses, e quatro educadoras que atendiam a turma de Vitória, 18 meses, o que totalizou dez educadoras. Ambas as bebês possuíam deficiência física, sendo que Mariana apresentava significativa alteração do tônus muscular de tronco e membros, e Vitória tinha paralisia do lado direito do corpo. Elas frequentavam distintas escolas municipais de educação infantil de Porto Alegre. As educadoras tinham idades variadas, bem como diferentes níveis de escolaridade e tempo de trabalho. Tais informações encontram-se detalhadas na Tabela 1.

---

<sup>7</sup> Os nomes das bebês, das educadoras e das escolas participantes são fictícios.

**Tabela 1.** Dados sociodemográficos das educadoras.

<b>Educadoras</b>	<b>Idade (anos)</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Tempo na Educação infantil (meses e anos)</b>	<b>Escola</b>
Simone	33	Pós-graduação	8a	A
Laura	41	Superior incompleto	1a3m	A
Anastácia	34	Superior incompleto	9a	A
Joana	27	Pós-graduação	6a	A
Maria	51	Superior incompleto	1a2m	A
Dóris	32	Pós-graduação	15a	A
Marcela	46	Pós-graduação	5a	B
Rafaela	43	Pós-graduação	20a	B
Paulo	33	Superior completo	2a	B
Beatriz	48	Superior incompleto	4m	B

As participantes foram selecionadas dentre as integrantes do projeto ‘Inclusão de bebês com deficiência física em creche: programa de intervenção para educadoras com base em conceitos winnicottianos’ (Bossi & Piccinini, 2015). Este estudo teve por objetivo desenvolver um programa de acompanhamento destinado às educadoras de creche que atendiam bebês com deficiência. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Parecer n. 1.143.578).

### **Delineamento, procedimentos e instrumento**

Foi utilizado o delineamento de estudo de caso múltiplo (Stake, 2006), de caráter transversal, com o objetivo de investigar a percepção de educadoras frente às necessidades do bebê com deficiência física em contexto de inclusão na creche. Após contato com a direção e coordenação de cada escola, o estudo foi apresentado às educadoras que atendiam às turmas das bebês com deficiência. Nesta ocasião, as profissionais foram convidadas para participar do estudo e, aquelas que aceitaram, responderam a ‘Entrevista sobre a rotina de cuidado de educadoras de creche em contexto inclusivo’. Esta é 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, bem como a rotina de cuidado no contexto de educação inclusiva.

### **Resultados**

Inicialmente foram feitas diversas leituras das respostas das educadoras à entrevista, produzindo-se, em um segundo momento, um relato clínico, com o objetivo de investigar as necessidades do bebê com deficiência física na creche. O relato clínico é comumente utilizado na clínica psicanalítica e em estudos da área, sendo que relatar um caso se constitui em um ato de leitura, de interpretação e de tradução do material clínico (Epstein, 2011). Com base no exposto, a seguir serão relatados os casos das duas bebês e suas educadoras de creche, sendo que foram selecionadas as vinhetas mais representativas para ilustrá-los.

## Caso 1 - Bebê Mariana

Mariana é uma menina de 24 meses que, ao primeiro mês e meio de vida, teve uma parada respiratória devido a uma bronquiolite aguda, a qual se suspeitava que tenha provocado sua deficiência motora. Essa se caracterizava por uma alteração generalizada do tônus muscular de tronco e membros, o que dificultava que ela equilibrasse o corpo e conseguisse caminhar. No momento da entrevista, Mariana havia ingressado na creche há três meses, onde fazia parte de uma turma de 15 crianças, as quais ficavam sob os cuidados de seis educadoras: três no turno da manhã e três no turno da tarde. A seguir será relatado o que essas educadoras consideravam que um bebê com deficiência, como a Mariana, mais necessitava nos primeiros anos de vida.

A educadora Simone trabalhava com educação infantil há oito anos e tinha experiência com crianças com deficiência. Em sua percepção, um bebê como Mariana necessitava de mais auxílio físico das educadoras em momentos de atividades com foco motor, como a locomoção de um espaço para outro, tendo em vista que sua deficiência afetava muito sua mobilidade. Este tipo de cuidado também era importante para a sua efetiva participação nas atividades da creche, o que facilitava sua inclusão: “Só a demanda motora mesmo, ter que auxiliar ela na caminhada, estar estimulando que ela se levante, que ela caminhe, que aceite a ajuda do colega, que busque fazer as mesmas atividades motoras que os outros, mesmo com dificuldade” (Simone). Simone também frisou que a bebê precisava dos mesmos cuidados que os outros bebês e ainda de estimulação extra e específica para aquela deficiência, como fisioterapia e cuidados pensados para seu desenvolvimento.

Ela precisa dos mesmos estímulos que todos os outros bebês vão precisar e ainda dos mais específicos dela, ela não pode ser deixada de ser atendida em nenhum outro aspecto que todos os outros bebês vão ser atendidos e ela precisa de um olhar a mais, voltado para essa deficiência que ela tem (Simone).

As educadoras Laura e Anastácia trouxeram afirmações semelhantes. Laura trabalhava com educação infantil há pouco mais de um ano e não tinha experiência com crianças com deficiência antes de conhecer Mariana; Anastácia tinha nove anos de experiência na educação infantil e já havia trabalhado com outras crianças com deficiência. Ambas relataram a importância do estímulo à Mariana, especialmente motor e físico: “De ser mais estimulada, porque, quando ela veio para cá, deu para ver que ela não era. Tanto é que ela não sentava, mal ficava segurando, ela soltava o corpo, não era acostumada” (Laura); “Eu acho que o estímulo mais é físico, mesmo, né, mais na motricidade dela” (Anastácia).

Anastácia ainda destacou exemplos do que seria essa estimulação extra e específica: “Mais exercícios com a Mari da motricidade ampla dela, exercícios de subir escada, descer escada, caminhar sozinha, estimular mais ela fisicamente”. A educadora também frisou a importância destes cuidados a mais que Mariana demandava, quando comparada com seus colegas: “A gente precisa estimular ela nessa questão assim, para que ela se aproxime do desenvolvimento dos colegas né, da faixa etária dela” (Anastácia).

Joana, outra educadora, trabalhava com educação infantil há seis anos e tinha experiência no cuidado com crianças com deficiência. Sob sua perspectiva, uma bebê como Mariana precisava de alguém que lhe desse os estímulos certos, e que a ajudasse a se desenvolver dentro das limitações de sua deficiência, exigindo atenção e disponibilidade da educadora: “Ela precisa de alguém que saiba o que vai ajudar, uma pessoa com um olhar sensível, para perceber que é uma criança que tem uma necessidade, uma demanda maior de

atenção, e que está disposto para ajudar nessa evolução” (Joana). Para além destas especificidades, segundo Joana, Mariana também tinha necessidades semelhantes às dos outros bebês, com destaque para as afetivas: “Como qualquer outra criança, precisa de afeto, de amor assim, eu acho que isso é o que mais precisa”.

A educadora Maria, com pouco mais de um ano de trabalho na educação infantil, já havia cuidado de outra bebê com deficiência, além de Mariana. Sua fala foi ao encontro da de Joana quando frisou a importância da atenção e do afeto nos primeiros anos de vida, além do estímulo físico já citado por outras educadoras, tanto em casa quanto na creche: “Ter mais atenção, carinho, estimular, no caso dela assim. Ela é inteligente, se estimular ela, ela vai conseguir caminhar e andar firmezinha, andar por ela mesma” (Maria). Também ficou evidente em sua fala o carinho na relação com Mariana e a alegria em suas conquistas.

Quando a gente estimula ela, ela se agarra nos brinquedos e ela fica sozinha, ela vai andando sozinha, ela tem que ter aquele estímulo. E como ela fica contente quando ela levanta, ela pega, ela vai caminhando ao redor dos bancos ali e ela fica bem faceira: ‘A Mari conseguiu!’ E aí a gente brinca com ela: ‘A Mari conseguiu! Vamos Mari!’ E aí ela bem faceira, dá aquele sorriso e se agarra nas coisas (Maria).

Já a educadora Dóris também destacou a relação da creche com a família, relatando que o trabalho de estimulação que faziam com Mariana: “Estimular muito essa coisa da relação, da conversa, da linguagem”, vinha também pela percepção da equipe frente à relação da bebê com a sua irmã mais velha, que frequentemente a levava na creche. Sob a perspectiva da educadora, esse tipo de estimulação na fala era essencial não só para Mariana, mas também para os outros bebês. Dóris tinha 15 anos de experiência no trabalho com educação infantil, já havia cuidado de outras crianças com deficiência, e ainda sob seu olhar, Mariana, assim como todos os bebês, necessitava que as educadoras estivessem efetivamente disponíveis, não só física como emocionalmente: “Acho que a gente tem que estar disponível, de corpo inteiro, de alma inteira, de tudo inteiro” (Dóris).

Em síntese, é possível perceber o empenho de todas as educadoras em oferecer o melhor cuidado a Mariana, especialmente em se tratando de estimulá-la para que desenvolvesse ao máximo as suas capacidades e se relacionasse com seus colegas. Também ficou em evidência a importância e a presença do afeto na relação dessas educadoras com a bebê, e como esse potencializava o cuidado oferecido a ela. Ademais, é possível constatar que a deficiência de Mariana produzia uma demanda diferente às educadoras tanto fisicamente, em momentos de locomoção, por exemplo, quanto emocionalmente, considerando a necessidade desse olhar a mais, mais sensível, dessa disponibilidade de ‘alma inteira’.

## **Caso 2 - Bebê Vitória**

A segunda bebê a participar deste estudo, Vitória, tinha 18 meses de vida e desde seu nascimento, com 32 semanas gestacionais, apresentava uma paralisia do lado direito do corpo, o que se acreditava ser uma seqüela do parto prematuro. Vitória fazia parte de uma turma de berçário com 16 crianças na creche, desde o seu ingresso três meses antes do período das entrevistas. A turma em questão ficava sob a responsabilidade de seis educadoras: quatro no turno da manhã e quatro no turno da tarde, sendo que duas delas permaneciam nos dois turnos. Destas, quatro aceitaram participar do presente estudo e contar suas percepções sobre as necessidades de um bebê como Vitória nos seus primeiros anos de vida, a partir de suas vivências conjuntas na creche.

A educadora Marcela tinha cinco anos de experiência na educação infantil e Vitória era a primeira criança com deficiência que atendeu. A educadora trouxe como necessários para Vitória os cuidados que as outras crianças precisavam, além de um cuidado extra relacionado à sua locomoção, bastante prejudicada por sua paralisia: “Só esse problema de locomoção, esse problema motor, eu não vejo ela diferente das outras crianças” (Marcela). Ademais, Marcela ressaltou a importância de um olhar a mais vindo da área da saúde, que se daria através de melhor identificação de sua deficiência e de atendimentos para a bebê, favorecendo o diálogo entre saúde e educação: “Quanto mais cedo verificar através de exames o que a criança tem, mais cedo ela vai ser atendida, vai ser olhada, a gente vai ter o caminho para trabalhar com ela, porque agora tá um ponto de interrogação”.

Na mesma direção, a educadora Rafaela salientou a relevância de cuidados especializados direcionados à deficiência de Vitória, que a ajudassem a se desenvolver da melhor forma possível: “E a gente sabe que a criança, com qualquer tipo de deficiência, ela tem que ser estimulada o quanto antes, enquanto é criança, porque depois cada vez vai ficando mais difícil”. Em grande parte do tempo, Vitória participava das atividades da turma de forma independente; mas às vezes se fazia necessária a intervenção das educadoras tanto em um efetivo auxílio motor, quanto em adaptar as atividades para que fossem acessíveis a bebê sem, no entanto, torná-las desestimulantes: “Em alguns momentos a gente auxilia, em outros a gente deixa ela ‘se virar’, ela tentar encontrar alternativas” (Rafaela). Este apoio motor que a deficiência de Vitória requeria era demandado constantemente das educadoras, conforme exemplo citado por Rafaela.

Enquanto as outras crianças conseguem brincar e se deslocar e ela não tem como acompanhar nessa parte que seria de deslocamento, então a gente auxilia. A gente pega pela mãozinha, dá o apoio, ela levanta, então a gente ajuda, dá os passinhos que ela já dá, antes ela não fazia, ela não sustentava nem as perninhas.

Assim, esse cuidado aos poucos ia se fazendo menos necessário conforme Vitória se desenvolvia com auxílio da escola, de sua fisioterapeuta e de sua família. Rafaela trabalhava há quase 20 anos na educação infantil e ao longo desse período teve experiências com outras crianças com deficiência. A partir dessa extensa e rica vivência, a educadora frisou a importância da inserção das crianças na escola e da convivência com os pares, destacando este último como um fator fundamental ao desenvolvimento não só de Vitória, como de toda criança. Esse ambiente, aliado ao convívio e cuidado nele oferecidos, permitia um novo olhar para a bebê e para o seu desenvolvimento: “Essa questão da interação com as outras crianças, de estar num ambiente escolar, de ter um olhar mais específico pra ela em relação à questão do desenvolvimento, eu acho que isso ajuda bastante e é fundamental” (Rafaela). A presença de Vitória na escola também gerou impacto em sua família e em seus hábitos em casa através das trocas entre as educadoras e sua mãe, de forma que o saber investido nesse olhar que Vitória recebia no ambiente escolar também foi considerado no âmbito familiar, potencializando seu desenvolvimento: “Nós fomos passando pra ela orientações, que ela [mãe] tem que deixar a Vitória um pouco mais livre, colocar algo no chão pra Vitória poder se movimentar. Mas eu vejo que a mãe ficou bem feliz com esses progressos” (Rafaela).

Já para o educador físico Paulo, que trabalhava com educação infantil há cerca de dois anos e que tinha experiência com outras crianças com deficiência, o que qualquer bebê mais precisava era de carinho e atenção, independentemente de sua deficiência: “Carinho e atenção e um olhar bebê-criança, ou seja, precisa ter um olhar não nosso, de adulto, a gente tem que olhar como um bebê, tentar entender o mundinho dele, o contexto dele. Atenção, carinho e esse olhar diferenciado”. Ademais, em sua percepção, Vitória era uma

criança com uma necessidade a mais, mas que isso não a diferenciava de seus colegas; e sim era uma característica dela, como muitas outras.

Ela não se diferencia pra mim em nada [em comparação às outras crianças], é uma criança normal com uma necessidade, uma coisinha diferenciada, que ela precisa a mais. [...] Ela é bem inteligente, bem disposta, bem motivada, bem divertida, brinca bastante, então não vejo [diferença] (Paulo).

Na mesma direção, Beatriz também destacou entre as principais necessidades de Vitória, e qualquer outro bebê, o amor e o carinho. A educadora trabalhava com educação infantil há quatro meses, e antes disso já havia tido experiência com outras crianças com deficiência. Ela também contou que Vitória, devido a sua deficiência, tinha a necessidade de alguns cuidados a mais, relacionados a sua motricidade, que eram fundamentais para seu desenvolvimento. Esses cuidados eram pensados não só pela escola, mas em parceria com a fisioterapeuta de Vitória, com quem ela tinha atendimentos no turno inverso ao escolar: “Ela precisa muito de profissionais que ajudem ela na fisioterapia, na escola também as coisas que ela faz pra desenvolver a motricidade dela, eu acho que isso é muito fundamental pra ela agora” (Beatriz). Além disso, conforme destacado por outras educadoras, Beatriz também salientou que existiam momentos em que a bebê precisava de ajuda física para algumas atividades e para sua locomoção, o que muitos de seus colegas já não precisavam mais: “Ela tem necessidade motora, tem que dar um atendimento, tem que pegar no colo ela e levar” (Beatriz).

Em suma, é perceptível que Vitória requeria cuidados físicos e motores diferenciados dos outros bebês, principalmente em se tratando de sua locomoção. Também retorna aqui a ideia desse olhar a mais demandado por sua deficiência, vindo da família, da área da saúde e da educação, mas sempre presente no convívio com Vitória. Esse olhar também era permeado pelo afeto e cuidado oferecido pelas educadoras, considerado como necessário a toda criança em desenvolvimento, especialmente dessa faixa etária. Outro fator comum às falas era a preocupação das educadoras quanto a oferecer à Vitória um cuidado que permitisse que seu desenvolvimento se desse da melhor forma possível, preocupação essa que também dizia da relação entre cuidadoras e bebê, atravessada por um olhar especial.

## Discussão

Como destacado anteriormente, este estudo teve como objetivo investigar a percepção de educadoras frente às necessidades do bebê com deficiência física em contexto de inclusão na creche. Os resultados evidenciaram a importância de um ‘olhar a mais’ como necessário para atender às demandas das bebês com deficiência física, que acabavam por exigir maior disponibilidade corporal e psíquica das educadoras.

Mesmo com as garantias em termos de legislação, foi apenas recentemente que bebês e crianças pequenas passaram a frequentar mais ativamente espaços como a creche (Bruno, 2006). Devido a isso, os resultados deste estudo apontam que as educadoras também estavam se adaptando e aprendendo a melhor forma de cuidar desses bebês, sendo de grande importância a troca de experiências para auxiliar na efetivação da inclusão, conforme apontado por Bossi (2017). Ainda, por ser um processo recente, podem ocorrer práticas excludentes no cuidado ao bebê com deficiência, embora o discurso da educadora aponte para ações inclusivas. Isso porque a educação inclusiva coloca a necessidade de a escola e o professor se reinventarem diariamente, no intento de garantir a participação e de oferecer oportunidades a todos os alunos. Dito de outro

modo, é preciso que o ambiente da creche seja acessível não somente do ponto de vista físico, mas também relacional e pedagógico (Martins, Sternberg, & Rozek, 2019).

As educadoras deste estudo ressaltaram que as necessidades de Mariana e Vitória eram iguais às de todos os bebês, ou seja, elas tinham suas necessidades enquanto bebês atendidas da mesma forma que seus colegas. Contudo, muitas vezes destacavam uma diferença, um cuidado a mais demandado por essas bebês que existia por conta de suas deficiências físicas. Em função disso, as educadoras mencionaram que a inclusão estava relacionada a essas necessidades 'a mais' das bebês e consistia em reconhecer tais diferenças e trabalhar com elas de forma a todos se desenvolverem com as mesmas oportunidades, embora em ritmos diferentes. Ao encontro desses resultados, Amiralian (2003) menciona a importância de considerar a deficiência enquanto uma característica do indivíduo, a qual o constitui, sugerindo que a diversidade é inerente à natureza humana. No entanto, cabe pensar no quanto a deficiência ainda parece ser entendida, no contexto escolar, a partir de um modelo médico, que considera a deficiência como parte do corpo do indivíduo, desconsiderando, em certa medida, o quanto o próprio contexto social segrega esse corpo deficiente (OMS, 2012). Ao mesmo tempo, o entendimento do professor acerca da deficiência incide diretamente no cuidado oferecido à criança, de modo que a compreensão a partir do modelo social permite a implicação da escola e do professor na inclusão da criança, enquanto a perspectiva médica delega essa responsabilidade à pessoa com deficiência e à família (Martins et al., 2019).

Os resultados do presente estudo também ilustram que a função da educadora em espaços de cuidado coletivo assemelha-se à da mãe, pois se espera que ela esteja disponível para receber o gesto espontâneo do bebê, ao mesmo tempo em que ofereça as condições para que ele possa se desenvolver e explorar o ambiente com segurança (Winnicott, 2000). Igualmente desafiador é dirigir um olhar ao bebê que não esteja apenas relacionado à sua deficiência, mas às suas necessidades enquanto bebê. Considera-se ainda que o olhar assume uma função importante quando se trata da deficiência física, visto que a limitação do bebê é visível, o que, em parte, explicita a sua diferença em relação aos outros bebês. Nesse sentido, no espaço de creche a comunicação não verbal entre educadora e bebê pode se fazer presente, ilustrando o que Winnicott (1983) nomeou como comunicação silenciosa. Esta forma de se comunicar é primitiva, anterior à fala, e pode ser sentida pelo bebê na relação com a mãe e, de forma mais ampla, com as educadoras. Trata-se de uma comunicação bidirecional, em que o bebê comunica ao cuidador/a, assim como o inverso, tanto afetos quanto sentimentos mais difíceis de manejar. Dessa forma, o olhar e os gestos das educadoras também podem comunicar ao bebê, ainda que de forma silenciosa, os seus medos, angústias e preconceitos, tendo em vista que a tarefa de cuidar exige, por si só, que o adulto entre em contato com sua própria história (Zornig, 2010).

No ambiente escolar, durante muito tempo, era frequente um senso comum de que inclusão era tratar todos da mesma forma (Bruno, 2006). Ainda nesse entendimento, incluir era adaptar o currículo e oferecer o mesmo cuidado a todos independentemente de suas diferenças, o que podia levar à ausência de atendimento às individualidades (Souza & Minetto, 2017). Esse aspecto evidencia, embora de modo sutil, o quanto ações excludentes ainda podem fazer parte do espaço da creche, em particular, quando as atividades são planejadas para crianças com desenvolvimento típico (Martins et al., 2019). Aponta também para a necessidade de práticas integradas entre a escola e a equipe de profissionais para atender às demandas do bebê com deficiência (Bruno, 2006), bem como uma concepção de educação que considere a pluralidade de infâncias (Alves, 2018).

O reconhecimento e o cuidado das necessidades de cada bebê são fundamentais para que a inclusão aconteça efetivamente, e esse não se trata de um processo simples, pois muitas vezes é difícil adotar uma postura empática e sensível quando não se passou por uma experiência semelhante. Como destacado por um educador deste estudo (Paulo), ao cuidar de um bebê é importante tentar ver o mundo a partir de sua perspectiva, saindo de um 'olhar tão adulto'. No caso dos bebês com deficiência, esse trabalho se torna ainda mais desafiador para as educadoras, pois é plausível pensar que esses bebês percebem o mundo de uma forma diferente da que elas percebem como adultas e também da que elas perceberam como crianças. Nesse sentido, Amiralian (2003) destaca que as pessoas sem deficiência, muitas vezes, têm dificuldade em identificar as pistas sensoriais ou motoras das pessoas com deficiência, por serem diferentes da sua forma de comunicação com o mundo. Isto poderia ocasionar relações marcadas pela intrusividade, com destaque para a dificuldade em distinguir entre as limitações da pessoa com deficiência e a sua real condição de dependência nas relações interpessoais, o que pode se apresentar como uma barreira para a inclusão escolar. Ademais, Vitta, Vitta e Monteiro (2010) ressaltam que nem todos os professores se sentem motivados para trabalhar com as crianças com deficiência, pois, em parte, para atuar com a diversidade é exigido reconhecer que o contato com o bebê com deficiência implica lidar com o diferente, ou seja, com o estranho, o não familiar, o que pode despertar sentimentos hostis e dificultar a inclusão, por parte da educadora.

Salienta-se, ainda, que o 'olhar a mais' mencionado pelas educadoras deste estudo se caracteriza por diversas formas de cuidar como despender uma atenção maior às bebês, e especialmente às suas movimentações; adaptar as atividades da turma de forma que elas possam participar e interagir com os colegas; e auxiliá-las fisicamente quando elas ainda não conseguem realizar essas atividades ou movimentos sozinhas. De forma semelhante, Melo e Ferreira (2009) também destacaram que as professoras demonstram estar atentas às necessidades da criança com deficiência física, ao mesmo tempo em que são evidentes as preocupações referentes à responsabilidade pelo aluno, à sua dependência para a locomoção e às dificuldades no manejo em sala de aula relacionadas às suas limitações motoras.

Não se trata apenas de olhar, mas também de estar presente de 'corpo e alma', como referiu uma das educadoras do presente estudo (Dóris). Essa presença física e emocional, sensível e atenta, que esse olhar requer, pode ser muito desgastante para as educadoras, que diariamente tentam oferecer o melhor cuidado possível para as bebês. Identificou-se neste estudo que as educadoras, além de estarem presentes, emprestavam seu corpo para as bebês de forma a auxiliá-las a se constituírem física e psicologicamente. Este movimento possibilitava dar contorno ao corpo das bebês, ajudando-as a conhecerem suas limitações e habilidades, apoiando esses pequenos sujeitos e auxiliando-os a se constituírem junto da sua deficiência. Nessa função ocupada pelas educadoras, encontra-se muito de uma das tarefas maternas definidas por Winnicott (2000) como fundamental para a constituição psíquica do bebê. Trata-se do *holding*, que se refere à capacidade de identificação da mãe ou do/a cuidador/a com o bebê, para atender às suas necessidades de forma sensível (Winnicott, 2000), e pode ser estendido para o contexto da relação educadora-bebê.

Esse cuidado salientado pelas educadoras evidenciou a relação de afeto estabelecida com as bebês, na qual pareciam investir diariamente. Mesmo que as educadoras se mostrem sensíveis, estudos têm destacado a complexidade emocional envolvida no cuidado ao bebê (Page & Elfer, 2013), que pode ser acentuada na presença da deficiência (Vitta, 2010), tornando difícil sustentar essa postura de cuidado tão constante

com as tantas crianças que atendem. Assim, oferecer um cuidado afetivo no espaço de creche pode se tornar um desafio para as educadoras, as quais tendem a privilegiar o atendimento às suas necessidades físicas, em detrimento das interações afetivas (Pessoa et al., 2016). Esse comportamento se deve, de certo modo, ao fato de que o cuidado de bebês pode despertar ansiedades e sentimentos difíceis de lidar (Polli & Lopes, 2017). Além disso, condições precárias de trabalho na rede pública, como os baixos salários, o grande número de alunos, a alta carga horária, assim como a responsabilidade pelo cuidado das crianças são fatores que contribuem para o mal-estar docente (Martins, Vieira, Feijó, & Bugs, 2014). Soma-se a isso a divergência entre a proposição legislativa sobre a inclusão e a realidade vivenciada nas instituições de educação infantil, como um aspecto que também contribui para a sobrecarga dos professores (Oliveira, 2016).

Os dados ainda ilustram a importância de os diversos ambientes pelos quais o bebê com deficiência física circula oferecerem serviços que caminhem para um mesmo sentido de cuidado. Dessa forma, o diálogo entre agentes de saúde, educadores e família se torna essencial para que, de forma integrada, possam trabalhar para o melhor desenvolvimento possível desses bebês, o que também já foi destacado por Bossi et al. (2018) como um dos fatores que contribuem para o processo de inclusão na creche. Portanto, seria ideal que se colocasse em prática essa intersectorialidade, que também aparece como desejo das educadoras e que potencializaria os cuidados oferecidos às bebês ao receberem múltiplos olhares de áreas diversas.

As famílias das bebês em questão também aparentaram ser aliadas da escola nos cuidados. Apesar de dificuldades iniciais, evidencia-se que a parceria formada entre a família e a escola, dada através de trocas contínuas, permitiu que os estímulos oferecidos na escola não deixassem de ocorrer em casa, e vice-versa. Nesse sentido, as atitudes parentais podem influenciar a inclusão, sendo importante tê-los como parceiros nesse processo, possibilitando o diálogo entre os cuidadores sobre as necessidades da criança em seus contextos de desenvolvimento (Cummings, Sills-Busio, Barker, & Dobbins, 2015).

Interessa ademais notar que nenhuma das participantes relatou a necessidade de recursos de acessibilidade (como barras nas paredes na altura das bebês), o que parece estar relacionado ao fato delas terem feito suas próprias adaptações com outros recursos disponíveis na escola. Contudo, talvez essas estruturas não sejam ainda tão necessárias, pois, nos primeiros anos de vida, o bebê se encontra no período de dependência relativa (Winnicott, 1983), quando suas demandas por auxílio das educadoras são, muitas vezes, vistas como devida à faixa etária, e não necessariamente associada à sua deficiência.

## **Considerações finais**

Em síntese, os dados deste estudo ilustram que o bebê com deficiência física tem as mesmas necessidades que qualquer bebê, no entanto, necessita de um 'olhar a mais', voltado para as especificidades da sua deficiência. Nesse sentido, destaca-se a importância de se oferecer um ambiente inclusivo para todos os bebês no espaço de cuidado coletivo da creche, para que os mesmos sejam acolhidos na sua singularidade independentemente da presença de deficiência ou não. Tais questões apontam o quão desafiador é para as educadoras oferecer um cuidado sensível às necessidades do bebê com deficiência física no berçário, de acordo com o seu ritmo, encorajando suas potencialidades e respeitando suas limitações.

Cabe ainda ressaltar que, apesar das contribuições deste estudo, é importante avançar na compreensão do fenômeno da inclusão de forma longitudinal, bem como considerar diferentes deficiências e outros agentes envolvidos neste processo, como a família e a direção da escola. Nesse sentido, sugere-se que estudos futuros possam investigar, longitudinalmente, um número maior de bebês e educadoras, bem como diferentes deficiências.

Por fim, salienta-se a importância da educadora como peça fundamental no ambiente de creche, já que é ela que está em contato direto com o bebê na rotina de cuidados. Interessa ainda notar que identificar e atender as necessidades do bebê por si só é exigente, o que pode se tornar ainda mais desafiador na presença de deficiência, tanto física quanto psiquicamente. Frente a isso, espaços de escuta para que as educadoras possam compartilhar suas experiências tornam-se dispositivos importantes no processo de inclusão.

## Referências

- Alves, F. F. P. (2018). A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: Processo em construção. *Educação*, 41(2), 270-279.
- Amiralian, M. L. T. M. (2003). Deficiências: um novo olhar. Contribuições a partir da psicanálise winnicottiana. *Estilos da Clínica*, 8(15), 94-111. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282003000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282003000200008)
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Brasil (2015). *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)
- Bossi, T. J. (2017). *Inclusão de bebê com deficiência física em creche: programa de acompanhamento para educadoras com base em conceitos winnicottianos* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bossi, T. J., & Piccinini, C. A. (2015). *Inclusão de bebês com deficiência física em creche: programa de intervenção para educadoras com base e conceitos winnicottianos*. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Projeto de Pesquisa não publicado).
- Bossi, T. J., Junges, A. P. P., & Piccinini, C. A. (2018). Fatores que interferem no processo de inclusão de bebês com deficiência física no berçário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 377-384. doi: 10.1590/2175-35392018011348
- Bruno, M. M. G. (2006). *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução*. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial.
- Cummings, K. P., Sills-Busio, D., Barker, A. F., & Dobbins, N. (2015). Parent–Professional partnerships in early education: Relationships for effective inclusion of students with disabilities. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 309-323.

- Drago, R., & Dias, I. R. (2017). O bebê com síndrome de Down na educação infantil: um estudo de caso. *Revista Educação Especial*, 30(58), 515-528. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24260>
- Epstein, R. (2011). El relato y la realidad. In M. Vorchheimer (Coord.), *XXXIII Simposio Anual: relatos de la clínica* (p. 240-246). Buenos Aires, AR: Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires.
- Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. (2017). *Primeiríssima infância - Creche: necessidades e interesses de familiares e crianças*. São Paulo, SP: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) e IBOPE Inteligência. Recuperado de [https://issuu.com/fmcsv/docs/livro\\_ibope\\_interativo\\_final/24?ff=true&e=3034920/55030073](https://issuu.com/fmcsv/docs/livro_ibope_interativo_final/24?ff=true&e=3034920/55030073)
- Greco, C. (2008). *A escola de educação infantil como ambiente “suficientemente bom”* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Martins, G. D. F., Sternberg, P. W., & Rozek (2019). *Infância e inclusão: princípios inspiradores da atuação na educação infantil*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.
- Martins, M., Vieira, J., Feijó, J., & Bugs, V. (2014). O trabalho das docentes da educação infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 17(2), 281-289.
- 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. doi: 10.1590/S1413-65382009000100009
- Oliveira, T. de C. (2016). *Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Organização Mundial da Saúde (OMS). (2012). *Relatório mundial sobre a deficiência*. São Paulo, SP: SEDPCD.
- Page, J., & Elfer, P. (2013). The emotional complexity of attachment interactions in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 553-567. doi: 10.1080/1350293X.2013.766032
- Pessôa, L. F., Seidl-de-Moura, M. L., Ramos, D. de O., & Mendes, D. M. L. F. (2016). Sistemas de cuidados e o discurso de diferentes cuidadores do Rio de Janeiro: Evidências de trajetória de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 33(1), 71-82. doi: 10.1590/1982-02752016000100008
- Polli, R. G., & Lopes, R. C. S. (2017). Do que o bebê precisa? A função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário. *Interação em Psicologia*, 21(2), 157-166.
- Rodrigues, P. R. E. (2017). *Educação inclusiva: significados e sentidos configurados a partir de uma experiência formativa docente* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Alfenas, Alfenas.
- Souza, N. N., & Minetto, M. de F. (2017). O paradigma inclusivo e a educação infantil: qualidade no atendimento e promoção do desenvolvimento. In L. B. de Araújo & V. L.

Israel, *Desenvolvimento da criança: família, escola e saúde* (p. 129-150). Curitiba, PR: Omnipax. Recuperado de <http://omnipax.com.br/livros/2017/DCFES/dcfes-cap8.pdf>

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, NY: The Guilford Press.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>

Vitta, F. C. F. (2010). A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 75-93.

Vitta, F. C. F. de, Vitta, A. de, & Monteiro, A. S. (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

Winnicott, D. W. (1983). Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. In D. W. Winnicott, *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (p. 163-174). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1963).

Winnicott, D. W. (2000). *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Originalmente publicado em 1956).

Zornig, S. A. (2010). Reflexões sobre uma ética do cuidado na primeira infância. *Primórdios - CPRJ*, 1(1), 15-26. Recuperado de [http://www.cprj.com.br/primordios/15-26\\_reflexoes.pdf](http://www.cprj.com.br/primordios/15-26_reflexoes.pdf).

Recebido em 15/03/2019

Aceito em 17/08/2020

---

## Contribuição dos autores

*Tatiele Jacques Bossi*, concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados; redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.

*Antônia Madeira Rodrigues*, concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados; redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.

*Amanda Schöffel Sehn*, concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados; redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.

*Cesar Augusto Piccinini*, concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados e aprovação da versão final a ser publicada.