



**ENTRE O SINGULAR
E O COLETIVO
O ACOLHIMENTO DE
BEBÊS EM ABRIGOS**

Fernanda Nogueira
organizadora

Daniela Teperman

Flávia Montagna

Lola Cuperman

Luísa Nogara

Maria Lacombe Pires

Paula Albano

Roberta Alencar

SOBRE AS AUTORAS

Daniela Teperman, psicanalista, doutoranda na Faculdade de Educação da USP, membro do grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise com Crianças, autora do livro *Clínica psicanalítica com bebês: uma intervenção a tempo* (Fapesp/Casa do Psicólogo, 2005) e co-organizadora do livro *O que os bebês provocam nos psicanalistas* (Escuta/Fapesp, 2008).

Fernanda Nogueira, psicóloga formada pela PUC-SP, cursando Psicanálise no Instituto Sedes Sapientiae, fundadora e coordenadora do *Palavra de Bebê*, co-autora de projetos de formação de professores na área da educação.

Flávia Montagna, psicóloga formada pela PUC-SP, cursando especialização em Teoria Psicanalítica pelo COGEAE - PUC-SP, trabalha como professora e atua em outras áreas de coordenação na Escola Viva.


Lola Knoplech Cuperman, psicóloga, psicanalista, supervisora e analista institucional com trabalhos desenvolvidos na área da infância e adolescência voltados ao acolhimento institucional, fundadora do IFH.

Luísa de Azevedo Costa Nogara, psicóloga formada pela PUC-SP, especialista em Psicologia da Infância pela UNIFESP e em Intervenção Precoce pelo Instituto Sedes Sapientiae. Trabalhou no Setor de Saúde Mental do Departamento de Pediatria da UNIFESP, atualmente, cursa a Formação em Psicanálise da Criança, no Instituto Sedes Sapientiae.

Maria Lacombe Pires, psicóloga formada pela PUC-SP, especialista em Teoria Psicanalítica pelo COGEAE - PUC-SP, cursando Psicanálise no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise com Crianças, trabalhou no Colégio Santa Cruz e como colaboradora do programa *Fazendo Minha História*.

Paula Buainain Albano, psicóloga formada pela PUC-SP, acompanhante terapêutica, colaboradora técnica do programa *Palavra de Bebê*, especialista em Psicologia da Infância pela UNIFESP, membro do Grupo Laço - Projetos de inclusão escolar, psicóloga da prefeitura de Guarulhos.

Roberta Alencar, psicóloga, cursando Psicanálise no Instituto Sedes Sapientiae, especialista em Psicologia da Infância pela UNIFESP, membro do grupo de pesquisa *Detecção Precoce de Psicopatologias Graves* - PUC/SP, técnica do Programa *Palavra de Bebê*.



O acolhimento é uma das medidas de proteção previstas no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e se aplica a qualquer bebê, criança ou adolescente ameaçado ou violado em seus direitos básicos. Caracterizado como uma medida excepcional e provisória, o acolhimento só deve ocorrer quando esgotadas todas as alternativas de permanência na família. Nesse caso, deve representar uma alternativa de moradia digna, com clima residencial, atendimento personalizado e preservação dos vínculos familiares sempre que possível, até que o bebê, a criança ou o adolescente possa retornar à sua família de origem ou ser encaminhado a uma família substituta. É fundamental que as famílias, as crianças e os profissionais partilhem da ideia de que quando a família não pode exercer sua função é dever do Estado fazê-lo.

No caminho da profissionalização do abrigo, através do qual se procura fortalecer o desenvolvimento de sujeitos autônomos, esta publicação pretende oferecer recursos para os cuidados diretos com o bebê e para a reflexão sobre o acolhimento de bebês “separados” e, com isso, contribuir para o acolhimento institucional que é oferecido à primeira infância. Nosso desejo, com esta publicação, é o de que o conhecimento das implicações da separação e da passagem tão precoce por um acolhimento institucional tenha efeitos nas ações, propostas e intervenções realizadas pelos diferentes atores responsáveis pelos bebês, crianças e adolescentes que vivem em abrigos.

**ENTRE O SINGULAR
E O COLETIVO**
ACOLHIMENTO DE
BEBÊS EM ABRIGOS

Fernanda Nogueira
organizadora

Daniela Teperman
Flávia Montagna
Lola Cuperman
Luísa Nogara
Maria Lacombe Pires
Paula Albano
Roberta Alencar

1ª Edição
São Paulo

Instituto Fazendo Historia
2011

Organização

Fernanda Nogueira

Supervisão

Daniela Teperman

Revisão técnica

Isabel Kahn Marin

Revisão ortográfica

Maria Luiza Bonata da Rocha

Projeto gráfico e diagramação

Fonte design

Ilustração da capa

Manuela Lacombe Pires

Agradecimentos

Bruna Elage, Iara Rolnik, Juliana Braga, Manuela Fagundes,
Maura Bresil, Mayra Karvelis e Silvana Rabello

Instituto Fazendo História**Presidente**

Claudia Vidigal

Coordenação geral

Karin Baltus

Assistente administrativa

Maíra Bretanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de
bebês em abrigos. - 1. ed. - São Paulo:
Instituto Fazendo História, 2011.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-63513-01-4

1. Abrigos 2. Bebês - Cuidados 3. Bebês - Cuidados institucionais
4. Bebês - Psicologia 5. Educação 6. Histórias de vida 7. Psicanálise
8. Sujeito (Psicologia).

11-02998

CDD-362.732

Índices para catálogo sistemático:

1. Bebês: Acolhimento em abrigos: Cuidados institucionais:
Bem-estar social 362.732

S A I B A

Saiba: todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Sadam Hussein
Quem tem grana e quem não tem

Saiba: todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
e também você e eu

Saiba: todo mundo teve medo
Mesmo que seja segredo
Nietzsche e Simone de Beauvoir
Fernandinho Beira-Mar

Saiba: todo mundo vai morrer
Presidente, general ou rei
Anglo-saxão ou muçulmano
Todo e qualquer ser humano

Saiba: todo mundo teve pai
Quem já foi e quem ainda vai
Lao Tsé Moisés Ramsés Pelé
Ghandi, Mike Tyson, Salomé

Saiba: todo mundo teve mãe
Índios, africanos e alemães
Nero, Che Guevara, Pinochet
e também eu e você

Arnaldo Antunes

Este livro é dedicado aos bebês que vivem em abrigos e a seus adultos cuidadores.

Sumário

Apresentação 07

Prefácio 09

Introdução 19

Fernanda Nogueira

O que é um bebê? 32

Paula Albano

Os bebês e os estímulos 35

O educador-referência, os cuidados e a técnica 38

Brincando com bebês 47

Roberta Alencar

Sobre a constituição psíquica do bebê 49

Nos primórdios do brincar: jogos constituintes do sujeito 53

O Fort-Da – marco do brincar simbólico 61

O brincar merece toda a nossa atenção 62

Falar com bebês, será que eles entendem? 67

Maria Lacombe Pires

Musicalidade presente na maneira como se fala com bebês 72

Músicas e cantigas de ninar 81

Os bebês, os educadores e a linguagem 83

Os bebês têm história 85

Lola Cuperman

Educar e cuidar de bebês 93

Flavia Montagna

Os cuidados e o corpo do bebê 93

Educação e cuidados na primeira infância 96

Cuidar e educar em instituições de acolhimento 98

O que podemos prevenir no atendimento institucional de bebês 105

Luísa Nogara

Os sinais de sofrimento psíquico 110

O que faz com que um bebê possa ver-se separado de sua família sem adoecer? 117

Daniela Teperman

Bebês “separados” e seus educadores 120

Educadores de bebês “separados” 122

Referências Bibliográficas 125

Apresentação

Caro leitor,

Na esteira das mudanças advindas do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) a partir das quais as crianças e adolescentes passam a ser sujeitos de direito, nasce o Instituto Fazendo História, com a missão de colaborar com o desenvolvimento de crianças e adolescentes acolhidos em abrigos, trabalhando junto à sua rede de proteção a fim de fortalecê-los para que construam e transformem a própria história.

O trabalho cotidiano, a partir das histórias, traz para educadores e técnicos dos abrigos a possibilidade de traçar, no atendimento de crianças e adolescentes, metas e objetivos claros de forma individualizada, contemplando as necessidades de cada um e sua interface, principalmente com as respectivas famílias. A partir de seus programas, o Instituto Fazendo História convoca o olhar e a presença dos educadores que podem, através de seu trabalho, conferir caráter singular a cada história, a cada bebê, a cada criança, a cada adolescente, que têm a possibilidade de construir para si um objeto próprio, o qual contém suas preferências, sonhos, desejos, memória e onde possam ser escritos os porquês de sua história, tanto perguntas quanto respostas e... novamente perguntas. Na aposta lançada pelo Instituto Fazendo História estaria dada à criança a possibilidade de autoria não só de seu álbum mas da escrita de uma narrativa em um tempo atual e posterior, através de reedições e ressignificações do que foi vivido.

Como fazer esse registro com bebês que ainda não falam? Diante de tal desafio foi concebido o Palavra de Bebê. Um eixo norteador de todo o programa, presente em cada um de seus procedimentos, é a introdução de um educador como uma referência imprescindível para cada bebê na instituição. Nos primeiros tempos de vida, além de cuidar do bebê, o educador exerce junto a este a função de sustentar-lhe uma

imagem de si, como um espelho que revela suas reações e os efeitos de suas ações no mundo ao redor. A partir dessa posição, o educador confere ao bebê o caráter de sujeito singular, que age e convoca o outro para junto de si.

A aposta do programa está em oferecer possibilidades aos educadores dos abrigos de uma delicada aproximação em relação a cada bebê, a partir do olhar cuidadoso sobre como os bebês se desenvolvem nas atividades simples do dia a dia, tais como alimentar-se, dormir, brincar, descobrir sons e objetos de interesse. Nas fotografias de momentos importantes para cada um, destaca-se tanto a história do bebê quanto o recorte e o olhar do fotógrafo da cena: o educador.

Em 2010, o programa Palavra de Bebê, através de participação em edital do Fundo Itaú de Excelência Social (FIES), obteve subsídios tanto para o desenvolvimento de seus projetos em instituições de acolhimento quanto para a elaboração de uma pesquisa, cujo resultado é esta publicação.

A parceria do programa com um grupo de psicanalistas interessado na primeira infância na condição de acolhimento institucional possibilitou unir a sistematização de suas práticas às contribuições da Psicologia e da Psicanálise na produção do texto e visou contribuir para a formação dos educadores e técnicos dessas instituições bem como para a interlocução com as diversas instâncias implicadas no acolhimento institucional à primeira infância: técnicos do Poder Judiciário, técnicos da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS), equipamentos de educação formal e não formal, profissionais e estudantes ligados à área.

Lola Knoplech Cuperman

Prefácio

Bebês: encanto, ternura, admiração, tolerância, esperança, alegria, renovação, fragilidade, acolhimento... Essas são associações imediatas que nos vêm à mente, e expectativas, dúvidas, ansiedades, medo, insegurança provavelmente se seguirão a essas representações. Bebês em abrigos? Indignação, horror, pena, angústia... Enfrentar os desafios que bebês separados de suas famílias provocam foi a tarefa a que as autoras deste precioso trabalho se propuseram, oferecendo suportes para os encontros humanos, sempre misteriosos, que certamente são inaugurados e reinventados com a chegada de um bebê.

O bebê indiscutivelmente representa a radicalidade de um novo ser: inédito, criativo, surpreendente e, por que não dizer, incontrolável? Abrir-se para essa alteridade, construir espaços de continência que permitam exploração, estranhamento e busca de representação para cada situação, suportando angústia e dúvida me parece ser o papel essencial dos cuidadores e, portanto, organizador de qualquer projeto educacional para a primeira infância.

Lembro aqui que a noção de acolhimento implica colocar em ação nossa capacidade de nos tornar continentais. É interessante observar que, na Idade Média, acolher era reunir, associar, estar aberto à relação, portanto ao desconhecido. Para Lévinas, acolher é sempre o encontro de um rosto estrangeiro, o risco de um encontro com o Outro, a alteridade radical (apud Mellier).¹ Sendo assim, há necessidade de uma receptividade absoluta para receber essa alteridade, essa parte estrangeira de si mesmo, e, no caso do abrigo, a radicalidade de nos depararmos com nossas fantasias arcaicas renegadas, nosso infantil recalcado: desamparo, abandono, medo, hostilidade.

1 D. Mellier. *L'inconscient à la crèche. (Dynamique des équipes et accueil des bébé)*. Paris: Érès, 2004. (La vie de l'enfant).

O abrigo deveria então ser capaz de se estruturar para propiciar o acolhimento, conforme dita a lei, mas assumindo toda essa dimensão contraditória. É, então, essencial o projeto educacional, a formação e sustentação de seus trabalhadores – como este livro defende – para poder suportar o cotidiano de seu trabalho tão mobilizador. O presente texto se organiza justamente nessa perspectiva: oferece criteriosas referências que permitem acolher as inúmeras questões apresentadas àqueles que se propõem a cuidar de bebês em situações adversas, ao mesmo tempo em que abre espaços para a sensibilidade e a criatividade, mobilizadas em cada um na sua lida com bebês.

Ao se pensar em situações de vulnerabilidade, quando parecem faltar todas as possibilidades do bem-estar social que a lei exige e que as políticas públicas deveriam garantir, um sentimento de desamparo se apodera de todos, e o risco de se instalarem programas assistencialistas, compensatórios, é enorme. Deixar de se afetar por tudo que o bebê e a criança trazem representa um desafio ainda maior. O colo é tentador, como forma de calar o choro e o sofrimento, e ensurdecer diante das demandas incessantes é uma defesa possível. Como propiciar que os bebês deixem de ser infans (etimologicamente o termo significa sem voz) para que adquiram voz e poder, num contexto que supostamente foi criado para ampará-los no insuportável sofrimento de estarem privados do convívio familiar, do amor e do carinho de suas mães? Sim, os bebês em abrigo nos colocam face a face com a angústia primordial que nos funda: o horror ao abandono, a sensação catastrófica de perder a continuidade de ser, que o par perfeito mãe-bebê evoca e representa.

Por isso mesmo tenho discutido (2010)² sobre como o abrigo nos retorna à angústia mais primordial que nos funda: o horror ao abandono, a sensação catastrófica de perder a continuidade de ser – ferida narcísica que jamais cicatriza e que encontra, nesse espaço, a tentação de ser acalmada quando o abandonado é o outro. A noção freudiana do

2 FEBEM, *Família e Identidade. O Lugar do Outro*. S. Paulo: Escuta, 2010 (terceira edição revisada e atualizada)

unheimlich,³ o estranho familiar, nos auxilia a compreender que, nesse caso, o retorno do recalcado é se defrontar com o próprio desamparo e, para se defender da angústia provocada, unir-se ao “abandonado”, superprotegendo-o e “odiando” o outro, responsável por essa sensação: a família que abandonou, os profissionais do fórum, a escola que faz sofrer, os técnicos que cobram a profissionalização, etc. Isso se expressa na dificuldade de organizar projetos político-pedagógicos dentro do abrigo, de manter registros tanto da rotina quanto do histórico das crianças, na grande dificuldade e medo de acolher as expressões infantis, os movimentos dos bebês, seus cheiros (abolem-se os paninhos, descartam-se brinquedos de pelúcia, em nome da higiene), seus choros, suas brincadeiras, suas histórias. Raros são os abrigos que estabelecem um trabalho sistemático com as famílias.

Muitos abrigos que tiveram sua origem num projeto afetivo, compensatório, assistencialista, resistem à ideia da profissionalização, entendendo que perderão a qualidade afetiva, amorosa, querendo poupar as crianças de qualquer conflito. Por isso as brincadeiras desaparecem, as histórias são caladas, os movimentos são limitados. Isso porque o bebê, muito diferentemente do imaginário que o representa como frágil e dócil, com seu corpo vira pelo avesso a ordem das coisas, subverte o sentido de uma história e muda, com seu poder de imaginação, fantasia e criação, a direção de certas situações. As crianças, particularmente as pequenas, conhecem o mundo desestabilizando-o. Acabam como que recriando, de acordo com o que nos ensina Benjamin (1987), a história da barbárie, reconstruindo-a com destroços, reinventando a esperança. Elas vão assim construir sua história, retomando as relações e circunstâncias que as levaram a estar ali, questionando seu lugar no mundo e

3 S.Freud (1919). O “*estranho*”. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XVII, p. 235-270. A palavra em alemão apresenta certa ambiguidade entre o familiar e o desconhecido; Freud a utiliza, então, para relacionar tal ambiguidade à sensação de inquietude do sujeito diante do material recalcado (portanto conhecido pois já vivido) , mas que retorna sob forma de algo desconhecido e assustador.

as regras que regem a organização deste. Construir torres, destruí-las, bater na boneca, dar-lhe carinho, fazer e desfazer casas, jogar repetidamente objetos, rasgar, quebrar brinquedos, desmontá-los, chorar, brincar de cadê/achou...cadê mamãe???, brincadeiras universais, falam desse processo, mas no abrigo parecem ser insuportáveis.

Daí a importância do texto que se segue. Ao iluminar essas questões, oferece suporte para os cuidadores tecerem, junto aos bebês, uma trama ficcional para que estes possam ir buscando/criando os sentidos de sua existência. Os capítulos estão organizados no sentido de apontar como tal processo se dá pelo contato com sensações contraditórias, implicando que o cuidador suporte prazer, dor, angústia; em outras palavras, que se deixe afetar. Para tanto, é fundamental observar e valorizar como os pequenos brincam, inventam, falam, sem tentar estabelecer um controle rígido que mais serve para aplacar a angústia do adulto do que para “estimulá-los pedagogicamente”.

O texto nos oferece pistas criteriosas para ousarmos escutar um corpo que pulsa, que está inquieto, em busca de investimento e calma; incentiva-nos a conversar com o bebê, a ousar construir teorias e a criar uma linguagem que dê sentido a esse encontro do sujeito com seu mundo, a brincar com ele, a descobrir quem é e o que pensa. Dessa forma, propicia-nos um espaço onde as histórias podem ser vividas e compartilhadas, criando-se o laço social, e onde se permite que esse bebê se sinta acolhido pela sua comunidade e parte de sua cultura. São as condições necessárias para que ele deixe de ser infans: recuperar/desenvolver a capacidade de falar, a capacidade de rir e de brincar. O bebê assim considerado é o sujeito de direitos que o ECA preconiza, o pequeno cidadão.

É só observar como brincam, como inventam e falam esses pequenos sujeitos, desde que não se fale por eles, que não se preencham todas as suas necessidades com agendas superocupadas, que não se tenha medo da verdade e daquilo que eles expressam e pedem. Isso não significa evidentemente atender a todas as vontades: as limitações

são necessárias e devem ser sustentadas com critério e justiça. Não se deve, em nome do afeto e da pena pela suposta fragilidade dos bebês, evitar que eles se frustrem.

Por isso insisto em afirmar que o abrigo deve ser capaz de assumir, sem vergonha de existir, sua identidade para poder acolher todas as manifestações de suas crianças, ser capaz de realizar interlocuções, de buscar representações para as histórias que vão se constituindo. Deve permitir que essas crianças não percam o contato com sua rede social, com a família que as abandonou, garantindo-lhes a participação nos diferentes equipamentos sociais aos quais têm direito, preparando-as para não terem medo dos estranhamentos e questionamentos que essa participação permitirá – “quem é você?”, “qual é seu nome?”, “onde mora?”, “quantos anos você tem?”, “que bonitinho esse bebê” – sem medo de ouvir “coitadinho, ele mora no abrigo”. É preciso tocar, dar colo, por no chão, deixar cair, consolar, conversar. Deixar a família visitar e aguentar o choro, o “cadê mamãe?”. O abrigo deve também, principalmente em relação aos bebês, permitir que pais participem de sua rotina, quando possível. Esse não é apenas um direito da criança, é condição de garantia da ilusão de continuidade, da transicionalidade, aspecto estruturante da subjetividade do bebê, como será discutido nesta obra. Para isso os cuidadores devem ser capacitados para escutar as famílias, para compreender os afetos que levaram ao abandono. Só assim se tecem os sentidos da história de cada criança.

Importante lembrar o quanto o bebê suscita sentimentos de desamparo e impotência: nossas agonias impensáveis primitivas, diante da fragilidade e do medo do abandono, assim como medo de não ser capaz de dar conta das demandas incessantes e, muitas vezes, enigmáticas do bebê. Pais que abandonaram foram, pelos mais diferentes motivos, incapazes de enfrentar esses sentimentos, o que os leva muitas vezes a uma culpa impensável que os impede de retomar sua relação com os filhos. Assumir quão fundamental é suportar a ambivalência na primeira infância talvez recoloca em questão a possibilidade de convívio da

criança com sua família. Superar os preconceitos quando se escutam os pais que foram violentos e/ou negligentes, compreender o que leva uma mulher a ter tantos filhos com tantos companheiros diferentes e o que a leva a maltratar esses filhos não deveria ser difícil para o psicanalista que constrói o paradigma da constituição subjetiva a partir do drama edípico, em que amor e ódio, sexualidade e votos de morte são ingredientes tão essenciais. Portanto, precisamos dar suporte para, a partir desses dramas, se poderem construir narrativas, histórias que permeiam a sustentação a esse bebês, sem ter medo do inesperado, do choro, do movimento brusco, da fragilidade, dos porquês...e, principalmente, sem ter medo dos sentimentos de impotência que essa ação suscita, mobilizando afetos, raiva, violência, tentação de apagamento. Suportar a ideia de que, em alguns casos, de fato a família, a mãe, não deseja aquele bebê e que o abrigo é a referência fundamental para sua existência e saúde mental.

Insisto nesse ponto pois, apesar dos indiscutíveis avanços na organização e supervisão dos programas de acolhida, a ambivalência suscitada no trabalho com a criança abandonada, a mobilização do desamparo, a necessidade de fazer o luto simbólico da família ideal são questões que ainda merecem atenção. São aspectos que permeiam o cotidiano dos abrigos, explicando muitos dos impasses encontrados para que se cumpram os princípios propostos pelo ECA, dificultando que as crianças se desenvolvam rumo à sua autonomia social.

Isso leva a pensar que a questão tão familiar para os psicanalistas – a do paradoxo que funda o sujeito humano, ou seja, a articulação subjetividade/vulnerabilidade – talvez não tenha sido suficientemente trabalhada com os profissionais que atuam nas situações de adversidade. O homem se diferencia do animal por e graças à sua vulnerabilidade, seu desamparo fundamental: precisa do Outro humano adulto para se tornar gente, para sobreviver e se sentir importante, amado, com um lugar no mundo. Subjetividade e vulnerabilidade se confundem inexoravelmente.

Entendo assim a angústia (horror estruturante) que todos temos diante do desamparo, sendo, ao mesmo tempo, o encontro com essa condição que nos torna únicos, sujeitos de nossa história, criativos e autônomos, pois também é fundamental nos libertarmos dessas amarras, do Outro. Estão aí os mitos e contos de fada para testemunhar tal dinâmica, em que heróis se estruturam a partir de uma condição de orfandade. Esse é o nosso *unheimlich* a ser sempre resgatado em face da vulnerabilidade e, particularmente, com os trabalhadores de abrigo: a tentação de negar essa condição, de nos preenchermos com o vazio do outro, de tapar esse vazio, impedindo assim o desenvolvimento do outro para a autonomia e cidadania. Mas isso não significa abandoná-lo à própria sorte: se nosso desamparo não for acolhido, “morreremos”. Precisamos ser olhados, reconhecidos e mobilizados a seguir em frente.

Espaços de formação, trocas entre profissionais, estudos são essenciais para sustentarmos nossas posições e compromissos. Com relação aos bebês, muitas reflexões e propostas aqui desenvolvidas certamente contribuirão na construção dos projetos de acolhimento para se conseguir romper com o ciclo vulnerabilidade-risco-exclusão e se resgatar o movimento da vulnerabilidade ao sujeito cidadão, responsabilizando-nos por cada encontro humano do qual participamos, acolhendo a quem quer que se apresente, deixando de atribuir culpa a algum outro, tido como “mau” – família, governo, colega, etc. – pela angústia que nos assola e não tendo medo nem preconceito em relação à vulnerabilidade.

Para isso reafirmo que, se nos dispusermos à abertura para a alteridade, para o acolhimento, é preciso lembrar que o outro se faz presente como diferença, quando traz consigo a noção de indeterminação e estranheza, não sendo essa condição privilégio apenas das crianças ditas abandonadas. Insisto em que os bebês nos ensinam isso a todo momento. Cada nascimento traz um enigma: é a chegada de um novo humano na cultura, por assim dizer um estrangeiro, que pede acolhimento. Acontecimento ao mesmo tempo familiar e misterioso. A dependência radical do bebê pode ser insuportável tanto quanto fascinante:

pode preencher nosso vazio, alimentando nossa onipotência, o que é um risco para a autonomia desse chegante, mas também convoca o rico processo de socialização. Se o bebê é estrangeiro, precisa ser adotado por sua cultura: mãe, família, adulto cuidador, rede social. Nas palavras de Regina Aragão (2008), é preciso retomar a noção de parentalidade, como trabalho de domesticação da estrangeiridade do bebê, ou seja, assumir que este se encontra em um ambiente que pensa, apoiado no pensamento de muitos outros que acreditam que ele pensa.

E esta publicação vence o desafio de tecer interpretações, de construir pensamentos, teoria para acolher os bebês em condições adversas, oferecendo subsídios consistentes para a prática. Lembremos que os sujeitos se constituem no encontro entre uma proposta, um projeto e seu investimento singular, respondendo a esse projeto; no caso dos bebês, pode ser com choro, grito, mordida, sorriso, manifestações que precisam ser interpretadas por um cuidador. A leitura deste livro permite resgatar a compreensão de como um corpo que grita pode se desenvolver em direção a um sujeito que produz cultura, desde que lhe seja permitida uma pluralidade de experiências e que ele sinta ser importante para o mundo, sendo acolhido em sua afirmação subjetiva singular, no grupo e na coletividade. Em outras palavras, pretende oferecer os elementos para que se criem condições para a resiliência.

Boris Cyrulnik nos ilumina quando diz:

“Frente à perda, à adversidade, ao sofrimento que encontramos todos, um dia ou outro, no decorrer de nossas vidas, muitas estratégias são possíveis: seja abandonar-se ao sofrimento e fazer carreira de vítima, seja fazer alguma coisa com o sofrimento para transcendê-lo. A resiliência não é de forma alguma uma história de sucesso, é uma história da luta de uma criança empurrada para a morte que inventa uma estratégia de retorno à vida; não é o fracasso que é pressuposto desde o começo do filme, é o devir imprevisível, as soluções surpreendentes e frequentemente romanescas. A fabricação de uma

narrativa sobre si próprio preenche a vida de nossas origens que perturbava nossa identidade. Constrói-se uma imagem, dá-se coerência aos acontecimentos, repara-se uma ferida injusta. Um relato não é um retorno ao passado, é uma reconciliação.”⁴ (2008, contracapa)

Por isso nossa responsabilidade política e ética na produção de conhecimento, na formação de profissionais, dando sustentação para que os projetos de acolhimento à vulnerabilidade cumpram seus objetivos e facilitem processos de resiliência.

Finalmente gostaria de agradecer a cada uma das autoras deste trabalho, ao Programa Palavra de Bebê e ao Instituto Fazendo História, que sustentam o sonho de um mundo digno, aproximando-nos da utopia de que todas as crianças tenham voz e de que possam construir sua história e a de sua cultura.

Isabel da Silva Kahn Marin⁵

4 B. Cyrulnik. *Autobiographie d'un Épouvantail*. Paris: Odile Jacob, 2008.

5 Psicanalista, Doutora em Psicologia Clínica Professora e supervisora do curso de Psicologia da FACHS da PUC/SP, desde 1978, nas áreas de criança, adolescentes e família. Responsável e supervisora no Aprimoramento Profissional Clínico Institucional promovido pela Clínica Psicológica “Ana Maria Poppovic” da PUC-SP, na modalidade Terapia Psicanalítica de casal e família; Analista Institucional e Supervisora de profissionais que trabalham em hospitais, ambulatórios, PSF, NASF, centros de saúde, instituições educacionais, instituições de acolhimento, projetos sociais e nas Varas de Infância e Juventude e/ou Família; Vice presidente da Diretoria da ABEBE - Associação Brasileira de Estudos sobre o Bebê, na gestão 2008/2011. Autora dos livros *Febem, família e identidade*. O lugar do outro - Ed. Escuta: S.Paulo, 2010 e *Violências*, Ed. Escuta: S.Paulo, 2002..

Introdução

Assim que cheguei ao abrigo, percebi uma agitação entre as crianças e educadores muito diferente daquela que normalmente permeia o cotidiano da casa. Logo uma das crianças correu até mim e abriu um sorriso para me contar: -tem um bebê novo na casa! De fininho, entrei no quarto em que este dormia profundamente. Tão pequeno! Assim, me dei conta de que estava diante de alguém que acabara de nascer. Curiosa, procurei um educador para me dar mais informações sobre a novidade e, então, escutei a história desse bebê que, com apenas dois dias de vida, havia chegado ao abrigo. A educadora que o recebera naquele dia me mostrou o que havia dentro da malinha que chegara com ele: um macacão, algumas fraldas vindas da maternidade, os registros médicos de seu nascimento e uma carta de sua mãe. Na carta, a mãe falava sobre a impossibilidade de cuidar do filho naquele momento de sua vida e sobre seu desejo de que ele fosse feliz e pudesse crescer com cuidados e muita saúde. Ela também registrara os nomes de alguns familiares e amigos. Junto com a educadora, procurei na carta e entre as coisas que vieram do hospital o nome desse bebê. Não encontramos, e então decidimos que a escolha de seu nome seria uma tarefa de todos na casa. Na semana seguinte fiquei sabendo que, junto com os educadores, as crianças escolheram um nome para o bebê: Gabriel.⁶

O educador que trabalha em um abrigo, diante desse bebê, pode se perguntar: “Será que ele acaba de nascer? Como ele está se sentindo? Como é chegar a uma casa com tantas crianças e adultos diferentes?

6 Depoimento elaborado pela colaboradora técnica Manuela Fagundes, que atua semanalmente em um dos abrigos parceiros do Instituto Fazendo História. Para conhecer os programas e área de atuação do Instituto, acesse www.fazendohistoria.org.br

Quem é este bebê? Por que ele está aqui? Qual será a história de sua família? O que posso dizer a ele? Como ajudá-lo a se localizar e sentir-se seguro? Como ele é frágil! Tão bonitinho! Como vou aguentar quando ele for embora? Como uma mãe pode deixar uma criaturinha dessas na maternidade? Vou cuidar muito bem desse bebê para compensar isso tudo por que ele teve de passar!”

A chegada de um bebê ao abrigo produz instabilidade, pois há uma mobilização afetiva que envolve o bebê, os adultos e as outras crianças que vivem ali. O acolhimento institucional de um bebê, mesmo que seja breve, remete a uma separação vivida no início da vida, num momento que é marcado pela dependência e vulnerabilidade do ser humano. Em algum nível, todas as crianças experimentam uma sensação de desamparo nos primeiros anos de sua vida, quando ainda não conseguem dizer, por exemplo, que estão se sentindo sozinhas e que precisam de companhia. Dependendo de como foi a infância do educador que recebe o bebê e das referências de cuidado que ele teve, essa “memória” de desamparo pode causar medo e fragilização. Por isso, apostamos na importância de haver espaços de conversa, para que os educadores possam compartilhar seus medos e impressões com a equipe de trabalho. O abrigo deve proporcionar para o bebê uma proposta de acolhimento segura e clara, que não o considere como “esburacado”, como se essa separação lhe causasse uma espécie de falta irremediável.

Nesse sentido, Isabel Kahn Marin afirma, ao discutir a tentativa de a instituição substituir o lugar da família, que:

“A perda, a falta e a separação não são em si o problema para a formação de identidade; (...) Se acreditamos que é a partir da falta de ser que o sujeito pode manifestar seu apelo, viver seu desejo, orientar-se e fazer sua própria história, é preciso deixar surgir esse espaço da falta. Não se deve apenas preencher totalmente a criança, mas também permitir que ela questione sua origem, fale de seu abandono, entenda quem, no momento, está ocupando os lugares de proteção e apoio e , ao mesmo

tempo, de limite e ordem e para onde deve seguir seu destino (qual o futuro possível colocado para ela). Essas são as possibilidades de lhe dar condições para ser um sujeito autônomo.” (2010, p. 61 e 62)

Não existem condições ideais para se criar uma criança. Quando os profissionais das instituições de acolhimento conseguem transpor os ideais de uma família tradicional (pai, mãe e filhos morando na mesma casa), ganham maior flexibilidade e podem de fato chegar a acolher um bebê. Abrem-se muitas interrogações quando um acolhimento institucional acontece, tanto por parte dos adultos responsáveis quanto por parte das outras crianças do abrigo e especialmente da própria criança que foi retirada de sua família. Quando são separados de seus familiares e chegam a um abrigo, é possível que os bebês se questionem, à sua maneira: “Que luz é essa? Que lugar diferente é esse? Que cheiros e sons são esses? Quem são estas pessoas? Não reconheço o tom de suas vozes...”.

Investimos na proposta de que um educador-referência seja nomeado para cada bebê que é acolhido num abrigo. A função desse adulto é oferecer-lhe segurança, desde sua chegada, nomeando para ele, por exemplo, que lugar é esse, afirmando que algumas providências serão tomadas e que ele será bem cuidado durante seu período de acolhimento, o que implica separação de seus familiares e, especialmente, de sua mãe. Por isso, é importante que haja previsibilidade nos cuidados e que as informações sobre cada criança acolhida, inclusive a percepção que os diferentes educadores têm dela, possam circular entre todos da equipe.

No caminho da profissionalização do abrigo, através do qual se procura fortalecer o desenvolvimento de sujeitos autônomos, esta publicação pretende oferecer recursos para os cuidados diretos com o bebê e para a reflexão sobre o acolhimento de bebês “separados”⁷ e, com isso, contribuir para o acolhimento institucional que é oferecido à primeira

7 Termo inspirado no título do livro de Jenny Aubry, *Psicanálise de crianças separadas: estudos clínicos*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

infância. Nosso desejo, com esta publicação, é o de que o conhecimento das implicações da separação e da passagem tão precoce por um acolhimento institucional tenha efeitos nas ações, propostas e intervenções realizadas pelos diferentes atores responsáveis pelos bebês, crianças e adolescentes que vivem em abrigos.

O abrigo

O acolhimento é uma das medidas de proteção previstas no ECA⁸ (Estatuto da Criança e do Adolescente) e se aplica a qualquer bebê, criança ou adolescente ameaçado ou violado em seus direitos básicos. Caracterizado como uma medida excepcional e provisória, o acolhimento só deve ocorrer quando esgotadas todas as alternativas de permanência na família. Nesse caso, deve representar uma alternativa de moradia digna, com clima residencial, atendimento personalizado e preservação dos vínculos familiares sempre que possível, até que o bebê, a criança ou o adolescente possa retornar à sua família de origem ou ser encaminhado a uma família substituta. É fundamental que as famílias, as crianças e os profissionais partilhem da ideia de que quando a família não pode exercer sua função é dever do Estado fazê-lo.

Em 2009, foi sancionada a Lei 12.010 (conhecida como Nova Lei de Adoção), que aperfeiçoa o ECA através da ampliação ou modificação de parte de seus artigos. Essa lei tem como objetivo modernizar, organizar e alargar o sistema protetivo da criança e do adolescente, priorizando o direito à convivência familiar e comunitária, ressaltando a importância de a história de vida ser considerada no processo e de ser acessível à criança; também há necessidade de o PIA ser revisto a cada seis meses, o que pretende dinamizar o sistema de acolhimento institucional.⁹

8 Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei no. 8.069, de 13 de julho de 1990

9 A Nova Lei, sugere uma mudança de nomenclatura de abrigo para instituição de acolhimento. Por tratar-se de uma sugestão recente, a palavra abrigo ainda é, muitas vezes, mais familiar, e será usada diversas vezes ao longo deste texto.

Uma mudança de paradigma está em jogo quando o abrigo passa a ser chamado de instituição de acolhimento. Trata-se de uma transição no sistema de proteção, que deixa de ter a função de abrigar (assistir) para assumir a tarefa de acolher (cuidar). Anteriormente, os abrigos assumiam uma postura assistencialista, pois acreditava-se que o mais importante era garantir os cuidados básicos à criança separada de sua família, como alimentação, higiene e saúde. Hoje, com as mudanças advindas do ECA, sabe-se que toda criança precisa de muito mais do que isso, incluindo-se cuidados afetivos, respeito pela singularidade e direito à convivência familiar e comunitária.

Muitas vezes, ainda nos dias de hoje, depois das mudanças trazidas pelo ECA que colocaram todas as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, encontramos gestores (coordenadores, diretores ou administradores dos abrigos) com medo de revelar os dados sobre a história de vida das crianças, acreditando que os educadores poderiam criar “rótulos” a partir das informações. Ora, as hipóteses e fantasias sobre cada criança e sua família são criadas diante da angústia que as lacunas em sua história de vida provocam nos educadores, e não o contrário. Poder compartilhar sua visão, problematizar, fazer conexões, comover-se diante do desamparo e criar condições para lidar com ele são alguns recursos que podem oferecer maior clareza e segurança para os educadores.

Podemos pensar o abandono como um ato de amor. Essa reflexão influencia a maneira de o educador lidar com o bebê. O depoimento sobre a chegada de Gabriel é um exemplo disso e permite que um caminho seja traçado para o futuro desta criança. O fato de Gabriel chegar com uma carta de sua mãe autoriza os adultos a assumirem os cuidados com ele e favorece a criação de uma proposta de trabalho clara. Gabriel poderá ser adotado por uma família que esteja em condições de acolhê-lo, sem que sua história familiar precise ser descartada. O registro da história de vida e o nome dos familiares do bebê permitem que tais dados sejam acessíveis para ele ao longo de sua vida, e, no caso

de Gabriel, ele poderá saber que sua mãe o deixou porque desejava para ele um futuro melhor do que ela poderia oferecer. A dor da separação não pode ser evitada, mas o que foi vivido pode ser simbolizado, inclusive pelos adultos que assumirão os cuidados com o bebê e que poderão nomear-lhe os principais acontecimentos de sua vida (tanto do ponto de vista afetivo quanto do jurídico).

O abrigo está se profissionalizando, e a rede de atenção a esse setor vem sendo ampliada. O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) está mais atento e atualmente o PIA¹⁰ (Plano Individualizado de Atendimento) passou de orientação para instrumento da Lei. O abrigo é um serviço de proteção previsto no ECA e é um sistema de alta complexidade. A eficácia de seus serviços depende inteiramente do estabelecimento de parcerias, concretizando-se o PIA no sentido de ser um caminho construído e consensuado entre diferentes instituições, visando garantir um percurso unificado para a criança.

O abrigo encontra respaldo em documentos importantes que orientam seu projeto, no sentido de garantir a participação das crianças e adolescentes na vida comunitária e realizar um trabalho integrado com a rede de atendimento, além do ECA: *O Sistema Único de Assistência Social (SUAS)*, *O Plano Nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária* e o documento formatado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*.

O PIA é um documento elaborado pela equipe do abrigo, no momento da chegada de todas as crianças, e será mencionado diversas vezes ao longo deste texto. Nele, devem ser considerados os seguintes aspectos: a realidade da família, as condições e reações do bebê no início do processo, as relações que ele estabelece com os adultos, com as outras

10 O PIA está previsto no documento “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, CNAS; CONANDA. Brasília, 2009.

crianças e com a comunidade, o modo como se adapta à nova rotina, as informações disponibilizadas pelo fórum responsável pelo processo, os encaminhamentos necessários à criança, relativos à saúde, educação e lazer, os encaminhamentos necessários às famílias (quando for o caso, de moradia, saúde, alimentação, reabilitação e colocação profissional), as perspectivas de duração desse acolhimento e as hipóteses de transferência para outra instituição, o retorno familiar ou a adoção. Cada criança que chega prevê ações que sejam individuais e que possam ser inseridas no funcionamento do abrigo. Mesmo no caso de crianças de uma mesma família, os planos de ação muitas vezes podem ser distintos.

O Palavra de Bebê

O Palavra de Bebê trabalha para fortalecer o acolhimento de bebês em instituições, não só as que acolhem crianças entre zero e dezessete anos e onze meses bem como os abrigos especializados no atendimento de mães e bebês. O programa propõe três eixos de intervenção: organizar ateliês de sensibilização, com a presença dos educadores, registrar as histórias dos bebês em um álbum e promover um espaço de reflexão e formação para os profissionais que lidam com os bebês.

Além da atuação direta nos abrigos, como um dos programas que integram o Instituto Fazendo História, o Palavra de Bebê visa oferecer um espaço de reflexão e formação para os profissionais de diversas áreas que atuam junto à primeira infância, na situação de acolhimento institucional. Na experiência de trabalho do Palavra de Bebê em diferentes abrigos, pudemos observar que os espaços de reflexão e discussão¹¹ permitem aos adultos que assumem a tarefa de trabalhar com crianças

11 Esse tema é central e também estará presente em diversos momentos ao longo deste texto, com exemplos vivos do cenário dos abrigos, que pretendem ilustrar e aprimorar a prática dos adultos atuando com bebês nessas instituições.

separadas de suas famílias, em um abrigo, compartilhar o saber que têm sobre elas e criar hipóteses a partir do que delas podem observar.

Em tais ocasiões, os educadores podem revelar um olhar sensível e singular sobre cada criança, e os técnicos têm a oportunidade de autorizar esse olhar e acrescentar observações preciosas ao plano de trabalho estabelecido para cada um. Especialmente no caso dos bebês, os educadores podem falar das relações que são estabelecidas, do apego que sentem ou procuram evitar e dos medos e sentimentos que sua relação com um bebê desperta. O que é tecido coletivamente precisa conter a diferença de olhares. Isso constitui o espaço de formação dos educadores, construído no cotidiano. O fato de várias pessoas voltarem seu olhar para uma mesma criança é uma grande vantagem do abrigo. Nosso desejo é que esse recurso seja reconhecido e fortalecido.

Diante da escassez de bibliografia especializada no tema e em busca de promover a formação dos profissionais que atuam ou se interessam por esta área, o Palavra de Bebê estabeleceu uma parceria com um grupo de psicanalistas implicados na investigação e no estudo da primeira infância, e o resultado desse encontro é a presente publicação. Trata-se de uma pesquisa baseada em estudos de caso, alinhando considerações teóricas e práticas que visam promover e incrementar a interlocução entre os profissionais e parceiros que atuam na rede de proteção a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

O grupo de pesquisa

Este grupo se reuniu durante um ano, supervisionado por Daniela Teperman, para discutir qual seria a melhor maneira de unir a prática cotidiana nos abrigos a uma reflexão pautada no referencial psicanalítico. O desafio com o qual nos deparamos foi atualizar conceitos centrais da teoria psicanalítica de forma acessível ao leitor, sem perder o rigor necessário à transmissão.

Durante a construção deste texto, foram selecionados alguns temas relevantes ao acolhimento de bebês em instituições, e, ao longo do processo, ficou decidido que cada capítulo seria assinado por um autor. Nesse percurso, detivemo-nos num ponto específico: a nomenclatura a ser usada para denominar a figura responsável pelos cuidados com o bebê, a qual Lacan designa como Outro primordial, com maiúscula, visando destacar a radicalidade de operação que a função materna representa para o bebê. Optamos pelo termo adulto cuidador para fazer referência a essa função e acreditamos que ela ficará mais clara para o leitor ao longo do texto.

O primeiro ponto que elegemos para ser discutido foi “O que é um bebê?”, uma pergunta aparentemente simples, mas que é essencial para se pensar o atendimento de bebês em instituições. Paula Albano introduz o tema da plasticidade neuronal, característica dos primeiros tempos de vida do bebê, e promove uma reflexão sobre a importância de se estabelecer um educador-referência no cuidar de cada bebê, dadas as condições necessárias para sua constituição psíquica. A autora parte do princípio de que os educadores responsáveis pelos cuidados com o bebê ocupam o lugar do agente da função materna.

Roberta Alencar retrata a importância do brincar na vida dos bebês, para os quais a posição do adulto cuidador é fundamental. O processo de constituição da subjetividade é apresentado por ela e ilustrado pelos exemplos vivos do brincar de bebês que fazem parte do cotidiano dos abrigos.

Maria Lacombe Pires apresenta o modo como vários psicanalistas têm trabalhado o tema da linguagem, fundante na constituição psíquica dos bebês. No capítulo a esse respeito, a partir de exemplos esclarecedores, a autora destaca como a linguagem se institui na relação do bebê com o adulto cuidador e, no caso do acolhimento institucional, no laço dele com o educador, possibilitando ao bebê vir um dia a falar.

Lola Cuperman, a partir de uma situação vivenciada com a chegada de um bebê ao abrigo, discute a relevância de objetos que possam fa-

vorecer sua transição do ambiente familiar para a instituição e a necessidade de essa recepção ser cuidada. A autora chama a atenção para a importância de a história de vida do bebê ser apresentada e trabalhada junto ao educador, que dessa forma pode se aproximar dele, respeitando sua origem e sua bagagem.

Flavia Montagna discute as vicissitudes de cuidar e educar bebês, nas instituições de acolhimento, e traz à tona as contribuições da psicanálise para as instituições voltadas à primeira infância, evidenciando como essa contribuição ainda é recente no campo da educação e focando particularmente a presença de bebês em abrigos.

Luísa Nogara, ao discutir o polêmico tema da prevenção, retoma o papel central do educador referência para o reconhecimento de sinais de sofrimento no bebê, situando nessa ação a possibilidade de se falar em prevenção de transtornos psíquicos na primeira infância.

Daniela Teperman encerra este texto discutindo as diferentes dimensões nas quais a separação comparece, no caso de bebês acolhidos em instituições, e alerta para a importância crucial da supervisão dos educadores e técnicos que atuam diretamente com os bebês, visando a qualidade do acolhimento.

Eixos teóricos

por Daniela Teperman

O leitor perceberá que, ao longo desta publicação, ora nos referimos à mãe, ora ao adulto cuidador, ou ainda, à função materna. Dessa forma é importante que nos detenhamos um momento nestes termos.

A noção de função materna, tal qual é formulada por Lacan, nos permite deslocar da figura da mãe e, portanto, das fantasias que circulam no imaginário social sobre o que é uma mãe ou o que deveria ser uma boa mãe, para centrar-nos nas operações necessárias à constituição da subje-

tividade: alienação e separação. Mais do que isso, a introdução do termo função possibilita pensar que outros cuidadores podem efetuar as operações relativas não só à função materna como também à função paterna.

No texto “*Nota sobre a criança*”¹², Lacan precisa o modo como operam as funções materna e paterna na constituição da subjetividade:

“A função de resíduo exercida (e, ao mesmo tempo mantida) pela família conjugal na evolução das sociedades destaca a irreduzibilidade de uma transmissão – que é de outra ordem que não a da vida segundo as satisfações das necessidades, mas é de uma constituição subjetiva, implicando a relação com um desejo que não seja anônimo. É segundo por tal necessidade que se julgam as funções da mãe e do pai. Da mãe, na medida em que seus cuidados portam a marca de um interesse particularizado, nem que seja por intermédio de suas próprias faltas. Do pai, na medida em que seu nome é o vetor de uma encarnação da Lei no desejo” (1969, p. 369).

A leitura dessa nota nos convida a refletir sobre o que é irreduzível na transmissão, ou seja, o mínimo necessário para que um bebê possa tornar-se um sujeito. Destacamos do trecho acima os seguintes aspectos: esse mínimo depende de algo que não é da ordem da satisfação das necessidades, que implica um desejo não anônimo e um interesse particularizado. Mas bem, será que isso que Lacan traduziu como irreduzível na transmissão pode ser propiciado em um espaço coletivo, em uma instituição? Então passamos à pergunta, que consiste sempre em um desafio: como proporcionar cuidados particularizados a um bebê em um espaço coletivo?

12 Texto escrito em 1969 e endereçado a Jenny Aubry. Vale destacar que a destinatária das notas assumiu, em 1946, a direção da Fundação *Parent de Rosan*, um depósito de crianças bem tratadas e limpas, mas privadas de afeto, fala e desejo. Jenny Aubry, em suas pesquisas, mais que constatar os efeitos da separação, dedicou-se a questionar a rejeição das formas coletivas de atendimento ao bebê e a tratar de maneira precoce a carência de cuidados maternos.

Lacan pontua que a função materna é marcada por um interesse particularizado, nem que seja por meio de suas próprias faltas, e que é da ordem de uma constituição subjetiva. Vejamos como isso se dá. Para que o um bebê se constitua como sujeito, é preciso que o agente materno (aquele que exerce a função materna) sustente quatro eixos de subjetivação¹³, que são as seguintes operações: supor um sujeito, estabelecer a demanda da criança, alternar presença e ausência e introduzir a alteridade. Vale pontuar que esses quatro eixos não acontecem de maneira separada durante o processo de desenvolvimento, mas que se entrelaçam nos cuidados dirigidos ao bebê. Ao longo deste livro, o leitor encontrará várias referências a esses eixos, tanto naquilo que se espera que o educador atualize para o bebê como nos exemplos de situações experienciadas ou observadas em abrigos. A seguir, o leitor encontrará uma breve descrição das operações implicadas em cada eixo:

Supor um sujeito: operação que consiste em um movimento de antecipação por parte do adulto cuidador ao reconhecer e nomear determinadas manifestações do bebê como atos intencionais; nesse movimento, o adulto cuidador toma as reações involuntárias de um bebê, ao nascer, como produções de um sujeito. O adulto cuidador, por exemplo, interpreta o choro do bebê como um pedido de colo ou um pedido para mamar, por estar com fome, e assim supõe que o bebê tem um saber. Ao interpretar suas manifestações, o adulto cuidador também se certifica de ser aquilo mesmo que o bebê queria, já que não sabe tudo sobre ele, e é a partir desse lugar que supõe nele um sujeito. Um dos modos de ler o que Lacan nomeia como “as próprias faltas” inerentes ao exercício da função materna estaria na possibilidade de este cuidador, ao não saber tudo sobre o bebê, equivocar-se e agasalhá-lo demais, por exemplo, ou oferecer-lhe o alimento quando este ainda não tem fome.

13 Estes quatro eixos de subjetivação foram concebidos pelo Grupo Nacional de Pesquisa (GNP) na Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI). Ver: KUPFER, M. C. M. Pesquisa Multicêntrica de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, São Paulo, v.6, n.2, p. 7-25, 2003.

Estabelecer a demanda: função na qual o adulto cuidador reconhece, nas manifestações do bebê, um apelo dirigido a ele, interpretando-as e atribuindo-lhes diferentes sentidos. O adulto cuidador se coloca como destinatário das manifestações do bebê e interpreta um grito, um balbúcio como uma demanda a ele dirigida.

Alternar presença e ausência: movimento no qual o adulto cuidador confere ao bebê a condição de interlocutor e, portanto, faz intervalos ao dirigir-se a ele, antecipando-lhe a possibilidade de uma resposta. A partir dessa operação, estabelecem-se os primeiros ritmos para o bebê: sono-vigília, fome-saciedade, etc. O adulto cuidador sabe que o bebê já pode esperar para ser atendido e legitima essa possibilidade para ele. Aqui, trata-se de uma operação simbólica e não da presença ou ausência física do cuidador. Veremos mais adiante o quanto a criança coloca essa operação em jogo no brincar.

Introduzir a alteridade: refere-se à entrada de um terceiro entre a criança e seu cuidador, operação atribuída à função paterna. Dessa forma, a criança é convocada a renunciar às satisfações e instituir-se na diferença, como separada do adulto cuidador. Ela é convocada por este a se posicionar diante do que pode e do que não pode, sanções que não são fixas e sim dependentes do contexto e da posição assumida por esse cuidador.

Os dois primeiros eixos revelam a posição de alienação do bebê em relação ao desejo do adulto cuidador. A partir do terceiro eixo, podemos dizer que começa a apresentar-se para o bebê a operação da separação: a possibilidade da espera é introduzida na relação, e a mãe já não se sente convocada a responder a todas as demandas do bebê. É nessa dialética alienação-separação que um sujeito se constitui, assumindo um desejo em nome próprio.

Convidamos o leitor a nos acompanhar no desenvolvimento dessas ideias, que procuramos esclarecer através de exemplos e situações reveladores da complexidade do acolhimento institucional na primeira infância.

O que é um bebê?

Paula Albano

“Como uma janela, o aparato neurofisiológico se abre à espera do que possa entrar, mas aquilo que entra depende daquele que se sente convocado a fazer dessa fenda o lugar de um encontro” (Mariotto, 2009, p. 55).

A pergunta “o que é um bebê?” pode parecer insólita ao leitor, afinal todos sabem o que é um bebê e podem lançar mão de inúmeros adjetivos para descrevê-lo. Contudo, apesar da aparente simplicidade da questão, ela se torna central para que, em um segundo momento, possamos nos perguntar de que um bebê precisa, passo necessário a um aprofundamento no estudo e na reflexão acerca do acolhimento institucional de bebês.

O bebê humano nasce extremamente frágil, desprotegido e despreparado para enfrentar o mundo. Alguns autores chegam a descrever esse estado de desamparo afirmando que todos os bebês são prematuros, mesmo os nascidos a termo. Para sobreviver, ele depende de um adulto que lhe dê assistência, isto é, que o alimente, mantenha-o aquecido, faça sua higiene, mas que, sobretudo, propicie esses cuidados para além das necessidades orgânicas: um adulto que o introduza no universo das trocas afetivas. A radicalidade da importância dessas trocas reside na constituição de um corpo e de uma subjetividade que, desde o início, são atravessados pela relação do bebê com seus cuidadores. Não é apenas a troca que está em jogo aqui, mas o estabelecimento das bases para tudo aquilo que virá depois. Ao longo do tempo, o bebê vai adquirindo e aprimorando suas habilidades motoras (sentar, engatinhar, andar), sua linguagem (aumenta e sofisticada suas possibilidades de comunicação), seu pensamento e raciocínio e, com mais tempo ainda, conquista certa autonomia.

Porém, ao nos deparar com a sequência de acontecimentos descritos acima, podemos nos indagar: basta aguardar a passagem do tempo para que essa evolução aconteça? O desenvolvimento do bebê se dá automaticamente? Afinal, qual é a participação do adulto cuidador no processo de desenvolvimento do bebê? Ao longo dos anos, os cientistas vêm tentando definir os papéis que a genética e o ambiente desempenham no desenvolvimento do ser humano e a determinância de cada um deles nesse processo. Há uma extensa discussão a respeito da influência que as experiências e o ambiente têm sobre a base genética, que guia o desenvolvimento.

Hoje, sabe-se que o processo de maturação neurológica não é indiferente às experiências pelas quais o bebê passa; ambos exercem profunda influência e se inter-relacionam no seu desenvolvimento. Assim, não podemos dizer que este ocorre automaticamente, muito pelo contrário, é certo que o cérebro do bebê se desenvolve a partir da relação e da comunicação com outro ser humano.

Nascemos com uma carga genética que determinará as características físicas e étnicas e com um organismo que vai funcionar dentro de certos limites fisiológicos, mas as experiências de vida são fundamentais para que possamos aproveitar o potencial máximo dessa bagagem genética. Assim, se o bebê estiver em um ambiente que lhe proporciona experiências pobres em estímulos, isso poderá limitar seu desenvolvimento.

Estudos neurológicos apontam que ao nascer, o cérebro tem aproximadamente 100 bilhões de células formadas, ou seja, quase todas as células neuronais e gliais (estrutura de sustentação neuronal) que ele terá na idade adulta, mas suas conexões têm de se estabelecer e se estabilizar. Tais modificações ocorrerão a partir das primeiríssimas experiências entre esse organismo e o indivíduo que o acolhe. (Mariotto, 2009)¹⁴

14 Para os leitores que queiram aprofundar-se neste tema, recomendamos a leitura de JERUSALINSKY, D. (1997), *Células nerviosas, sinapsais y plasticidad*. In: *Escritos de La Infancia*, n. 8, Buenos Aires, FEPI-Centro Dra. Lydia Coriat de Buenos Aires, 1997; e CUNHA, I. (2002). *Neurobiologia do vínculo*. In: Correa, M.E. Correa Filho. *Novos olhares sobre a gestação e a criança até os 3 anos*. Brasília: LGE.

O cérebro do recém-nascido tem apenas 25% de seu peso adulto, apesar de conter quase o mesmo número de células. No final do segundo ano de vida, terá cerca de 80% do peso adulto, e esse rápido aumento de peso é consequência de um aumento nas conexões corticais, com neurônios maiores e mais irrigação sanguínea. À medida que a criança amadurece, as conexões corticais aumentam astronomicamente, e essas células são responsáveis por habilidades específicas como motricidade corporal, cognição, percepção, e pelo funcionamento intelectual. (Papalia & Olds, 1998)

Os primeiros anos de vida do bebê são um período crítico do desenvolvimento e caracterizam-se pela plasticidade neuronal, isto é, pela capacidade de o cérebro fazer inúmeras novas conexões neuronais. A respeito dessa fase, J. Jerusalinsky (2002) descreve que são produzidas muito mais conexões neuronais do que serão utilizadas, e as sinapses pouco ou nada utilizadas são eliminadas. No decorrer desse processo, o cérebro vai perdendo sua plasticidade e chegando a uma conformação única, moldada pelo seu funcionamento. Papalia e Olds (1998) utilizam a analogia da criação de uma estátua para descrever e ilustrar esse processo: em vez de juntar grão por grão de areia, o escultor começa com um bloco grande de pedra e vai esculpindo até chegar à forma que deseja, desfazendo-se das partes que não irá usar. De um modo bem genérico, é isso que acontece com o cérebro humano.

Cronologicamente, Mariotto (2009) situa a primeira infância como o período crucial para a maturação cerebral, no qual a experiência tem um importante impacto na arquitetura do cérebro, a ponto de se estender às capacidades e habilidades do futuro adulto. J. Jerusalinsky (2002) também destaca o fator temporal como fundamental quando considera a intervenção com bebês, pois quanto mais precocemente se detectar algo que não vai bem e uma intervenção for feita, maior é a chance de se contar com a plasticidade neuronal, que é própria dos primeiros tempos de vida do bebê. Assim, há uma urgência na detecção de sinais de risco para o desenvolvimento e na intervenção com os bebês, uma

vez que todo o processo de maturação e desenvolvimento que ocorre na primeira infância pode favorecer a superação dos obstáculos com os quais as crianças se deparam nesse período crucial.

A partir desse breve levantamento dos aspectos neurológicos do desenvolvimento, podemos concluir que o cérebro humano tem seu crescimento e desenvolvimento organizados a partir das experiências do indivíduo, principalmente durante a primeira infância, quando tem uma maior plasticidade. Nesse sentido, ressaltamos a especificidade do tempo, quando se trabalha com bebês, enfatizando o caráter decisivo da primeira infância para seu desenvolvimento neurológico e psíquico. Assim, por mais breve que seja a passagem de um bebê por um abrigo, esse tempo não é indiferente para ele: parte de sua história e de seu psiquismo se organizará a partir das suas vivências ali, testemunhada pelos educadores e técnicos que o acolheram. Um ambiente rico em estímulos influencia o processo de maturação do cérebro, e este é um dado fundamental para aqueles que trabalham com crianças pequenas. Portanto torna-se fundamental cuidar do ambiente no qual esse bebê será recebido, tanto das características físicas do espaço, quanto dos adultos que cuidarão do bebê neste período (pais, educadores, professores), pois eles serão sua principal fonte de estímulos, testemunhas e promotores das suas conquistas.

Os bebês e os estímulos

Se as experiências e a estimulação do bebê são tão importantes para seu desenvolvimento, cabe perguntar-se: afinal, o que é um ambiente estimulante? Que tipos de estímulos propiciam o desenvolvimento da criança? Que experiências favorecem sua constituição psíquica?

Uma primeira ideia que pode surgir é a de que, quanto mais for estimulado, mais desenvolvido será o bebê. Então, um ambiente adequado seria o que proporcionasse quantidade e diversidade de estímulos a

ele – sensoriais, táteis, visuais e auditivos, por exemplo. Nessa perspectiva, o principal foco seria propiciar a interação do bebê com diversos materiais, texturas e sons que por si só incitariam seu desenvolvimento.

O contato com diversos estímulos sensoriais pode ter uma função importante para o bebê, já que a experiência de entrar em contato com materiais diferentes dos habituais lhe propicia a exploração do mundo. Porém, como afirma J. Jerusalinsky, não é o puro contato com o objeto que vai gerar desenvolvimento no bebê:

“Parte-se da concepção de que a exposição quantitativa às diferentes características físicas dos objetos possibilitaria ao bebê a representação do mundo que o rodeia – como se a representação dos objetos fosse uma consequência do simples encontro com os seus contrastes físicos perceptíveis” (2002, p. 51).

O berço de Laura ficava na frente da porta do quarto, “pois ela gosta de movimento”- como observou uma das educadoras. Todas as crianças que passavam por ali paravam para brincar com ela e, em um primeiro momento, sua simpatia, animação e disposição eram admiradas por todos. Laura ainda não sabia andar, mas segurava-se firmemente nas grades do seu berço, balançando-se de um lado para o outro, em um movimento que, a princípio, parecia uma dança. Entretanto, quando todas as outras crianças já haviam terminado o almoço e tiravam um cochilo, Laura continuava no movimento de balanceio; mesmo com os olhos pesados de sono, ela não conseguia parar.¹⁵

A constante exposição a fortes estímulos pode gerar estresse e repercutir de forma negativa sobre o bebê. Bergés e Balbo advertem:

¹⁵ O movimento de balanceio, assim como muitos outros sinais que o bebê demonstra com seu próprio corpo, evidencia um sofrimento, tema que será aprofundado no capítulo 6.

“É preciso tomar cuidado com as indicações de ‘estimulação’, é preciso discuti-las. Estimulação, por certo, mas pela voz, pelo olhar, em um dispositivo que não tenha por efeito o de transbordar completamente esse corpo que, ao não poder ser receptáculo, é atravessado, esmagado, furado, virado do avesso” (2001, p. 69).

Assim, um ambiente estimulante não deve ser confundido com uma estimulação excessiva, como no caso de Laura, que ficava tão excitada que não conseguia parar para dormir. Cabe ao próprio educador funcionar como uma barreira contra os estímulos até que o bebê possa, ele mesmo, proteger-se dos excessos aos quais muitas vezes é submetido.

Gostaríamos de destacar que, da mesma maneira que as músicas e os objetos não são estimulantes em si, os brinquedos também não o são. Eles só podem ser aproveitados pelo bebê e adquirir um aspecto estimulante se acompanhados por um adulto, pela criação de uma cena, de um sentido e de um ritmo que este dá à brincadeira. Muitas vezes, a rotina dos abrigos é invadida por um excesso de brinquedos, principalmente na época do Natal e do Dia das Crianças, quando se recebem numerosas doações. Entretanto, a presença de brinquedos em um ambiente não garante que haja brincadeiras ali. A companhia de um educador para jogar, criar e brincar é extremamente necessária, valiosa e enriquecedora para as crianças, especialmente as pequenas.¹⁶

Quando são oferecidos brinquedos, músicas, imagens e materiais diferentes, em uma situação que visa apenas a estimulação sensorial, os ganhos nesse aspecto são limitados, pois os estímulos são oferecidos de forma anônima, já que não estão atravessados pela relação com o outro. Mariotto (2009) afirma que um ambiente enriquecido para o bebê, nos seus primeiros meses, é aquele que se dá a partir do laço com o outro, em que o olhar e a palavra ocupam postos privilegiados, colocando em evidência também a qualidade deste outro. Assim, não se

16 O brincar na primeira infância será um dos temas do próximo capítulo.

trata só do material que é oferecido ao bebê, mas de quem está ao seu lado, auxiliando-o na leitura do mundo que ele experiencia à sua volta.

Agora deixaremos de lado a perspectiva da quantidade de estímulos e mesmo da qualidade destes para começarmos a refletir sobre a postura do cuidador ao prover essa estimulação, dado que a constituição do sujeito depende da posição a partir da qual esses estímulos são emitidos e recebidos e não apenas de sua quantidade ou qualidade (Teperman, 2005). Estamos nos referindo à matéria prima do desenvolvimento do bebê, e, tratando-se de bebês acolhidos em instituições, é o educador que tem esta tarefa pela frente: a de oferecer-se como um adulto disponível, transformando situações cotidianas em momentos de encontro com esse bebê.

O educador-referência, os cuidados e a técnica

Tomemos uma cena comum no dia a dia do bebê e de seu cuidador, como ponto de partida para aprofundarmos esta questão: o bebê sente um desconforto e chora. Ao chorar, ele ainda não tem condições mentais de identificar e nomear o que pode estar lhe causando este incômodo e muito menos condições físicas para produzir uma ação que ponha fim a isso e lhe traga alívio para esse estado desagradável de tensão. Para isso ele precisa de um cuidador, um adulto que ouça seu choro e seja capaz de recebê-lo como um chamado, interpretá-lo e promover uma ação que lhe proporcione conforto novamente. Assim, o choro, que antes era uma via de descarga, passa a ter função de comunicação e adquire matizes: o bebê realmente passa a chorar de modo diferente, de acordo com aquilo que é inicialmente atribuído pelo cuidador.

A princípio, essa pode parecer uma cena corriqueira e sem importância, mas essas experiências são constituintes para o bebê, tanto no que diz respeito a seu desenvolvimento psíquico quanto ao fisiológico. O bebê depende do adulto para fazer traduções do mundo que está à

sua volta e, em alguns momentos, esse mundo é o que se passa com seu próprio corpo. Ele ainda não tem um saber sobre si, e este se armará na relação com o adulto cuidador, que nomeia para o bebê seus objetos de satisfação e de desconforto.

Tal circuito só pode se estabelecer por meio de um adulto que esteja disponível para o bebê, que ouça seu choro e tantas outras manifestações e, com seu saber, os interprete como um pedido e lhe atribua significação. Estamos diante de um campo que nenhuma técnica objetiva consegue delimitar; trata-se de uma rede de sentidos que vai sendo construída nas sutilezas da relação entre o bebê e seu cuidador.

Porém, como se dá em um abrigo a construção dessa rede de sentidos tão singular? Como propiciar ao bebê cuidados tão particulares em um espaço coletivo? Quando o educador cuida de um bebê e tem conhecimento do motivo que o levou a ser acolhido, quando reúne informações sobre quem é sua família, quais os nomes dos pais e dos irmãos do bebê, ele pode dirigir-se a este de maneira singular. Cada história de vida é única e precisa ser considerada pelos educadores do abrigo na situação de acolhimento. Isso permitirá à equipe compreender e situar alguns comportamentos e produções do bebê, da forma mais conectada possível com o que ele viveu antes de ser acolhido, garantindo a integração de uma parte de sua história que lhe pertence, mesmo que ainda não consiga enunciá-la.

Silvia é uma menina de um ano e meio de idade, que chegou ao abrigo pois fora vítima de um abuso sexual. A hora do banho era extremamente difícil para ela e, frequentemente, “dava um escândalo!”. A possibilidade de a educadora ter acesso ao contexto familiar de Silvia e ao motivo pelo qual fora acolhida no abrigo ajudou-a a suportar e a compreender os gritos da criança durante o banho, até que estes pudessem ceder.

Também é preciso que o educador olhe e escute o bebê para além dos dados que dispõe sobre este, de modo a entrar em contato com o

que o bebê mostra precisar e que, não necessariamente, coincide com a expectativa sobre ele. É importante ter cautela para que a história de vida do bebê e as expectativas que são criadas sobre ela não se sobreponham à relação que o educador terá com ele. Esta é a posição assumida pela educadora Gabriela ao afirmar que “é importante conhecer um pouco da história da criança para trabalhar com ela, mas também dar espaço para observarmos o que ela traz disso na relação com a gente”.

Os momentos dos cuidados corporais também têm importância primordial na construção de uma relação singular entre o bebê e o educador, pois são os momentos mais íntimos da interação com a criança. As situações de troca de roupas, de sono, alimentação e banho são propícias para o educador oferecer um contato particularizado ao bebê e percebê-lo nas suas individualidades (Falk, 2008). Os recursos como a massagem para bebês¹⁷ e, conforme veremos no próximo capítulo, os jogos e brincadeiras favorecem esse contato entre o adulto e o bebê, permitindo que aquele ofereça seu olhar e seu toque.

O educador pode observar os bebês nesses momentos: como cada um reage ao seu toque e aos cuidados corporais; como cada um responde aos cuidados que lhe são dispensados; se mostra suas preferências; como gosta de ser cuidado e como expressa esse contentamento. Durante o banho, por exemplo, como o bebê gosta de ser segurado? Qual é a temperatura da água que lhe é mais agradável?

Júlia começa a chorar, e a educadora Lúcia percebe que ela está com sono. Pega a menina no colo, coloca um paninho sobre seu rosto e a balança até que adormeça. Lúcia diz que é assim que Júlia gosta de dormir, com o paninho no rosto. Este é um exemplo, entre vários outros, de como o educador pode conhecer e contemplar as particularidades de cada bebê.

17 O programa Palavra de Bebê aposta na massagem para bebês como um recurso de fortalecimento dos laços entre bebês e seus cuidadores e propõe ateliês de massagem, que acontecem em ciclos e introduzem a técnica “Toque da borboleta: massagem para bebês e crianças”, a ser conduzida pelos educadores do abrigo.

É importante que o educador permita ao bebê participar e intervir nos cuidados que lhe são dedicados, de acordo com suas possibilidades e com seu nível de competência, propiciando-lhe ocupar um lugar ativo nessa relação, na qual perceba que sua ação gera conseqüências no meio. O educador antecipa e nomeia, de maneira compreensível, seus próprios gestos para o bebê, aguarda e observa o que este faz e mostra com seu próprio corpo e, então, modifica suas ações a partir das respostas que observou.

O bebê é tomado como um sujeito, único e ativo, com particularidades e preferências, e não como um organismo que tem de ser cuidado no âmbito da satisfação das suas necessidades básicas. A criança é sensível a tudo o que lhe acontece e não pode ser manipulada como um objeto, de acordo com o que convém ao adulto. Essa percepção permite ao educador construir, na relação com cada bebê, uma rede de sentidos própria e singular.

O estabelecimento de uma rotina de cuidados é organizador tanto para as crianças quanto para os educadores, pois um dos grandes desafios do abrigo é o volume de trabalho, a quantidade de tarefas pelas quais esses profissionais são responsáveis, além de ter de lidar, ao mesmo tempo, com demandas de ordens muito diversas. Entretanto, é possível realizar pequenas modificações na rotina do bebê, mediante as preferências que ele demonstra, sem desorganizar a instituição ou confundir a própria criança. Detalhes como a duração e ritmo das refeições, o tempo que cada um levará para aprender a comer sozinho, a temperatura e quantidade da comida, a temperatura da água do banho, o ritmo do sono, entre muitos outros, são extremamente importantes na perspectiva da individualização dos cuidados em um espaço coletivo.

Spitz (1979) observou a Casa da Criança Abandonada, uma instituição que cuidava de 91 bebês afastados de suas mães. Todos os aspectos corporais, como alimentação, higiene e cuidados médicos eram realizados adequadamente e, se comparados a outras instituições de função

semelhante, eram até superiores. Entretanto, os bebês apresentavam um quadro que o pesquisador denominou síndrome de privação afetiva ou hospitalismo, que se caracteriza, entre outros sintomas, por um declínio no quociente de desenvolvimento, por disfunções psicológicas e somáticas, como perda de peso, retraimento, insônia, rigidez social e, em casos extremos, a morte do bebê. Ele constatou que havia apenas uma enfermeira para cuidar de muitos bebês e que eles sofriam de uma carência emocional, pois não existiam ações efetivamente significativas para o estabelecimento de relações afetivas e de qualidade com o bebê, já que a enfermeira estava sobrecarregada e, conseqüentemente, indisponível para esse tipo de contato.

O quadro de hospitalismo, detectado e reconhecido por Spitz, ao apontar os riscos à constituição psíquica – e até mesmo para a sobrevivência – de bebês institucionalizados que recebiam cuidados impessoais, voltados exclusivamente à sobrevivência do organismo, inaugurou uma série de estudos e pesquisas a respeito do desenvolvimento e constituição psíquica do bebê e do modo como os efeitos da separação poderiam ser atenuados diante da necessidade de acolhimento em instituições.

Diferentemente do modelo descrito acima, a perspectiva do cuidado que propomos prioriza os aspectos interacionais entre bebê e educador. Pensamos que a técnica pode nortear a ação do educador, trazendo-lhe princípios fundamentais que precisam ser garantidos nos cuidados do bebê; entretanto, ela não deve restringir, controlar e delimitar o encontro desse educador com o bebê. Para tanto, é importante que o adulto cuidador esteja disponível para o encontro, sinceramente interessado e atento às ações do bebê, ao que este mostra e comunica com seu corpo, e que responda de forma coerente a essas manifestações.

A Associação Pikler Lóczy¹⁸ é uma importante referência de como a técnica pode comparecer no cuidado de bebês e crianças pequenas. Seus métodos priorizam justamente a formação dos cuidadores e enfermeiros a fim de aprenderem uma técnica que permita realizar os cuidados básicos, de modo a preservar o bem estar, e propiciar o desenvolvimento do bebê. Um dos principais enfoques é o modo como este é tocado pelo cuidador e como o toque pode ser uma agradável fonte de prazer, ou pode proporcionar desconforto, ansiedade e insegurança para a criança.

Em uma das publicações deste Instituto, Anna Tardos alerta para o fato de que a repetição de diversas situações e procedimentos rotineiros de cuidado podem exercer influência sobre os gestos do educador, tornando-os mais repetitivos, breves e rápidos: “Durante esses movimentos executados com pressa, outras formas de relacionamento entre a criança e o adulto, como a troca de olhares, são, portanto, muito pobres”.¹⁹ (2008, p. 179)

Aparecida, a coordenadora de um abrigo, traz justamente esta reflexão²⁰ sobre a prática dos educadores: como fazer para que suas atividades com as crianças não se tornem mecânicas? Uma vez que os movimentos que se repetem, muitas vezes ao longo do dia, tendem a ser automáticos, justamente pela sua natureza repetitiva, o bebê acaba não se beneficiando da presença do educador nesses momentos; este não tem a oportunidade de compartilhar algo com a criança, de realizar trocas afetivas, de estabelecer uma comunicação ou mesmo partilhar brincadeiras.

18 A Associação Pikler Lóczy foi fundada em 1946, em Budapeste, na Hungria, pela médica Emmi Pikler, para acolher crianças separadas de suas mães, vítimas de tuberculose. Atualmente conta com um abrigo, uma creche e um centro de reflexão, pesquisa, documentação e formação sobre a primeira infância. Há diversos institutos que difundem as idéias de Lóczy em diversos países da Europa, América do Norte e do Sul. Para mais informações: www.pikler.fr.

19 Tradução livre da autora.

20 Essa discussão aconteceu em uma reunião de avaliação do trabalho entre a equipe técnica do abrigo e a equipe do Palavra de Bebê.

Quando se aborda o campo da técnica e as metodologias desenvolvidas por instituições renomadas, como Lóczy, pode-se passar a impressão de que cada gesto tem de ser planejado e pensado de modo a gerar bem-estar no bebê. Entretanto é preciso cautela: não podemos deixar de lado algo fundamental e, ao mesmo tempo, inevitável ao ser humano, que é uma parcela de imprevisto e de improvável que acomete a vida de todos nós.

Pensar nos cuidados de um bebê somente na perspectiva da técnica e da objetividade é uma maneira de se defender e de se proteger dos conteúdos e sentimentos que são despertados no educador, a partir da relação com a criança. Nesse sentido, nosso objetivo não é apresentar um manual que possa ser tomado como sinônimo de eficiência, pois não há uma receita garantida quando trabalhamos com seres humanos; algo sempre escapará.

Mas quais são os recursos que podem ajudar o educador? Como utilizá-los sem que ele se veja bloqueado ou impedido de interagir verdadeiramente com a criança? Trata-se de um terreno delicado para os profissionais cuidadores de bebês, pois as linhas que traçam os limites entre a técnica profissional e o envolvimento pessoal nem sempre são claras. Esse conflito de papéis fica explícito quando, por exemplo, uma educadora de um abrigo exclama: “se pudesse, levaria esta menina para casa!”, ou pelo relato de outra, emocionada com a lembrança de ser chamada de mãe por uma criança.

Diversas vezes, deparamo-nos com falas de educadores que expressam suas preferências por um determinado bebê e compreendemos que isso é saudável, necessário para o desenvolvimento deste, e que deve ser levado em consideração na escolha do profissional de referência para o bebê. Mas em alguns casos, a preferência do educador por um determinado bebê acaba gerando conflitos e rivalidade com os outros educadores e crianças do abrigo. É o caso de um educador que assumiu a postura de só ele saber como aquele bebê gostava de dormir, como a

mamadeira deveria ser preparada, se o choro era manha ou não. Com essa postura, acabava criticando todas as iniciativas de intervenção dos outros profissionais do abrigo dirigidas ao bebê. Além da dificuldade do trabalho em equipe, há conseqüências para a interação desse bebê com os outros educadores.

Neste sentido, Isabel Kahn Marin alerta: “Coloca-se portanto como fundamental para quem trabalha com o abandono se conscientizar de que as faltas vividas não poderão e aliás não deverão ser totalmente preenchidas.(...)” (1990, p. 36). Sendo a família tão valorizada socialmente, as crianças, impossibilitadas por diversos motivos do convívio com seus familiares, têm um lugar no contexto social de exclusão. Nossa reação imediata é sentir pena do abandonado, é pensá-lo como um coitado, impotente, incompleto e, assim, buscamos resgatar e recuperar para ele tudo o que perdeu (Marin, 1990).

A tarefa dos educadores é mesmo muito complexa pois, ao mesmo tempo que têm uma função estruturante para o bebê, são profissionais e precisam encontrar um equilíbrio entre a técnica, a informação e a intuição, a espontaneidade das ações e dos gestos. Entendemos que as discussões de caso, os espaços de reflexão e a supervisão são os recursos que propiciam aos educadores falar das suas dificuldades, angústias e dos sentimentos que os bebês lhes suscitam para que possam elaborá-los e se reposicionar diante desse quadro. Com isso, diminuem os riscos de o educador atuar seus conflitos na relação direta com o bebê.

Brincando com bebês

Roberta Alencar

“Brincar é coisa séria!” Muitos já devem ter ouvido essa frase, porém na atualidade ela precisa ser lembrada e relembrada o tempo todo, já que as exigências de produção e de aprendizado pedagógico às vezes colocam o brincar em último plano. Ele é a forma pela qual a criança se expressa na infância, momento no qual se dedica ao faz-de-conta, a se experimentar em diferentes papéis, momento em que pode assumir uma postura ativa na compreensão do que acontece a seu redor e muitas vezes elaborar conflitos psíquicos.

Nas brincadeiras, fica evidente tanto o que vai bem no desenvolvimento de uma criança quanto o que é perturbador, de maneira que o brincar pode ser o fio condutor para se reconhecer o desenvolvimento saudável e também um excelente meio para se identificarem sinais de sofrimento no bebê e na criança. Ocupando um lugar privilegiado na infância, ele merece toda nossa atenção.

O brincar de faz-de-conta das crianças maiores traduz-se no jogo simbólico, na possibilidade de encenar ativamente na brincadeira questões experimentadas passivamente na vida, encenar os ideais que os pais projetam para elas, brincar de ‘agora eu sou...’, ocupar o lugar dos heróis na brincadeira, etc. Por outro lado, logo surgem as questões: mas e os bebês? Pode-se dizer que eles brincam? Eles fazem jogo simbólico? Brincam de faz-de-conta? A resposta é que sim, os bebês brincam! No entanto, seu brincar tem particularidades, depende inicialmente de que seu cuidador o reconheça e legitime, percorre um longo caminho até assumir a forma do jogo simbólico, e é fundamental para que este último possa advir.

O brincar, apesar de ser, por excelência, a forma de expressão das crianças, não é inerente à infância, e isso fica evidente nas crianças

com grave sofrimento psíquico, como o autismo ou a psicose infantil, em que ou o brincar está ausente ou é muito empobrecido e repetitivo. Dessa forma, nos primórdios do brincar se situam os “jogos constituintes do sujeito”, jogos que são sustentados no laço mãe-bebê ou educador-bebê e a partir dos quais o brincar vai se construindo e se tornando mais complexo até chegar ao jogo simbólico, ao faz-de-conta e mais tarde aos jogos com regras.

O brincar é, portanto, uma conquista da criança e deve-se frisar que inicialmente esta é “brincada” pelos pais ou educadores, uma vez que são eles que nomeiam o jogo ou a brincadeira para os bebês. Há uma antecipação necessária para que mais tarde, então, as crianças possam ser autoras de suas brincadeiras. Isso acontece também com as cantigas infantis e com as histórias: as crianças são antes “cantadas” e “contadas” pelos pais ou educadores até que possam cantar ou contar elas próprias. Quantas histórias contamos às crianças até que elas mesmas possam se contar (narrar um episódio, uma história)! E quando o fazem, sempre colocam em jogo algo de si: um personagem é enfatizado, uma cena é destacada, uma passagem é contada com mais detalhes.²¹

O presente capítulo se dedicará ao brincar dos bebês, aos chamados jogos constituintes do sujeito, jogos construídos na relação do bebê com o adulto cuidador, nos quais o que está em jogo é a constituição psíquica da criança e a construção das funções psíquicas “eu” e “outro”, ou seja, a possibilidade de diferenciar “eu” e “não eu”.

Esses jogos são bastante conhecidos por todos aqueles que trabalham com bebês e crianças pequenas, também por aqueles que têm filhos, e são brincados o tempo todo em casa, nas creches, abrigos, etc. Trata-se das brincadeiras entre mãe e filho ou educador e bebê nos momentos da troca de fraldas, das gracinhas das crianças, de seu interesse pelos buracos, frestas, bordas, continentes e conteúdos, dos “paninhos”

21 Trataremos das cantigas infantis no capítulo 3 – Os bebês, os educadores e a linguagem.

ou “bichinhos” preferidos de cada criança, da brincadeira de deixar cair ou jogar objetos para que o outro recupere, das diversas modalidades de esconder-se e ser encontrado, das brincadeiras temporais como “1, 2, 3 e... já!”, entre outras.

Todas essas brincadeiras são precursoras do brincar simbólico, cujo marco inicial é a brincadeira do Fort-Da, jogo descrito por Sigmund Freud²², após observar seu neto de 18 meses. Na ausência da mãe, este brincava com um carretel jogando-o debaixo de uma cortina e depois recuperando-o, produzindo alternância entre ausência e presença, simbolizando ativamente na brincadeira o que vivia passivamente com as saídas da mãe. Essa brincadeira será discutida adiante mais detalhadamente, mas antes cabe uma pequena reflexão sobre o que está envolvido no processo de subjetivação dos bebês e que é colocado em ato por eles nos jogos constituintes do sujeito, ou seja, a constituição das funções psíquicas “eu” e “outro”.

Sobre a constituição psíquica do bebê

“Olá, Ana, o que você vai fazer hoje?”. Essa é uma pergunta que pode ser respondida com facilidade por adultos e crianças maiores: ser chamado pelo nome parece tão natural, que sugere a sensação de já se ter nascido sabendo qual é ele. Parece que, ao nascer, já podíamos dizer “Eu me chamo Ana”, como se, desde o início, já soubéssemos o que é o “eu” e o que é o “outro”. Essas funções psíquicas “eu” e “outro”, no entanto, não são dadas a priori e sim construídas na relação com a mãe ou com um adulto cuidador – aquele que exerce a função materna. Vejamos como esse processo acontece.

Ao nascer, o bebê não tem uma imagem unificada de seu corpo, não construiu ainda a borda entre seu corpo e o corpo do outro. Pernas,

22 A brincadeira do Fort-Da foi descrita por Freud em 1920, no texto *Além do Princípio do Prazer*.

braços, cabeça são vividos como partes separadas, não integradas, e há uma indiscriminação entre o bebê e a mãe (ou aquele que se ocupa da função materna). Essas funções psíquicas “eu” e “outro” e a imagem corporal unificada se constroem nos primeiros anos de vida da criança, mas isso não acontece de forma natural ou espontânea e sim a partir do laço com o adulto cuidador. Dependem dessa figura que possa oferecer ao bebê uma imagem antecipadora de si, isto é, que possa ver nele uma série de características que ainda não estão ali, permitindo-lhe que se reconheça nessa imagem e possa assim, ao se identificar com ela, ir construindo as bordas entre “eu” e “não eu” – “eu” e “outro”.

Quando um bebê nasce, é um organismo imaturo que precisa de um adulto para sobreviver física e psiquicamente. Além dos cuidados nutricionais e de higiene básicos, esse bebê precisa também ser olhado e falado pelos pais ou por aqueles que lhe exercem a função materna: precisa que falem com ele e falem dele, que tomem sua demanda como apelo, que atribuam significados às suas manifestações. Desde muito cedo, mesmo antes de o bebê nascer, histórias vão sendo criadas em relação a ele, características lhe vão sendo atribuídas assim como seu lugar na família vai se estabelecendo.

Pode-se observar isso em muitos abrigos, quando da chegada de um novo bebê. Mesmo que tenha apenas alguns dias de vida, já chega ao abrigo com uma história, e, a partir de então, muitas outras histórias vão sendo criadas pelas demais crianças e educadores da casa. Estes passam a atribuir ao bebê uma série de traços e qualidades apontando, por exemplo, que *“é uma criança tranqüila, porém chora alto quando está com fome”*; ou que *“tem as pernas fortes e provavelmente será um bom jogador de futebol!”*. Assim, o adulto atribui a esse bebê que acabou de chegar ao mundo uma série de características, antecipa e sustenta um futuro ao pequeno recém-nascido.

É nessa antecipação feita pelo adulto em relação ao bebê que este poderá ir construindo um “eu” como instância psíquica e uma imagem corporal unificada. É preciso que a mãe ou o educador possam se identificar

com o bebê e ser capazes de ter essa ilusão antecipadora, isto é, possam ver o que ainda não está ali, para que, então, um sujeito possa se constituir – é o que o pediatra e psicanalista inglês Donald Winnicott chamou de “loucura normal das mães”. Trata-se de um olhar do adulto cuidador em relação ao bebê que o veja como capaz, como um “reizinho”, um “atleta”, uma “bailarina” quando ainda é só um pequeno bebê e que lhe atribua um saber. Por exemplo, quando a mãe ou o educador diz que a criança só gosta de dormir com o “paninho” no rosto, está expressando um saber da criança sobre o jeito como gosta de dormir, está supondo que a criança tem esse saber, tal como no caso de Julia²³.

Conforme vimos na Introdução, há um momento em que o bebê se aliena ao desejo do adulto cuidador e um momento posterior, já previsto por aquele que atua como agente da função materna, em que há a separação, e o bebê pode se apropriar desse desejo e das produções que lhe são inerentes. Por exemplo, os pais supõem que o bebê vai começar a dar os primeiros passinhos e lhe oferecem e sustentam essa possibilidade em um momento em que a imaturidade orgânica do bebê ainda não lhe permite tal façanha. Essa antecipação, no entanto, é importante, na medida em que possibilita ao bebê se identificar com ela e poder se aventurar a andar logo mais. Diante dos primeiros passos do bebê, o adulto se surpreende! A surpresa ocorre porque, embora isso já tivesse sido antecipado para a criança, embora já fosse esperado, quando ela efetivamente anda passa a ser uma produção sua, de sua autoria, e não mais uma antecipação do adulto. Essa alienação inicial à imagem idealizada que o adulto cuidador constrói em relação ao bebê fica evidente:

“(…) no fato de a criança, ao começar a falar de si mesma, se referir como ‘nenê’ ou pelo apelido com que a mãe comumente a chama. A criança se denomina em terceira pessoa, nomeando-se como a mãe a nomeia.” (Jerusalinsky, J., 2009, p. 98)

23 Apresentado no capítulo 1

Assim, “eu” e “outro” vão se construindo na relação e também se confundindo em alguns momentos, até que se estabeleça uma separação e que o “eu” esteja constituído. Para exemplificar esse momento anterior à separação, J. Jerusalinsky aponta as situações em que as crianças batem nos coleguinhas e choram dizendo que quem bateu foi o outro.

“De quem é a dor, afinal? É tanto dele quanto do companheiro, na medida em que o sujeito se identifica em seu sentimento de si com a imagem do outro, e a imagem do outro vem cativar nele esse sentimento.” (2009, p. 97)

Trata-se de uma identificação transativista, identificação essa também vivida pelas mães ou pelo educador em relação ao bebê, ou seja, eles se afetam pelo que afeta o corpo do bebê e dizem “ai” ou “ops” quando este cai, “hummm que delícia de papá” quando estão dando-lhe de comer, e o bebê pode se identificar com esse sentimento, esse saber, tomando-o mais tarde como seu. Dessa forma, aqueles que exercem uma função estruturante para os bebês vão costurando à linguagem o que os acomete em seu corpo, oferecendo-lhes significados à suas manifestações, possibilitando, assim, que os pequenos construam uma representação de seu corpo.

No momento da separação, a criança pode se apropriar dessas imagens, desses sentimentos como sendo seus. Se tomarmos o exemplo da criança que cai, é o que está em jogo quando, em vez de “chorar imediatamente, ela olha para a mãe e, somente a partir da sanção desta sobre a sua experiência, reage e pode fazer dessa experiência a sua.” (Jerusalinsky, J., 2009, p. 99). Ou seja, a mãe empresta seu afeto, diz “ai”, para dar significação àquilo que a criança sente no corpo quando cai (momento da alienação), e posteriormente a criança pode se identificar com esse “ai” apropriando-se dele como uma dor que sente no próprio corpo, no momento da queda (separação).

É nesse momento fundante do psiquismo que se situam os jogos constituintes do sujeito, jogos sustentados na relação mãe-bebê ou no laço educador-bebê e que operam no sentido de construir as bordas entre “eu” e “outro”²⁴.

Nos primórdios do brincar: jogos constituintes do sujeito

Os jogos constituintes do sujeito são brincadeiras feitas na presença da mãe ou daqueles que exercem uma função estruturante para os bebês, e é aquele que nomeia o jogo. J. Jerusalinsky (2009) aponta que tais jogos não são nem só do bebê nem só da mãe, mas produzidos e sustentados no laço mãe-bebê. A autora propõe que nessas brincadeiras existem dois momentos: primeiro a mãe propõe a brincadeira, e o bebê se engaja nela; a partir daí, ela passa a atribuir-lhe o saber e a autoria da brincadeira. Esses jogos são precursores do jogo simbólico, como já mencionado, e fundamentais para que a criança possa brincar de faz-de-conta e de jogos com regras no futuro, assim como concretizar as operações constituintes de alienação e separação. De tal maneira que Peaguda sinaliza: “Diga-me que jogos você jogou e lhe direi que jogos irá jogar.”(1997, p. 36)²⁵

Os jogos constituintes do sujeito são jogos corriqueiros no cotidiano da mãe com seu bebê, assim como no dia a dia das creches e abrigos, de forma que seu não aparecimento pode ser um sinal de problemas no estabelecimento do laço entre o bebê e o adulto cuidador assim como na constituição do psiquismo do bebê.

24 Fizemos apenas uma breve reflexão sobre as operações de alienação e separação, presentes no processo de constituição subjetiva. Veremos a seguir como tais operações estão presentes no brincar dos bebês. Para saber mais ver: JERUSALINSKY, J. *A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo*. Tese de doutorado em Psicologia Clínica. PUC/SP. 2009; BERNARDINO, L. M. F. (org.). *O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição*. São Paulo: Escuta. (Coleção Infância e Psicanálise), 2006;

25 Tradução livre da autora.

J. Jerusalinsky (2009) aponta a existência de três tempos do brincar anteriores ao Fort-Da (marco do brincar simbólico), ou seja, três tempos na instauração dos jogos constituintes do sujeito. Deve-se frisar que esses três tempos ocorrem numa ordem lógica e não cronológica, isto é, não dependem da passagem do tempo para ocorrer e sim do que está sendo construído na relação com o outro. Um primeiro tempo do brincar é aquele das brincadeiras que a mãe começa a fazer durante os cuidados com o bebê, situadas além da satisfação das necessidades. Por exemplo, quando o bebê satisfeito começa a brincar com o seio da mãe ou com o bico da mamadeira, e a mãe afirma “‘agora está só de brincadeira!’ e permite brevemente tal produção, em lugar de interrompê-la bruscamente.” (Jerusalinsky, J., 2009, p. 211). Percebe-se que é a mãe que diz que o bebê está de brincadeira, é ela quem nomeia esse jogo que é inicialmente vivenciado nas bordas de seu corpo e do corpo da criança. A mãe percebe que há uma diferença entre o momento em que o bebê está saciado e começa a brincar. Ela reconhece e nomeia tanto a brincadeira do bebê quanto sua característica de ser brinçalhão.

Peaguda (1997) aponta que essas ações do bebê sem finalidade de nutrição ocorrem para além da ordem da necessidade e começam a ser chamadas de jogo. A autora situa ainda que, nesse momento, a criança chupa não só o peito da mãe ou o bico da mamadeira como também partes de seu corpo, num momento de auto erotismo e de repetição de ações, buscando repetir a experiência prazerosa. Esses jogos dão início à construção das bordas, dos limites do corpo do bebê e, mais tarde, aparecem no modo como as crianças apreciam jogos de mapear seu corpo, por exemplo, ao brincar de *janela, janelinha, porta, campainha* ou desenhar o contorno das mãos.

Durante a troca de fraldas, por exemplo, a mãe ou educador brincam de beijar e morder os pezinhos e a barriguinha do bebê, e assim inicia-se um jogo em que mais tarde o bebê oferece os pezinhos e barriguinha para serem beijados. Os olhares e sorrisos produzidos pelo bebê

e interpretados pelo outro também vão construindo um diálogo lúdico, de modo que o outro, ao brincar com a criança e dizer *“ele está me olhando, quer que eu cante mais pra ele, sorri quando me olha... etc”*, está supondo no bebê um sujeito.

Quando o bebê começa a engatinhar ou a andar, essas brincadeiras começam a ir além dos limites de seu corpo e do corpo materno. A criança se desloca, surge o interesse pelos buracos da casa, cantos, degraus, mais tarde aparece o interesse pelas relações de continente e conteúdo – encher e esvaziar recipientes como panelas, potes, latas. Assim o bebê poderá construir, em relação ao espaço, as bordas que já vinha construindo em relação a seu próprio corpo e o corpo da mãe. Nessas brincadeiras, o que a criança experimenta é justamente o bordejamento, ou seja, o interesse pelas bordas, de forma que pode ir construindo a noção de limite corporal.

Esses jogos chamados de jogos de borda continuam a ocorrer com o interesse que as crianças manifestam por andar nas beiradas, brincar de cair na piscina, no sofá, saltar; todos os jogos que comportam uma indagação constante sobre a separação, conforme nos ensina Alfredo Jerusalinsky (2007).

É importante que a mãe ou o educador possam oferecer objetos substitutos – chocalhos, paninhos, bichinhos – que permitam à criança ampliar seu jogo para além do corpo materno. Tais objetos possibilitam ao bebê se entreter e suportar os momentos de ausência daquele que exerce função estruturante para ele, sem que essa ausência seja avassaladora. Esse seria um segundo tempo do brincar anterior ao jogo simbólico, ou seja, o tempo da transicionalidade, como sinaliza Jerusalinsky, J. (2009).

Com muita frequência, dentre os objetos oferecidos, a criança escolhe um que será seu objeto transicional, conforme descreveu Winnicott, ou seja, o objeto – um paninho, um brinquedo preferido, que a criança leva para todo lugar, dorme com ele – que irá entretê-la diante da ausência de quem exerce a função materna. Geralmente, os pais

ou educadores percebem a importância desse objeto para a criança e permitem seu acesso a ele.²⁶

É a partir da alternância entre a presença e a ausência daqueles que exercem função estruturante para a criança que ela irá escolher um objeto transicional, e assim esse objeto, ao mesmo tempo que a mantém entretida quando o outro não está, também presentifica sua ausência, já que surge pela frustração devida à tal ausência. “Esse objeto, por ser substitutivo, introduz uma presença sobre o fundo de uma ausência” (Jerusalinsky, J., 2009, p. 212)

É importante que as crianças tenham acesso aos objetos para poderem constituir seu objeto transicional, e depende do adulto cuidador oferecê-los a elas. Vale lembrar que nem todas as crianças elegem objetos com esse estatuto, e isso não deve preocupar os adultos que estão à sua volta. Contudo, nos abrigos, os educadores, ao reconhecerem a importância desses objetos, podem permitir que as crianças tenham não só acesso a eles como também possam mantê-los consigo. Mesmo em um espaço coletivo (e ainda mais nesse), o objeto escolhido pela criança para desempenhar essa função deve ser respeitado e preservado, até que ela possa prescindir dele, pois, como observa Winnicott, será em algum momento descartado, deixado no limbo.

O terceiro tempo da instauração dos jogos constituintes do sujeito, de acordo com Jerusalinsky, J. (2009), é composto por dois precursores diretos do brincar simbólico: o jogo de lançar objetos para que o outro recupere e o “Cadê-achou!”

O jogo de lançar objetos para que o outro recupere começa sem uma intencionalidade clara por parte da criança. Cabe ao adulto entender isso como o começo da brincadeira e dar continuidade, ou seja, situar tal manifestação como endereçada a ele e recuperar o objeto devolvendo-o à criança. Assim, um jogo começa a se configurar, na

26 Para saber mais sobre o conceito de *objeto transicional*: Donald Winnicott – “A criança e seu mundo”; “O Brincar e a Realidade”; “Da pediatria à psicanálise – obras escolhidas.”

medida em que, ao ter o objeto de volta, a criança irá novamente jogá-lo. A partir daí, a criança inicia um movimento provocativo em direção ao outro: ela se engaja na brincadeira e se diverte jogando coisas para que o outro resgate. O jogo se transforma um pouco mais, e a criança passa a convocar o outro para a brincadeira, dá risadinhas ou olhadelas de forma a enunciar claramente uma demanda para que se recuperem os objetos lançados por ela.²⁷

É muito corriqueiro os bebês jogarem objetos do berço ou do cadeirão no momento da alimentação, por exemplo, e é importante que o educador possa reconhecer isso como uma possível brincadeira, oferecendo-se para resgatar tais objetos, sem que se sinta manipulado ou “explorado” por ela. No entanto, como a criança se diverte e se entretém muito no ir e vir dos objetos e poderá ficar um bom tempo nessa brincadeira, na maior parte das vezes é o educador que decidirá interrompê-la, quando não estiver mais disponível ou quando precisar envolver-se em outras tarefas. Saber que se trata de um jogo não implica que o educador deva jogá-lo à exaustão!

Deve-se assinalar que, assim como todos os jogos descritos até aqui, esse se dá sempre na presença do outro, que é quem resgata os objetos para a criança. Se não houver esse outro que resgata para a criança os objetos lançados, não haverá Fort-Da, pois esta não poderá representar ausência e presença sem que antes alguém tenha armado uma série assim para ela.

Outro precursor direto do Fort-Da é a brincadeira de Cadê-Achou! Aqui a descontinuidade presença-ausência, a descontinuidade do olhar entre mãe e bebê fica mais claramente observável. J. Jerusalinsky afirma que nesse jogo “brinca-se da produção de uma ausência e do júbilo experimentado no reencontro, assim como a descontinuidade do objeto voz entre a interrogação, o silêncio e o festejo pelo reencontro” (2009, p. 214).

27 Na descrição desses jogos, quando relatamos o brincar do bebê com o outro, o tempo todo nos referimos ao adulto que nesse momento ocupa o lugar de agente da função materna.

Segundo a autora, nesse jogo o bebê pode experimentar, como Freud já assinalava, um anseio desacompanhado de desespero. Há descontinuidade do olhar, mas essa ausência acontece na presença da mãe, e é esta que nomeia para a criança a oposição ausência-presença, isto é, “Cadê?... Achou! ”. Como nesse momento ainda não há simbolização da ausência, esta precisa ser rápida senão a criança pode se angustiar muito. J. Jerusalinsky (2009) nos chama a atenção para o fato de que a oposição presença-ausência nesse jogo ocorre com o outro e não com um objeto substitutivo, ou seja, é o olhar do outro que fica ausente por alguns segundos, sendo essa descontinuidade marcada por palavras: “Cadê o Pedrinho?... Achou!”.

Nesse momento, o bebê ainda não pode brincar de se esconder do outro. A chamada “angústia dos oito meses”, deflagrada pelo estranhamento que alguns bebês começam a mostrar diante de pessoas desconhecidas, acontece porque:

“ao não se encontrar com a mãe que sustenta seu reconhecimento, o bebê experimenta um estranhamento de si mesmo que coloca em questão seu próprio ser. Vê-se então assaltado por uma interrogação radical: ‘essa não é a mamãe. E eu?’” (Jerusalinsky, J., 2009, p. 215).

Dessa forma, o estranhar dos bebês por volta dos oito meses é algo positivo, pois evidencia seu laço com o adulto cuidador e a capacidade de começar a diferenciá-lo de um estranho. Assim como nem todos os bebês têm um objeto transicional, conforme vimos anteriormente, nem todos os bebês passam por esse período de estranhamento, e isso não deve ser tomado como um sinal de preocupação. Contudo, os educadores de bebês devem observar atentamente as crianças dessa idade que vão a qualquer colo indiferenciadamente, não mostrando preferências entre um educador ou outro: pode ser um indicador de sofrimento psíquico e, se o for, aparecerá associado a outros sinais.²⁸

28 Trataremos desse tema no capítulo 6.

Para que a criança possa brincar de se esconder do outro precisa que as funções “eu” e “outro” já estejam minimamente constituídas. Irá se esconder porque sabe que o outro a encontrará e não viverá esse momento de ausência em relação ao outro como devastador. Percebe-se que crianças menores, quando brincam de esconde-esconde, não conseguem ficar muito tempo escondidas e fazem barulhos que indicam onde estão. É comum algumas delas brincarem de se esconder quando os pais voltam para casa, após uma saída ou um dia de trabalho, invertendo na brincadeira a falta sentida passivamente em relação aos pais, escondendo-se e fazendo ativamente falta a eles. Mas nesse caso já estamos no campo do brincar simbólico.

E nos abrigos? Como é possível promover essa alternância entre presença e ausência, num ambiente coletivo em que há um adulto para cuidar de mais de uma criança? Deve ficar claro que a alternância ausência-presença não consiste na ausência ou presença físicas do educador e sim na possibilidade de simbolizar a separação.

Uma educadora, certa vez, contou como fazia para dar conta de oito bebês ao mesmo tempo e mostrou grande sensibilidade e disponibilidade para cada um deles, apesar da dificuldade de adentrar o berçário pela manhã e encontrar os oito chorando e querendo mamar. Como ela somente podia dar mamadeira para um bebê de cada vez, enquanto tomava uma das crianças em seu colo, cantava para as outras, que aos poucos iam se acalmando e podendo esperar sua vez. As cantigas cumpriam a função de uma presença que podia entreter os bebês no momento da ausência da educadora.

Esse exemplo também nos alerta para a importância de que se estabeleçam algumas rotinas nos abrigos e que essas situações sejam compartilhadas pelos educadores dos diversos turnos, para que façam mais ou menos da mesma forma e assim possam promover uma experiência de continuidade aos bebês, tão importante nos momentos iniciais da vida.

Até porque, justamente, a rotina representa a possibilidade de estabelecer uma continuidade e previsibilidade para o bebê, que pode então com mais tranquilidade, lançar-se aos jogos de descontinuidade, descritos nesse capítulo.²⁹

Há ainda, no campo dos jogos constituintes do sujeito, as chamadas brincadeiras temporais, em que se produz continuidade e descontinuidade temporal. Há nelas engajamento rítmico, antecipação, precipitação e surpresa. Isso é o que acontece, por exemplo, nas brincadeiras de 1,2,3 eeee já!, ou nas brincadeiras da formiguinha que vai andando, andando até chegar à barriguinha das crianças e fazer cócegas. É evidente como as crianças se engajam na temporalidade intersubjetiva da brincadeira e se divertem muito a cada contagem ou a cada passo da formiguinha, antecipando o que está por vir e rindo mesmo antes do momento do já ou da chegada das cócegas que a formiguinha fará! A “borda temporal que esse jogo tece não diz respeito a um tempo do relógio, mas a um tempo de espera e precipitação, de expectativa e realização.” (Jerusalinsky, J., 2009, p. 217)

As cantigas e parlendas também tramitam nessa dimensão temporal na qual, em certos pontos, há uma espera do outro para que a criança, no momento seguinte, se engaje e cante, fale ou gesticule. Antecipa-se e sustenta-se algo para a criança, e, quando ela se engaja, realizando o gesto esperado ou pulando no já, causa surpresa ao outro, pois passa a ser autora daquele gesto, passa a ser sujeito da ação. A criança que não se envolve na brincadeira temporal pode não estar engajada na expectativa do adulto cuidador, o que pode ser um sinal de algo não andar bem no laço do bebê com seu cuidador e evidenciar dificuldades na constituição psíquica.

29 Veja o que sugere o documento “Orientações Técnicas: Serviços de acolhimento para Crianças e Adolescentes” a respeito das jornadas de trabalho dos profissionais dos abrigos.

O Fort-Da – marco do brincar simbólico

O Fort-Da, como descrito anteriormente, é o nome que se dá ao jogo que Freud observou seu neto de um ano e meio fazer quando sua mãe tinha que sair.

“O que ele fazia era segurar o carretel pelo cordão e, com muita perícia, arremessá-lo por sobre a borda de sua caminha encortinada, de maneira que aquele desaparecia por entre as cortinas, ao mesmo tempo que o menino proferia seu expressivo ‘o-o-ó’³⁰. Puxava então o carretel para fora da cama novamente, por meio do cordão, e saudava o seu reaparecimento com um alegre ‘da’ (ali). Essa, então, era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno”. (Freud, S., 1920, p. 26).

A criança, em vez de chorar diante da ausência materna, encenava o desaparecimento e o retorno desta na brincadeira. Essa é uma das características do brincar simbólico, ou seja, a passagem da passividade para a atividade. Freud aponta que as crianças encenam em suas brincadeiras tudo aquilo que lhes causa grande impressão na vida, de maneira que, ao se tornarem senhoras da situação na brincadeira, elas podem realizar ativamente aquilo que viveram passivamente na vida real. Isso explica o motivo pelo qual, por vezes, repetem na brincadeira uma vivência desagradável, por exemplo, quando brincam de dar injeção no irmãozinho ou colega quando voltam do médico.

Outra característica do brincar simbólico presente no Fort-Da é que a criança produz descontinuidade, uma falta que é representada por uma ausência, quando o carretel está desaparecido, e por uma presença, em seu retorno. Há alternância presença-ausência, e essa oposição é nomeada (o-o-ó/da) pela própria criança. Aqui não é mais o outro

30 Freud, com a ajuda da mãe do garoto, entendeu que esse balbúcio representava a palavra alemã Fort, que significa ir, partir, ir embora.

quem nomeia a oposição presença-ausência no jogo, a criança já pode fazer isso. Ela já pode se sustentar psicologicamente na ausência do outro, já há um “eu” constituído que não desaparece, não é devastado nessa ausência, que pode ser simbolizada na brincadeira. O Fort-Da marca o início do brincar simbólico que irá se sofisticar, constituindo o brincar de faz-de-conta e o jogo com regras.

O brincar merece toda a nossa atenção

Para finalizar, deve-se ressaltar uma vez mais a importância do brincar na infância assim como a disponibilidade dos educadores dos abrigos para construir jogos com os bebês, a partir do laço que estabelecem com eles. Não se trata apenas de diversão, mas da própria constituição do psiquismo dos bebês e, mais tarde, no brincar simbólico, da possibilidade de elaboração de conflitos psíquicos. A ausência do brincar é um sinal importante de sofrimento psíquico, ao qual os educadores devem estar muito atentos assim como à presença de jogos repetitivos ou empobrecidos.

É importante que esses bebês que foram separados de suas famílias se encontrem com adultos que sustentem no brincar a continuidade e a descontinuidade. Estes devem prever a descontinuidade como algo necessário e constituinte da subjetividade e não se deixar levar pela fantasia de que as experiências relativas à descontinuidade acarretam traumas para crianças que já viveram separações indesejáveis. Tal fantasia muitas vezes leva o adulto a ser tomado por um imperativo de oferecer-se como todo, tentando preencher totalmente a falta.

Isabel Kahn Marin aponta que há uma ambivalência quanto à questão dos limites, da separação, da descontinuidade, que se evidencia, por exemplo, na dificuldade de se falar com a criança sobre sua situação, ou seja, sobre a separação em relação à família, sobre sua história anterior à chegada ao abrigo e também sobre seu provável destino. E por outro lado, a autora situa que:

“a garantia de um espaço próprio, da diferenciação entre o que é meu e o que é do outro, da definição de papéis e funções – quem sou eu e quem é o outro: de onde se veio, o que se faz – permitem uma referência pessoal à criança, que vai lhe possibilitar encontrar seus próprios parâmetros e se colocar como sujeito ativo.” (2010, p. 121)

Os bebês nos dão a ver em seu corpo e nos jogos que vão construindo com o adulto cuidador aquilo que está em jogo em seu processo de constituição subjetiva, de maneira que o educador, ao observar essas produções ou a ausência delas, pode entender o que se passa com cada criança e orientar sua ação a partir dessa observação. É importante que o educador possa se emprestar para brincar com um bebê que o convoca, por exemplo, jogando objetos do cadeirão na hora do almoço, e reconheça essa ação como uma brincadeira e não uma inabilidade ou desobediência.

Por outro lado, deve-se também poder reconhecer o bebê que encontra dificuldades em construir o laço com o outro, que tem dificuldade de se engajar nas brincadeiras propostas pelos educadores, ou que não convoca nenhum educador para o jogo, e, nesses casos, tentar convocar a criança para uma brincadeira, tentar propor pequenos deslocamentos em jogos muito repetitivos.

João era uma criança que corria de um lado para o outro sem interagir muito com os educadores nem com as outras crianças. Não participava dos jogos propostos e pouco convocava o outro para a brincadeira. A presença de um educador que estava sempre muito atento a suas brincadeiras e sempre se oferecia para brincar com ele foi importante para promover alguns deslocamentos e ir construindo jogos mais sofisticados. O garoto tinha uma mania de subir na mesa e andar bem na beiradinha, de forma que quase caía. A presença do educador, sempre atento a pegá-lo e a não deixá-lo cair, fez com que esse garoto, ao começar a brincadeira, desse uma olhada para o outro de forma provocativa, convocando-o

para o jogo. A partir daí, outro deslocamento foi possível, e o jogo virou uma brincadeira de 1,2,3 eeee já!, quando então João se jogava para que o educador o pegasse.

Nesse caso, a intervenção do educador foi suficiente para provocar deslocamentos na brincadeira repetitiva de João. Em casos mais graves, no entanto, em que o brincar é ausente ou muito repetitivo e nos quais o educador não consegue intervir, apesar de seus esforços, deve-se buscar ajuda especializada.

Muitas vezes, a agressividade da criança pode se expressar no ato de quebrar os brinquedos ou em outros tipos de brincadeiras. Ela pode expressar sentimentos importantes, como a raiva de um amigo por este ter-lhe retirado um brinquedo, raiva de ter sido abandonado, de não poder mais brincar no pátio e daí por diante. Cuidar dos brinquedos quebrados, por sua vez, é uma forma de incluir a agressividade como forma de expressão e, ao mesmo tempo, oferecer para a criança uma possibilidade de reparação: ela simboliza na brincadeira algo que está vivendo e, ao brincar, é possível que elabore, que busque soluções, construa novos caminhos.³¹

Como já dissemos, os momentos de banho, de alimentação ou de trocas de fraldas podem ser ricos de interação entre educador e bebê, podendo-se introduzir a dimensão do brincar nessas atividades e não exercê-las meramente como atividades técnicas de higiene ou alimentação. Deve-se, no entanto, ter cuidado para não pedagogizar o brincar, instituindo-o como atividade com hora marcada para acontecer, tornando-o assim algo técnico ou mecânico.

Os objetos transicionais – bichinhos, paninhos, brinquedos escolhidos – são fundamentais nesse período inicial da vida, de tal forma que os educadores devem reconhecer sua importância e estar atentos para

31 Para saber mais sobre o tema da agressividade – SANCHES, Renate Meyer. *Psicanálise e educação questões do cotidiano*. São Paulo: Escuta, 2002.

que as crianças possam ter acesso a eles e mantê-los consigo. Em um abrigo, a comunicação entre educadores dos diversos turnos é essencial, e, entre tantos aspectos importantes que precisam circular, não se podem deixar de lado as informações sobre o brincar, sobre os objetos escolhidos por cada criança, sobre as formas como cada um gosta de dormir, comer, etc.

Falar com bebês, será que eles entendem?

Maria Lacombe Pires

Ao se falar em Psicanálise com bebês, notamos ainda nos dias atuais espanto e surpresa nos olhos do interlocutor. Não é incomum que sejamos interpelados pelas seguintes questões: “Desculpe-me perguntar, mas que tipo de intervenção é possível haver com recém-nascidos? Bebês por acaso sofrem? Mas então você fala com eles? Eles entendem o que dizemos?”

O bebê, situado como infans, ou seja, como aquele que ainda não fala, nasce inserido no campo da linguagem, um sistema que existe anteriormente a seu nascimento. É justamente esse ponto que marca a diferença entre o humano e os outros animais. Caberiam, então, as perguntas: o que o bebê entende daquilo que lhe dizemos? Ou, por que uma mãe, quando fala com seu bebê, não se preocupa se ele entende ou não?

Trazemos um caso onde essa questão se coloca:

Um bebê de poucos meses chega ao abrigo e quase nada se sabe sobre sua história. Mas um aspecto – que depois se revelará fundamental para seu acolhimento – é conhecido: sua mãe, com quem passou seu curto tempo de vida antes de ser acolhido, é uma chilena. Desde a chegada, esse pequeno bebê chora muito e, segundo as educadoras, é difícil acalmá-lo: as diversas tentativas de fazê-lo parecem ser vãs, ações por meio das quais as educadoras obtêm sucesso em apaziguar a angústia de outros bebês não surtem esse mesmo efeito com ele. Uma colaboradora voluntária escuta o garotinho chorando, decide pegá-lo no colo e embala-o com uma canção em espanhol, língua materna de sua mãe. Aos poucos ele se acalma, e o choro vai cedendo lugar ao sono. Nesse instante, a coordenadora do abrigo lhe questiona: “Por que você está falando em espanhol com ele? Ele nasceu no Brasil, viu?”

Tal pergunta poderia ter sido levantada por outras pessoas e nos leva a retornar ao aspecto que pretendemos abordar quando situamos o fato de que o bebê, desde o momento em que nasce, está inserido no campo da linguagem, “estrutura a partir da qual um ser humano pode se tornar um sujeito falante e desejante.” (Bernardino, 2006, p. 21).

Françoise Dolto, psicanalista francesa, foi uma pioneira na aposta de que a psicanálise tinha o que fazer – e muito – com os bebês. Foi a primeira psicanalista que se dedicou a falar com eles e testemunhou a eficácia do ato de atribuição subjetiva ao bebê, sustentado a partir do discurso a ele dirigido, como ser de linguagem (Teperman, 2008). A seguir, destacamos um trecho no qual a psicanalista revela a surpresa que “falar com bebês” causava em seus colegas:

“Durante meu tempo externo no hospital das Crianças-Doentes, meus colegas ficavam surpresos e um pouco irônicos de me ouvir falar com recém-nascidos. As crianças eram para mim os filhos de seus pais. Eu lhes falava de seu papai e de sua mamãe que viriam vê-las, de seus pequenos vizinhos de leito, de minhas relações com elas...” (Dolto, 2005, p. 154).

A pergunta dirigida à educadora, a surpresa causada por “falar com bebês” e a cena trazida no exemplo nos fazem pensar sobre quais são os efeitos para um bebê, ao ser tomado na linguagem e ao falarmos com ele. E mais: como um bebê se tornará um dia falante? Estando na linguagem, não seria então natural, “automático”, vir um dia a falar? Traçaremos um percurso, ao longo deste capítulo, a fim de refletirmos sobre essas questões.

Além da prematuridade que o bebê humano apresenta ao nascer, mesmo quando nascido a termo, há um outro aspecto essencial na condição do humano que o diferencia radicalmente dos animais, qual seja, a carência de instintos. O bebê não possui instintos que lhe permitam situar com exatidão e precisão qual objeto lhe satisfará, por exemplo,

como saciar sua fome ou como se proteger do frio. Já os animais, desde o momento que chegam ao mundo, ao sentir determinada necessidade biológica, conseguem encontrar o objeto necessário à satisfação por meio dos instintos que determinam seus comportamentos, sem ajuda de um semelhante. Segundo Jerusalinsky, A.:

“Quer dizer que, biologicamente, já de saída, para qualquer animal o mundo está organizado em função de uma série de signos que ele percebe e dos quais se dá conta porque já está organicamente definido o objeto, a coisa, a sensação, em torno da qual seu comportamento depara”. (2007, p. 52)

Pelos instintos, tudo no campo animal já está pré-determinado. Por exemplo, uma porca pode parir em torno de doze filhotes em uma gestação. Ao nascer, eles sozinhos rompem o cordão umbilical e seguem andando, guiados pelo instinto, até a teta de sua mãe para mamar. Nas mamadas seguintes, buscarão as mesmas tetas nas quais se alimentaram pela primeira vez. Isso sem que ninguém tenha lhes ensinado nada! No caminho inverso, temos o bebê humano, que, ao sentir o desconforto em seu corpo causado pela fome, não faz a menor ideia de como aliviar esse desprazer e, sem a ajuda de sua mãe, não alcança o seio. Em relação a isso, afirma Bernardino:

“Enquanto não encontra seu próprio sentido, ao bebê resta corresponder ao sentido que lhe dão, ao lugar que recebe, pois, se não o ocupar, não haverá referência alguma para ele, não encontrará significado algum para si mesmo, já que não o herda junto com sua carga genética” (2006, p. 25)

Por conta da prematuridade e da carência de instintos, a sobrevivência dos humanos está sempre atrelada, desde o início, à ajuda de uma pessoa experiente, como nos situa Freud em 1895, no texto Projeto

para uma Psicologia Científica. A satisfação das necessidades depende do auxílio do adulto cuidador que, ao realizar uma ação específica, possibilita ao bebê ter uma experiência de satisfação. A descarga motora deste – choro, grito, agitação corporal – como atos involuntários na tentativa de eliminar o desprazer e satisfazer a pulsão, tem, para Freud, também a função de comunicação ao outro. O adulto cuidador, que pode ser a mãe ou outra pessoa responsável pelo bebê, entende seu comportamento como uma demanda, uma vontade, um pedido. Assim, “O choro é ouvido pelo próximo como demanda, e na medida em que essa demanda é atendida, ela passa a fazer parte da troca simbólica, especificamente humana.” (Garcia-Roza, 2004, p. 130).

O adulto a quem o bebê dirige sua demanda escuta seu apelo e busca encontrar o objeto exato necessário à satisfação, oferecendo-o ao bebê. Mas, como situa Freud, essa oferta resulta de uma interpretação do adulto cuidador de qual seria o suposto objeto demandado pelo bebê. Dessa maneira, “o desamparo do bebê não se joga aí só num plano orgânico, mas diz respeito a um desamparo acerca de saber o que convém e, portanto, situa o bebê em uma dependência do simbólico.” (Jerusalinsky, J., 2005, p. 3).

Esse ponto é fundamental para entender por que o ser humano é essencialmente um ser constituído de linguagem. O agente da função materna interpreta e não descreve o que observa no bebê. Por exemplo, diante de um bebê que chora, a mãe diz: “Está com fome” ou “está com frio”, mesmo que ele pareça ter apenas emitido um som, ou seja, a mãe oferece uma interpretação a partir do que supõe estar acontecendo com o bebê e, ao fazer isso, não coloca em jogo um conhecimento pré-determinado, estático. Um gato, por exemplo, quando está com fome, busca o alimento e ponto final. Não há a necessidade de alguém que lhe fale e busque compreender do que ele precisa naquele momento. No caso do filhote humano, a interpretação produzida pelo adulto cuidador tem como base, de um lado, a relação estabelecida com aquele bebê singular e, de outro, é uma suposição elaborada a partir de deter-

minada subjetividade. Esse adulto cuidador irá recorrer a seu universo simbólico para oferecer a interpretação.

A criança não aprende a falar como resultado do desenvolvimento de aspectos inatos que, conforme a passagem do tempo, lhe dão o estatuto de ser falante. Há operações que precisam acontecer para a linguagem se estabelecer, e elas precisam advir do laço estabelecido com um outro. E já que não é inata nos humanos, a aquisição da linguagem só pode resultar do encontro do bebê com o adulto cuidador, que o enlaça à ordem simbólica. (Jerusalinsky, A. 2007). É nesse sentido que podemos afirmar que é a linguagem que adquire a criança.

Para que possa falar um dia sobre si, o bebê terá primeiro que ser falado por um outro. E nesse ponto resgatamos as indagações de muitas pessoas acerca do que se fala com bebês e do porquê de lhes falar se eles não compreendem o que lhes é dito. Ao mesmo tempo em que essas questões comparecem ao se tratar de bebês, também é frequente um estranhamento quando nada se diz a estes:

“Detenhamo-nos um momento no que diz uma mãe a seu bebê: se uma mãe não lhe fala, pensamos que algo está mal; se o troca e o abriga e nunca diz nada a seu bebê, nós pensamos que algo não funciona bem.” (Jerusalinsky, A., 2007, p. 53)

Não sendo o objeto pré-definido para o ser humano pelo instinto, a cada ação do bebê, o adulto cuidador supõe uma significação, falando com ele e também em seu lugar. Assim, o bebê sustenta-se nessas interpretações que lhe são atribuídas. Na falta de instinto e por nascer prematuro, para sobreviver o bebê depende de um adulto que se disponha a interpretar, a significar e nomear seus atos reflexos e suas produções corporais. Por isso está submetido ao que o adulto cuidador lhe diz e lhe faz, não tendo ainda condições de falar por si, o que aponta para a radicalidade da alienação do sujeito ao desejo do agente da função materna.

Musicalidade presente na maneira como se fala com bebês

Ao falar com bebês e crianças pequenas, os adultos o fazem de uma maneira especial. Essa forma singular de fala produz uma adaptação às possibilidades linguísticas do infans, tendo uma particularidade fonética, léxica e gramatical. No Brasil, o termo “manhês” refere-se ao modo como as mães frequentemente falam com seus bebês, e se destacam como principais características o uso abusivo de diminutivos, as frases mais curtas e simplificadas (evitando o encontro de consoantes, dizendo-se, por exemplo, “puntu, a mamãe está aqui”, em vez de “pronto”), a voz mais aguda (em um tom mais alto do que o usual) e a entoação e a melodia acentuadas, com muitos picos prosódicos. (Ferreira, 2001; Jerusalinsky, J., 2004).

Não são, portanto, os aspectos estáticos da língua e sim a presença desses picos prosódicos na fala materna, ou seja, da “musicalidade que acompanha aquilo que se tem a dizer” (Jerusalinsky, J., 2004, p. 207), o essencial do “manhês”, responsável por fazer o bebê preferir a voz materna, entre outras vozes. Essa entoação é fundamental, pois nesse momento de sua vida ainda não lhe é possível compreender aquilo que lhe é dito. Os aspectos mais formais da língua, como a gramática e a fonética, por exemplo, ainda não se inscreveram no bebê, e a musicalidade faz comparecer uma erotização na escuta e na fonação. O “manhês”, que convoca de fato o bebê, o faz olhar para quem lhe fala, respondendo ao chamado com uma agitação corporal. (Ferreira, 2001; Jerusalinsky, J., 2004).

Diversas pesquisas realizadas em diferentes países constataam o interesse do bebê pelo “manhês”. Fernald (1982, citado por Laznik, 2004) notou nos recém-nascidos essa inclinação exarcebada pelos picos prosódicos presentes na fala materna e buscou investigar os efeitos do “manhês” na apetência oral do bebê. Numa pesquisa realizada com recém-nascidos de apenas um a três dias, ele verificou que, antes

mesmo da primeira mamada, ao ouvir a mãe se dirigindo a ele com uma fala rica em picos prosódicos, o bebê demonstra-se atento e chupa com intensidade uma chupeta não nutritiva que lhe é ofertada. O autor também descobriu que, para que o “manhês” produza esse efeito, é fundamental a mãe estar presente com seu bebê, pois quando gravou a voz da mãe endereçando-se ao bebê, mas sem a presença dele, os picos prosódicos atenuaram-se e, da mesma maneira, quando ela se dirigiu a um outro adulto, o efeito foi semelhante, e não houve apetência por parte do bebê.

Há ainda um outro dado descoberto nessa pesquisa, qual seja, o fato de que é preciso que haja surpresa, estupefação, prazer e alegria para se obterem tais picos prosódicos. Ou seja, antes de buscar satisfazer sua necessidade de alimento, o bebê tem um interesse profundo pela surpresa que sua presença causa na mãe. Assim,

“(...) desde o nascimento, e antes de qualquer experiência de satisfação alimentar, o recém-nascido tem uma apetência extraordinária para o gozo que a visão de sua presença desencadeia no Outro materno.” (Laznik, 2004, p. 82)

Ao falar com o bebê, a mãe ou o adulto cuidador não o faz como se estivesse “a falar sozinho”; ele supõe um sujeito no bebê. Dito de outra maneira, ele o supõe como um interlocutor, como alguém que tem algo a dizer. Assim, o adulto cuidador sustenta um diálogo, e as realizações dele e do bebê seguem um padrão conversacional no qual um fala de cada vez, como turnos de falas que se alternam. A realização do turno seguinte depende da interpretação do turno anterior. Sabemos que a língua está apenas no início de se inscrever no bebê, e, por isso, é o agente da função materna que faz a interpretação para o bebê, atribuindo uma significação às suas vocalizações, dando o estatuto de mensagem para o que, na verdade, se expressa como reação orgânica por parte do bebê. (Ferreira, 2001)

Esse intervalo produzido pelo agente da função materna é fundamental, pois é justamente ele quem nos dá pistas de que há uma suposição de sujeito no bebê. A partir desse silêncio, presente no diálogo, o bebê produz vocalizações – desde o segundo mês de vida -que são interpretadas pelo outro, e, nesse instante, o bebê é elevado ao estatuto de sujeito falante. (Jerusalinsky, A., 2007; Crespin, 2004; Jerusalinsky, J., 2004). Por exemplo, ao dar banho em seu bebê, uma mãe diz: “Tá gotosa a água, né?!”. E em seguida faz uma pausa. Então o bebê produz uma fonação: “Bababa...” e a mãe responde: “Sim, mamãe, sim, eu gosto de tomar banho!”. Portanto, os picos prosódicos presentes na fala materna só têm efeito de inscrição no bebê em direção a torná-lo falante no futuro, desde que caminhem junto com uma alternância produzida no diálogo com ele. Somente assim a voz produzirá um laço entre o bebê e o adulto cuidador e terá o sentido de fazê-lo falar um dia. Dito de outra forma, o agente da função materna dá a palavra ao bebê, ao entender suas vocalizações como um apelo. Quando esse adulto se dispõe a um diálogo, tomando o bebê como um interlocutor, abre uma brecha, um intervalo para o sujeito.

Assim, se pensarmos nas operações de alienação e separação apresentadas na Introdução, veremos que não são estanques; ao ser falado pelo adulto cuidador e entregue às interpretações que este lhe oferece, o bebê está alienado ao outro, da mesma maneira que a separação está desde muito cedo prevista nos cuidados dirigidos a ele, pois, no instante da brecha e do silêncio sustentados pelo adulto cuidador, o bebê dele se separa.

O ruído não é apenas um ruído; é o bebê que chama, e a mãe responde: “Estou aqui! Pode me dizer o que você quer!”. Se o grito resta apenas como um grito e o adulto cuidador não interroga o bebê acerca do que pode significá-lo, ele será apenas um “barulho” e não algo particular da troca entre os humanos. Situa J. Jerusalinsky:

“É preciso que a vocalização como puro objeto acústico caia, seja recalçada em seu estatuto puramente acústico para ganhar um sentido enigmático e ser tomada na dimensão de um chamado no laço com o outro.” (2004, p. 208).

Nessa operação exercida pelo agente da função materna, por meio de seu olhar e de sua voz, o bebê deixa de ser puro organismo para inserir-se em um funcionamento simbólico, próprio dos humanos. Como lhe é suposto que tem algo a dizer, situado como interlocutor no diálogo com o outro, se tem algo a responder, então, mesmo que os adultos “saibam do que um bebê precisa”, tem coisas que não sabe. Ou seja, quando tudo vai bem, mesmo que o adulto cuidador saiba coisas sobre o bebê, há algo que não sabe, há saberes do bebê que ele não partilha. Por isso lhe faz perguntas: “Será que é frio? Será que está com fome agora?”. A pergunta surge justamente porque há uma dúvida; do contrário, se já soubesse tudo, em lugar de interrogar, afirmaria. A essa operação realizada pelo adulto cuidador damos o nome de suposição de sujeito.

Essa dúvida implica justamente um risco no ato de falar. Há uma suposição (não uma certeza!) do que o bebê necessita em determinado momento, e, a partir disso que se imagina ser o objeto de satisfação do bebê, o adulto cuidador age, realiza uma ação específica, como bem nos situou Freud (1895). À medida que o adulto cuidador assume correr esse risco e fala com o bebê, ele supõe um sujeito, situando-o como um interlocutor que tem algo a dizer, ao mesmo tempo em que cria e estabelece a demanda.

É a partir dessas perguntas que o agente da função materna realiza as interpretações, significando as realizações sonoras do bebê. Assim, o choro deixa de ser apenas um barulho para ser choro de fome, de sede, de cólica. Para isso, é preciso que o cuidador lance mão da já referida “loucura necessária da mãe”: loucura pois precisa interpretar uma simples vocalização como uma resposta do bebê à insatisfação do seu desejo, e necessária porque, sem essa operação, o bebê não se humaniza (permanece como puro organismo biológico).

Desse modo, a dimensão do “equivoco” está necessariamente presente nesse momento, já que a mesma produção “choro” pode receber diferentes significações: fome, sono, frio. Ou seja, o agente da função materna faz uma aposta, arrisca-se numa interpretação, pois não há de

antemão como ter certeza de nada. No entanto, a significação não é produzida aleatoriamente, como um “chute”, mas deve estar articulada a uma série. Isso quer dizer que o que se supõe estar acontecendo com determinado bebê – por exemplo, “chora porque quer colo” – é consequência de outras interpretações que foram feitas e numa sequência que tem sentido particular para ele. Por isso, o adulto cuidador oferece uma interpretação e se certifica se estava correto ou não: “Será que era isso mesmo? Parou de chorar? Parece mais tranquilo?” Dessa maneira,

“(..) todos os fatos de um bebê são colocados em uma série, no dizer de uma mãe ou da pessoa que cuida do bebê, tem um percurso de ida e volta no tempo, e o que agora lhe acontece depende do que lhe aconteceu antes, e do que se supõe que virá depois, no caso de seguir por tal caminho, no sentido de um caminho, de uma senda de significações” (Jerusalinsky, A., 2007, p. 54)

O educador situará no tempo sua fala dirigida ao bebê, por mais breve que seja o tempo de estada do bebê no abrigo; terá que suportar não saber sobre um tempo anterior de vida deste e lançar-se em supor, significar, apostar, arriscar-se, ao saber que a mãe, mesmo que tenha carregado o bebê no ventre e supostamente conhece sua história, também ela se arrisca ao falar, supor, significar.

Além disso, a interpretação dos afetos que o bebê sente em seu corpo feita pelo agente da função materna, desde a série que supõe naquele, é acompanhada de uma entoação de acordo com o que ele percebe. Então, quando o bebê está bravo, irritado, carinhoso ou contente, o adulto cuidador modulará a voz, assim como sua prosódia será diferente se o que supor no bebê for tristeza, dor, alegria. (Jerusalinsky, J., 2004)

O choro, desde que tomado como uma mensagem, um chamado, vai se modulando ao longo dos meses. Por não saberem falar ainda de acordo com as regras formais da língua, os bebês utilizam-se do ritmo e da entoação para produzir diferenciações nas suas vocalizações. Por

exemplo, no início o choro é constante e apresenta um tom muito semelhante nas diversas situações; depois vai se constituindo como uma demanda para o outro, e isso é observável quando vemos um bebê chorar e depois fazer um intervalo, como se esperasse ser atendido. Utiliza sua voz, dessa maneira, como instrumento para chamar o outro, modulando a vocalização dependendo da situação. Observamos, nesse sentido, choro mais forte, grito mais agudo, etc e, nesses casos, reconhecemos a operação de estabelecimento de demanda, assim como o bebê, lançando-se em um diálogo e colocando em jogo a descontinuidade, a presença e a ausência.

Essa ritmicidade presente nas produções vocais do bebê é justamente uma das primeiras notícias que temos de que o agente da função materna está produzindo marcas no bebê, de que ele está engajado em um funcionamento próprio dos humanos e que vai indo bem no sentido do estabelecimento de um laço com o outro. Disso podemos concluir que, tão importante quanto nos preocuparmos se o adulto cuidador fala utilizando-se da entoação e dos picos prosódicos característicos do “manhês”, devemos voltar a atenção para o que o bebê nos revela com suas produções corporais (Jerusalinsky, J., 2004).

A importância de levarmos em conta o que se pode ler a partir das produções corporais do bebê é também ressaltada por Crespín:

“(…) os bebês criados em instituições pouco atenciosas, ou por mães que sofrem, que dão respostas anônimas, regidas por grades de horários ou respostas caóticas e aleatórias, conseguem produzi-las (ferramenta vocal como instrumento para chamar o outro) muito menos bem, pois sua agitação não produz necessariamente uma resposta. Esses bebês tem a maior dificuldade para interiorizar o fato de que seus gritos ou sua agitação exercem algum poder sobre o ambiente, quer dizer, a integrar que eles “falam”, que eles emitem mensagens” (2004, p. 42)

O exemplo de Pedro, bebê de 8 meses acolhido em um abrigo junto com a mãe adolescente, nos aproxima do tema das intervenções possíveis em uma instituição de acolhimento. Dentre alguns sintomas apresentados por ele, indicando que seu laço com sua mãe estava ameaçado, destacava-se seu choro baixo, constante e ininterrupto. Era muito difícil acalmá-lo, e sua mãe raramente falava com ele, não sustentando um diálogo e não o supondo como alguém que tivesse desejos e vontades. A ausência de intervalos em seu choro era notável, indicando-nos um importante sinal nessa sua produção desarticulada de sua referência, no caso, sua mãe. Ele parecia não esperar uma resposta, e isso foi um indício de que uma intervenção com ele e com sua mãe precisava ser realizada.

Pedro perdera a visão aos três meses, devido a uma infecção, e os médicos não foram capazes de dizer com precisão com que outras sequelas ele havia ficado. Por conta desse diagnóstico, notou-se tanto na mãe quanto nos educadores do abrigo um desinvestimento nesse bebê, que permanecia a maior parte do tempo sozinho deitado no carrinho. As interpretações e significações feitas pelas pessoas que cuidavam dele na instituição eram, quando oferecidas, produzidas a partir deste diagnóstico: “Para que falar com ele, se nem sabemos ao menos o que ele tem?”; “Se ele não enxerga, para que mostrar-lhe o mundo?”. Pela deficiência visual e por não haver um diagnóstico mais preciso, era como se todas as produções corporais desse pequeno bebê fossem tomadas apenas em função de sua condição orgânica. Assim, “não era preciso” tirá-lo do carrinho, pois não enxergava; o choro, o refluxo, a “tranquilidade excessiva” eram tomados como sintomas do diagnóstico “desconhecido” e não como demandas feitas por ele aos seus cuidadores, ou ainda, como o início de uma desistência de demandar.

Tal situação começou a preocupar algumas colaboradoras do Palavra de Bebê³², que faziam uma intervenção naquele abrigo, até porque Pedro apresentava dificuldade em estabelecer contato: mesmo quando a fala lhe era dirigida diretamente, obtinham-se poucas respostas. A incerteza de um diagnóstico impossibilitava precisar se sua dificuldade de contato era uma seqüela da patologia ou decorrência da pouca estimulação.

A partir de uma reunião dos educadores do abrigo com a equipe do Palavra de Bebê, o caso de Pedro foi discutido e algumas estratégias pensadas. O objetivo era que os educadores pudessem convocá-lo a participar das atividades promovidas com as crianças da casa, possibilitando que ele interagisse mais com elas e também com os adultos. Como Pedro era muito calmo e demandava pouca atenção, o trabalho construído foi o de sensibilizar a equipe para a situação de isolamento em que ele se encontrava. Pouco tempo depois, ele podia ser visto brincando com uma educadora e com as outras crianças, sorrindo mais e, conseqüentemente, mais conectado com o mundo a seu redor.

Algumas intervenções foram feitas pela colaboradora do Palavra de Bebê na presença da mãe e dos educadores, na direção de supor, antecipar uma intencionalidade nas produções de Pedro. Diante de alguns movimentos feitos pelo bebê, com o rosto e com a boca, houve o seguinte comentário: “Olha só! Ele não te vê, mas procura a sua voz virando o pescoço na sua direção.” Ou então: “Que sorriso bonito você sabe fazer! Quer mostrar para todo mundo como é um garotinho sabido!”

Nas intervenções realizadas no sentido de resgatar o laço dele com sua mãe, buscava-se falar com esse bebê, interrogando-o acerca do que poderia estar sentindo, na tentativa de instituir a operação de suposição de sujeito, ou seja, de tomá-lo como alguém que demanda, deseja e

32 Talvez, justamente por se tratar de um olhar externo, “estrangeiro” ao abrigo, é que foi possível uma observação mais precisa desse bebê.

tem algo a dizer aos outros para além de suas condições físicas. Todos no abrigo diziam coisas sobre ele, mas não falavam com ele, sendo essa uma diferença fundamental. Por exemplo, relatavam: “Ele está com fome, mas como tem refluxo e vomitou recentemente, não pode comer agora”. Quando poderiam dizer-lhe: “Acho que você chora porque está com fome... tem um dodói na sua barriga que incomoda, né?”. As respostas aos choros desse bebê eram dadas em função puramente de um organismo, sem considerá-lo como alguém que tem diferentes vontades em diversos momentos.

Além do quadro descrito, Pedro apresentava refluxo gastroesofágico, e, também nesse caso, as interpretações eram oferecidas a partir do sintoma: “chora porque tem refluxo”. Como vimos, é fundamental que o adulto cuidador “arrisque” uma significação ao choro do bebê, a partir da história singular deste. No entanto, se o que se supõe sobre seu choro é sempre a mesma significação, ou, então, se não há a dimensão da “dúvida” (“Será que era isso mesmo?”), o bebê poderá apresentar produções muito empobrecidas, ou mesmo deixar de fazer apelo ao adulto cuidador.

A partir do momento em que se instituiu uma pergunta junto aos educadores e à mãe de Pedro sobre o modo como este bebê era tomado pelos outros no abrigo, ele passou a vocalizar alguns sons, sorrir, a buscar pelo movimento da cabeça a voz que lhe falava e foi convidado a sair do carrinho e a participar das atividades junto com as outras crianças. Por exemplo, colocaram-no pela primeira vez apoiado no canto do sofá e, sozinho, conseguiu se segurar com o apoio dos braços. Todos ficaram surpresos com tal façanha! Essa cena nos revela um grande avanço, pois uma antecipação do adulto cuidador foi oferecida ao bebê. Acreditou-se que ele seria capaz de tal produção, supondo-o como sujeito que, apoiado nessa aposta, pôde produzir essa postura.

Músicas e cantigas de ninar

As características do “manhês” em relação aos picos prosódicos, à entoação, ao ritmo e à musicalidade aproximam-se muito das cantigas de ninar, que há décadas embalam e movimentam bebês ao redor do mundo inteiro e cuja melodia é simples e semelhante ao “manhês”: os sons se repetem – por exemplo, “boi, boi, boi, boi da cara preta...” – e apresentam um ritmo marcado (Ferreira, 2001). Mesmo que não compreendam o sentido das canções bem como não entendam o que lhes é dito, os bebês já experimentam em seu corpo um prazer no ritmo produzido pelas antecipações e pelas mudanças no andamento da canção – por exemplo, “Serra serra serradô / serra o papo do..... vovô!” (Jerusalinsky, J., 2004).

Segundo Belintane (2006), essas cantigas ajudam a preparar a criança para a entrada na linguagem e são fundamentais para sua constituição psíquica. O autor diferencia dois tipos de vozes com as quais o bebê entra em contato, desde seu nascimento: a primeira tem a função de se comunicar com ele, dirige-se diretamente a ele e faz com que busque pelo olhar e pela escuta o adulto que lhe endereça determinada fala. O outro tipo de voz comparece como ritmo, melodia, tendo uma função lúdica; sem preocupar-se com essa função “útil” da comunicação e da interação, é esta voz, justamente, que está presente nas cantigas de ninar e nas brincadeiras com rimas.

Não apenas a linguagem comunicativa proferida pelos adultos interessa às pequenas crianças. “Acalmam ou agitam o corpo do infans (aquele que não fala) também os cantos, os jogos e as brincadeiras orais que os pais fazem brotar de suas memórias” (Belintane, 2006, p. 44). Portanto, as “desúteis” construções da linguagem utilizadas e inventadas pelos pais e cuidadores, ao longo dos anos, produzem marca no bebê. Deveriam ser levadas mais em conta quando se trata da aquisição da linguagem pela criança, pois o que se nota é um grande investimento na oralidade “útil” (Belintane, 2006).

Ao escolher uma canção para cantar ao bebê, o agente da função materna o faz a partir de um saber inconsciente, retomando os tempos em que ele mesmo foi ninado por sua mãe, as cantigas presentes em sua memória. Dessa maneira,

“Quando é hora de dormir, comer ou mesmo de brincar, em geral, o bebê não fica sem uma cantiga suave, que embala ou anima. A mesma voz que o solicita por meio do ‘manhês’ muda o registro e atualiza um outro tipo de texto” (Belintane, 2006).

Comparece também nas cantigas de ninar e nas brincadeiras de colo uma aproximação entre o ritmo, a rima, a métrica e a situação vivida. Por exemplo, as cantigas de ninar evocam a presença dos pais, e, nesse sentido, pode-se pensá-las como precursoras dos contos de fadas. As cantigas oferecem a possibilidade de representação do vivido a partir do laço estabelecido com o outro, introduzem um campo imaginário e ficcional que possibilitará a elaboração de conflitos. Revelam, também, a ambivalência³³ dos adultos em relação ao bebê e ajudam a elaboração de tais sentimentos, situando-se como um anteparo tanto para aqueles quanto para a criança. Ainda nesse sentido de “anteparo”, podemos evocar a ideia de adormecer com as cantigas de ninar como uma possibilidade de o bebê entregar seu corpo à voz do adulto cuidador.

33 No dicionário Houaiss, encontramos a definição da palavra “ambivalência”: “1. estado, condição ou caráter do que é ambivalente, do que apresenta dois componentes ou valores de sentidos opostos ou não. 2. existência simultânea, e com a mesma intensidade, de dois sentimentos ou duas ideias com relação a uma mesma coisa e que se opõem mutuamente. (...) 4. PSICN coexistência ou aparição simultânea, na relação com o mesmo objeto, de tendências, atitudes e sentimentos opostos, basicamente amor e ódio.” (p. 183) Com o auxílio dessa definição, situamos os adultos como ambivalentes em relação aos bebês, ora desejando-os e ora não os desejando; sentem ao mesmo tempo prazer, satisfação, amor e também ódio, frustração em relação a eles. As cantigas de ninar pontuam os sentimentos ambivalentes, abrindo-lhes um campo de expressão. “Nana neném / que a cuca vem pegar ...” é um dos exemplos da ambivalência revelada nessas canções. Por isso, é um anteparo: o ódio, difícil de ser nomeado em palavras, pois carrega consigo a culpa, é explicitado nas cantigas, apoiando e “protegendo” a relação dos adultos com as crianças.

Os bebês, os educadores e a linguagem

Vemos, portanto, que não há nada de natural no fato de um bebê vir um dia a falar. Para que fale, ou seja, para que faça parte da troca tipicamente humana na cultura, é necessário que antes tenha sido falado pelo adulto cuidador. Diferentemente do adulto que fala de seu sofrimento e da criança que brinca de faz de conta, revelando por meio do brincar seus medos e conflitos, o bebê responde com seu corpo ao lugar onde está situado. O adulto cuidador lhe oferece significações, ao falar com ele e sobre ele, e, de sua parte, o bebê responde com suas produções corporais.³⁴

Como apontado em capítulos anteriores, no abrigo é o educador quem temporariamente exerce para os bebês a função de adulto cuidador. Este precisará não só falar com o bebê, interpretá-lo como também referi-lo a uma série, ou seja, costurar um evento ocorrido ao bebê ao anterior e ao seguinte, a partir do que ele, na sua singularidade e com suas produções corporais, mostra. Isso quer dizer, por exemplo, que “José deve estar chorando porque mamou pouco às três da tarde e agora já deve estar fome” e que “Gabriela está sorrindo nesse instante, pois gosta quando fazemos cócegas em sua barriga”. Do contrário, temos as respostas do agente da função materna sem se dirigirem ao sujeito bebê, mas se traduzindo em um cuidado anônimo, oferecido a partir de horários aleatórios, relacionado aos ritmos e disponibilidades institucionais. (Infante, 2000)

Retomamos também a importância de se pensar em um educador-referência para cada bebê, mas fazendo parte de uma equipe mais ampla representada pelos técnicos, funcionários, fórum responsável pelo caso, etc. Se estamos falando de um trabalho diário de significação,

34 Trecho retirado do trabalho de monografia “A detecção de sinais de sofrimento do bebê em abrigo”, realizado por Maria Lacombe Pires, no curso de especialização “Teoria Psicanalítica”, no COGAE – PUC SP, que contou com a orientação da Profa. Dra. Julieta Jerusalinsky e parecer da Profa. Dra. Silvana Rabello.

quase como um “bordado” que deve ser produzido artesanalmente, com uma ação dependendo da outra, então quanto mais este for produzido por “um”, menos fragmentado ficará. Através das falas, das palavras, o mundo vai sendo costurado para o bebê, e, por isso, não é indiferente quantos e quem são esses cuidadores. A. Jerusalinsky (2007) aponta o risco de “despedaçamento” do bebê se muitos intervêm com olhares e pontos de vista diversos. Nos abrigos, esse bordado poderia ser possível através da construção de mecanismos de comunicação entre os diversos cuidadores e equipe técnica. A referência é uma pessoa, porém o bordado não deve ser tecido solitariamente: com os sentidos e intervenções compartilhados, será possível construir um corpo, um “Eu” no bebê.

A língua é transmitida quando o corpo da pessoa que fala é verdadeiramente afetado, ou seja, ao se surpreender, chatear-se, irritar-se, ou ficar alegre. É pela surpresa e alegria que compõem na musicalidade da fala dirigida pelo adulto ao bebê e pelas diferentes entoações que acompanham as significações, desde que oferecidas a este na sua singularidade, que ele poderá encantar-se e, assim, enganchar-se no laço com o adulto cuidador para que, no futuro, possa sozinho narrar sua própria vida.

Os bebês têm história

Lola Cuperman

Dizer a verdade sobre a vivência ou sobre uma história é não apenas preencher um vazio, mas também reenxertar o sujeito em sua própria história, explicitar e tornar mais verdadeiro algo até então confusamente sentido. Nos casos de ausência, doenças, abandono e provações familiares, Françoise Dolto pede que se conte às crianças sua história. História que lhes deve ser dita em sua verdade, pois é a verdade, colocada em palavras, que redinamiza.³⁵

Wiliam é um menino de 1 ano e 8 meses que chegou ao abrigo em companhia de sua irmã de 2 meses. Sua chegada, sem ter sido previamente notificada às educadoras, deixou-as aflitas. Wiliam chorava incessantemente, parado no pátio ou diante da enorme janela, seu olhar se voltava para a porta de entrada da instituição. Após algumas horas de sua chegada, as educadoras supuseram que Wiliam estava à espera de alguém.

As tentativas de consolá-lo ao longo desse primeiro dia foram infrutíferas: nem conversas, nem oferta de alimentos, leite, nada. Wiliam chorava somente. No final do dia, temerosa do que aconteceria com ele à noite, uma educadora decidiu ofertar-lhe um ursinho, brinquedo de uso coletivo no abrigo. No início, Wiliam resistiu, não o quis, chegou a arremessar o brinquedo no chão. A educadora insistiu, intervenção que foi partilhada com suas colegas, e ofereceu seguidas vezes o ursinho. A criança, que no começo nem olhava para a educadora e para o

35 LEDOUX, M. (1991). Introdução à obra de Françoise Dolto. Coleção Transmissão da psicanálise. São Paulo: Editora Jorge Zahar, p. 72.

brinquedo começou, de canto de olho, a se aproximar lentamente dele, prestar-lhe atenção, fazendo pausas em seu choro quando a educadora brincava oferecendo-lhe o brinquedo, que foi usado como um objeto intermediário.

O grupo de educadoras que deixaria o plantão combinou que haveria um esforço para garantir e preservar a presença daquele objeto singular, que significasse uma ponte entre Wiliam e a instituição (a palavra ponte, neste contexto, nos remete à ideia de um elo entre dois lados distintos, mas com uma travessia possível).

Foi combinado que todas as intervenções como o banho, o jantar, a escolha de sua cama e também a informação sobre onde estaria sua irmã seriam antecipadas para ele. Naquele momento foi a melhor forma encontrada para acolhê-lo, apresentar-lhe as pessoas que estavam no abrigo e suas funções bem como apresentar-lhe as outras crianças. Inicialmente, as educadoras não dispunham de dados sobre a história de vida de Wiliam e de sua irmã e tampouco sobre a causa de seu acolhimento. Sua recepção no abrigo havia sido marcada por uma oferta, oferta possível diante de uma ausência total de informações, exceto seu nome. O nome de seu pai não constava em sua certidão de nascimento e a mãe não sabia informar seu paradeiro.

Wiliam passou a noite alternando intervalos de sono e sobressaltos, sustos que o faziam despertar agitado. Nesses momentos, em um choro baixo, ele soluçava e chamava pela mãe. Dormiu junto com o ursinho e, nos momentos de choro mais intenso, agarrava-se a ele.

Nos dias que se seguiram, chegou ao abrigo a informação de que Wiliam e sua irmã haviam sido afastados de sua família por abandono e negligência. Tinha sido denunciada ao Conselho Tutelar essa situação de abandono em que as crianças se encontravam, quando a mãe,

usuária de drogas, saía durante à noite por muitas horas e os deixava trancados sozinhos em casa. O choro agudo da irmã de Wiliam levou os vizinhos a acionarem o Conselho Tutelar. Wiliam foi encontrado paralisado, chorando, com olhar voltado em direção à porta.

Essa pequena passagem sobre a recepção de Wiliam convida-nos a pensar na dinâmica existente e freqüente em abrigos diante da chegada de bebês.

O primeiro ponto a ser desenvolvido trata da inegável condição de qualquer ser humano: todos nós, desde nossos primeiros momentos, ainda no período de gestação, somos portadores de uma história. Somos fruto do ato de concepção entre uma mãe e um pai, mesmo que infelizmente, de forma freqüente nos abrigos, não haja informações sobre o pai.

Uma das formas que expressam essa marca deixada pelos pais, o nome completo, muitas vezes torna-se um único traço concreto, a única pista sobre a origem familiar da criança quando esta chega à instituição. O registro de uma criança, o ato de dar um nome e sobrenome a ela a inscreve na história de uma família e também numa linhagem materna e paterna.

Bernardino situa que, mesmo antes do nascimento, o bebê já é falado pelos pais; muitas vezes, durante a gestação, dão-lhe um nome e, quando nasce, este é inscrito no registro civil, ou seja, “...antes mesmo de conseguir reagir a esse nome, ele já existe e é contado como cidadão” (2006, p. 25) A criança passará aos poucos a reconhecer seu próprio nome à medida que é também reconhecida pelos outros como tal. Assim, os nomes carregam algo da história da criança, do lugar em que ela foi desejada, e isso deve ser levado em conta quando ela chega a um abrigo. Além de o corpo da criança ser constituído de material genético transmitido por seus pais, ele também traz em si, desde a gestação, marcas da história de vida dos pais, da forma como viviam, da possibilidade de desejar ou não a gestação, da possibilidade de olhar ou não para a existência de um bebê sendo concebido no ventre da mãe.

No momento da recepção de um bebê no abrigo, o recém-chegado traz consigo uma memória que, mesmo não verbalizada, certamente estará sinalizada em seu corpo. Nos bebês, por sua impossibilidade de se comunicar verbalmente, tais sinais aparecem distribuídos por seu corpo: choro incessante, apatia, voracidade em se alimentar, ausência de apetite, perda de peso, possibilidade de olhar e trocar olhar com adulto ou não, interesse por brinquedos, doenças crônicas e repetidas, de caráter respiratório, dermatológico, etc. Nesse sentido, a história do bebê encontra-se, de um lado, inscrita e marcada em seu corpo por meio de sinais que os educadores precisam ler e reunir, como em um grande quebra-cabeça e, por outro lado, nas informações que são fornecidas tanto pela Vara de Infância quanto pelo Conselho Tutelar, ou por qualquer pessoa que tenha estado com o bebê ao longo do período de acolhimento. Essa diversidade de informações ajuda a arquitetar hipóteses sobre as necessidades e demandas desse bebê.

A leitura dos registros sobre o porquê da presença do bebê no abrigo, sobre sua história familiar e as expressões tanto físicas quanto psíquicas (choro, forma de brincar, por exemplo) lidas pelos educadores, no tempo de relação com o bebê, constituem uma densa colcha de retalhos que acolhe, protege e oferece um lugar para a criança na instituição. Colcha essa em costura, no tempo de acolhimento: fragmentos de história de várias fontes (hospital, família, técnicos de Vara de Infância e Conselho Tutelar, educadores no abrigo, professores de creches ou escolas), cenas vividas por bebês e educadores no cotidiano do abrigo e também ideias, desejos, pensamentos sobre qual será o possível destino dessa criança.

Quanto maior a quantidade, mais detalhadas e fidedignas as informações, maiores as possibilidades de se compreenderem dificuldades apresentadas pelos bebês e de planejar ações e intervenções a serem realizadas, o que constitui o PIA (Plano Individualizado de Atendimento). No caso específico dos bebês, existe grande necessidade de essas informações virem junto com as crianças a fim de se poder acolhê-las

e ler os sinais que elas portam em seu corpo e que expressam em sua relação com o educador, por não conseguirem falar por si.

No caso de Wiliam, por exemplo, o fato de estar parado, olhando para a entrada do abrigo, à espera de alguém, pode nos levar a pensar no quanto de fato ele estava “contando” sua vivência familiar, remontando cenas vividas com a mãe e o quanto se sentia desamparado, mas também o quanto esperava por ela. Essa cena pode nos remeter à ambivalência e aos conflitos atravessados pela mãe, expressos na espera dolorosa de uma criança tão pequena diante da porta ou da janela, de onde essa mãe possivelmente regressaria.³⁶

William condensava em suas ações uma espera por alguém que ao mesmo tempo saía, não percebia todas as suas necessidades bem como as de sua irmã, mas também de alguém que tinha cuidado deles, protegido, alimentado em muitos momentos – por isso ele a esperava em casa e também no abrigo. Nesse sentido, receber William remetia à complexidade da entrada de qualquer criança em um abrigo: momento em que é possível perceber quanto se misturam nas vivências familiares proteção e desamparo, cuidado e abandono. Assim, o trabalho com as famílias já se inicia desde a recepção, ao se tentar compreender e resgatar o valor dessas relações, por mais crítica que possa se mostrar a circunstância do acolhimento.

No livro *Corpos que Gritam*, a psicanalista Caroline Eliacheff discute seu trabalho clínico realizado com bebês residentes em abrigos, destacando a importância de se falar com eles acerca de sua história, sendo essa atitude justificada pelo fato de a autora acreditar que estes percebem, através das diferenças no ambiente, nos sons, nos odores, no tato e por meio das sensações de seu corpo, os fatos que ocorrem em sua vida, como a separação em relação à mãe, por exemplo.

36 Uma referência para se problematizar o tema ambivalência materna está no filme *Um estranho em mim* – original *Das Fremde in mir* – Alemanha, 2008, direção: Emily Atef.

Falar com um bebê e nomear fatos importantes sobre sua história revela uma clareza por parte do educador sobre a importância de sua função junto àquele: a de lhe oferecer uma versão sobre o porquê de sua separação em relação à família e de lhe garantir um lugar singular de cuidado e proteção. A ideia é de que, com isso, a criança possa, mais adiante, construir uma versão própria a respeito de sua vida.

Eliacheff define a postura do responsável pelos cuidados em uma instituição de acolhimento, o educador, como sendo a de um avalista de uma imagem de base, aquele que sustenta a história e se responsabiliza por guardá-la:

“Por representar para a criança a pessoa de referência, a relação fusional presente ou passada, é ela a avalista de uma “imagem de base” intacta, inteira; ela está presente simbolicamente, para defender a criança e garantir sua integridade física.” (1995, p.15).

O educador situa-se, portanto, nesse lugar de conhecedor e transmissor (avalista) da história familiar e também como referência e interlocutor para o tempo vivido no abrigo. Uma de suas funções concentra-se em ajudar a criança a compreender sua origem, permitir que ela faça perguntas, oferecendo espaço ao diálogo.

A matéria prima usada para nortear uma ação com o bebê tem como um dos elementos de composição o que se sente e se percebe ao tocá-lo, ao alimentá-lo, ao lhe dar banho ou, como no caso de William, ao se defrontar com a incompreensão. Seus movimentos de não aceitação e de espera por alguém só foram tomando corpo e tendo significado mais tarde, quando as informações vieram; contudo, puderam ser escutados e acolhidos mesmo antes disso. No momento da recepção, o que se tinha a oferecer era algo que estivesse ali, que se mantivesse e que pudesse constituir-se como um elo entre a criança, o educador e a instituição.

Retomando a pequena passagem da chegada de Wiliam ao abrigo, podemos notar na cena inicial que, frente à ausência de dados concretos, houve uma tentativa por parte da educadora de construir uma hipótese sobre sua história e de oferecer-lhe um conforto, materializado no brinquedo: um convite para ficar. Antes que pudesse articular e realizar essa simples ação, foi necessário para a educadora suportar o choro incessante, a não aceitação, o não alimentar-se diante do que era oferecido. Essa criança queria dizer algo com sua recusa, precisava se fazer entender em relação ao quanto esperava pela mãe e ao quanto necessitava de que alguém lhe explicasse onde estava, que lugar era aquele e se sua mãe iria ou não chegar.

A condição de entrada de um bebê, uma criança ou um adolescente em um abrigo necessariamente parte de circunstâncias de vulnerabilidade física, social e psíquica. Nenhum deles chega a um abrigo sem que tenha se instaurado uma situação crítica; portanto, pode-se afirmar que incluir, resgatar, registrar e principalmente falar sobre a história de vida das crianças na rotina da instituição, mesmo compondo um eixo central para que essas situações possam ser significadas, não se constitui como tarefa simples.

No entanto, a história insiste em se apresentar, através de incompreensões que temos sobre as crianças, em comportamentos que não esperamos e não sabemos muitas vezes como abordar: medo, pânico, agressividade, passividade e choro excessivo, por exemplo, e nem mesmo as crianças compreendem o que estão sentindo ou de que estão precisando. O grande desafio de educadores concentra-se justamente neste ponto: abrigar os conflitos, as histórias, e permitir que a criança possa ser acolhida do jeito que é.

O caráter coletivo das tomadas de decisões também fica evidenciado na articulação das ações de recepção realizadas com Wiliam. Tais decisões, criadas por vezes no cotidiano, sem um planejamento prévio, em uma etapa posterior, precisam ser equacionadas e partilhadas com o grupo, discutidas em supervisões e formações. A demanda legal, a

partir das orientações técnicas do Governo Federal, de que seja realizado um PIA, nos alerta sobre a importância de que ações e decisões tomadas no cotidiano sejam discutidas e transformadas em um saber consistente, em uma coordenação das informações obtidas sobre determinada criança e em um norte para a permanência desta no abrigo, independentemente do tempo em que ela ali permaneça.

Justamente em um espaço de supervisão, recuado do cotidiano institucional, do contato com as crianças e distanciado da rapidez do dia a dia, as angústias sentidas a partir do encontro com as crianças e com outros profissionais podem ser problematizadas e transformadas em instrumento de trabalho. No espaço da formação contínua, esse material bruto vivido pode ser lapidado e transformado em conhecimento acumulado, procedimentos e recursos desenvolvidos pela equipe. Principalmente diante de uma rotina que prevê plantões e trocas de turnos dos educadores, é fundamental que o eixo do trabalho seja determinado em função da criança, dos dados que ela traz. O planejamento das ações e estratégias de intervenção discutidas entre a equipe minimiza a possibilidade de divergências pessoais serem expostas na presença das crianças, durante a rotina, o que muitas vezes fragiliza o grupo dos educadores.

No trabalho desenvolvido com bebês em instituições de acolhida, muitas são as vezes em que nos deparamos com a dor, o desamparo e a violência, mas também imensas são as possibilidades de oferecermos um espaço e um tempo para a proteção e o cuidado tanto para os pequenos quanto para suas famílias, através de intervenções consistentes e criativas.

Educar e cuidar de bebês

Flavia Montagna

As tarefas de cuidar e educar um bebê requerem uma série de funções e mobilizações que o adulto necessita desempenhar para que aquele possa se desenvolver de forma saudável. As expectativas de como o bebê irá se desenvolver e qual é a melhor maneira de educá-lo são influenciadas pela sociedade e pela cultura na qual ambos estão inseridos. Como vimos até aqui, é importante que o bebê possa ser cuidado a partir de suas características particulares e que o adulto cuidador possa confiar na capacidade do bebê de se expressar e demonstrar suas necessidades.

O cuidado e a educação são atenções complementares dispensadas à criança, assim não há como pensá-las separadamente ou de forma hierarquizada, como se uma dessas funções fosse mais importante que a outra. Cuidar remonta a proteger, zelar, vigiar, tomar conta com toda a atenção. Cuidar de um bebê pode parecer uma tarefa mais simples e palpável do que educá-lo. Contudo, o leitor que nos acompanhou até aqui sabe que os cuidados com o bebê não podem ser anônimos, impessoais ou regidos apenas pela técnica; há uma série de operações, que compõem justamente a partir dos cuidados (como o brincar, por exemplo).

Os cuidados e o corpo do bebê

É no corpo do bebê que as experiências primordiais são vivenciadas e reconhecidas. Ele só poderá conhecer e habitar seu corpo, aceitar os limites impostos por sua pele e desenvolver a noção de que existe se seu cuidador puder atendê-lo nessas sutilezas, por meio do toque no momento do banho, da higienização, da alimentação, ou em outros

momentos de proximidade entre ambos. Winnicott salientou a importância dos contatos físicos na tenra idade. Chamou de holding a referência ao ato físico de segurar o bebê nas suas estruturas corporais no sentido de contê-lo como um todo. Nos primeiros meses, este ainda não tem controle de seu corpo, e o contato corporal lhe possibilita a experiência de ser segurado e a sensação de que seu corpo é organizado pelo adulto responsável por seus cuidados. Tal experiência irá ajudá-lo na direção da construção de uma noção corporal para que, juntamente com a construção da noção de si mesmo, seu eu se torne uma unidade integrada, já que inicialmente se encontra em um estado não-integrado. Se o bebê é segurado adequadamente, ele irá adquirir confiança no meio ambiente, o que é fundamental para o seu desenvolvimento emocional. Um colo adequado significa um colo acolhedor, firme, capaz de transmitir-lhe uma sensação de segurança.

A maneira como o cuidador segura o bebê é muito significativa. Ao segurá-lo inadequadamente, pode produzir-lhe uma tensão extrema, dando base para: “a sensação de se partir em pedaços, a sensação de cair num poço sem fundo, o sentimento de que a realidade externa não pode ser usada para reassseguramento” (Winnicott, 1993, p. 31). Nessa mesma direção encontramos a seguinte afirmação de Maranhão:

“Um bom colo para os bebês proporciona não só um meio de transporte, mas conforto e proteção, além de criar uma experiência tátil e de interação que contribui para a organização postural e construção da identidade. O jeito de segurar um bebê permite a ele se amoldar ao corpo de quem o acolhe e vice e versa; nesse gesto o adulto delimita um espaço para que o bebê possa sentir seu corpo e o do outro, ajudando-o assim a construir a consciência corporal, base da construção da identidade.” (1999, p. 5)

Os profissionais que atuam em instituições que atendem bebês, sejam elas de saúde ou educação (abrigos, escolas, creches, etc), constataam que há sempre uma polêmica em torno de oferecer ou não o colo a eles. Os educadores que são novos nesses espaços são logo advertidos de que não devem pegar os bebês no colo, pois estes poderão acostumar-se e nem sempre o educador estará disponível para tal. O choro e o pedido de colo são também muitas vezes interpretados como “manha” por parte do bebê.

É verdade que em um espaço coletivo nem sempre os educadores poderão oferecer o colo para o bebê, mas encontrarão outras formas de atender a essa demanda. Por outro lado, nem por isso a demanda de colo pelo bebê deixa de ser legítima, ou seja, esta demanda algo que é bom para si, agradável, aconchegante e reassegurador, e essa demanda não deve ser tomada como “manha”; é importante que a necessidade seja reconhecida, nomeada e atendida, sempre que possível. Isso exige que o educador encontre em sua rotina saídas criativas para conseguir atender à solicitação de um número grande de crianças ao mesmo tempo. Para tanto, o cuidador precisa ser sensível ao que cada criança gosta e como se sente melhor, como por exemplo, cantar uma música pela qual o bebê se interessa, contar-lhe uma história, oferecer objetos adequados à faixa etária. Dessa forma, o bebê pode se aconchegar de outras maneiras, além do colo, e o educador consegue atender às demandas do cotidiano da instituição.

Ao mesmo tempo, tanto para o bebê que é cuidado no âmbito familiar como para o que é acolhido em instituições, nem sempre haverá um adulto disponível para oferecer-lhe o colo, e isso é bom. Como vimos no capítulo 2, por meio do brincar, o adulto cuidador oferece objetos e situações nas quais o bebê poderá se engajar para além do corpo do adulto, colocando em jogo a alternância entre presença e ausência e a descontinuidade entre o seu corpo e o do adulto cuidador.

Educação e cuidados na primeira infância

Pois bem, abordamos até aqui o tema dos cuidados e apontamos para a pertinência de se tomar educação e cuidados como tarefas igualmente necessárias e importantes na atenção dirigida a um bebê ou criança pequena. Essa é uma discussão recente e incipiente no campo da educação infantil, ou seja, no caso de crianças que permanecem uma parte de seu dia separadas do âmbito familiar. Mas, e no caso das instituições de acolhimento, como essa temática se atualiza? De que modo podemos pensar a educação em tais espaços? Acreditamos que é importante trazer esse aspecto para nosso foco de investigação e, para isso, nos deteremos um momento no modo como se apresenta nas instituições educacionais.

As orientações no campo da Educação Infantil partem justamente do pressuposto de que educar e cuidar formam um só corpo. Segundo o Referencial Nacional da Educação Infantil: “Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis...” (1998, p. 23).

Encontramos também consonância no seguinte trecho do mesmo Referencial:

“Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.” (1998, p. 75)

A discussão em torno da educação e dos cuidados no âmbito da educação infantil toca diretamente no ponto da atuação e formação dos profissionais. Em 1996, foi sancionada uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação que modifica o lugar da Educação Infantil. A partir desse momento, a Educação Infantil (creches e pré-escolas) se

torna oficialmente a primeira etapa da Educação Básica. Antes disso, ela era pautada em uma educação assistencialista que visava “sanar as supostas faltas e carências das crianças e suas famílias” (ECA, 1998, p. 17). Assim, além de constatar que a discussão em torno da formação é recente no âmbito da educação – e mais ainda no campo das instituições de acolhimento – verificamos que há também uma semelhança na origem assistencialista dessas instituições, sustentada numa visão de carência da criança assistida.³⁷

Assim sendo, ao tocar no tema da educação e dos cuidados na primeira infância, ao apontar que essas tarefas estão previstas na atuação do professor de educação infantil e ao propor que também integrem o campo de atuação do educador de abrigos, necessariamente teremos que rever tais noções e ter em vista uma concepção de educação que não se limite à transmissão formal de conhecimento, ou seja, que não restrinja o ato educativo à prática do ensino de conteúdos.

Quando incluímos as ações de cuidar e educar no contexto do acolhimento de bebês e crianças pequenas separados de suas famílias, é justamente com o objetivo de fazer trabalhar essas noções e engajar o educador nesse processo. Tratamos, ao longo desta publicação, dos cuidados, do modo como a técnica pode comparecer, da crucialidade de que os cuidados sejam permeados por uma atenção particular e endereçada a cada bebê (em contraposição aos cuidados anônimos e impessoais). Mas pouco tratamos da noção de educação, e esta requer que nos detenhamos por um momento: tradicionalmente, se pensada como uma transmissão das práticas culturais, é atribuída à família, e se identificada ao ensino de conteúdos, é atribuída ao contexto institucional/escolar. E como podemos pensar a educação de bebês e crianças em situação de acolhimento institucional?

37 Para saber mais – História da infância no Brasil. Marcos Cezar de Freitas (org.). Ed. Cortez, 1997 – *História da criança no Brasil*. Mary de Piore (org.). Ed. Contexto, 1996 – *História social da criança abandonada*. Maria Luiza Marcílio. EdRucitec, 1998.

Lacan pontua que “a família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua acertadamente materna. Com isso, ela preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico...” (1938, p. 13). No caso de bebês e crianças pequenas acolhidas em instituições, é o educador que se ocupará dessa primeira educação, na qual entrarão em jogo as funções materna e paterna e os momentos lógicos de alienação e separação. Trata-se de uma educação que não pretende ensinar algo em particular, que não tem nada de escolar, mas que supõe o sujeito na sua posição e o inscreve em uma cultura.

O processo de humanização da criança possibilita sua inserção na cultura. Cuidar, educar, humanizar significam oferecer subsídios para que ela possa se integrar e pertencer a uma cultura; sendo assim, quando nos referimos à educação, consideramos todo o processo de humanização da criança.

Cuidar e educar em instituições de acolhimento

Como vimos, os cuidados maternos são de fundamental importância para o desenvolvimento emocional do bebê. Como esses cuidados podem ser oferecidos e experimentados em um espaço coletivo como o abrigo? Como proporcionar ao bebê um ambiente favorável a seu desenvolvimento, sem a presença da mãe, ou com a presença da mãe num contexto específico, como no caso das mães adolescentes que são acolhidas junto com seus filhos? E como pode a educação comparecer nesse contexto? Quem se responsabiliza por ela?

Existem situações em que a instituição dispõe da informação sobre a vinda de uma nova criança, e, quando isso acontece, os educadores podem organizar o ambiente e preparar-se para recebê-la. Como será essa criança? Que tipo de reação terá ao chegar à instituição? São algumas questões que podem ser formuladas a partir do anúncio dessa chegada,

havendo, nessa medida, uma preparação, como costuma ocorrer na família, para a vinda de uma nova criança.

Assim como a família pode preparar a chegada do bebê em casa, é importante que o abrigo também tenha essa preocupação. Criar um espaço para ele no abrigo, arrumar o quarto, o berço, conversar com os educadores e as crianças que o receberão é fundamental para que ele encontre um ambiente acolhedor. Além disso, o educador que irá receber esse bebê precisa conversar com ele a respeito de sua situação: dizer por que ele foi para a instituição, onde está sua mãe, explicar que agora no abrigo ele será cuidado, enfim, compartilhar os dados que possui sobre sua história de vida para que o bebê possa se situar nesse espaço tão estranho e novo.

Tomamos como exemplo uma situação de dois bebês gêmeos, Anita e Camila, esperados no abrigo em função do encarceramento de sua mãe. Os bebês tardaram a chegar, pois permaneceram mais tempo do que estava previsto com sua mãe na prisão. Dessa forma, a equipe pôde se organizar e estruturar melhor a recepção dos dois. Além de organizar o espaço físico, a equipe teve a possibilidade de gerar expectativas a respeito de como seria cada um desses bebês: seriam eles tranquilos? Agitados? Carinhosos? Viver essa espera possibilitou a criação de uma ligação, um afeto, antes mesmo de os bebês chegarem.

O bebê recém-separado de sua mãe não poderá reconhecer no educador nem a voz, nem o calor do corpo, nem o contato e irá se ressentir da ausência materna. É uma tarefa muito delicada para o educador atender um bebê nessas condições, mas é fundamental que ele o faça da melhor maneira possível, como vimos no caso de William.

No caso de Anita e Camila, a equipe estava informada sobre importantes aspectos que diziam respeito à vida dessas crianças e conseguiu acolhê-las quando chegaram à instituição, pois já haviam se organizado para recebê-las e oferecer-lhes palavras e cuidados. Nesse caso, a

informação sobre a história de vida desses bebês trouxe a oportunidade de os educadores se autorizarem a cuidar deles, sabendo que a mãe estaria sofrendo com a ausência dos filhos. A chegada de um bebê à instituição pode gerar uma complexa ambivalência no educador, na medida em que sente raiva por quem “abandona um bebê tão lindo” e também consegue se identificar com a perda e o sofrimento da mãe.

Quando não sabemos as causas do acolhimento, surgem hipóteses, fantasias, e cada ato do bebê dá margem para se imaginar o que poderia ter acontecido com ele. Isso se reflete na necessidade dos educadores de “criar histórias” sobre a vida anterior da criança. O exemplo de Isabela é ilustrativo a esse respeito:

Ela chegou ao abrigo muito magra, “raquítica” – como dizia a educadora. Na hora da refeição, “agia como um bichinho”, não usava as mãos, colocava seu rosto no prato, com grande desespero e voracidade. A educadora conta: “ela vivia no farol, ficava de lado no colo da mãe, olha o corpo dela, dá para ver... passou fome, tinha que ir caçar sua comida dentro de casa”. “É mesmo, ela vivia no farol?” – perguntou uma estagiária. “É isso mesmo” – diz a educadora. Para um momento e completa: “É o que eu penso”.

Na instituição de acolhimento, devido aos plantões de serviço, os adultos se rodiziam nos cuidados com o bebê. Por essa razão, é fundamental que a equipe de educadores tenha um discurso único, organizado a partir de um plano de trabalho estabelecido para cada criança atendida, mantendo os elementos essenciais da rotina e um olhar consonante sobre cada bebê. A presença constante do adulto e uma rotina bem estabelecida são estruturantes nessa fase. Mas também podemos pensar que o bebê, ao contar com diferentes educadores, estará sujeito e responderá aos estilos próprios de cada um, estabelecendo relações diferentes com cada um deles, o que pode ser reconhecido como um sinal positivo do desenvolvimento. No entanto, é preciso esclarecer que, neste caso, nos

referimos às diferenças no estilo de cada educador e não a modos diferentes e excludentes de educar o bebê e de cuidar dele.

A troca de informação entre os educadores sobre o que acontece nos diferentes turnos é de fundamental importância para que se mantenha uma conduta coesa em face das necessidades de cada criança. O caso de Débora nos revela a importância desse cuidado:

Uma mãe adolescente, ela estava em situação de acolhimento junto com sua filha Laura. As duas dormiam todas as noites juntas na cama de Débora, pois esta não gostava de dormir sozinha. No plantão de uma educadora isso era possível, pois ela permitia que Débora dormisse junto à filha, porém, no plantão de outro educador, isso não acontecia, pois ele não aprovava tal situação: tinha o cuidado de conversar com Débora a respeito e ajudava-a a colocar a bebê no berço.

Casos como esse mostram como é importante que os educadores estejam afinados nas intervenções realizadas e na sustentação das mesmas. Não pode haver divergência na tomada de decisão, no caso pessoal e aleatória, entre um e outro, é preciso unificar o discurso e o cuidado a partir de reuniões entre os educadores e da constante troca de informação sobre as crianças. Vale lembrar que o PIA é um instrumento que existe justamente para nortear as ações a partir da composição entre os dados da história e o que pôde ser discutido por meio das observações da equipe.

A instituição de acolhimento precisa se organizar para eleger um educador-referência para cada bebê. Sabemos que essa organização pode ser atravessada pelas demandas da instituição, mas precisamos reforçar a necessidade de um educador que se responsabilize pelo cuidado e desenvolvimento do bebê a ele destinado. Estabelecer quem vai ser o educador-referência para cada bebê envolve um olhar cuidadoso sobre as relações que se estabelecem no dia a dia da instituição. Em muitos casos o educador “escolhe” o bebê, por empatia ou porque a

criança se assemelha com um ente querido, ou por outra razão, porém, este também pode fazer essa “escolha”. Percebemos tal situação quando um bebê se acalma melhor no colo de determinado educador, ou quando outro responde melhor aos cuidados deste; enfim, é preciso estar atento às respostas de cada bebê em relação aos cuidados que lhe são dirigidos. No caso de Anita e Camila, uma das educadoras, a partir de uma foto, se imaginou como referência de Anita. No entanto, ao conhecê-las, foi Camila quem a escolheu.

A definição do educador de referência não pode ser só uma escolha pessoal, precisa ser consensualizada no coletivo. Tal procedimento possibilita que seja criada uma cumplicidade no grupo e ajuda a dissipar uma possível rivalidade entre os educadores. Dessa forma, fica evidente a importância de se autorizar e se formalizar essa escolha e, assim, tentar assegurar que todos tenham um educador de referência.

Mesmo que o educador estabeleça uma ligação amorosa e de bons cuidados com a criança, ele exerce sua função a partir do desejo de seu trabalho, diferentemente do que acontece com os pais. Essa diferenciação é importante, pois aquele é a figura de ligação que trará confiança e suporte às crianças acolhidas. Podemos pensar na diferença que reside entre o lugar dos pais e o dos educadores: para os primeiros, os bebês representam um investimento narcísico, ou seja, a partir do desejo dos pais, enquanto que para os segundos é o trabalho que ocupa esse lugar.³⁸

Vejam os comentários de Dolto a respeito das referências a partir das quais um educador poderá educar uma criança e cuidar dela:

“As referências do educador vêm da própria educação que recebeu na infância. Não é sobretudo um discurso, é um modo de ser que inspira à criança confiança em si ou desconfiança de si própria que lhe atribui o orgulho de seu sexo e de suas iniciativas, que lhe dá

38 Segundo Freud, o investimento narcísico refere-se ao “amor dos pais” a seus filhos, um amor infantil decorrente do renascimento narcísico dos pais. Para saber mais: Dicionário de Psicanálise, Elisabeth Roudinesco e Michel Plon. Ed. Zahar, 1997.

segurança de que, faça o que fizer, é sempre amada, mesmo que às vezes repreendida.” (1999, p. 41)

Concluindo, o papel desempenhado pelas instituições de acolhimento é fundamental para possibilitar a continuidade do desenvolvimento de crianças “separadas” de suas famílias de origem. Os estímulos e investimentos afetivos e o acolhimento dos educadores poderão minimizar os efeitos dessa condição e inscrever essas crianças em outra perspectiva, pois não necessariamente a ruptura com as figuras de ligação comprometerá o desenvolvimento ou instalará marcas intransponíveis ao longo da vida.

O que podemos prevenir no acolhimento institucional de bebês

por Luísa Nogara

Ao tocar no tema da prevenção, colocamo-nos diante de uma das grandes polêmicas entre estudiosos do desenvolvimento infantil, psicanalistas e médicos; contudo, no lugar de ficar paralisados diante dessas polêmicas propomo-nos a destacar as formulações de alguns psicanalistas que encontraram um modo de situar-se nesse debate e a propor uma reflexão sobre a prevenção condizente com a psicanálise e com a clínica com bebês. Tomamos o cuidado de não circunscrever a discussão apenas ao âmbito dos abrigos – nosso foco neste trabalho – mas de ampliá-la para as outras instituições que recebem bebês, sejam elas de saúde ou educacionais.

O leitor que nos acompanhou até aqui pôde observar que o fio condutor desta publicação foi o estudo acerca das condições necessárias para um bebê poder se constituir como sujeito, dos modos como o educador pode contribuir para esse processo e das dificuldades que se podem encontrar quando se atua em um contexto coletivo e com bebês afastados de suas famílias.

Durante o percurso, procuramos evidenciar que cada bebê é único e que é preciso encontrar – e até mesmo inventar – modos de acolhê-lo e acompanhá-lo em seu processo de subjetivação. O educador encontrará no constante estudo e na reflexão sobre o tema as referências necessárias a essa prática tão singular, portanto, ao introduzir a ideia de prevenção nos cuidados dedicados ao bebê, pedimos-lhe que abandone a expectativa de encontrar aqui uma longa lista de recomendações sobre os cuidados na primeira infância ou a prescrição de um manual sobre o tema. Não se trata de propor ou predizer qual é a melhor forma

de uma criança construir seu mundo psíquico, ou, ainda, de procurar garantir que alguns males possam ser evitados. Afinal, como pensar em prevenir algo que não sabemos de antemão como vai acontecer?

Do que se trata, então, quando pensamos em prevenção no âmbito psicanalítico? Talvez o primeiro aspecto a ser considerado seja o de relativizar o caráter preditivo e linear do discurso médico, que trata de detectar, prever, investigar e intervir. Diferentemente do peso ou da altura esperados para determinada idade, por exemplo, a constituição psíquica não obedece a uma ordem predeterminada, ela é particular e criada na relação do bebê com seu cuidador.

Nesse sentido, faz-se necessário retomar a ideia de que não é possível antecipar a maneira pela qual um acontecimento será tratado pelo sujeito, não é possível saber antes o que um acontecimento poderá desencadear em cada um. Outro ponto importante, na mesma direção, é o risco de se assumir uma noção de prevenção que carregue consigo um ideal a ser alcançado, numa perspectiva muitas vezes adaptativa e normatizante.

E esse é um ponto no qual se sustenta uma objeção à possibilidade de que a psicanálise possa articular algo em relação à noção de prevenção. Vejamos como alguns psicanalistas poderiam responder a essa objeção:

“Do ponto de vista psíquico, não há nada a pré-venir; ao contrário, trata-se de vir depois, de intervir para oferecer uma atenção, uma escuta, um trabalho de elaboração para situações potencialmente violentas” (Dugnat, 2004, p.102).

“A prevenção não se baseia nem na antecipação de um sintoma nem na tentativa de evitá-lo, mas sim na aposta da criação de condições estruturais suficientes para que uma subjetivação se dê antes que se interrompa definitivamente o laço.” (Mariotto, 2009, p. 17).

Assim, nessa relação ainda em constituição (bebê-adulto de referência), é possível intervir preventivamente no sentido de atentar para situações em que o processo de subjetivação esteja em risco e implementar intervenções na direção da retomada desse processo.

Como então reconhecer essas situações de risco? E, após reconhecê-las, como intervir? Quais os limites de uma intervenção em uma instituição? Estas são perguntas necessárias e fundamentais para avançar na reflexão sobre a prevenção precoce dos distúrbios relacionais no bebê e na criança. Para identificar do que se trata quando mencionamos o sofrimento de um bebê, utilizaremos uma passagem vivida em um abrigo.

Alice, um ano e dez meses, estava deitada no trocador enquanto Joana, a educadora do berçário, colocava sua fralda. Mexia-se incessantemente, o que incomodava Joana e atrasava seu trabalho; esta ainda precisava trocar a roupa de mais três crianças que estavam de saída para a creche. Contudo, Alice não movimentava seu corpo indiscriminadamente, tentava olhar para sua virilha, repleta de feridas. A educadora, por sua vez, desdobrava-se para segurar o bebê enquanto tentava encontrar a pomada para o tratamento dessas lesões, e ambas estavam extremamente incomodadas: Alice não conseguia entender o que acontecia com seu corpo, e Joana irritava-se com a movimentação da menina, que não parava quieta para receber seus cuidados. Alice não agitava apenas seu corpo, seus olhos reviravam-se à procura de uma resposta, afinal o que era aquilo que estava sentindo? De onde vinha aquele incômodo?

Era como se Joana não pudesse compreender por que a pequena não ficava quieta pois, se pudesse passar logo a pomada, as coceiras seriam aliviadas. E seu pensamento afastava-se ainda mais daquela situação, pensava em seu cansaço, lembrava-se de que estava em seu horário de almoço...

O que está em jogo nessa cena? Como seria importante para Alice saber que Joana logo iria cuidar de seu machucado, que ela tinha uma pomada que ajudaria a passar seu incômodo! Ela buscava, de forma ávida e desordenada, entender o que acontecia. Seu corpo estava desorganizado, seu olhar não encontrava um ponto de referência e sua aflição aumentava rapidamente.

Centremo-nos nas sensações que foram experimentadas intimamente por cada uma delas e imaginemos que esses pensamentos internos e difusos pudessem ganhar voz. Alice, com menos de dois anos de vida, ainda não tem instrumentos suficientes para transformar em palavras o que sente. Mas, e Joana? Por que será que se mantém calada enquanto realiza tantas tarefas? Que diferença faria se, naquele momento, falasse com a criança? Ao falar com Alice sobre aquilo que estava percebendo nela, a educadora a colocaria em uma posição de sujeito participante da situação, poderia auxiliá-la a construir uma noção corporal, nomeando que seu incômodo vinha da pele de sua virilha, que é diferente de suas pernas, de sua barriga; transmitindo-lhe, pela experiência, que suas ações, seus movimentos, afetam o mundo e que existe, ali, outra pessoa que reconhece e responde às suas necessidades. Dessa forma, Alice deixaria a posição de um objeto manipulado para assumir uma posição mais ativa, eficaz e potente no contato com sua educadora. Continuemos com uma breve sequência a situação descrita anteriormente:

Fátima, outra educadora que observava a situação, aproximou-se. Olhou para onde Alice apontava sua mão, em meio a muitos outros movimentos. “Você está com um monte de machucados! E a Joana passou um remédio para cuidar de você.” Alice parou, dirigiu um olhar profundo para Fátima, que respondeu com outro olhar intenso. Virou-se de lado no trocador, olhando para um cantinho, apontou para a pomada e disse “dodói”. Fátima respondeu: “É, esse foi o remédio que a Joana passou para cuidar do seu dodói”. Alice sorriu, aliviada enquanto Fátima respondia, com um sorriso: “É gostoso, né? A Joana cuida de você”.

Nessa cena, podemos observar que o fato de Fátima intervir, falar com Alice, nomear o que lhe estava acontecendo, de colocar em palavras os cuidados dispensados pela outra educadora, teve um efeito tranquilizante e organizador para a pequena. Por mais que os movimentos realizados pela primeira educadora fossem cuidadosos e adequados, eram insuficientes para satisfazer a demanda que Alice lhe dirigia.

Ao intervir, Fátima funcionou não apenas como um cuidador das necessidades corporais de Alice, mas também como processador: recebeu as informações emitidas pelo bebê e transformou-as, reduzindo seus estados de tensão e de mal-estar. O recurso básico para tal tarefa é a observação e a disposição de receber, processar e devolver à criança algo que ela ainda não é capaz de codificar sozinha. Antes dessa intervenção, Alice estava submetida a um excesso de desorganização que não encontrava resposta no mundo externo. Naquele momento, sua coesão corporal estava ameaçada, e seu olhar não conseguia engajar o olhar do adulto cuidador, o que a deixava sozinha, isolada e perdida.

O abrigo presencia a constituição psíquica dos bebês e participa dela a cada toque e ao manter uma continuidade nos cuidados e na rotina (mesmo com as trocas de plantão de educadores), o que torna essa instituição especialmente importante quando pensamos em intervenção precoce. No caso de um bebê, no qual foram identificados sinais de sofrimento psíquico, o PIA pode ser um organizador para a equipe, considerando que o cotidiano do abrigo acaba por desconsiderar aqueles que necessitam de uma atenção diferenciada.

Os sinais de sofrimento psíquico

Agora nos dedicaremos aos sinais de risco para o desenvolvimento infantil.³⁹ Nossa aposta é que, a partir do contato com esses referenciais psicanalíticos, os profissionais que trabalham com a primeira infância possam não apenas reconhecer o aparecimento desses sinais como também atuar de maneira apropriada, o que, por vezes, pode ser suficiente para modificar o quadro. Tais intervenções possíveis de ser realizadas pela instituição são valiosas para que o bebê encontre novos caminhos em sua constituição. Nos casos em que as dificuldades e o sofrimento apresentados pela criança ainda permaneçam, apesar das investidas da equipe de profissionais que a acompanham, é indicado um atendimento clínico.⁴⁰

Destacamos a importância do lugar que o educador irá ocupar nesse processo. O bebê pode ou não necessitar de uma ajuda mais específica, mas, em ambos os casos, o investimento cotidiano de seu adulto de referência é imprescindível.⁴¹

É importante salientar que, ao mesmo tempo em que um acontecimento isolado não é suficiente para estabelecer uma patologia no bebê, o tempo necessário para que uma seqüência de situações se acumule o suficiente para a configuração de um transtorno é muito rápido. Nos primeiros anos de vida, tudo acontece em um ritmo acelerado, o sistema nervoso do bebê está aberto a captar e trocar com o mundo de uma forma muito mais maleável do que o faz o adulto, daí a importância do

39 Para os leitores que queiram se aprofundar nessa temática sugerimos a leitura de CRESPIAN, G. C. (2004). A clínica precoce: o nascimento do humano. São Paulo: Casa do Psicólogo. (Coleção 1ª Infância, 6); e Kupfer M.C. et al. Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. Lat. Am. Journal of Fund. Psychopath. Online, 2009, 6(1),48-68. Disponível em: <http://www.fundamentalpsychopathology.org/journal/v06n01/valor.pdf>

40 O leitor encontrará um relato rico e preciso de casos em que o atendimento clínico foi indicado em ELIACHEFF, C., (1995). *Corpos que gritam – a psicanálise com bebês*. São Paulo: Ática.

41 O documento “Orientações Técnicas...” prevê uma mudança nos plantões de serviço dos profissionais que atuam nos abrigos, de modo que seja cumprida uma carga horária de 8 horas diárias e não mais o esquema de jornadas de 12 x 36 horas.

investimento do adulto cuidador nesta fase e do reconhecimento dos sinais de sofrimento. Nos casos em que a intervenção se faz necessária, trata-se de algo que não se pode postergar, como enfatiza Laznik (2003) “Esperar para intervir pode então equivaler a uma não-assistência à pessoa em perigo.” (p. 37, 38)

O corpo do bebê é nosso maior guia para acompanhar o desenvolvimento e sua constituição psíquica, pois é nele que irão aparecer estes sinais, como doenças de pele, respiratórias, alimentares ou distúrbios de sono. E é principalmente nas situações cotidianas de trocas com os adultos, que se estabelecem ou não, como banho, alimentação, sono, brincadeira, comunicação e nos ritmos, que se pode observar o corpo do bebê e suas reações. Seus estados de sofrimento precisam sempre ser compreendidos como dependentes do somático – aquilo que se apresenta por seu corpo – e do relacional – da relação entre o bebê e seu adulto de referência, ao mesmo tempo.

Aqui cabe uma ressalva importante: o acontecimento em si não é suficiente para avaliar risco, pois cada criança reagirá diferentemente às mesmas situações, e um transtorno não se estabelece a partir de uma experiência isolada. No 1º Congresso Mundial de Psiquiatria do Bebê⁴², foram discutidas algumas delimitações sobre a origem de uma patologia, que poderá ser situada em um acúmulo de acontecimentos negativos ao longo do tempo: por uma seqüência de situações adversas (como a coexistência de diversos fatores ligados à separação); por um caráter crônico de certas situações; pela ocorrência de acontecimentos negativos em certas fases do desenvolvimento (como a depressão materna no primeiro ano de vida). Os fracassos nesse período, se vividos sob essas condições de repetição ou intensidade, sem a presença de um adulto de referência que ocupe o lugar de um agente materno,

42 Essa discussão poderá ser encontrada na íntegra no artigo de Gonçalves MJ. *Uma nova perspectiva em saúde mental do bebê: uma experiência da Unidade da Primeira Infância*. *Análise Psicológica*, 1(XXI): 5-12, (2003).

podem ser considerados fatores de extrema importância na etiologia de diversos distúrbios na vida adulta. Mesmo assim, não há uma sobre-determinação em relação à reação ou ao que os fatos irão imprimir no psiquismo da criança.

Crespin (2004) divide os sinais de sofrimento precoce em duas séries: a série “barulhenta” e a série “silenciosa”. A primeira apresenta a particularidade de alertar os mais próximos, embora nem sempre as respostas que receba sejam as mais adequadas. A segunda série é composta por sinais que frequentemente passam despercebidos, que podem ser tomados como aspectos positivos do desenvolvimento e, nesse sentido, o bebê corre mais perigo. Na série “barulhenta” encontram-se as recusas alimentares, o evitamento seletivo do olhar, a inconsolabilidade (persistência de gritos inarticulados) e os distúrbios do sono. Na série “silenciosa” localizamos bebês que se deixam alimentar/preencher passivamente (o que muitas vezes podemos observar numa troca alimentar mecânica e anônima), ausência, recusa ou não-fixação do olhar, a cessação do apelo (bebês fáceis de cuidar), hipersonia ou insônia, calma e balanceio.

Ana Júlia chegou ao abrigo aos dois meses. Chorava incessantemente quando era deixada no berço. Nos momentos em que a educadora a pegava no colo, apesar de parar seu choro, permanecia com seu corpo enrijecido e esquivava-se de um contato face a face. Com a rotina intensa do abrigo, enquanto a educadora executava suas múltiplas tarefas, Ana acabava passando longos períodos solitária, chorando muito. Aquele apelo do bebê provocou um incômodo enorme no abrigo, então, mesmo com todas as dificuldades, as educadoras organizaram um rodízio de cuidados com ela: mesmo quando não era possível pegar Ana no colo, colocavam-na em um carrinho próximo de onde estavam e conversavam com ela sobre o que se passava a seu redor.

Após um mês, Ana Júlia parecia outra criança. Em um ateliê de leitura, pudemos observá-la atenta, acompanhando com o olhar a movimentação dos adultos, trocando sorrisos com as outras crianças e acabava adormecendo.

O apelo de Ana Júlia por socorro foi extremamente eficiente! No entanto, outros bebês apresentam sinais de sofrimento que frequentemente passam despercebidos ou que podem ser lidos equivocadamente como positivos ao desenvolvimento da criança. Estamos nos referindo a bebês excessivamente calmos, bonzinhos, aqueles que “não dão trabalho”, “que ficam bem com qualquer um”, “que não se incomodam com nada”, “que nada percebem”. Esse estado de entrega costuma coincidir com bebês que se deixam cuidar, alimentar, trocar passivamente, que se deixam literalmente preencher, sem mostrar apetite, prazer, desagrado ou preferências, parecendo não importar-se com a pessoa por quem está sendo cuidado nem com a maneira como esta cuida. (Crespin, 2004).

O abrigo é uma das instituições mais vulneráveis a esse tipo de situação silenciosa. A convivência com os bebês supostamente bem adaptados pode ser recebida pelos educadores como um alívio em meio a tanto trabalho. A passividade pode aparecer após longos pedidos de ajuda não atendidos, embora isso varie de um bebê para outro; o tempo de insistência de um pode ser suficiente para um outro retirar-se.

Vejamos outro exemplo. Na mesma semana em que Ana chegara ao abrigo, Joaquim, de três meses, também passou a viver naquele espaço. Bem pequeno, silencioso, calmo, de vez em quando fazia pequenos barulhos, bem baixinho. Movimentava-se tão pouco, que a falta de espaço nos berços não parecia ser um problema para ele (pudemos vê-lo dormir tranquilamente junto a outro bebê muito agitado. Naquele mesmo dia em que Ana se divertia no ateliê, ao distribuir um livrinho para cada criança, a educadora daquele turno surpreendeu-se: “Ué? Quem está faltando?” Reflete pensando em cada nome... “Nossa, esqueci o Joaquim!”

Existe uma importante diferença entre o adormecimento de Ana Júlia durante o ateliê e o sono aparentemente tranquilo de Joaquim. Trata-se da distinção entre um estado de serenidade, em que a criança adormece confiante do objeto externo e uma passividade, que pode ser descrita como uma calma vazia, na qual o bebê se entrega, não faz mais apelo, desiste de lutar.

Em relação ao apelo que o bebê dirige ao adulto cuidador, cabe um breve esclarecimento: quando uma criança se queixa, chora, mostrando seu ritmo e suas preferências, estes podem ser interpretados pelo cuidador como um desinteresse por aquilo que tem a oferecer ao bebê. Essa é uma perigosa confusão. Na medida em que o adulto se sente atacado pela reclamação do bebê, corre-se o risco de haver um desinvestimento na relação com este. Mas podemos compreender que essa é a forma de comunicação do bebê com o mundo e, mais que isso, é o recurso de que ele dispõe para convocar o adulto, e, nesse sentido, é fundamental a capacidade do adulto de tolerar as ações daquele.

Essa experiência de que existe alguém no mundo que sobrevive à sua agressividade ou recusa, servindo como um receptáculo de suas ações, auxilia o bebê a ir codificando-as e construindo suas primeiras redes de marcas.⁴³ Quando o adulto se ocupa de investigar um choro ou inquietação, por exemplo, funciona como uma espécie de processador de elementos brutos lançados no mundo pelo bebê.⁴⁴

43 Segundo Jean Laplanche, o bebê recebe muitas mensagens comunicadas pelos adultos por gestos, pela linguagem, pela entonação, por todas as variáveis incluídas nas cenas de seu cotidiano, desde cheiro, luz, cor, som, etc. Essas mensagens entram em seu psiquismo e são mantidas como energia inicialmente solta, que começa a buscar ligações. Através da repetição no mundo externo, o psiquismo do bebê começa a construir algumas redes de marcas, de início pequenas, mas que se tornarão mais complexas gradativamente. À medida que essa estrutura for se enriquecendo, será possível realizar uma “nova” forma de organização, através do trabalho de simbolização, e, a partir daí irão se constituir as instâncias psíquicas. Assim, o bebê é inserido em uma rede de significações muito antes de ter condições de codificá-las; ao mesmo tempo, esse contato é absolutamente indispensável à fundação de seu psiquismo.

44 Aqui me refiro à capacidade de rêverie do adulto, conceito elaborado por W. Bion, que pode ser encontrado em O’Shaughnessy E. A teoria do pensar de W. Bion e novas técnicas em análise de crianças. In: Melanie Klein Hoje, v. 2, 1990. Trata-se da capacidade de pensar com amor sobre o bebê, de forma que esse pensar transforma os sentimentos do bebê em uma experiência conhecida e tolerada.

A tolerância do adulto é uma pausa na qual ele hesita, se pergunta o que será que o bebê quer, sem pressupor instantaneamente que já o sabe. Nesse momento, está autorizado a não saber e, a partir dessa posição, assumir um papel de pesquisador, inventor. Tal movimento é vital para que se crie um espaço entre o bebê e o cuidador, de forma a se abrir uma brecha na qual o pequeno possa aparecer. O trabalho institucional com bebês não é diferente: diante de uma situação ainda em constituição, essa pausa é sempre necessária; ao mesmo tempo que nela está a maior flexibilidade e possibilidade de mudanças, há também um ponto delicado entre uma intervenção e a antecipação.

Em face da temática de crianças e bebês acolhidos, muitas vezes somos capturados por sentimentos e sensações primitivas, que nos remetem às nossas fantasias e concepções de abandono. Entretanto, é necessário cautela e um espaço de reflexão para não se antecipar à situação e criar um estigma para as crianças acolhidas em instituições, aprisionando-as num discurso que as coloca como “coitadas” e “vítimas”⁴⁵, destituindo-lhes de um saber e potência para enfrentar essa situação. Isso nos conduz ao nosso próximo tema: afinal, o que faz um bebê ou criança pequena poder ver-se separado de sua família sem adoecer?

45 Essa ideia encontra-se desenvolvida em Pires ML. *A detecção precoce de sinais de sofrimento do bebê em abrigo*. [monografia]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; 2009.

O que faz com que um bebê possa ver-se separado de sua família sem adoecer?

Daniela Teperman

A primeira versão do livro *O primeiro ano de vida*, de René Spitz, foi publicada em francês em 1954, a partir de suas pesquisas iniciadas em 1935. Nela, o autor alertava para um quadro de devastação que poderia ser identificado em bebês separados de suas mães – o hospitalismo –, quadro que, muitas vezes, se apresentava como irreversível: os bebês desistiam do contato humano e chegavam a se deixar morrer.

As pesquisas de Spitz, ao apontar para a insuficiência e inadequação de se dirigirem cuidados exclusivamente voltados à sobrevivência do organismo do bebê, representam um marco no campo do atendimento institucional e da clínica com estes. Quadros clínicos como o descrito pelo pesquisador foram identificados por profissionais que atuaram em instituições de acolhimento de bebês, como Jenny Aubry, psicanalista francesa que assumiu a direção da Fundação Parent de Rosan, na França, em 1946, e Emmi Pikler, que assumiu a direção do Instituto Lóczy, na Hungria, também em 1946. Cada uma dessas profissionais, à sua maneira, e a partir de sua formação e de seu referencial teórico, dedicou-se à tarefa de tornar o espaço coletivo um espaço possível para a subjetivação de bebês e crianças pequenas, rompendo com a tradição de hospitais e centros do tipo ‘asilo’, nos quais os cuidados eram realizados de forma anônima e impessoal.

A descrição do quadro de hospitalismo teve como efeito a preocupação com a separação na institucionalização e hospitalização de bebês, e na entrada destes em creches e berçários. Contudo, o tema da separação parece ainda assombrar aqueles que atuam com bebês, traduzindo-se muitas vezes em uma interpretação equivocada, que atribui

à separação um mal e que procura evitá-la a qualquer custo. Nos relatos de educadores, escutamos muitas vezes a dificuldade de despedir-se de crianças que serão adotadas ou reintegradas à família, impedindo-as, muitas vezes, de expressar suas emoções diante destas mudanças.

Nessa direção, podemos tomar como exemplo o caso de Marcela, que deixou de ganhar peso quando pressentiu que suas educadoras continuavam a sustentar que retornaria aos cuidados de sua mãe, apesar de todas as evidências apontarem para a impossibilidade de isso ocorrer. Outra dificuldade que aparece é a de comunicar às crianças decisões tomadas a seu respeito (como o retorno à família, a mudança de abrigo ou a perspectiva de adoção) e que implicam mudanças estruturais em suas vidas.

Mas, o que podemos aprender com as pesquisas de Spitz – e que consistiu em nossa aposta nesta publicação – é que a separação precoce mãe-bebê, quando necessária, precisa ser nomeada e cercada de alguns cuidados e que, caso um bebê precise separar-se precocemente de sua mãe, deverá encontrar um substituto à altura. Este é um ponto para o qual Spitz já chamava a atenção em seus estudos, embora pareça ter passado despercebido diante do impacto que a identificação do quadro de hospitalismo gerou no âmbito das pesquisas e do atendimento institucional a bebês:

“Na etiologia das doenças de carência afetiva, a personalidade da mãe desempenha um papel menor, pois essas condições geralmente resultam da ausência física da mãe, devido a moléstias, morte ou por motivo de hospitalização do filho; ao mesmo tempo, é preciso que o substituto da mãe seja inadequado ou praticamente inexistente” (Spitz, 1998, p. 271, grifo nosso)

Tendo em vista o caminho que percorremos até aqui, entendemos que o autor, ao referir-se a um “substituto materno inadequado”, descreve um adulto que se limita a executar cuidados mecânicos, de forma anônima e impessoal.

Se a separação permanece ainda sombria no campo do acolhimento institucional de bebês e crianças pequenas, a “carência afetiva” é também um ponto que merece destaque. Há um dado extremamente importante, que escapa a Spitz, mas que podemos encontrar em Aubry (2004) e em Winnicott (2001): o fato de um bebê ter sido separado de seus pais não implica que seja carente de cuidados maternos; mais do que isso, faz muita diferença para o modo como ele vivenciará a separação e também para o modo como poderá ser recebido em uma instituição de acolhimento, se existiram para ele as experiências relativas à função materna, ou se está pela primeira vez diante de um cuidador que poderá subjetivá-lo. Retomando o exemplo de William (capítulo 4), as educadoras fizeram uma leitura, a partir do modo como este bebê se apresentava, de que ele pôde contar com os cuidados maternos antes de ser acolhido. Marcela, citada alguns parágrafos acima, foi separada de sua mãe logo após o nascimento e encontrou na enfermeira que acompanhou seus primeiros dias de vida um cuidador disponível e atento, de modo que era possível reconhecer traços deste cuidado inscritos no seu corpo, desde que ela chegou ao abrigo. Já o bebê Gabriel (introdução), teve que contar com o pessoal do abrigo – adultos e crianças – até mesmo para a escolha de seu nome.

Feito esse retorno às pesquisas de Spitz, o que queremos destacar – e é o fio condutor desta publicação – é que a separação, em si, não é nociva, desde que o bebê encontre um substituto adequado, ou seja, um educador disponível e preparado para recebê-lo. Este, para tanto, precisará contar com a estrutura do abrigo, com as outras instâncias implicadas no acolhimento institucional (como a Vara da Infância e o Conselho Tutelar) e com espaços de formação e supervisão.

Bebês “separados” e seus educadores

As pesquisas de Spitz e todos os autores que vieram depois dele evidenciaram a importância do agente da função materna no processo de desenvolvimento da criança. Um dos efeitos disso pode ser identificado na seguinte observação de Mariotto: “A tradição discursiva sempre operou no sentido de associar o acolhimento de crianças, seja no seio familiar ou na ordem pública, ao registro do materno” (2009, p. 116).

Ao longo desta publicação, estivemos atentos a esse risco. Entendemos que, mesmo quando não fizemos referência explícita ao pai, cada vez que mencionamos a separação e a descontinuidade, falamos de operações que podem ser atribuídas ao adulto cuidador.

Pontuamos, na introdução, a importância crucial do conceito “função” segundo Lacan, ao destacar a pessoa da mãe e do pai das operações necessárias à constituição psíquica: alienação e separação. Encontramos em abrigos, bebês que foram iniciados na operação de alienação no âmbito da família e que se ressentirão da separação física de seus familiares, e bebês para os quais essa operação primeira ainda não se apresentou e será inaugurada na relação estabelecida com os educadores; contudo, em ambos os casos, para além da separação física, a operação da separação precisará já estar prevista nos cuidados. Vimos, no decorrer desta publicação, que a descontinuidade é apresentada ao bebê quando ele é tomado como um interlocutor, havendo a espera de uma manifestação sua para que o diálogo se mantenha, quando o adulto cuidador lhe oferece um objeto ou brinquedo supondo que dará conta de suportar sua ausência na presença deste objeto, e, como a pergunta sobre a separação passa a insistir do lado do bebê, quando este se lança nos jogos constituintes do sujeito.

Entretanto, identificamos que, no âmbito do acolhimento institucional de bebês e crianças pequenas, há uma confusão entre diferentes dimensões relativas à separação. Lastimamos que bebês e crianças pequenas tenham sido separados de suas famílias (ainda que destaquemos que é dever do Estado assegurar educação e cuidados quando a família

não pode fazê-lo e que a separação em si não é nociva ao desenvolvimento da criança). Discorremos longa e detalhadamente sobre os modos pelos quais um bebê “separado” pode ser acolhido de forma que se sustentem as bases para seu desenvolvimento e sua constituição psíquica. Contudo, quase deixamos escapar que o acolhimento institucional se institui em um intervalo entre separações, e, dessa forma, é preciso que o educador se posicione como uma figura central e determinante para a constituição psíquica do bebê – independentemente do tempo em que este permaneça no abrigo – e, ao mesmo tempo, leve em conta que está previsto dever este bebê deixar o abrigo.

O educador se constitui, dessa forma, numa figura central para o bebê, mas também em um personagem que fará parte de um momento circunscrito, de um trecho da vida dessa criança (seja porque ela retornará à sua família de origem, seja porque será adotada ou transferida para outra instituição). O educador, além de instituir a operação da separação nos cuidados dirigidos ao bebê, precisa posicionar-se diante desse fato, precisa estar preparado para estabelecer um laço com os bebês sob seus cuidados e depois poder separar-se deles – propiciando as condições de essa separação poder ser elaborada pelo bebê.

Sendo assim, apontamos para três níveis em que a separação comparece no caso de bebês e crianças pequenas acolhidos: a separação precoce entre o bebê e seus familiares, que já ocorreu; a separação inevitável e constituinte da subjetividade, que deve ocorrer e estar prevista nos cuidados e a separação implícita na permanência – provisória – do bebê na instituição. É preciso que haja clareza sobre esse ponto, porque um efeito de não se poder evitar a separação precoce entre um bebê e seus familiares é procurar compensá-la com a negação ou recusa das separações que estão por vir; na tentativa de evitar um sofrimento, acaba-se por retirar da criança a possibilidade de articular e elaborar suas experiências.

Educadores de bebês “separados”

Ao longo desta publicação, detivemo-nos em dois pontos que consideramos fundamentais: o que é um bebê e o que ele precisa para constituir-se como sujeito. Pontuamos que aquilo de que precisa pode ser encontrado na figura disponível do educador. Educador que pode oferecer as condições necessárias para a constituição da subjetividade do bebê, mas que não pode mudar as experiências vividas por este e tampouco antecipar o modo como articulará, nessa construção, tais elementos.

Nesse sentido, avaliamos que a instituição de acolhimento pode constituir-se em uma alternativa à família sempre e quando o bebê ou a criança pequena encontre no educador um substituto à altura. Conforme vimos ao longo desta publicação, o educador terá mais condições para orientar seus cuidados caso disponha de informações sobre a história de vida da criança e tenha conhecimento do que é um bebê e do que ele precisa. De posse desse conhecimento, saberá da importância de respeitar o objeto transicional da criança, caso ela o tenha, e poderá identificar que aquela que tem este objeto contou com a presença de um cuidador. Caso a criança não o traga já, como no caso de Wiliam (capítulo 4), o educador poderá disponibilizar-lhe objetos que poderão vir a constituir-se como transicionais, ou, ainda, esse objeto poderá surgir a partir da relação privilegiada que a criança venha a estabelecer com o cuidador.

Ainda assim, acolher bebês “separados” não é uma tarefa fácil, pois comporta algo de potência e muito de impotência no encontro com eles, exige do educador a possibilidade de suportar não saber sobre o bebê e, ao mesmo tempo, arriscar-se a fazer uma aposta e antecipar sentidos para ele. É por isso que compartilhamos a recomendação de Crespín (2004) de que a reflexão sobre a prática deva ser parte das obrigações de um serviço de acolhimento a bebês!

Em que consiste essa convocação? Trata-se da implantação de um dispositivo constituído de encontros regulares de reflexão sobre o que está

em jogo no cotidiano da instituição, entre os profissionais e a equipe técnica, entre os profissionais e as crianças, entre determinado profissional e um bebê. E aqui tocamos no ponto em que a atuação com bebês toma seu caráter absolutamente específico: os bebês ainda não falam, são desorganizados, trazem no corpo as marcas de seu sofrimento e despertam sentimentos ambivalentes e intensos em seus cuidadores. Tudo isso demanda que um ambiente que recebe bebês precise ser cuidado.

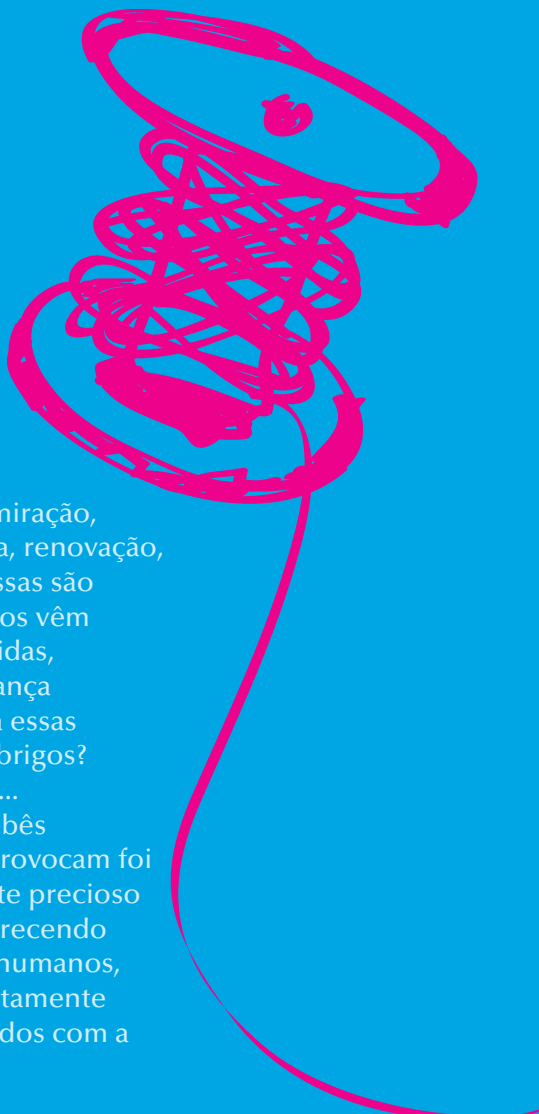
As diferentes dimensões da separação (a constituinte do sujeito, aquela pela qual o bebê “separado” passou e a implícita no acolhimento institucional) devem ser tratadas no âmbito institucional, não podem ser esquecidas, deixadas de lado, excluídas do campo dos cuidados dirigidos ao bebê. Contudo, se a instituição puder contar com um educador disponível, que possa suportar não saber como cada bebê dará conta de elaborar suas experiências de vida, que seja capaz de sustentar um olhar singular, mesmo em um espaço coletivo, cada sujeito poderá alinhar uma narrativa e seu modo particular de significar a separação e tantos outros acontecimentos que fizerem e farão parte de sua história de vida. Essa é a nossa aposta!

Referências Bibliográficas

- ARAGÃO, R. O. Quem é esse bebê, tão próximo, tão distante?. In: ATEM, L. M. (Org.). *Cuidados no início da vida*. Clínica, instituição, pesquisa e metapsicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- BELINTANE, C. Vamos todos cirandar. *Mente e Cérebro*, São Paulo, p. 42-51. (A mente do bebê, 3).
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I*. Magia e técnica. Arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERGÉS, J.; BALBO, G. *A atualidade das teorias sexuais infantis*. Porto Alegre: CMC, 2001.
- BERNARDINO, L. M. F. A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil e suas vicissitudes. In: _____ (org.). *O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição*. São Paulo: Escuta, 2006, p. 19-41. (Coleção Infância e Psicanálise).
- BLEICHMAR, S. *A Fundação do Inconsciente: destinos de pulsão, destinos do sujeito*. Artes Médicas: Porto Alegre, 1994.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- CRESPIN, G. C. *A clínica precoce: o nascimento do humano*. Trad. Claudia Mascarenhas Fernandes; Maria Auxiliadora Fernandes; Maria do Carmo Camarotti; Regina Orth Aragão. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. (Coleção 1a Infância, 6)
- CYRULNIK, B. *Autobiographie d'un Épouvantail*. Paris: Odile Jacob, 2008.
- DOLTO, F. As etapas decisivas da infância. São Paulo: Martim Fontes, 1999
- _____. Prefácio. In: Mannoni, M. *A primeira entrevista em psicanálise*. São Paulo: Elsevier, 2004. p. 7-33.
- _____. A causa das crianças. São Paulo: Idéias e letras, 2005.
- DUGNAT, M. *Prévention précoce Parentalité et périnatalité*. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2004.
- ELIACHEFF, C. *Corpos que gritam – a psicanálise com bebês*. São Paulo: Ática, 1995.
- FERREIRA, S. S. Por que falar ao bebê se ele não compreende?. In: CAMAROTTI, Maria do Carmo (org.). *Atendimento ao bebê: uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. p. 97-104.
- FREITA, M. C. (org.). *História da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

- FREUD, S. (1895). Projeto para uma psicologia científica. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v.1, p. 333-454.
- _____. (1919). O estranho. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 17, p. 235-270
- _____. (1920). Além do princípio de prazer. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 18, p. 11-75.
- GARCIA-ROZA, L. A. *Introdução à Metapsicologia Freudiana*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, v. 1.
- GONÇALVES, M. J. Uma nova perspectiva em saúde mental do bebê: uma experiência da Unidade da Primeira Infância. *Análise Psicológica*, 1(XXI): 5-12, 2003.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- INFANTE, D. P. O Outro do bebê: as vicissitudes do tornar-se sujeito. In: RO-HENKOH, Claudia Mascarenhas Fernandes (org.). *A clínica com bebê*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 93-101.
- JERUSALINSKY, A. e colaboradores. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et alii. 4. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.
- JERUSALINSKY, J. *Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês*. Salvador: Ágalma, 2002.
- _____. Prosódia e enunciação na clínica com bebês: quando a entoação diz mais do que se queria dizer. In: VORCARO, Ângela (org.). *Quem fala na língua?*. Salvador: Ágalma, 2004. p. 206-228.
- _____. *A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo*. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- KUPFER, M.C. et alii. Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. In: *Lat. Am. Journal of Fund. Psychopath.* Online, 2009,6(1),48-68. Disponível em: <http://www.fundamentalpsychopathology.org/journal/v06n01/valor.pdf>
- LACAN, J. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. *O seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. (1969). Nota sobre a criança. In: *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, p. 369-370.
- _____. Os complexos familiares na formação do indivíduo. In: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- LAZNIK, M-C. Poderíamos pensar em uma prevenção da síndrome autística? In: WANDERLEI, D. (org.). *Palavras em torno do berço*. Salvador: Ágalma, 1997. p. 35-51. (Coleção De Calças Curtas, 1).

- _____. *A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito*. Salvador: Ágalma, 2004. (Coleção De Calças Curtas, 5).
- MARANHÃO, D. G. Colo: um cuidado que educa. *Revista Avisa-lá*, São Paulo, 1999.
- MARCÍLIO, M. L. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Ed. Rucitec, 1998.
- MARIN, I. S. K. *Alternativas de atendimento à criança e ao jovem abandonado- Subsídios para a prática I*. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, 1990.
- _____. *FEBEM, família e identidade: (o lugar do outro)*. 3. ed. São Paulo: Editora Escuta, 2010.
- MARIOTTO, R. M. *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta, 2009.
- MELLIER, D. *L'inconscient à la creche*. (Dynamique des équipes et accueil des bébé). Paris: Érès, 2004. (La vie de l'enfant).
- O'SHAUGHNESSY E. A teoria do pensar de W. Bion e novas técnicas em análise de crianças. *Melanie Klein Hoje*, v.2, 1990.
- PAPALIA, D.; OLDS, S. *O mundo da criança: da infância à adolescência*. São Paulo: Makron Books, 1998.
- PEAGUDA, S. A qué jugamos com los bebés precursores del Fort-da. *Escritos de La infancia*, Buenos Aires. n. 8, ano 5, set. 1997, p. 35-41.
- PIORE, M. (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto, 1996.
- PIRES, M. L. *A detecção precoce de sinais de sofrimento do bebê em abrigo*. São Paulo, 2009. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso – Especialização em Psicanálise) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Quand nous touchons le corps du bébé. *Spirale* 2008/3, n. 47, p. 203-209.
Disponível em: http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=SPI&ID_NUMPUBLIE=SPI_047&ID_ARTICLE=SPI_047_0203. Acesso em setembro de 2010.
- ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro; Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- SPITZ, R. *O primeiro ano de vida*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- TARDOS, A. La main de la nurse, *Spirale*, n. 48, 2008/4, p. 177-182. Disponível em: http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=SPI&ID_NUMPUBLIE=SPI_048&ID_ARTICLE=SPI_048_0177. Acesso em setembro de 2010.
- TEPERMAN, D. *Clínica psicanalítica com bebês: uma intervenção a tempo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- _____. Apresentação. *O que os bebês provocam nos psicanalistas*. Teperman, D.; Kupfer, M.C. (orgs.). Editora Escuta/Fapesp. São Paulo, 2008.
- WINNICOTT, D. W. *Natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.
- _____. *A Família e o Desenvolvimento Individual*. São Paulo. Martins Fontes, 1993.



Bebês: encanto, ternura, admiração, tolerância, esperança, alegria, renovação, fragilidade, acolhimento... Essas são associações imediatas que nos vêm à mente, e expectativas, dúvidas, ansiedades, medos, insegurança provavelmente se seguirão a essas representações. Bebês em abrigos? Indignação, horror, angústia... Enfrentar os desafios que bebês separados de suas famílias provocam foi a tarefa a que as autoras deste precioso trabalho se propuseram, oferecendo suportes para os encontros humanos, sempre misteriosos, que certamente são inaugurados e reinventados com a chegada de um bebê.

Isabel Kahn Marin



instituto
fazendachistória

ISBN 978-85-63513-01-4



9 788563 513014