

## Do que o bebê precisa? A função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário

Rodrigo Gabbi Polli

Rita de Cassia Sobreira Lopes

### RESUMO

O presente estudo teve por objetivo investigar a função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário. Participaram desse estudo quinze educadoras de berçário de duas creches públicas federais de Porto Alegre/RS. As educadoras responderam a entrevistas e as suas respostas foram examinadas através de análise de conteúdo qualitativa. Os resultados evidenciaram que as educadoras consideram o bebê como foco do seu trabalho, estando o serviço da creche voltado para o atendimento das suas necessidades. Contudo, cuidar de bebês é uma tarefa emocionalmente exigente. Frente a isso, destaca-se a importância de se oferecer condições adequadas de trabalho para as educadoras e espaços de escuta para que elas possam realizar as suas funções.

*Palavras-chaves:* bebês, comportamento de cuidado da criança, creches, desenvolvimento emocional, educadores infantis.

### ABSTRACT

#### What does the baby need? The function of care in the perspective of nursery educators

This study aimed to investigate the function of care in the perspective of nursery educators. 15 nursery educators from two federal public daycares in Porto Alegre/RS participated in this study. The educators responded to interviews and their answers were examined through qualitative content analysis. The results showed that the educators consider the baby as the focus of their work, with the daycare service oriented to meet the baby's needs. However, taking care of babies is an emotionally demanding task. In view of that, it is highlighted the importance to provide adequate working conditions for the educators and listening spaces so that they can carry out their functions.

*Keywords:* infants; child care; child day care; emotional development; early childhood educators.

Em meio a diversas mudanças sociais, dentre elas a entrada da mulher no mercado de trabalho, surgiu a necessidade da organização de locais destinados para cuidar de bebês e crianças enquanto ambos os pais trabalham (Bógus, Nogueira-Martins, Moraes, & Taddei, 2007; Rapoport & Piccinini, 2004). Um deles é a Instituição de Educação Infantil, espaço especializado que cada vez mais é buscado e requisitado pela população (Bressani, Bosa, & Lopes, 2007; Rapoport & Piccinini, 2001), aumentando significativamente o número de crianças que frequentam creches e pré-escolas desde os primeiros anos de vida (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2014).

Desse modo, os cuidados e ensinamentos que outrora eram providos exclusivamente pela família hoje são compartilhados e realizados por educadoras em creches e pré-escolas (Bressani et al., 2007; Pessôa, Seidl-de-Moura, Ramos, & Mendes, 2016), as quais se tornaram contextos importantes onde bebês e crianças crescem e se desenvolvem (Veríssimo & Fonseca, 2003b). Contudo, muitas Instituições de Educação Infantil têm estruturado sua programação

### Sobre os Autores

R.G.P.  
orcid.org/0000-0002-0017-5332  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre - RS  
ropsiuufsm@gmail.com

R.C.S.L.  
orcid.org/0000-0002-6433-1648  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Porto Alegre - RS  
sobreiralopes@portoweb.com.br

### Direitos Autorais

Este é um artigo de acesso aberto e pode ser reproduzido livremente, distribuído, transmitido ou modificado, por qualquer pessoa desde que usado sem fins comerciais. O trabalho é disponibilizado sob a licença Creative Commons CC-BY-NC.



unicamente em torno de atividades pedagógicas sob a justificativa de que é responsabilidade da creche e da pré-escola educar (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b). A priorização da tarefa educativa – perceptível em muitas instituições através da atenção dada ao currículo, do planejamento minucioso das atividades diárias e da ênfase na aprendizagem (Elfer, 2007) – pode gerar uma grande pressão para que a equipe produza resultados e demonstre o progresso da criança em termos de aprendizagem precoce (Elfer, 2015). Além disso, ela pode ser vivenciada pelas educadoras, principalmente por aquelas que trabalham com as crianças mais novas, como uma desclassificação de outras tarefas, entre elas, as sociais e as de cuidado (Elfer, 2007).

Devido a isso, na prática pode ser observado um atendimento que menospreza o cuidar e valoriza o aspecto educativo, o que culminaria em um cuidado negligenciado e, consecutivamente, em uma atenção parcializada à criança (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b). Ao mesmo tempo, pode-se apreender a desvalorização do cuidar nos serviços voltados à primeira infância através da redução do mesmo ao atendimento das necessidades básicas das crianças (Freitas & Shelton, 2005). Tal prática pode derivar de uma visão simplista sobre o cuidado, como se este constituísse um trabalho simplesmente manual, prático e, portanto, de menor valor social (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b).

Apesar da importância amplamente reconhecida dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento humano, o trabalho com crianças pequenas em creches – sobretudo com bebês em berçários – ainda é geralmente visto como pouco mais do que alimentar e trocar fraldas, principalmente quando comparado com o trabalho com crianças mais velhas. Esse descrédito implícito da atuação junto a bebês e crianças pequenas pode constituir numa defesa contra o reconhecimento da sua real complexidade. Tal fato não se encontra limitado apenas à atuação em Instituições de Educação Infantil, uma vez que o cuidar é sistematicamente desvalorizado na sociedade – independente se voltado para crianças, idosos ou doentes. Aqui, tanto a desvalorização quando a redução do cuidar ao atendimento das necessidades físicas pode ser uma forma dos profissionais se protegerem de entrar em contato com a dependência e a vulnerabilidade inerentes à condição humana (Elfer, 2015).

Por outro lado, estudos têm evidenciado que para as educadoras o cuidado também é imprescindível. Contudo, este é referido como uma tarefa preparatória para os momentos educativos, ou seja, é atribuída uma importância ao cuidado por ele possibilitar a aprendizagem, mas não se confere um valor ao cuidado por si só, situando-o como uma função secundária que apoia e propicia o papel educativo. Nesse sentido, apesar de perceberem as atividades de cuidado como

integrando o seu papel, algumas educadoras sentem-se frustradas uma vez que esse fazer não é reconhecido como educativo; e, portanto, os cuidados com a criança são discriminados por possuírem menor valor em termos profissionais (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b).

Também é importante levar em consideração que pode haver uma grande diferença entre o cuidado ideal e o que na prática é disponibilizado às crianças nas Instituições de Educação Infantil. Em algumas creches, o cuidado às vezes se torna impessoal e distante ao invés de íntimo e próximo, com as educadoras atendendo às crianças de forma indistinta e fragmentada. Por exemplo, é comum o profissional não olhar para o bebê que ele está cuidando, mas voltar a sua atenção para outra criança. Uma das razões para essa pobreza nos cuidados é a razão educador-criança inadequada, a qual não permite que relacionamentos e vínculos próximos sejam estabelecidos. Entretanto, a razão educador-criança por si só não é suficiente para explicar a forma distante com que as equipes de algumas instituições tratam os bebês (Hopkins, 1990).

Estudos realizados no Reino Unido (Elfer, 2007; Elfer & Dearnley, 2007) têm mostrado que as creches se diferenciam no quanto os funcionários procuram estabelecer vínculos de apego com as crianças. Essa diferença se deve ao fato de a interação com bebês e crianças pequenas tender a causar ansiedade nas pessoas responsáveis por cuidar deles (Elfer, 2007). Todas as crianças dispõem da capacidade de provocar uma gama variada e poderosa de sentimentos nos seus cuidadores. No entanto, nos primeiros dois anos de vida, as emoções que os bebês evocam nos adultos são particularmente intensas. Dentre as emoções despertadas, encontram-se o amor, o ódio, a ansiedade e o ciúme (Cardenal, 2011; Elfer, 2015). Devido a isso, em algumas creches foram identificados modos de funcionamento que evitam o envolvimento emocional próximo como uma forma de defesa. Nesse sentido, certas instituições estabelecem mecanismos de defesa na rotina e em procedimentos (Elfer, 2007) – como o cuidado mecânico (Zornig, 2010) – destinados a proteger os trabalhadores contra os seus sentimentos e ansiedades, mas que acabam se mostrando ineficazes. Como consequência, pode-se observar o efeito disso na equipe, com altos níveis de burnout, adoecimento, rotatividade, disputa e rivalidade (Elfer, 2007).

Para que a proximidade emocional desejável na interação entre adultos e crianças seja facilitada, destaca-se a importância de a creche disponibilizar para os seus funcionários desenvolvimento profissional contínuo (Elfer, 2007, 2015; Elfer & Dearnley, 2007). Embora a tendência da equipe em se distanciar das crianças seja às vezes entendida como decorrente da falta de formação, essa por si só não explica porque

se evita dispender uma atenção próxima e individual aos infantes (Elfer, 2015). Nesse sentido, é fundamental que a instituição também ofereça um ambiente de contenção emocional no qual as educadoras possam pensar, refletir e lidar com os sentimentos, ansiedades, dificuldades e preocupações evocadas no trabalho emocionalmente próximo com bebês e crianças pequenas (Elfer, 2007; Elfer & Dearnley, 2007; Goldschmied & Jackson, 2004). Esse espaço de contenção pode ser disponibilizado para a equipe através de grupos regulares de supervisão ou reflexão profissional (Elfer, 2015; Hopkins, 1990).

A partir do que foi exposto, pode-se perceber que o fazer das educadoras de creche e pré-escola tem sido alvo de reflexão ao longo dos últimos anos. Isso se justifica pelo crescente número de crianças que frequentam Instituições de Educação Infantil e pela importância de se promover um atendimento de qualidade nos serviços voltados à infância. Para tanto, é fundamental levar em consideração as necessidades e características específicas de bebês e crianças pequenas. Nesse contexto, a teoria winnicottiana sobre o cuidado e o desenvolvimento emocional de bebês pode ser de grande valia.

Uma vez que os cuidados destinados aos bebês não são mais providos unicamente por mães e pais no ambiente familiar, mas sim compartilhados e desempenhados também por educadoras em creches e pré-escolas, é importante escutá-las nessa árdua e desafiadora tarefa de cuidar de um bebê. Nesse sentido, o presente estudo teve por objetivo investigar a função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário.

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

Participaram desse estudo quinze educadoras de berçário de duas creches públicas federais de Porto Alegre/RS – uma pertencente a uma universidade e outra a um hospital. Das quinze educadoras, seis trabalhavam na creche do hospital e nove na creche da universidade. Todas as educadoras são do sexo feminino, com idades entre 21 e 50 anos, e nível de escolaridade entre ensino médio incompleto e pós-graduação completa. As participantes foram selecionadas de um estudo maior, intitulado “Impacto da creche no desenvolvimento socioemocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do sexto mês de vida do bebê ao final dos anos pré-escolares” – CRESCI (Piccinini et al., 2012), o qual ainda está em andamento. O CRESCI está registrado na Plataforma Brasil sob protocolo CAAE 15840313.0.0000.5334.

## PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Para fins do presente estudo, foi utilizado um delineamento de estudo de caso coletivo (Stake, 1994), de caráter transversal. De acordo com os procedimentos do projeto CRESCI (Piccinini et al., 2012), as educadoras foram contatadas nas escolas de Educação Infantil. Nesta ocasião, a pesquisa foi apresentada para as profissionais responsáveis pelos berçários e elas foram convidadas a participar do estudo e, no caso de aceite, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto de pesquisa também foi apresentado à coordenação das escolas de Educação Infantil e foi autorizada a realização da pesquisa nas instituições. A coleta de dados – desenvolvida no ano de 2011 – foi realizada em visita à creche, momento em que as educadoras responderam à *Entrevista sobre a experiência e formação das educadoras* e à *Entrevista de crenças das educadoras sobre infância e adaptação do bebê à creche*.

## CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O projeto CRESCI, do qual o presente estudo faz parte, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Protoc. N° 2010070) e pelo Comitê de Ética do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (Protoc. N° 100553), sendo considerado ética e metodologicamente adequado, de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde).

## ANÁLISE DOS DADOS

As respostas das educadoras às entrevistas foram examinadas através de análise de conteúdo qualitativa (Laville & Dionne, 1999). Num primeiro momento, as verbalizações de cada educadora foram analisadas separadamente, sendo avaliado o que a profissional trouxe e comunicou através da sua fala. Posteriormente, foi realizada uma análise de todas as educadoras de forma conjunta, sendo focado o que aparecia com maior intensidade e frequência, portanto, o que era comum e se repetia nas respostas dadas às entrevistas. Através da análise dos dados coletados foram estabelecidas as categorias a serem trabalhadas. A estrutura de categorias utilizada foi oriunda, portanto, dos próprios dados e é constituída de quatro categorias de análise, a saber: a) *eu como educadora*, b) *o que é ser educador infantil*, c) *crenças sobre bebês e crianças pequenas* e d) *o trabalho na creche*. Em cada categoria de análise, utilizaram-se subcategorias provenientes também dos próprios dados. Nesse artigo, serão apresentadas duas subcategorias, a saber: a) *do que um bebê precisa* e b) *a importância do vínculo*, as quais integram a categoria *crenças sobre bebês e crianças pequenas*. As subcategorias

foram ilustradas com verbalizações das educadoras. Buscando manter o seu anonimato, elas foram identificadas através de uma sigla (EH – Educadora Hospital; EU – Educadora Universidade) e de um número.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### DO QUE UM BEBÊ PRECISA

As educadoras que participaram do estudo consideraram que o bebê precisaria ter as suas necessidades atendidas: “que ele [o bebê] seja atendido quando ele chora, nas necessidades dele” (EU5). Tal crença estaria baseada no reconhecimento, por parte das profissionais, da fase de dependência – absoluta ou relativa – em que os bebês se encontram, sendo eles pequenos e imaturos para darem conta sozinhos das suas próprias necessidades: “Porque quando tu lida com crianças menores é diferente, [...] as menores dependem mais de ti, mais do teu afeto, mais da tua atenção. [...] eles necessitam mais de ti até pela autonomia” (EU4); “eles [os bebês] são pequenos, eles precisam de mim” (EH6).

Para ter as suas necessidades atendidas, o bebê precisa de um adulto dedicado, atento e sensível a ele a ponto de identificar quais são as suas demandas e se adaptar a elas. Isso se deve ao fato de os bebês não usarem a linguagem verbal para se comunicarem, ou seja, eles não expressam as suas demandas de modo explícito, utilizando outras formas mais sutis para transmitirem as suas necessidades: “Não tem como falar, mas ele [o bebê] te comunica” (EU3); “tu identifica o chorinho. Quando é choro de febre, quando é choro de cólica, o chorinho da manha. Então eu acho que tu tem que ter também toda essa sensibilidade pra interpretar o que quer dizer aquele chorinho, né” (EH4); “de atenção, de um olhar, sabe, realmente atento, preocupado. Porque, é óbvio, ele [o bebê] não expressa as necessidades dele. Ele é muito, não é explícito, então a gente tem que ter muita atenção” (EU9). É essa sensibilidade às reações do bebê que vai permitir que um cuidado satisfatório seja disponibilizado pelas educadoras na creche (Winnicott, 1963/1983, 1987/2006). Para alcançá-la, Winnicott (1987/2006) destacou como importante que o adulto se dedique ao bebê e à tarefa de cuidar dele.

As educadoras também mencionaram que os bebês precisam de cuidados e, como todo bebê é único, a forma de cuidar e se relacionar com cada um deve ser, em alguma medida, diferente a fim de contemplar essa singularidade: “Cuidado, ressalta o cuidado porque a criança às vezes tá xixi, tá cocô, tem que verificar. Se a criança tá comendo bem, [...] Acho que o cuidado nessa faixa etária, principalmente bebês, é fundamental” (EU4); “eles [os bebês] têm que ter um cuidado diferenciado. [...] Então primeiro momento, antes de tu começar, [...] primeiro conhecer eles, conhecer a realidade

deles, a realidade da família deles pra começar a trabalhar” (EH3). Como não existem duas crianças iguais, o adulto responsável por cuidar delas deve dedicar-se a conhecê-las para conseguir se adaptar às especificidades de cada uma (Winnicott, 1965/2005).

Contudo, ao se referirem ao cuidado, as educadoras – de modo geral – o reduziram ao atendimento das necessidades básicas da criança: “tem que ter os cuidados básicos, alimentação, higiene, saúde, precisa pra ele [o bebê] ficar bem” (EU5); “quando eu falo cuidado, especialmente aqui, que é um número grande de crianças, é o cuidado de não se machucar, [...] de experimentar sem que isso vá prejudicar ele, a criança, no sentido até físico mesmo” (EU8). Não parece haver uma compreensão de que a educadora, nos momentos de alimentação ou troca de fraldas, ao estabelecer um relacionamento afetivo e prazeroso com o bebê com a sua atenção voltada para ele, pode estar promovendo um tipo de cuidado mais sutil, emocional, igualmente necessário para que o desenvolvimento saudável da criança ocorra (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Aqui, destaca-se a importância de se reconceitualizar o cuidado para que este não se encontre limitado ao atendimento das necessidades físicas do bebê (Freitas & Shelton, 2005). Nesse sentido, o cuidado não pode se transformar em uma tarefa simplesmente manual, mecânico, com o único propósito de atender as necessidades físicas da criança:

vai trocar, [...] pode ser só cuidado, chega lá, coloca o bebê no trocador e abrir as fraldas, ou pode ser uma brincadeira, ir conversando, ir colocando a perninha, ir brincando na barriga, ir conversando com ele, fazendo com que aquilo seja prazeroso pra ele se divertir. É uma troca. Acho que tem que ter troca. Acho que tem que ter isso um pouco assim, né, cuidar, mas também não deixar que esse cuidado se torne um cuidar por cuidar, sabe? [...] é fácil tu ficar, começa, fica com ele no colo, no carrinho empurrando. Isso não seria propriamente qualidade, se tu não tiver ali brincando pelo menos (EU6).

A partir dessa fala, é possível perceber a crença de que o adulto – ao atender as necessidades básicas do bebê – deveria atender junto as suas necessidades emocionais. Isso é alcançado quando o cuidar vai além de oferecer simplesmente cuidados corporais e é estabelecido um relacionamento humano, próximo e afetivo com o bebê. Dessa forma, através da atenção dada às necessidades físicas, a educadora pode disponibilizar o cuidado mais sutil que o bebê também precisa (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006).

Ainda nesse sentido, as educadoras destacaram que o bebê precisa de carinho, devendo o adulto responsável pela criança estabelecer com ela um relacionamento próximo e afetivo, o que envolve toque e contato corporal: “Muito

aconchego, muito afeto, né. Muito trazer pra ti. A questão do toque é muito importante, eu acho [...] Essa questão, assim, de trazer eles [os bebês] pra perto” (EH3). Essa forma de se relacionar com o bebê deveria ser realizada em todos os momentos, sejam eles pedagógicos ou de cuidado básico: “estimular aquela criança a engatinhar, pegar objetos. Mas, assim, sempre em contato de segurar, de beijar. Tu vê que eles necessitam disso. Não, tu larga no chão, ah, deu. Não. Eu acho que tá em contato ali, até na alimentação” (EH4). Devido à importância atribuída ao aspecto emocional e à qualidade do ambiente da creche – no sentido de cuidado e relacionamento educador-bebê –, disponibilizar um ambiente satisfatório e afetivo deveria ser uma prioridade a ser alcançado antes mesmo que outras funções, como as pedagógicas e as de estimulação, fossem postas em prática: “Dá muito carinho pra criança, assim, naquele momento, assim, né, que ela tem que se apegar com a gente, né. Depois o todo, a parte cognitiva, motora” (EH5).

Além disso, algumas educadoras consideraram que os bebês também precisam da mãe e do pai: “Da mãe. Além da mãe, acho que da família, né. A mãe porque é a mãe. Acho que em primeiro lugar é a mãe. E o acompanhamento do pai também” (EU3). Como um dos principais preditores para a criança ingressar em cuidado alternativo é o fato de a mãe trabalhar (Tang, Coley, & Votruba-Drzal, 2012; Vesely, 2013), pode haver um empenho consciente por parte da equipe de que o tipo de cuidado próprio do ambiente familiar também seja realizado na creche. Como consequência, pode existir uma construção de creche enquanto um lar substituto que, enquanto tal, deveria reproduzir tanto quanto possível o modelo de cuidado familiar. Desse modo, a fim de tentar solucionar essa contradição entre a ideia de que o cuidado materno exclusivo é a melhor maneira de criar uma criança e a realidade de diversas mães que desejam ou precisam trabalhar, as Instituições de Educação Infantil podem ser organizadas e estruturadas a fim de que certa importância seja atribuída à proporção educador-criança e à necessidade de relações próximas e afetivas entre eles (Dahlberg, Moss, & Pence, 2001).

Ainda com relação ao estado de dependência dos bebês, a fala de uma educadora chamou bastante atenção ao longo da pesquisa. Ao discorrer sobre o seu trabalho no berçário, a profissional mencionou que: “aos pouquinhos eu fui desmistificando aquele mito de que a criança pequenininha ela depende de ti assim, [...] E aí aos pouquinhos eu fui perdendo o medo. Hoje em dia, eu já me sinto mais tranquila” (EU4).

É importante frisar que o bebê depende de um adulto responsável que cuide dele e atenda as suas necessidades (Winnicott, 1987/2006) e, quando o bebê está na creche, essa responsabilidade passa a ser também dos educadores. Contudo, essa “desmistificação” talvez seja importante para que

a educadora consiga realizar o seu trabalho, uma vez que reconhecer a dependência do infante pode ser gerador de sofrimento e angústia na profissional. Desse modo, “desmistificar” a dependência do bebê no educador pode ser uma forma de essa profissional se desresponsabilizar pela maneira como conduz o seu trabalho e, assim, reduzir a ansiedade e o estresse que ela sente. Para que isso não ocorra, é necessário que o fazer do educador seja reconhecido enquanto gerador de sentimentos e ansiedades com os quais os profissionais podem ter dificuldade de lidar sozinhos (Cardenal, 2011; Elfer, 2007, 2015; Hopkins, 1990). O exemplo a seguir também ilustra o quanto o educador estar em contato diário e próximo com os bebês, desempenhando essa função exigente que é o cuidado, pode provocar sofrimento no profissional:

no momento que eu, que eu vejo que alguma coisa não tá legal, [...] eu sofro com isso. [...] E no momento que eu começo a fazer as adaptações atropeladas, não tem qualidade nisso. E eles [os bebês] tão sofrendo. E aquela situação de eu ver, de eu ver que eles tão sofrendo, até porque eu não tô podendo atender, aquilo me causa um mal-estar. [...] Porque na realidade eu sofro com aquele bebê chorando e sei que tá difícil pra aquele bebê agora (EH3).

A partir disso, é importante também que seja ofertado um ambiente suficientemente bom de trabalho para os educadores, o qual torne possível que eles desenvolvam as suas funções. Da mesma forma que a mãe necessita ser adequadamente amparada para cuidar do seu filho (Winnicott, 1987/2006), as educadoras também precisariam receber algum suporte para conseguir estabelecer um relacionamento próximo, educar e cuidar das crianças. No que diz respeito aos profissionais da Educação, eles precisam dispor no seu ambiente de trabalho de um espaço de contenção emocional onde possam refletir sobre as emoções e pensamentos neles despertados devido ao convívio diário com bebês e crianças pequenas (Elfer, 2007; Elfer & Dearnley, 2007; Goldschmied & Jackson, 2004). Por exemplo, se é desejado que as educadoras estabeleçam vínculos próximos com as crianças, é fundamental que elas possam falar sobre a apreensão que elas podem sentir ao serem cobradas a formar uma relação com uma criança que não é seu filho (Goldschmied & Jackson, 2004).

Outro ponto considerado importante pelas educadoras foi a educação e a aprendizagem do bebê: “Tem que sentar com eles na mesa, fazer o trabalho pedagógico” (EH1); “Atenção às coisas, necessidades dele [do bebê] e em relação às aprendizagens também” (EU1). O destaque para o aspecto educativo na vida do bebê é, de certa forma, esperado que aconteça dentro de um grupo de profissionais da Educação. Isso pode acontecer devido ao fato de o educador precisar

desenvolver atividades de ensino com os bebês para se sentir valorizado e ter o seu fazer reconhecido na creche. Como o cuidado muitas vezes não é considerado educativo (Veríssimo & Fonseca, 2003a, 2003b), o profissional inserir atividades pedagógicas no seu convívio com os bebês poderia ser uma forma de ele ter o seu fazer respeitado e reconhecido enquanto educacional na sua área de atuação.

Devido à sua importância, a equipe deveria buscar realizar a educação e propiciar a aprendizagem do bebê em todos os momentos, como os de cuidado, brincadeira e relacionamento interpessoal. Para tanto, o educador deveria explorar as diversas situações em que a criança está na creche:

Qualquer momento que a gente ali com eles [os bebês] é um estímulo, é uma prática. Tanto, tanto nessas atividades que a gente procura assim de estímulo do motor, tanto pra engatinhar, quanto pra já ficar firme, sentar. Como nos momentos de higiene, de sono, de troca, sempre tudo. Acho que cada momento é pedagógico, é importante. Tudo, tudo é um momento, é um movimento, acaba sendo uma prática (EU7).

A partir disso, é possível perceber que tanto o cuidar quanto o educar foram reconhecidos como importantes pelas educadoras, sendo necessário que ambos sejam disponibilizados no dia a dia do bebê: “é meio que um misto, assim, de, de cuidar e educar, né, é meio que uma, tem que mesclar essas duas coisas” (EU6). Ainda com relação ao aspecto educativo, o estimular foi considerado pelas educadoras como algo que todo bebê necessitaria. Desse modo, o infante precisaria ser estimulado para desenvolver ou aprimorar as suas capacidades: “Ele [o bebê] precisa de estímulo. Pra ele é uma grande surpresa. Pro bebê tudo é evidentemente grande. As descobertas deles são maravilhosas, [...] Então eu penso que tu tem que estimular, tem que desenvolver todas as qualidades dele” (EH1).

Aqui, é interessante notar o destaque que as educadoras atribuíram à estimulação. Estimular o desenvolvimento de habilidades principalmente motoras — como engatinhar, caminhar e segurar objetos — pode ser considerado importante por conduzir a uma maior independência do bebê: “Nós tinha todo um trabalho de estimulação com eles [os bebês], né, desde bem novinhos, [...] estimulação pra ele começar a dormir no bercinho, estimulação pra ele ir pro chão, pra caminhar mais adiante, começar a se soltar” (EH6); “acho que começa aí também a questão da autonomia, por mais que tu dê atenção, também fazer com que essa criança vá atrás das coisas, mesmo pequeninha” (EU6). A maior independência do bebê pode ser bastante desejada, sobretudo em um contexto de cuidado coletivo, onde há um maior número de bebês do que de educadores por sala. Devido a isso, pode ocorrer do profissional se deparar com uma situação em que haja muitos

bebês para serem atendidos ao mesmo tempo (Bógus et al., 2007; Bressani et al., 2007); devendo ele, portanto, estar atento às necessidades de um grupo de crianças (Elfer, 2007). Desse modo, é compreensível que as educadoras valorizem o papel da estimulação junto aos bebês, uma vez que uma maior autonomia permitiria ao infante realizar algumas atividades — inclusive de cuidado básico — por conta própria ou com a supervisão de um adulto.

Outro ponto considerado importante pelas educadoras foi o bebê ter rotina; com horários, por exemplo, para dormir e comer: “Claro que a rotina é essencial. A hora de dormir. [...] Acho que tem que ter um pouquinho de rotina pra eles” (EH1). Ao mesmo tempo, conversar com o bebê, explicando as coisas para ele, foi outra prática considerada como necessária pelas profissionais. Além da sua importância para a aquisição da linguagem, falar com o bebê seria necessário por possibilitar que ele entenda o que está acontecendo com ele e à sua volta. Nesse sentido, ao conversar com o bebê, o educador — além de ajudá-lo a aprender a falar — pode dar voz às emoções da criança e às suas próprias, auxiliando o bebê a entender a si mesmo, aos outros e, assim, fazer sentido do mundo (Daws & Rementeria, 2015):

Muita conversa, acho que muito diálogo. [...] Pra ele entender o que ele tá sentindo, [...] O que ele tá vendo, o que ele tá sentindo, conversar falando, dando nomes, dando forma também aos sentimentos. Porque ele tá aprendendo até isso, né. De identificar que aquilo que ele tá sentindo é tristeza porque a mãe não tá, ou porque o pai não tá. Ou aquilo ali é cólica porque comeu uma coisa que não fez bem (EU3).

Além das já apresentadas, diversas outras práticas ainda foram consideradas importantes pelas educadoras. Dentre elas, destacam-se o brincar: “eu procuro brincar bastante com eles” (EH5) e a socialização: “eu acho que é importante também a socialização com os outros bebês. Que ele socialize, que ele interaja com as pessoas, com outras crianças também, da mesma faixa etária ou não” (EU9). É interessante ainda notar que as educadoras afirmaram que costumam realizar todas essas práticas, uma vez que as consideram importantes: “Eu converso, eu brinco, eu acho que eu faço todas essas coisas” (EU9). Dessa forma, pode-se perceber um empenho por parte da equipe em disponibilizar para o bebê o que elas acreditam que ele precisa: “na medida do possível a gente tenta fazer de tudo, né. Mas eu sei que ninguém é perfeito, né. Mas a gente precisa” (EU1). Esse ponto é positivo, pois reflete o quanto o serviço e o fazer das educadoras podem estar voltados para o bebê e para o atendimento das suas necessidades.

## A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO

Outro elemento que também apareceu nas falas das educadoras foi a importância do vínculo educador-bebê: “Sempre acho que trabalhar também em torno do vínculo” (EU6). Como o educador é a referência para o bebê quando ele está na creche, o profissional deveria se empenhar em estabelecer um relacionamento próximo com o infante. Esse relacionamento é o que vai possibilitar ao bebê se vincular com o educador e percebê-lo enquanto uma pessoa de confiança que vai cuidar dele e provê-lo das coisas que ele precisa: “Eu acho que trazer aquela criança pra que ela sinta que tu naquele momento é a referência dela também” (EH4).

Ao mesmo tempo, o educador estabelecer um vínculo próximo com o bebê seria fundamental para que um senso de confiança se constitua (Winnicott, 1987/2006). Desse modo, o infante formar um vínculo com os educadores seria necessário para ele se sentir seguro no ambiente da creche: “E ainda que a criança crie vínculo, né, no momento que ela cria vínculo com os que estão com ela naquele momento, enquanto ela tá na creche, ela vai tá segura” (EU5). Isso se deve ao fato de o profissional, ao estabelecer com o bebê um relacionamento sensível e adaptado às suas necessidades, comunicar ao infante que o ambiente é confiável por ter alguém que se preocupa e cuida dele (Winnicott, 1969/1994, 1987/2006). Desse modo, seria a partir de um relacionamento próximo que o senso de confiança inicialmente estabelecido entre educador e bebê seria ampliado, permitindo à criança confiar no ambiente da creche.

Nesse contexto, a importância do vínculo apareceu com maior destaque quando as educadoras falaram do processo de adaptação, uma vez que estabelecer um vínculo de confiança com a equipe foi considerado necessário para que bebê permaneça e se sinta bem na instituição: “Tem que vincular a criança com ele [o educador]. Eu acho que é importante. A fase mais importante é adaptação” (EH1). Além disso, a importância do vínculo também pode residir no fato de o trabalho do educador depender dele. Com isso, se quer dizer que para o bebê ficar na creche, descansar, brincar, explorar, comer ou realizar qualquer outra atividade proposta pelo profissional, ele precisa se sentir seguro e confiar naquele ambiente: “a gente trabalhava a hora de comer, ou começar a engatinhar, a coragem pra poder andar, né, a gente dava segurança pra eles, a questão do soninho, ter um sono tranquilo” (EH6). Caso contrário, se o educador falhar em constituir um vínculo com o bebê, este não participaria ou não responderia a nada proposto pela equipe: “Porque a partir do bem momento que o bebê não vincula contigo, ele já não... Ele não vai fazer, responder nada” (EH1). Nesse sentido, não apenas a base do trabalho do educador, como também do desenvolvimento saudável do bebê, dependeria do profissional conseguir dis-

ponibilizar um contexto confiável (Winnicott, 1987/2006).

Tendo em vista a importância de o infante se sentir seguro no ambiente da creche e formar um vínculo de confiança com a equipe, esse objetivo seria mais facilmente alcançado se o bebê primeiro estabelecesse um relacionamento próximo com apenas uma educadora. Com o tempo, esse vínculo poderia também ser formado ou expandido para os outros profissionais que trabalham na instituição: “acho que facilita um pouco quando ela [a criança] cria um vínculo com alguma das educadoras assim mais rapidamente, mesmo que seja primeiramente com uma e depois quando ela se sente segura começa a abrir pras outras” (EU6). Levando isso em consideração, as Instituições de Educação Infantil podem instaurar a prática do educador-referência (Goldschmied & Jackson, 2004), a qual — por destinar um educador como responsável por receber e acolher uma determinada criança e sua família — promoveria ou facilitaria que o importante vínculo educador-bebê fosse estabelecido. Ao mesmo tempo, se espera que o arranjo do educador-referência ofereça aos bebês um contato próximo e íntimo durante o tempo, geralmente longo, em que estão fora de casa. Tal ponto enfatiza a necessidade de a instituição atentar para a qualidade das interações estabelecidas entre adultos e crianças, avaliando se elas favorecem o desenvolvimento saudável e promovem o bem-estar dos infantes (Monção, 2015).

Para que o bebê se vincule com o educador, também seria necessário um envolvimento afetivo, humano, com contato corporal, trocas de carinhos e brincadeiras: “eu procuro brincar bastante com eles [os bebês], dá bastante carinho pra eles. Que os pequenos nunca viram nós, né, eles têm que se apegar com a gente” (EH5). Tal fato pode também apontar para uma valorização da qualidade das relações estabelecidas dentro do ambiente da creche.

Ainda com relação ao vínculo educador-bebê, algumas educadoras podem ser muito possessivas com os infantes pelos quais são responsáveis (Elfer, 2015). Tal fato pode ser visto no emprego de expressões como “os meus bebês” (EH5) ou “as minhas crianças” (EH6) na fala de algumas profissionais. Esse sentimento de “posse” também pôde ser percebido nas verbalizações a seguir: “às vezes a gente vê algumas colegas que parece que têm aquela necessidade... Eu entendo bem que são as minhas crianças. É o meu grupo, mas a gente também tem que preparar eles pra outras turmas” (EH4); “mesmo estando no mês de férias, eu pegava o DVD pra ver as fotos das crianças. [...] E pela minha geladeira, que alguns que outro assim na geladeira, né, que eu tirei as fotos de aniversário ou final de ano” (EU4).

Embora as educadoras se vinculem com os bebês seja importante durante o período em que são responsáveis por eles, deve-se atentar a possibilidade de esse relacionamento

se tornar muito possessivo. Isso — junto com o ciúme quando outras colegas se relacionam com os infantes — pode levar a educadora a dificultar ou privar o bebê de interagir com os outros membros da equipe. Além disso, o sentimento de “posse” pode também dificultar posteriormente o já delicado processo de separação quando os infantes trocam de creche ou de turma. Dessa forma, caso esse sentimento seja identificado, ele deve ser abordado e trabalhado dentro do ambiente institucional; sendo necessário, para tanto, que as educadoras disponham de um espaço onde possam falar e refletir acerca das emoções e pensamentos despertados pelo contato diário com bebês e crianças pequenas (Elfer, 2007; Elfer & Dearnley, 2007; Goldschmied & Jackson, 2004). Como o fim do relacionamento educador-bebê pode constituir uma experiência dolorosa de perda tanto para o profissional quanto para a criança (Hopkins, 1990), essa questão também deve ser trabalhada dentro dos grupos de supervisão, possibilitando que a equipe pense formas de lidar com ela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo apresentam diversas compreensões das educadoras sobre o cuidar de bebês e quais são as suas necessidades. Independente do que as profissionais pensam que é importante para um bebê, elas o fazem por acreditar que isso é o melhor para ele. Embora o que é fornecido possa não ser de fato do que um bebê precisa, essa postura já é positiva por tomar a criança como foco do fazer e do trabalho das educadoras. Isso pode igualmente refletir o quanto o serviço prestado pelas creches pode estar voltado para o bebê e para o atendimento das suas necessidades. Contudo, é importante destacar que mesmo que as educadoras tenham uma boa compreensão de quais são as necessidades de um bebê, se seus sofrimentos e angústias não forem levados em consideração, essa compreensão pode não ser suficiente para o desempenho da função de cuidar.

Dessa forma, é fundamental salientar que cuidar de bebês e crianças pequenas não constitui uma tarefa simples. Conforme apresentado, o trabalho realizado pelas educadoras pode ser gerador de sentimentos e ansiedades com os quais as profissionais podem ter dificuldade de lidar sozinhas. Uma vez que o contato próximo com bebês e crianças pequenas pode despertar uma variedade de emoções, algumas educadoras podem desenvolver defesas a fim de evitar lidar com esses sentimentos. A própria redução do cuidar ao atendimento das necessidades básicas pode ser uma forma de as educadoras se protegerem de entrar em contato com a dependência e a vulnerabilidade inerentes à condição humana. Apesar de a compreensão de cuidar ter aparecido de certa

forma limitada ao atendimento das necessidades físicas da criança, as educadoras destacaram que as crianças possuem outro tipo de necessidade, a qual está ligada à qualidade do relacionamento estabelecido entre educador e bebê.

Outra forma de as educadoras se protegerem desses sentimentos dolorosos seria desmistificando a dependência do bebê. Essa negação do estado de dependência em que o bebê inicialmente se encontra pode se dar em várias instâncias, por exemplo, através da estimulação da independência do infante. Tal aspecto pode demonstrar o quanto ser responsável por bebês e crianças pequenas, principalmente que não são seus filhos, pode ser uma tarefa estressante, difícil e geradora de angústia e sofrimento para as educadoras. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Hopkins (1990) há mais de 25 anos e também em estudos mais atuais realizados por Elfer (2007, 2015) no Reino Unido.

Tais achados possuem implicações importantes para as políticas voltadas à infância, uma vez que destacam não só a necessidade de um cuidado suficientemente bom e de um relacionamento sensível entre educadoras e crianças, mas também o que é preciso para que isso ocorra. Nesse sentido, é importante oferecer condições adequadas de trabalho para as educadoras e algum tipo de apoio para que elas possam realizar as suas funções. Devido aos sentimentos e ansiedades que o relacionamento diário com as crianças pode despertar, é necessário que espaços de escuta e supervisão sejam disponibilizados às educadoras. Tal iniciativa já está sendo realizada em alguns contextos, mas ainda de maneira muito insipiente, sendo importante que essa prática — como o grupo de reflexão profissional (Elfer, 2015) — seja pensada e amplamente divulgada. Dessa forma, os resultados do presente estudo apoiam a ideia de que o trabalho desenvolvido pelas educadoras tem um aspecto emocional muito importante, o qual deve ser reconhecido e abordado para o bem de todos os envolvidos: bebês e educadoras.

Importante ainda frisar que os resultados do presente estudo podem se encontrar limitados ao contexto específico das participantes, as quais são educadoras de creches pertencentes a instituições públicas federais de Porto Alegre/RS. Nesse sentido, sugere-se a realização de outros estudos que busquem escutar as educadoras, suas experiências e sentimentos relacionados ao seu trabalho e ao cuidar de bebês em diferentes contextos e regiões do Brasil. Apesar destas limitações, o presente estudo traz várias contribuições importantes para se entender o cuidar de bebês e o lugar que este ocupa dentro das Instituições de Educação Infantil, e seus resultados podem contribuir para a elaboração de estratégias de intervenção junto às equipes de creches e pré-escolas.

**CONTRIBUIÇÃO DE CADA AUTOR**

R.G.P. e R.C.S.L. contribuíram para a conceitualização, metodologia e visualização do artigo; R.G.P. foi responsável pela análise formal dos dados e redação do artigo; e R.C.S.L. foi a responsável pela supervisão.

**DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSES**

Os autores declaram que não há conflitos de interesse no presente artigo.

**DECLARAÇÃO DE FINANCIAMENTO**

A pesquisa relatada foi financiada pela bolsa de doutorado sanduíche de Rodrigo Gabbi Polli (Bolsista da CAPES – Proc. nº BEX 8327/14-9).

**REFERÊNCIAS**

- Bógus, C. M., Nogueira-Martins, M. C. F., Moraes, D. E. B., & Taddei, J. A. A. C. (2007). Cuidados oferecidos pelas creches: Percepções de mães e educadoras. *Nutrição*, 20(5), 499-514. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732007000500006>
- 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.
- Cardenal, M. (2011). Psychoanalytic thinking in the community through Bick's observational method: A work discussion seminar experience with care workers in a nursery. *Infant Observation*, 14(3), 245-255. <http://dx.doi.org/10.1080/13698036.2011.616293>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2001). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Routledge Falmer.
- Daws, D., & Rementeria, A. (2015). Conversations with your baby. Em Daws, D. & Rementeria, A., *Finding your way with your baby: The emotional life of parents and babies* (pp. 105-117). London: Routledge.
- Elfer, P. (2007). Babies and young children in nurseries: Using psychoanalytic ideas to explore tasks and interactions. *Children & Society*, 21(2), 111-122. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00034.x>
- Elfer, P. (2015). Social defences in nurseries and the contemporary value of the concept. Em D. Armstrong & M. Rustin, *Social defences against anxiety: Explorations in a paradigm* (pp. 284-299). London: Karnac Books.
- Elfer, P., & Dearnley, K. (2007). Nurseries and emotional well-being: Evaluating an emotionally containing model of professional development. *Early Years*, 27(3), 267-279. <http://dx.doi.org/10.1080/09575140701594418>
- Freitas, L. B. L., & Shelton, T. L. (2005). Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(2), 197-205.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2004). *People under three: Young children in day care*. (2 ed.). London: Routledge.
- Hopkins, J. (1990). Facilitating the development of intimacy between nurses and infants in day nurseries. Em A. S. Honig (Ed.), *Optimizing early child care and education: Special aspects of education*. (Vol. 13, pp. 99-111). Amsterdam: Gordon and Breach Science Publishers.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2014). *Censo escolar da educação básica 2013: Resumo técnico*. Brasília: INEP.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Monção, M. A. G. (2015). O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 652-679. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143052>
- Pessôa, L. F., Seidl-de-Moura, M. L., Ramos, D. 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. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000100008>
- Piccinini, C. A., Lopes, R. C., Sperb, T., Gabriel, M., Polli, R. G., Becker, S. M. S., ... Bossi, T. (2012). "Impacto da creche no desenvolvimento socioemocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do sexto mês de vida do bebê ao final dos anos pré-escolares" – CRESCI. Projeto não-publicado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2001). O ingresso e a adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: Alguns aspectos críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 81-95. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722001000100007>
- Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2004). A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 497-503. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300012>
- Resolução N° 466 de 12 de dezembro de 2012, Diário Oficial da União de 13 de junho §1, (2013). Retirado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Stake, R. E. (1994). Case studies. Em N. Denzin & Y. Lincoln (Orgs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Londres: Sage.
- Tang, S., Coley, R. L., & Votruba-Drzal, E. (2012). Low-income families' selection of child care for their young children.

- Children and Youth Services Review*, 34(2012), 2002-2011. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilgyouth.2012.06.012>
- Veríssimo, M. D. L. O. R., & Fonseca, R. M. G. S. (2003a). Funções da creche segundo suas trabalhadoras: Situando o cuidado da criança no contexto educativo. *Escola de Enfermagem*, 37(2), 25-34. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342003000200004>
- Veríssimo, M. D. L. O. R., & Fonseca, R. M. G. S. (2003b). O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 11(1), 28-35. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692003000100005>
- Vesely, C. K. (2013). Low-income African and Latina immigrant mothers' selection of early childhood care and education (ECCE): Considering the complexity of cultural and structural influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 470-486. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.02.001>
- Winnicott, D. W. (1983). Moral e educação. Em Winnicott, D. W., *O ambiente e os processos de maturação: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (pp. 88-98) (I. C. S. Ortiz, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1963)
- Winnicott, D. W. (1994). A experiência mãe-bebê de mutualidade. Em Winnicott, D. W., *Explorações psicanalíticas* (pp. 195-202) (J. O. A. Abreu, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 1969)
- Winnicott, D. W. (2005). *A família e o desenvolvimento individual* (M. B. Cipolla, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1965)
- Winnicott, D. W. (2006). *Os bebês e suas mães* (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1987)
- Zornig, S. A. (2010). Reflexões sobre uma ética do cuidado na primeira infância. *Primórdios-CPRJ*, 1(1), 15-26.

Recebido: em 23/07/2016  
Primeira decisão editorial em: 15/02/2017  
Aceito em: 12/07/2017