



Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos

**Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade
e vínculo**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da PUC-Rio como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Sonia Kramer

Rio de Janeiro
Janeiro de 2018



Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos

Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo.

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof.^a Sonia Kramer

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.^a Alexandra Coelho Pena

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof.^a Rosana Kohl Bines

Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof.^a Maria Fernanda Rezende Nunes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Patricia Corsino

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências
Humanas PUC - Rio

Rio de Janeiro, 8 de janeiro de 2018.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos

Graduada no Normal Superior (2007) pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013). Professora do curso de extensão A creche e o cotidiano com crianças de 0 a 3 anos, na Puc-Rio.

Ficha Catalográfica

Mattos, Maria Nazareth de Souza Salutto de,
Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo/
Nazareth Salutto; orientadora: Sonia Kramer. – 2018.
200 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do
Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.
Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Bebês. 3. Educação infantil.
4. Creche. 5. Livros. 6. Práticas. I. Kramer, Sonia. II.
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

A todos os bebês, de ontem e de hoje.
Ao Raúl e ao Enzo, que nasceram durante a
tessitura desta pesquisa. A vida de vocês me
preenche de emoção, amor, alegria.

Agradecimentos

À querida professora, orientadora, companheira Sonia, agradeço por me receber com alegria, carinho, abertura e respeito. No ano de 2014, na primeira orientação da tese, você me perguntou: “Que tal você se dedicar aos bebês?”. Por sorte, os mais experientes enxergam um pouco além de nós, ajudam-nos a decifrar nossos próprios enigmas antes de sermos devorados. Agradeço por incentivar e *confiar* nos caminhos desta pesquisa. Sua presença, engajamento no estudo, na formação contornam os caminhos que percorri, os quais levo como aprendizado atravessado por admiração e afeto.

A Patrícia Corsino. Há sete anos atrás você me convidou para fazer parte do seu grupo, motivou que eu fosse para a creche pesquisar leitura literária. Esta tese também é fruto do que você sonhou comigo. Obrigada por participar com afeto e cuidado da minha formação e vida, e por aceitar participar da banca.

A Fernanda Nunes agradeço as palavras de sabedoria e generosidade, por seu carinho e apoio na minha formação e vida, por sua leitura atenciosa e pelas contribuições nos dois exames de qualificação desta pesquisa. Obrigada por participar da banca.

A Rosana Bines, pelas delicadas e instigantes contribuições nos exames de qualificação, por sua leitura que escava e reinventa palavras que me inspirou na tessitura da tese. Obrigada por aceitar participar da banca.

A Cristina Carvalho, agradeço o apoio e a torcida, por me receber com cuidado na Puc-Rio. Sua alegria e generosidade me inspiram.

A Alexandra Pena, agradeço por me apresentar a Donald Wood Winnicott, por incentivar e ajudar-me a torná-lo interlocutor desta pesquisa. Obrigada por aceitar participar da banca.

Aos bebês, professoras, gestoras da creche que foi campo da pesquisa, pelo

acolhimento que se transformou em alegria, brincadeiras, diálogos.

A minha mãe Analucia, por incentivar sonhos e oferecer liberdade para que eu seguisse meus caminhos. Ao meu pai, Marco, por ter chegado em minha vida, por participar dela com amor. Aos meus irmãos Gabriela e Henrique, pela vida partilhada, por me fazer tia-dinda. A minha sobrinha Eduarda e sobrinhos Yago, Ycaro, Junior, Raúl e Enzo, pela alegria, riso, renovação que me permitem experimentar na nossa relação.

Ao Cristiano, meu amor, meu companheiro, agradeço imensamente pelo conforto da sua presença, por seu amor cúmplice que cuida e apoia, pela alegria que temos experimentado nesse tecer a vida a dois, feita nos detalhes, nas pequenas delicadezas do cotidiano, entre estudos, entre livros, no desejo reafirmado de seguirmos juntos. Te amo.

A Tânia e ao Aldir, por serem mãe e pai do Cris, por partilharem conosco delicadezas da vida. A Tania, em especial, pelas plantas e flores que inundam nossa casa de cor e vida.

A Anelise, irmã e companheira da vida, agradeço por todas as trocas, por sermos o que somos na vida uma da outra, por me ter feito tia do Raúl, com quem aprendemos todos os dias novos modos de amar e de estar em relação. Esta tese, e tantas outras conquistas, também é fruto da nossa amizade.

A Silvia, amiga e companheira de estudo, afeto e vida, agradeço por todos os diálogos e escuta, por me ajudar na busca por compreender os bebês, por se emocionar comigo durante a construção desta tese. Por ser generosa na alegria. Sua amizade significa colo e conforto em minha vida.

A Ale, amiga-irmã que a vida me deu, agradeço pela escuta e cuidado, por participar da minha vida com alegria e amor, por ter sido companheira nos momentos de desafio do doutorado, pela alegria com a qual partilhamos momentos significativos de nossas histórias. O modo como você constrói, se dedica e cultiva relações, me emociona.

A Anna Rosa, um tanto amiga, um tanto mãe, agradeço pelo amor e amizade, por

ser presente em minha vida, por ser sábia e bem humorada, por dividir suas inquietações comigo. Seu engajamento na formação, sua humanidade, me inspiram a permanecer no caminho do afeto.

A amiga Soninha, agradeço por sua presença amorosa, por cuidar da nossa amizade com carinho, pelas partilhas, pela escuta.

A Rafa, agradeço pela amizade carinhosa, pelo incentivo e apoio. Por ter nos apresentado com a vida da Maria, de quem me sinto tia.

A amiga Bruna, agradeço pela amizade, generosidade, por ser presente em minha vida. Seu comprometimento ético me inspira.

A amiga Marina, agradeço a amizade, bom humor e torcida, por participar com alegria das conquistas da minha vida, por dividir as suas comigo. Sua coragem diante da vida me emociona.

A Gabriela, agradeço pelo presente que é sua amizade, por ser doce e séria, por ser companheira na escuta, na partilha, na vida.

A Liana, agradeço a amizade alegre, por torcermos e celebrarmos as conquistas uma da outra. Por ter me apresentado ao Cris e se alegrar com nosso amor. O modo como você se entrega à vida me emociona e ensina.

A Rafaela Fernandes, por me acompanhar na pesquisa, por sua emocionada inquietação na presença dos bebês. Seu olhar surpreso e questionador diante do mundo me emociona.

A Leonor, pela amizade alegre, por ser generosa na partilha e na escuta.

Ao grupo Infoc, pelas intensas trocas e aprendizados.

À querida Aline, por sua companhia genuína, musical e alegre.

A Cristina Coelho, agradeço pela sua generosidade e carinho, por ser mãe da Ale. Agradeço, também, pela revisão do texto.

Aos professores do curso de Especialização Perspectivas do trabalho em creche e

pré-escolas, do curso A creche e o cotidiano com crianças e zero a três, do Normal Superior do Pró-Saber, agradeço as partilhas pelo compromisso com a formação e com a Educação Infantil.

Aos alunos e alunas do Normal Superior do Pró-Saber, do curso de Especialização em Educação Infantil Perspectivas do trabalho em creche e pré-escola e do curso de Extensão a Creche e o trabalho cotidiano com crianças de zero a três anos, da Puc-Rio, por me incentivarem a não me acomodar no que penso já saber, por dividirem as angústias e alegrias de conhecerem e se surpreenderem com o novo, por sempre aceitarem escutar *mais uma história, Naza!*

A Madalena Freire, agradeço por sua presença e generosidade, por me ensinar tanto.

A Cristina Porto e Denise Gusmão, pelas trocas, conversas e aprendizados.

A Isabel, pelo acolhimento humano e afetivo que extrapola a clínica.

A Geoesley. Merci pour le résumé, le soin et l'attention.

Ao professor Marcelo Andrade, por ensinar que rigor e riso podem ser irmãos. Esteja em paz!

A turma de doutorado do ano de 2014, por enfrentar os desafios dessa jornada com humor e cumplicidade.

A todos os professores com os quais aprendi e partilhei a ação de pensar, conhecer, compreender, deslocar, provocar, produzir conhecimento, pelo compromisso ético e político com a formação.

A Capes e ao CNPq pela concessão bolsa de estudos que tornou possível muitas das tarefas envolvidas na construção desta pesquisa.

Por fim, um agradecimento à vida, aos caminhos insondáveis e determinantes que me trouxeram até aqui. Estudar me (co) move, me constitui. Ofício ao qual me entrego com intensidade, paixão e comprometimento, que preenche e acolhe as inquietações do meu olhar diante da vida.

Resumo

Mattos, Maria Nazareth de Souza Salutto de; Kramer, Sonia. **Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo**. Rio de Janeiro, 2018. 200p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese, **Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo**, busca compreender especificidades da relação dos bebês no encontro com os livros. Que itinerários percorrem até o encontro com este objeto? Que elementos convidam, provocam o bebê a essa interação? O que os gestos e ações dos bebês revelam, desvelam sobre seus modos de receber e compreender este artefato da cultura? Indagações que subjazem à premissa de que o bebê atua sobre objetos e situações a partir de sua condição de *pessoa*. A relação, tomada como princípio, assume a sutileza como fio que tece convites, abertura para o acolhimento dos diferentes itinerários de cada bebê no seu processo de imersão no mundo, para o qual o bebê se dá em *pequenas doses*. A pesquisa foi realizada em uma creche filantrópico-conveniada, da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. A primeira parte da tese versa sobre essas considerações na construção das categorias *bebês, relação, sutileza, reciprocidade e vínculo*. Categorias que orientam a segunda parte da pesquisa, na qual se desdobram reflexões sobre as ações dos bebês com as outras pessoas – bebês e adultos – e com os livros. Ações construídas e observadas a partir da proposta de cenários literários que envolveram objetos – livros, tecido, câmera fotográfica –, e as pessoas da pesquisa. Os itinerários relacionais dos bebês apontam para uma relação subversiva com o livro, que se coaduna com os movimentos inaugurais, espontâneos, marcados pela força dos gestos que põem o livro *al dente*; do livro que instiga jogo a partir de sua materialidade – *abre-fecha-abre-fecha* –, dos brinquedos com a língua; da reciprocidade e do vínculo que se desdobram a partir das relações e interações *entre* pessoas e livros. Especificidades que convidam a refletir sobre o *antes*, sobre gestos e movimentos que despontam possível gênese da descoberta do livro pelo bebê. A partir dessa relação, o livro revela-se como matéria e materialidade fora do lugar ordenado, sacralizado que, por vezes, ocupa institucional e socialmente, levando-o a ser alterado, modificado, atualizado a partir da *força transformadora* do bebê. Faces e interfaces geracionais que se fiam na sutileza, na reciprocidade, no vínculo,

confirmando a relação como princípio. Os estudos da Filosofia Antropológica de Martin Buber, da Psicologia e Psicanálise de Donald W. Winnicott compõem o tecido sob o qual tece, fia, se desfia, se fabula sobre *bebês e livros*.

Palavras-chave

Bebês e livros; relação, sutileza, reciprocidade, vínculo; creche; Martin Buber; Donald Wood Winnicott.

Résumé

Mattos, Maria Nazareth de Souza Salutto de; Kramer, Sonia (Conseiller). **Bébés et livres: relation, subtilité, réciprocité et lien.** Rio de Janeiro, 2018. 200p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Cette thèse, **Bébés et livres: relation, subtilité, réciprocité et lien** cherche à comprendre des spécificités de la relation des bébés dans sa rencontre avec les livres. Quels chemins trace-t-il jusqu'à la rencontre de cet objet? Quels éléments invitent, attirent le bébé à cette interaction? Quelles manières de recevoir et de comprendre cet artefact de la culture sont révélées et dévoilées par les gestes et les actions des bébés? Questions qui sont soumises à la prémisse que le bébé agit sur des objets et des situations à partir de son statut de *personne*. La relation prise comme principe nécessite de subtilité comme d'un fil qui tisse des invitations, ouverture pour accueillir des différents itinéraires de chaque bébé dans son processus d'immersion dans le monde, pour lequel le bébé est donné à *petites doses*. La recherche a été réalisée dans une crèche philanthropique-convenue, situé dans la zone sud de la ville de Rio de Janeiro. La première partie de la thèse traite de ces considérations pour la construction des catégories *bébés, relation, subtilité, réciprocité et lien*. Celles qui guident la deuxième partie de la recherche, dans laquelle les réflexions se déroulent sur les actions des bébés envers d'autres personnes - bébés et adultes - et des livres. Actions construites et observées à partir de la proposition de scénarios littéraires impliquant des objets - livres, tissu, caméra, - et les participants à la recherche. Les itinéraires relationnels des bébés pointent vers une relation subversive avec le livre qui s'inscrit dans les mouvements inauguraux, spontanés, marqués par la force des gestes dont ils prennent le livre *aux dents*¹; du livre qui incite à jouer à partir de sa matérialité - ouvrir-fermer-ouvrir-fermer - jeux et jouets avec la langue; de la réciprocité et du lien qui se déroulent à partir des relations et interactions entre les gens et les livres. Des spécificités qui invitent à réfléchir sur *l'avant*, sur des gestes et des mouvements qui pointent vers une possible genèse de la découverte du livre par le bébé. A partir de cette relation le

¹ Il s'agit d'une catégorie de recherche qui traite de la question du bébé mordant le livre.

livre se révèle comme matière et matérialité, au-delà de la place ordonnée et sacralisée qui, parfois, occupe à la fois institutionnellement et socialement, en devenant un objet à être modifié, actualisé par la *puissance de transformation* du bébé. Faces et interfaces générationnelles qui se tissent en subtilité, réciprocité, lien, misant en évidence la relation en tant que principe. Les études de la Philosophie Anthropologique de Martin Buber, la Psychologie et la Psychanalyse de Donald W. Winnicott composent le tissu où on enfile, désenfile, fabule sur *bébés et les livres*.

Mots clés

Bébés et livres; relation, subtilité, réciprocité, et lien; crèche; Martin Buber; D. W. Winnicott

Sumário

1. Primeiros fios	18
2 A tapeçaria da pesquisa	23
2.1 Com fios, tramar a pesquisa	25
2.1.1 O novelo – Martin Buber e Donald Winnicott	26
2.2 Na costura, tecer a pesquisa	38
2.3 O tecido	45
3 Relação, sutileza, reciprocidade e vínculo	
O tecido conceitual da pesquisa	61
3.1. As pesquisas	62
3.2 Os conceitos	75
3.3 Trama que não se fecha: fios a mais e uma proposição.	96
4 Bebês e livros: relação e sutileza	100
4.1 Bebês: a relação como princípio	102
4.1.1 O mundo em pequenas doses	102
4.1.2 O mundo aos goles	110
4.2 Bebês e livros: relação e sutileza	118
4.2.1 Pode deixar rasgar?	118
4.2.2. Receber com alegria as surpresas que o mundo contém	126
5 Bebês e livros	
relação, sutileza, reciprocidade e vínculo	136
5.1 Os livros	138
5.1.1 Cenários destruídos?	144
5.2 Bebês e livros	151
5.2.1 Livro al dente	151
5.2.2 Abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu	155
5.2.3 O vaivém desviante	159
5.2.4 Será que é mágica?	162
6. Bordar retalhos (provisório acabamento)	170
7 Referências bibliográficas	179
8 Anexos	194

Lista de figuras

Figura 1 - Registros da pesquisa	147
Figura 2 – Registros da pesquisa	148
Figura 3 - Registros da pesquisa	148
Figura 4 - Registros da pesquisa	148
Figura 5 - Registros da pesquisa	148
Figura 6 - Registros da pesquisa	148
Figura 7 - Registros da pesquisa	148
Figura 8 - Registros da pesquisa	149
Figura 9 - Registros da pesquisa	149
Figura 10 - Registros da pesquisa	149
Figura 11 - Registros da pesquisa	149
Figura 12 - Registros da pesquisa	150
Figura 13 - Registros da pesquisa	160
Figura 14 - Registros da pesquisa	164
Figura 15 – Retalho 1	165
Figura 16 – Retalho 2	165
Figura 17 – Retalho 3	166
Figura 18 – Retalho 4	167

Lista de quadros

Quadro 1 – Dissertações e Teses no Banco da Capes

64

Lista de siglas

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

GT – Grupo de Trabalho

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PNBE – Plano Nacional Biblioteca na Escola

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

YBBY – The International Board on Books for Young People

SBPW – Sociedade Brasileira de Psicanálise Winnicottiana

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

Das viagens

*O encanto da viagem está na própria viagem.
A partida e a chegada são meras interrupções num velho sonho
atávico de nomadismo.
Por outro lado, dizem todas as religiões que estamos apenas de
passagem no mundo. E isto é que faz querermos tanto a esta
vida passageira.*

Mario Quintana

Primeiros fios

As linhas de todas as relações, se prolongadas, entrecruzam-se [...]².

Linhas, margens, contornos, fiar, destecer. Os primeiros alinhavos do tecido começaram no fim. Fio solto que não arremata a urdidura. Imagens possíveis que enlaçam e desfazem tramas. Onde os fios iniciam, onde se entrecruzam? Onde terminam? Será que terminam? Não encontrei outro caminho que não fosse começar pelo que compreendo do meu próprio início em relação ao tema que resulta nesta pesquisa. Há fios de outrora que aqui comparecem.

Aos oito anos, mudei-me para uma cidade no interior do Estado do Rio de Janeiro com minha mãe e irmãos. Foi uma experiência atravessada pela saudade. Para trás, ficava a casa dos avós onde morávamos todos, na qual aprendi a ler e a escrever, os sons da cidade que percorria com as tias. Ficava a Bia, tia que se referia aos seus muitos sobrinhos pelos detalhes de cada um. A mim, tia Bia ajudava a escrever e remeter cartas para programas de televisão. Quando voltava do plantão, perguntava: “Sua resposta chegou?”, “Não?”, “Não acredito! Estão perdendo a melhor carta. Vamos escrever outra”. E, lá íamos nós começar tudo outra vez. Na distância imposta, o afeto era mediado pelas palavras grafadas nas cartas trocadas entre nós. Tia Bia escrevia da saudade que sentia de cada um dos seus sobrinhos; para cada um, lembranças vestidas de minúcias. A ela, escrevia sobre todos os desconfortos que sentia naquele lugar onde meu coração não fez morada. As cartas eram encontro marcado com a saudade, eram sol, colo e voz que mantinham minha amada tia presente. Por isso, também, eram esperança. Essa experiência afetiva me marcou subjetivamente.

Escutar, observar, escrever, ler, estudar foram práticas que levei comigo quando, anos mais tarde, tornei-me professora de... bebês. Profissão que não se deu por escolha afetiva, mas por condições da vida. Era preciso trabalhar. No entanto, assim como o afeto tecido em palavras com tia Bia, em meu caminho o estudo sempre se entrecruzou de modo determinante, tornando-se ofício conjugado a

² BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Moraes, 1974, pp 87.

qualquer outro. Ser professora, significou e significa ser estudante.

Desse modo, compreendo que esta tese vem se tecendo há anos, no entrecruzamento entre ser estudante, ser professora de bebês e, mais recentemente, professora de professores de Educação Infantil. Os pontos de encontro? Histórias: de literatura infantil, de docência (s), de vida. Estudar tem significado desvelar camadas, (des)cobrir tecidos em busca dos avessos, dos fios submersos nos acabamentos, indagando concepções que determinam o bebê a partir de concepções herméticas e, assim, embaçam não só o que ele *é* em sua atualidade, como tudo o mais que ele pode vir a *ser* a partir dele mesmo e de sua relação com o outro, com a cultura.

Iniciei o doutorado com o intuito de prosseguir com os estudos em torno das crianças e a leitura literária na creche (Salutto, 2013)³. Aos poucos, no entrecruzamento de novos estudos, foi ganhando densidade a busca de compreender algo em torno dos inícios, sobre o *antes* do encontro do bebê com os livros. Existem especificidades? Se sim, quais seriam? O passo mais decisivo foi firmado após a entrada no campo da pesquisa, realizado entre os meses de março e agosto de 2016, na aposta de explorar, mediante a construção de cenários literários, interfaces possíveis das interações dos bebês com os livros. A imersão constituiu-se definidora, por acentuar distinções que buscava empreender entre um estudo e outro e, mais especificamente, reforçar o desejo de mergulhar e escrever sobre **especificidades das relações e interações dos bebês com o livro**.

Desse modo, faz-se necessário assumir: antes e sobretudo, esta tese é sobre bebês. Se o objetivo inicial estava posto em compreendê-los com os livros, na tessitura da tese foi tornando-se claro que a autoria girava em torno dos bebês. Quem são? O que revelam de si nos itinerários que percorrem? Como é o clima relacional entre adultos e bebês no espaço investigado? De que modo os conceitos relação, sutileza, reciprocidade e vínculo contribuem no olhar para os bebês e seus caminhos? O que expressam os bebês na interação com os livros? O que balbucios, entonações, gestos instigam considerar sobre a natureza dessa relação? São atraídos pelo livro? Como? Os livros, como artefato da cultura, contêm sua própria subjetividade e, na interface com os bebês, são cúmplices para buscar, revelar minúcias, detalhes dessas indagações que, singularmente, buscam compreender o

³ **Leitura Literária na Creche:** o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ. Rio de Janeiro, 2013.

bebê “para além dessa finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive” (Lispector, 1998, p.136). Atualidade que marca tanto o *ser* bebê, quanto sua exterioridade, o mundo, a cultura. Versar e empreender sentidos sobre bebês e livros, implicou fiar sobre duas realidades que se encontram, mas que teve sentidos contornados pela posição ocupada pelo bebê na pesquisa, na escrita da tese. Perspectiva que despontou a **relação** como eixo central das discussões desta pesquisa.

Compreender **relação** como marca da condição humana, que se faz no *entre*, foi determinante no contorno teórico da tese. Trama que se deu no entrecruzar dos fios da literatura (Lispector, 1998), da filosofia (Benjamin, 1989, 1995), da Psicanálise (Winnicott, 1975, 1983, 2009, 2012, 2014), da Antropologia Filosófica (Buber, 1949, 1974, 1991, 2003, 2009, 2011, 2012). Costurar conceitos de autores e áreas distintas coteja a proposta de ir ao encontro das pessoas, desvelar e fiar sobre caminhos e possibilidades; manter-se atento à ideia de que “quando, seguindo nosso caminho, encontramos um homem que, seguindo o seu caminho, vem ao nosso encontro, temos conhecimento somente de nossa parte do caminho, e não da sua, pois esta, nós vivenciamos somente no encontro” (Buber, 1974, p. 88).

Uma parte desse caminho estava claro nos passos iniciais da pesquisa. No entanto, assumir a abertura como possibilidade, contribuiu de modo que, pouco a pouco, os bebês emergissem como centralidade na feitura e na narrativa da pesquisa. Antropologia e *atitude etnográfica* como horizontes iniciais (Geertz, 2001), orientando *ir ao encontro*; antropologia filosófica como modo de *chegar*, estar no campo, tomar bebês e adultos como pessoas de relação, afirmando o compromisso com o modo de ser e estar no campo, na escrita da pesquisa. Desse modo, situar o desenho da tese não se deu de imediato, mas no processo, especialmente, com clareza de que as dúvidas do início, tampouco se esgotam adiante, ao contrário, seguem desvelando seus nós.

Partir do princípio relacional do bebê com as pessoas, nas situações, diante dos objetos, implicou assumir a subjetividade como norte, a cultura como provocadora, alargadora da experiência subjetiva. Sugeriu, também, admitir a tensão como marca do encontro dos bebês e os livros. A delicadeza do bebê contrastando-se aos gestos rápidos, desordenados, que desarrumam o cenário um tanto sacralizado em torno dos livros. Delicadeza, sutileza, força, que, em certa medida, revelam ações e caminhos da natureza humana.

Nesse sentido, tomar a Psicanálise como campo de interlocução foi importante para tecer sobre *ser* bebê, em oposição à tradição da psicologia comportamental, por exemplo, a qual fundamenta estudos e concepções sobre o bebê e, em consequência, impactam e orientam práticas (Guimarães, 2008, 2011a). Como campo de conhecimento, a Psicanálise ultrapassa a clínica, se faz presente em múltiplas áreas de conhecimento como a Sociologia, a Antropologia, as Artes alargando a compreensão do homem como pessoa constituída de afeto, cognição, corpo, alma. A Psicanálise autoriza a sonhar o homem, ultrapassando a superficialidade do que se pode ver e inferir dele:

“A Psicanálise se dedica à experiência da ilusão; da verdade e do engano; da ficção e do sonho; da subjetividade. Ela nos permite o enfrentamento do sem-sentido e promove o confronto com o estranho. [...] A Psicanálise, um século e meio depois do nascimento de Freud, ocupa hoje um espaço de diálogo e negociação – do possível e até do impossível – com o outro. É o diálogo das diferenças, das dúvidas, dos conflitos” (Parreiras, 2008, p. 49-50).

Foi necessário fabular um tanto sobre bebês e livros, especialmente pelo desejo de assumir seu ponto de vista de fora, de um lugar radicalmente distante da *atualidade* de ser bebê. Ou seja, a pesquisa volta-se ao bebê do lugar de adulto, carregada de valores, subjetividades, afetos. A tensão se deu justamente nesse limiar, nessa aresta, tal como o buraco de uma finíssima agulha. Nesse sentido, entrecruzar estudo do homem na perspectiva relacional e dialógica (Buber, 1949, 1974), ao espaço de negociação e suspeição concedido pela Psicanálise (Winnicott, 1990, 2014), permitiu construir margens reflexivas, dialéticas entre subjetividade (mundo particular, interno, sob o qual pouco se sabe) e objetividade (espaço externo, onde atuam forças da cultura, da história). Subjetividade, assim tecida, extrapola a discussão sobre verdade de ou na pesquisa; se coloca no *entre* (Buber, 1974), no *espaço potencial* (Winnicott, 1975) do homem com ele mesmo, com a cultura. Desse lugar, o homem encontra sua voz para falar, responder, produzir sentidos.

A tese está organizada em seis capítulos, além das referências bibliográficas e os anexos.

O primeiro apresenta o novelo da pesquisa, ampliando essas reflexões iniciais. Para tanto, contextualiza os estudos de Martin Buber e de Donald Wood Winnicott; tece considerações em torno da forma com que a pesquisa narra, fabula

sobre bebês e livros. No segundo capítulo, o levantamento de pesquisas sobre bebês leva a indagar sobre *quem é o bebê? Como compreender o bebê?*. Dialogando com os dois autores, tece os conceitos **relação, sutileza, reciprocidade e vínculo** que orientam as análises dos capítulos seguintes. O terceiro capítulo fabula sobre o bebê olhando-o na interface com os livros, com os espaços, com as práticas, sob o norte dos conceitos *relação e sutileza*. O quarto capítulo busca costurar, à miúdo, especificidades, detalhes das interações dos bebês *com* e *entre* livros. Este último, aparece desarrumado, confrontado pelas ações dos bebês, levando a considerar sutileza, reciprocidade, vínculo como desdobramentos não só das relações, mas de suas ações. Os bebês, pessoas movidas por itinerários próprios, sutis, inaugurais na relação com as coisas do mundo. Princípios que norteiam os bordados finais (provisório acabamento) da tese.

2

A tapeçaria da pesquisa

[...] caprichando no tapete o ponto de arraiolos, bordando o pano de mesa todo em cruz, preparando a tela pro filete, tricotando o suéter, crochetoando a colcha, cerzindo a meia no ovo de madeira, cortando e alinhavando o pano pra me fazer um vestido. [...] é sempre ela e o costureiro...⁴

Uma pré-história...

No seu belo livro, o *Feito à Mão*, Lygia Bojunga narra seu desejo de fazer um livro artesanalmente, desde a produção das folhas nos moldes ancestrais do pergaminho, até a impressão e encadernação. Enquanto relata sua saga para dar forma a um antigo desejo, Lygia desvela, como um delicado novelo, um tanto de si com livros e panos, desde menina. Narra e entremeia com poesia as duas histórias. Assim, sabe-se que a menina, ao lado da mãe – *sempre ela e o costureiro* – aprendeu a fiar palavras ao vê-la remendar tecidos para os vestidos, cerzir as meias, tricotar o suéter, caprichar no ponto de tapete dos arraiolos⁵. Parece que Lygia aprendeu, com vida e arte, que as palavras também podem ser desveladas: ora em ponto reto, ora com pontos decorativos, ora com fios soltos, ora remendadas, ora passadas a ferro e goma, ora amassadas... O conteúdo convida a forma e, esta, por sua vez, veste a roupa que lhe dão a cobrir: dura por tanta goma e pompa; maleável, com caimento que mais (des) cobre do que veste sentidos. Parece ser em torno do debate entre esses dois elementos – forma e conteúdo – que se dá o processo entre conhecimento e escrita (nas ciências humanas, na vida?). Uma coisa, ao menos, parece ser consenso: o fazer da ciência e de sua escrita (forma) envolve labor. Seja na literatura, na ciência, no bilhete endereçado aos companheiros do dia a dia, escrever exige para si a parcela de escolhas daquele que redige. Decisões sobre

⁴ BOJUNGA, Lygia. **Feito à mão**. (Editora Casa Lygia Bojunga). Rio de Janeiro, 2008: p 47.

⁵Arraiolo: nome masculino plural; ponto oblíquo e cruzado, feito com lã grossa sobre tecido forte (linho, estopa, linhagem grossa, canhamão, etc.) de modo a fazer tapetes decorativos; tapete bordado com esse ponto. (Dicionário on line da Língua Portuguesa acesso em outubro de 2016) <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa-ao/arraiolos>.

caminhos, propõem tensão. *Ou se veste a luva e não se calça o anel, ou se coloca o anel e não se veste a luva* (Meireles, 2002), anuncia a poeta. E, assim, passa-se o tempo todo a decidir: mais ou menos goma? Esse ou aquele caminho?

Orhan Pamuk, no discurso de premiação do Nobel em 2007, empresta uma imagem de escrita e escritor. Antes de morrer, seu pai entregara-lhe sua maleta, na qual continha escritos de *toda uma vida*. Entre abrir a maleta e ler seu conteúdo, Orhan fabula em torno do que foi este ofício para o pai (teria sido ele também, um escritor?), *um homem sociável, do mundo, em paz com suas escolhas*, e para ele, para quem escrever foi um pouco torturar uma parcela da sua própria mundaneidade que, na verdade, tinha na base sua emergência de compreender o mundo. Diz o autor:

“Quando o escritor passa anos recolhido para aprimorar seu domínio do ofício – para criar um mundo –, se ele usa suas feridas secretas como ponto de partida, consciente disso ou não, está depositando uma grande fé na humanidade. Minha confiança vem da convicção de que todos os seres humanos são parecidos, que os outros carregam feridas como as minhas – e que, portanto, haverão de entender. Toda a verdadeira literatura vem dessa certeza infantil e otimista de que todas as pessoas são parecidas. Quando um escritor se recolhe por anos a fio, com esse gesto ele sugere uma humanidade única, um mundo sem centro” (Pamuk, 2007, p.28).

Escrever para criar um mundo. Escrever como um gesto de fé na humanidade, no homem, num mundo sem centro. Esse modo de conceber o escrever propõe uma linguagem em que as palavras acolham as próprias feridas – assumi-las como ponto de partida – e as ultrapasse para a criação de um mundo novo, sem centro, para o qual importa encontrar no homem sua própria humanidade. Essa dimensão plástica, estética, múltipla que constitui a literatura – *o que a literatura precisa contar e investigar, acima de tudo, são os medos básicos da humanidade* (idem:28-29) –, caberia em outras formas de saber? Cabe na ciência, na pesquisa? Ou, dito de outro modo: o conteúdo da ciência veste bem essa forma plástica de escrever?

Perguntas que visam mais refletir do que responder. Isso porque, debater sobre forma e conteúdo *da e na* ciência envolve um largo espectro teórico-conceitual que não caberia discutir aqui. Tampouco, pode ser ignorado. Chegar nos bebês e, em alguma medida, deixá-los marcar a escrita que aqui se inicia, tem seu próprio drama. E, foi preciso escolher algumas formas para contar sobre esse objeto

ainda menino no debate científico. Para tanto, busca-se cruzar escrita fragmentária, fotografia, leitura literária, lentes de distintos lugares na busca de olhar para o bebê, para seus caminhos até os livros.

Dei um passo de formiga!
Mamãe que viu.
Alguém duvida? ⁶

Passo a passo, essa pré-história anuncia o novelo da escrita e das escolhas que sustentam o bordado desta tese no encontro com a filosofia, com a antropologia, com a literatura, com a psicanálise, não necessariamente nessa ordem, não por uma única voz. Mas, tal como ponto no *canastra* no qual, para revelar o bordado, agulha e linha encontram-se e desviam-se. Para tanto, segue cautelosa no fiar, de dedal na mão, ciente de que escrever a partir dos múltiplos fios, significa tecer e destecer, conceber a pesquisa como tarefa interminável de *cavar um poço com uma agulha* (PAMUK, 2007:14), neste caso, costurar uma colcha de retalhos.

Seis passos de...
Alguém advinha? ⁷

2.1

Com fios, tramar a pesquisa

[...] lãs mais vivas, quentes lãs
iam tecendo, hora a hora,
em longo tapete que nunca acabava... ⁸

Para tramar sobre *bebês e livros*, esta tese dialoga com Martin Buber e Donald Wood Winnicott. Buber, por sua teoria em torno do fenômeno da relação. Winnicott, por construir uma teoria que aborda a dimensão subjetiva do bebê. A narrativa da tese busca aproximá-los de duas formas. A primeira, neste capítulo,

⁶ FREITAS, Tino; GLATT, Jana. **Um abraço passo a passo**. São Paulo: Panda Books, 2016

⁷ idem nota três.

⁸ COLASSANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

como tecido teórico-metodológico, situando os autores, os contextos de produção de suas vidas, ideias, apostas conceituais. A segunda, aproxima-os tecendo os conceitos⁹ que orientam as análises da pesquisa, de modo a tecer compreensões nos modos possíveis de olhar para o campo, para os *bebês* nas *relações com, entre* pessoas e livros. A tessitura vai devagar, soltando fios de um lado, bordando-os de outro, no *entrecruzamento* de que se faz as ciências humanas¹⁰.

2.1.1

O novo – Martin Buber e Donald W. Winnicott

Embora tenham sido contemporâneos e partilhado experiências que influenciaram em suas vidas e produção intelectual Martin Buber e Donald W. Winnicott construíram, debateram, sustentaram seus trabalhos em espaços-tempos distintos (Praglin, 2006). Entre elas, destaca-se o Holocausto, que levou Buber, em 1938 a viver – não por escolha, mas pela força da situação emergente – na Palestina (Bartolho Jr, 2001; Friedman, 2002; Zuben, 2003). Para Winnicott, a Segunda Guerra impacta de modo seminal sua teoria sobre o amadurecimento individual, especialmente, na análise do processo de evacuação de crianças de seus lares de referência. Nesse período, iniciou o que se firmaria como seu estudo sobre ‘privação e delinquência’, esta última, assumida como manifestação de saúde psíquica (Phillips, 2006). As leituras de seus trabalhos, bem como a revisão realizada por estudiosos de suas obras, apontam semelhanças que os *aproximam* tanto conceitual

⁹ Esse desdobramento se dá no capítulo II, na tessitura dos conceitos relação, sutileza, reciprocidade e vínculo.

¹⁰ Embora a tese não tenha o intuito de aprofundar o debate intra-campos científicos, pode-se afirmar que a batalha mais contundente travada nas ciências humanas se dá entre objetividade e relativismo; caráter de verdade e normatização em torno de formular e validar sua *cientificidade* epistemológica como produção de conhecimento (Japiassu, 1981, 1982, 1989). Segundo Japiassu (1981), a complexidade se dá na medida em que, ao operar com o caráter de verdade e concepção do real no interior dos diferentes campos, *o interesse de cada tipo pode ser medido por sua maior ou menor fecundidade* (p.4). Como medir fecundidade em ciências humanas? Para o autor, isso se torna possível se o interesse do debate *se fundamenta no material fornecido pela história das ciências, na medida em que esta é analisada, não em sua dinâmica interna apenas, mas em seu modo real e efetivo de realização* (p.4). Isso porque, pensar epistemologicamente as ciências humanas, significa considerá-las como um saber que se dá na fronteira da história não como disciplina, mas como indagação do próprio tempo, que exige *mostrar que as pesquisas e as descobertas científicas encontram-se vinculadas a uma concepção de mundo historicamente determinada* (Japiassu, 1981, p.5).

quanto ideologicamente. Para Praglin¹¹ (2006), uma dessas aproximações se dá, especialmente, a partir de dois conceitos seminais em seus trabalhos: *zwischen e in-between*. O primeiro, o *entre*, o que funda a possibilidade do diálogo *interhumano*, categoria ontológica na teoria de Martin Buber; *in-between*, *espaço potencial*, *área de transição* do mundo subjetivo ao objetivo; conceito seminal na obra de D. W. Winnicott.

Mas, antes de puxar os fios, dois breves retalhos sobre os autores.

Martin Buber (1878-1965), foi, sobretudo, um estudioso do homem, do diálogo, cuja antropologia filosófica baseia-se primordialmente na *relação como fenômeno*. Judeu alemão, foi professor, pesquisador da religião, da antropologia, da sociologia, da tradição místico-judaica, compilador de histórias hassídicas (movimento caracterizado pela abertura, oposto ao Hassidismo atual). Buber teve como marca de seu pensamento a busca do encontro dialógico e, desta investigação - forjada e norteadas com sua própria vida -, estruturou uma teoria marcada pela posição ativa de compromisso com o outro. Em seus escritos autobiográficos (BUBER, 1991), encontramos Buber narrando as experiências do menino e do jovem que foi, marcado em profundidade pela figura do avô, Salomão Buber, da avó, Adele Buber, do pai, Karl Buber. Com o avô, Buber impregnou-se da aura intelectual comprometida com a tradição. Com a avó, pela natureza do seu caráter, Buber experimentou um amor *à palavra legítima que lhe parecia tão espontâneo e tão devotado* (p.10). Com o pai, Buber aprendeu sobre engajamento na lida diária das demandas e necessidades do outro, fatores que determinaram o que autor definiria mais tarde como *imensa alteridade* pelo outro. Em oposição a essas experiências marcadas por afeto e presença, na ausente figura da mãe, Buber aprendeu sobre o desencontro. Separada de seu pai quando ainda era muito pequeno, ao menino Buber pouco se dizia a seu respeito. Após nutrir, durante anos, a certeza de que ela não regressaria, ele narra sobre seu retorno e a ação definitiva - *eu não conseguia olhar em seus olhos* - causada sobre ele, agora adulto. Palavra empenhada, compromisso com a tradição, engajamento com o outro, posição ativa entre pensar e agir. Ações que se tornaram

¹¹A revisão de literatura no campo da educação, não apontou trabalhos que aproximem os dois autores, no Brasil. A busca localizou os artigos de Laura Praglin, *The Nature of the "In-Between" in D.W. Winnicott's Concept of Transitional Space and in Martin Buber's das Zwischenmenschliche* (2006). Tradução livre do original em inglês para esta tese) e de Enerst Ticho (1974) *Donald Winnicott, Martin Buber and the Theory of Interpersonal Relationships*, este último, indisponível para acesso.

conceitos na obra de Buber, fundantes de seu pensamento filosófico, que tiveram origem na escolha de um modo de viver as questões de seu tempo e que, mais tarde, seus textos ratificaram para além do seu viver:

Cada homem, na medida em que realmente vive, desperta de manhã com o sentimento de responsabilidade daquele dia e se pergunta: quanto posso realizar hoje? Ele experimenta quanto. Experimenta-o somente na medida em que age, realiza, quando chega até o limite de sua realização e observa: “não posso realizar mais, aqui não me é dado mais e, portanto, permaneço parado” . Esta linha divisória deve ser traçada a cada dia (BUBER, 2008:73).

Donald Wood Winnicott (1896-1971), foi um homem de ação, da prática. Filho caçula, nascido numa família de classe média, protestante não-conformista, no interior de Londres. Decidiu cursar medicina após sofrer um acidente, situação que o levou a constatar a iminência da *dependência* como condição da vida. Situação que, em alguma medida, influenciou seu trabalho (PHILLIPS, 2006). Tornou-se pediatra numa época em que esta área se tornava independente, friamente técnica, desconsiderando questões subjacentes à psique (crítica que Winnicott destacaria ao longo de todo seu trabalho. WINNICOTT, 2000). A psiquiatria e a psicanálise tornaram-se ofício na medida em que o Dr. Winnicott não encontrava respostas para suas inquietações, *fazendo dele um autor muito especial, que não estudou psicanálise para saber, mas para sentir. Para melhor compreender o que sentia* (BOGOMOLETZ, 2017:10). Dedicou-se, até sua morte, a investigar e compreender - dentre outros temas relativos à pessoa e seu amadurecimento - a natureza da relação mãe-bebê, os *estágios primitivos*, o impacto e desdobramentos dessa força relacional na constituição subjetiva do bebê, seu impacto na vida adulta. Seus *lôcus* de atuação foram a clínica pediátrica, na qual atuou por mais de quarenta anos, o *setting* analítico, os espaços e cenários de debates em torno da psicanálise. Contrapondo-se às correntes vigentes em sua época, tanto da pediatria, quanto da psicologia e psicanálise, Winnicott fez da atividade clínica sua aposta na escuta, no diálogo e na inesgotável busca por compreender o limiar dos processos de constituição do *self*, da subjetividade do bebê, anterior às ações e relações com os objetos da realidade externa. Compreender o início, conforme postulou, significa atuar para a saúde da pessoa.

[...] para que os bebês se convertam, finalmente, em adultos saudáveis, em indivíduos independentes, mas socialmente preocupados, dependem totalmente de que lhes seja dado um bom princípio, o qual está assegurado, na natureza, pela existência de um vínculo entre a mãe e o seu bebê: amor é o nome desse vínculo (WINNICOTT, 2014:17).

Para Buber, o *entre* como categoria ontológica que provoca o acontecimento das relações interpessoais (*zwischenmenschliche*), para Winnicott, o espaço como área intermediária (*in-between*), como limite-espaço aberto, caminho entre o universo subjetivo e o objetivo. De acordo com Praglin (2006), a autenticidade desses dois conceitos funda uma epistemologia do conhecimento sobre os primórdios do ser. Em Winnicott, o nascimento marca o início do *in-between* (marca humana); com Buber, compreende-se a ação que se dá no *entre*, que atua na área, no espaço. Autenticidade que, segundo Praglin, vem contribuindo ao longo de décadas na produção de conhecimento em diferentes campos, que tomam a *pessoa* como fenômeno complexo e estrutural da existência humana, forjada na condição da responsabilidade estabelecida no *entre*:

“[...] tanto Buber quanto Winnicott acham que uma vida comunitária saudável exige que seus membros assumam a responsabilidade contínua pelo bem-estar dos outros [...]. O espaço de transição, ou *Zwischenmenschliche*, permanece, portanto, crítico para a preservação de uma comunidade mundial moralmente responsável, onde a capacidade de se relacionar de forma significativa com o outro continue como uma sempre presente – e persistente – realidade” (Praglin, 2006, p.8).

Mas, que caminhos seguiram os autores que tornam possível essa aproximação? Iniciemos por Buber.

A gênese do pensamento de Buber¹² se dá na dialética entre pensar e agir, fundada no denso estudo da filosofia, especialmente no diálogo com Kant e Feuerbach (Zuben, 2003). Para seus estudiosos, foi um dos filósofos mais expoentes do século XX, embora recusasse *ser classificado fosse como filósofo da linguagem*,

¹² Buber institui sua teoria no estudo da filosofia. No livro *¿Qué es el hombre?* (1949), trava diálogos com Kant, Aristóteles, Hegel, Marx, Feuerbach, Nietzsche. As leituras dos trabalhos de Bartolho Jr. (2001), Friedman (2002), Zuben (2003), Dascal e Zimmermann (2008), Dascal (2009), foram fundamentais para situar o contexto de vida e obra de Martin Buber.

da religião ou da educação, como político ou como místico (Bartholo Jr., 2001, p. 11). Classificações ao largo, é expressiva a apropriação de suas formulações em diferentes campos, seja a antropologia, a psicologia, a sociologia, a religião. Para quem se ocupa das discussões do humano em sua dimensão relacional, Martin Buber convida ao diálogo:

“Martin Buber foi, sem dúvida, um dos homens mais criativos de nossa época. Sua vida e sua obra articularam-se de tal modo que, cada uma a seu modo, serviu de testemunho à outra. As diversas facetas desta obra revelam, a cada passo, o vínculo entre o compromisso e o desempenho do pensamento e da ação [...]” (Zuben, 2003, p. 161).

O sentido da ação, da presença, da palavra empenhada é o caminho de orientação para o homem ser. Para Buber, o conhecimento não deve reduzir o homem à interpretação, à ideia que se faz *sobre* sem considerar o que ele *é* como *ser*. Tomar o homem como fenômeno de conhecimento significa tanto confirmá-lo, quanto produzir nova realidade sobre o próprio homem. Com base nesses princípios, Buber define como *antropologia autêntica* (Bartholo Jr 2001; Zuben, 1974, 2003):

“Esta mensagem humana, fornecida ao homem contemporâneo caracteriza-se por uma exigência de revisão de nossas perspectivas sobre o sentido da existência humana [...]. A afirmação do humano não é um objeto de análises objetivas, exatas, infalíveis, mas sim, um projeto que envolve o risco supremo da própria suprema situação humana de reflexão.” (ZUBEN, 1974, p. VII).

Segundo Buber (1949), desde os primórdios, o homem tem clareza de ser, ele mesmo, o objeto mais digno de investigação. No entanto, ao tomar a si próprio como tema de estudo, parece titubear em tomar esse objeto em sua concretude, em seu sentido mais autêntico. Por vezes, inicia a tarefa, mas, logo desfaz-se do empreendimento, devido à sua complexidade. Exausto, o homem busca estudar qualquer coisa referente ao céu e à terra, menos sua própria realidade (p.11). Ora, a aproximação com sua própria realidade, levaria o homem (da ciência), num esforço de distanciamento travestido de rigor, a confundir interpretação e objetificação? Para Buber (idem), não importa interpretar o homem, sem antes saber o que é o homem, porque “somente para o homem que se realiza como ser inteiro é que as relações podem realmente nos ajudar no conhecimento do homem” (p.141).

Estendendo essas reflexões, Buber (idem) aponta questões que sugerem o

esvaziamento da discussão humana nos estudos do homem. Isso porque, questões fundamentais em torno de sua autenticidade, passam ao largo de algumas miradas científicas, tais como:

“o lugar do homem no cosmos, sobre a relação com o destino e com o mundo das coisas, sobre a compreensão de seus semelhantes, sobre sua existência como ser que sabe que há de morrer, sobre atitudes em todos os encontros, ordinários e extraordinários, com o mistério que compõe a trama de sua vida” (p.13).

Em última instância, para o autor, não basta que o homem se coloque o desafio do objeto do conhecimento, sem assumir que ele mesmo indaga o conhecimento a partir de sua realidade autêntica. Inclinações que marcam não só sua opção pelo inacabamento, como também o caráter de abertura como baliza teórico-prática de um modo de conhecer o pensamento dialeticamente construído: “A filosofia procede por um desenvolvimento progressivo do sentido, e Buber em suas reflexões ontológicas vincula sempre em uma interdependência dialética o plano teórico com a dimensão concreta do mundo vivido” (Zuben, 2003, p.61). Zuben (idem) destaca o papel da filosofia de Kant na arquitetura do pensamento de Buber, especialmente, o caminho da moral, no sentido de compreender que “homem não é o fim, mas o caminho e, daí, ergue-se o arcabouço da concepção de relação dialógica, do ser do homem como relacional, traduzindo-se na vida em diálogo em duas atitudes fundamentais, explicitadas nas palavras-princípios Eu-Tu e Eu-Isso” (Zuben, 2003, p. 57), como oposição à totalização e, “as principais categorias desta vida em diálogo são as seguintes: palavra, relação, diálogo, reciprocidade como ação totalizadora, subjetividade, pessoa, responsabilidade, decisão-liberdade, inter-humano” (idem, p. 8).

Do debate com a filosofia, Buber funda, portanto, uma antropologia da ação que determina o papel de *orientação* e *realização* do homem como ser de relação; como cerne de sua questão, está o diálogo, a responsabilidade. O que é total não é a teoria, nem o pensamento apenas, mas a esfera radical do encontro que se dá na palavra.

“A relação não é uma propriedade do homem, assim como a intencionalidade não significa algo que está entre a consciência e o mundo ou o objeto. Sendo assim, a relação é também um evento que acontece entre o homem e o ente que se lhe defronta. Não é o homem que é o condutor da palavra mas é esta que o conduz e o instaura no ser” (Zuben, 1974 p. XLVI).

Palavra, centro orientador da antropologia autêntica de Buber, se constitui nas margens da tradição filosófica da mística judaica. O Hassidismo foi determinante como influência em seu pensamento, “embora não encarasse sua tarefa como empreendimento exclusivamente hermenêutico e histórico” (Zuben, 2003, p. 77), reflete tanto sua teoria, quanto a linguagem que utiliza para comunicá-la, especialmente, as histórias que os *hassidim* contavam sobre seus mestres, “os *tzadikim*, representam para Buber mais do que uma simples influência, o clima ou o molde do seu pensamento” (Zuben, 1974, p. XXXII).

É de sua infância, que Buber (1991) traz as memórias de suas primeiras incursões, com o pai ou o avô, nessas comunidades: “as quais observei como uma criança experiência essas coisas, não como ideias, mas como imagem e pensamento” (p.35). Posteriormente, na vida adulta, sua imersão é de outra ordem, tendo em vista que ali, ao escutar histórias, relacioná-las com as formas de vida das pessoas, ele compreende o sentido de comunidade. Por um lado, a convivência com as histórias impregna Buber do sentido da responsabilidade, conceito caro à sua obra. No entanto, é ao compilá-las e contá-las, que essa dimensão se atualiza como experiência daquilo que ele formula: a função do homem de realização é a ação pela palavra, levando-o ao encontro e ao diálogo:

“Um dos aspectos mais vitais do movimento hassídico é que os *hassidim* contassem histórias entre si sobre seus líderes, os *tzadikim*. Grandes coisas haviam acontecido, os *hassidim* as haviam presenciado, participado delas, cumpria relatá-las, testemunhá-las. A palavra utilizada para narrá-las é mais que mero discurso; transmite às gerações vindouras o que de fato ocorreu, pois a própria narrativa passa a ser acontecimento [...]” (Buber, 2012, p. 11).

Do reencontro com essa experiência e as narrativas, Buber não molda, mas banha a teoria do diálogo, do interhumano, pois “a relação entre o *tzadik* e seus discípulos é tão somente a sua mais intensa concentração. Nesta relação, a reciprocidade se desenvolve no sentido da máxima clareza” (Zuben, 1974, p. XL). Palavra empenhada, compromisso com a tradição, engajamento com o outro. Ações que se fazem conceitos na obra de Buber e fundantes de seu pensamento filosófico, originado na escolha por pensar as questões de seu tempo, do homem e, para elas, propor uma ação que se dá na palavra, no diálogo, na responsabilidade, porque interface entre pensar e agir, “só ganha seu impulso e sentido na medida em que encontram o marco orientador na concretude da trama existencial das experiências

vividas como sua única condição de realização” (ZUBEN, 2003, p. 10).

Tomemos esse fio para em direção a Donald W. Winnicott.

Pediatra, psicanalista, conferencista. Leitor apaixonado de poemas, ouvinte de música, pensador reflexivo, firme de suas convicções. Nada disse se lê pelo próprio Winnicott, mas contornam seu trabalho, sua vida. Ação também define o trabalho deste autor. Segundo seus estudiosos e interlocutores, a presença de Winnicott era marcada pela coerência entre o que estudava e o modo como desdobrava a ciência e prática (Khan, 2000; Phillips, 2006; Rodman, 1987). Em seu texto *Psicanálise e ciência: amigas ou parentes?* (2011), Winnicott indaga sobre o fazer científico. O que seria, a que serve e, especialmente, quem fala?

“Para o cientista, formular questões é quase tudo [...]. A ciência suporta uma infinidade de dúvidas, e implica fé. Fé em quê? Talvez em nada; apenas numa capacidade de ter fé; ou, se tiver mesmo que existir fé em algo, que seja então a fé nas inexoráveis leis que governam os fenômenos. [...]. A psicanálise avança onde a fisiologia se detém. Amplia o território científico para incluir os fenômenos da personalidade, do sentimento e do conflito humano” (2011, p. XIV).

Ocupar-se das *pessoas*, investigar causas e origens de sintomas físicos, restituir o papel da intuição na auto-organização da vida são questões que atravessam sua obra. Não causa estranheza, por exemplo, sua relação com a religiosidade, uma vez que, para este autor, ela se vincula à capacidade de manter o assombro diante da vida (Rodman, 1987); o que é da ordem do intangível não o assustava, ao contrário. Khan (2000), amigo e parceiro de trabalho de Winnicott, apresenta o autor sob distintas facetas, com intuito de revelar o homem inteiro, seu caráter:

“Uma espontaneidade de criança impregnava os seus movimentos. Mas ele podia também ficar muito quieto, inteiramente controlado e quieto. Jamais conheci outro analista que fosse tão inevitavelmente ele mesmo. Era essa característica de ser inviolavelmente ele mesmo que lhe permitiu ser tantas pessoas diferentes para tanta gente. Cada um de nós que o conhecemos tinha o seu próprio Winnicott, e ele jamais atropelou a ideia que o outro fazia dele pela afirmação de seu modo de ser. No entanto, permanecia inexoravelmente Winnicott” (p.11)

Essa apresentação revela-se coerente com o teórico que procurava, antes de palestrar, comunicar-se com a (s) pessoa (s) à sua frente. Escutar foi um dos seus princípios clínicos (Phillips, 2006) e, na medida em que se entra no terreno de seu

estudo, encontra-se vestígios desse princípio. O fato de não atropelar a ideia que o outro fazia dele, se coaduna com sua perspectiva de *apoiar sem invadir*, ou, sustentar com a *mão invisível da alteridade* (Cintra, 2015), ou, ainda, permitir que o outro construa sua própria ideia a partir do que o ambiente cria como condições, elemento fundamental na constituição do *self* verdadeiro e sua manifestação autêntica. Subsídios que aproximam os debates que travou nesse duplo ofício clínico, pediatria e psicanálise, que se complementam como bases de sua *teoria do amadurecimento*.

Situado no estudo da teoria freudiana (que, no princípio de seus estudos, o arrebatou, Phillips, 2006), no seu desdobramento, sempre em relação com a clínica, foi construindo pontos de intersecção que, para ele, não poderiam ser respondidas apenas do ponto de vista teórico de Freud.¹³

“Winnicott sugere, com suas afirmações, que ele precisava ser capaz não de preencher as lacunas, mas de encontrar uma maneira de examiná-las. Elas poderiam ser espaços potenciais para a imaginação. Ele viria a se preocupar, como veremos, com a ideia das lacunas, esses “espaços-entre”, onde haveria condições para o jogo da especulação” (Phillips, 2006, p. 22).

A partir dessas questões, é que inicia o *esboço do paradigma* de Winnicott (Davis e Wallbridge, 1982; Loparic, 2001; Phillips, 2006). Verdadeiro e falso *self*, integração, holding e handling, mãe e ambiente suficientemente bons, objeto transicional são alguns conceitos que contornam o paradigma *mãe-bebê*. Para Winnicott (1990, 1983, 2012), toda pessoa carrega como herança humana a tendência à integração, ao amadurecimento e, uma vez conquistadas, essas duas esferas contornam o que o autor define como saúde, que significa a integração entre psique, corpo e mente, “ele veria a doença como uma inibição daquela espontaneidade potencial que pare ele caracterizava a própria substância da vida de uma pessoa” (Phillips, 2006, p. 22), e a união dessas três dimensões denominando o *estar vivo*. Expressão recorrente em seus textos, revelando sua atenção – e defesa

¹³ Davis e Wallbridge (1982), Rodman (1987), Khan (2000), Phillips (2006), Loparic (1999, 2001), Dias (2014) destacam distinções do trabalho de Winnicott da teoria freudiana em torno do Complexo de Édipo, da sexualidade, da agressividade, entre outros. Segundo Phillips (2006), *Freud estava interessado na luta do adulto com os desejos incompatíveis e inaceitáveis que ele via como os derivativos transformados do desejo da criança por seus pais, era o precursor e o paradigma da sexualidade adulta [...]. Enquanto Freud se preocupava com as enredadas possibilidades de satisfação pessoal de cada indivíduo, para Winnicott essa satisfação seria apenas parte de um panorama mais amplo das possibilidades para autenticidade pessoal do indivíduo, o que chamará de “sentir-se real”* (p.28-29).

– sobre a realidade psíquica, subjetiva como algo emergente para a constituição, e manutenção, de uma *vida que valha a pena ser vivida*:

“Através de um processo de crescimento extremamente complexo, geneticamente determinado, e da interação do crescimento individual com fatores externos que tendem a ser positivamente facilitadores – ou então não-adaptadores e produtores de reação –, a criança torna-se você ou eu, descobrindo-se equipada com alguma capacidade para ver tudo de um modo novo, para ser criativa em todos os detalhes do viver” (Winnicott, 2011, p.25).

Polaridades como complexo x simples interessam no trabalho de Winnicott, porque revelam o esforço para afirmar seu trabalho, o que fez debruçando-se teoricamente sobre a psicanálise em geral e a infantil, em particular, assumindo a complexidade¹⁴ do tenso ambiente intelectual em que estivera imerso. E, em contrapartida, seu esforço por construir uma teoria de linguagem clara, acessível, que falasse com o outro, não apenas para o outro, por princípio de respeito e escuta.

As divergências intelectuais em que esteve envolvido são conhecidas e comentadas. Num primeiro momento, Winnicott junta-se aos estudos de Melaine Klein, pela aproximação da clínica com crianças, o que não era instituído na Londres do início do século passado. No entanto, com o tempo, as diferenças emergem como rupturas conceituais determinadas, especialmente, a partir da clínica:

“Sob a égide – ainda que não sob a liderança – de Winnicott, um grupo intermediário (*Midle Group*) emergiu dentro da Sociedade Psicanalítica Britânica. Fortemente influenciados pela análise da criança, mas não exclusivamente aliados à obra de Melaine Klein ou Ana Freud, estes analistas [...] não formaram escola ou treinamento próprios. Comprometidos com o pluralismo [...] suas obras se aglutinam em volta de um modelo de desenvolvimento mais eclético [...] de uma tradição empírica e não dialética, elas são caracterizadas por um interesse na observação e empatia, desconfiança com relação à abstração e ao dogmatismo, e uma crença na habilidade das pessoas de se fazerem conhecer e serem entendidas” (Phillips, 2006, p. 33).

Nesse sentido, a condição de pediatra coloca Winnicott face a face com problemas que não se apresentavam no recorte do *setting* analítico. Embora não

¹⁴ Rodman (1987), entre outros interlocutores, salientam suas divergências com o Midle Group: *suas objeções fundamentavam-se especialmente na relutância dela em reconhecer a importância da mãe concreta e de sua conduta concreta no desenvolvimento do bebê. Na condição de pediatra muito experiente, ele não podia evitar seu enraizamento na realidade empírica do desenvolvimento infantil inicial. Esse aspecto do seu conhecimento complementava perfeitamente o que ele estava aprendendo na análise de crianças e no processo de reconstrução a vida inicial de adultos profundamente perturbados* (Rodman, 1987, p. XXIII).

tenha feito escola, Winnicott evolui para “um modelo genuinamente colaborativo de tratamento” (Phillips, idem: 35), fosse implicando os próprios pacientes, ou ao buscar influenciar outras áreas de atendimento ao bebê, à criança, às famílias. Winnicott fez inúmeras palestras, transmissões de rádio, conferências (a maior parte dos seus livros resultam desse material e das inúmeras cartas que trocou com interlocutores, pacientes ao longo de sua vida. Rodman, 1987).

O que desponta uma formulação teórica que se constitui no interesse por compreender *falhas*, brechas, o que não estava visível como sintoma (Phillips, 2006), a intenção de que fossem evitadas no início, diante do bebê que carrega consigo a *centelha de vida*. Amadurecer, crescer, viver envolve complexidade – por isso a necessidade de suporte –, no entanto, uma vez cientes e seguros de sua própria subjetividade, o encontro com o mundo pode significar abertura:

“O importante é entender que a saída do cercado é a um só tempo estimulante e amedrontadora; que, uma vez do lado de fora, é doloroso para a criança perceber que não pode retornar; e que a vida é uma longa sequência de saídas de cercados, riscos e desafios novos e estimulantes” (Winnicott, 2011b, p. 50-51).

Sair do cercado, para uma *vida que valha a pena ser vivida* exige coragem, mas, sobretudo, confiança em si mesmo. Para Winnicott, a confiança é construída a partir de um sentimento de pertença nessa primeira morada de cada pessoa que integra psique, corpo, mente.

Para Winnicott (2011), a vida precisa valer a pena para ser vivida. Isso se torna possível na constituição da subjetividade, que se dá por meio de distintas, complexas e sutis estratégias construídas por cada pessoa no processo de amadurecimento. Ao tratar da fenomenologia da relação em Buber, Zuben (2003), destaca o livro *Daniel: diálogos sobre realização*. Nele, cada diálogo revela um ponto filosófico debatido por Daniel e outros personagens. Em um deles (*Sobre o significado. Diálogo no jardim*) Daniel e Reinhold dialogam sobre caminhos que dão sentido à vida. Reinhold, conta a Daniel sobre seus anos de menino, de juventude: o “significado da vida parecia assegurar-se por si mesmo, e as próprias dificuldades e conflitos pareciam ser de confiança” (Zuben, 2003, p.27). Para Reinhold, a vida adulta aponta para a decepção, perda de sentido da vida, que o

levava a caminhar para a *experiência de um abismo*. De acordo com Zuben (idem), esse diálogo trata das reflexões de Buber sobre *solidão desesperada* do indivíduo e a distância do mundo:

“o abismo entre a ação e o pensamento, entre a vida e o espírito, e, sobretudo, a dualidade intrínseca de cada um. Em mim, no mais profundo de meu ser, havia o abismo, diz Reinhold. Ele havia saído do mundo da segurança, onde imperava o significado; *nada sem-sentido me acontecia*, diz ele, tudo se inspirava numa harmonia completa. Tudo estava de acordo com tudo; era um mundo de espontaneidade, onde a vida era bela e **valia a pena a ser vivida**” (Zuben, 2003, p. 27. Destaque nosso).

Essa leitura, em especial esse trecho, marcou a experiência de estudo desta tese. O esforço intelectual para compreender, situar, costurar (fios daqui, de acolá) os dois autores, foi redimensionado em sentidos. Em seus textos, Winnicott aborda, recorrentemente, a expressão *sentimento de* (segurança, confiança, apoio, entre outros), sugerindo que o decorre do sentimento – confiar, sentir-se seguro, apoiado – não está oferecido de antemão, mas construído na linha tênue da constituição de si mesmo, de modo que a vida valha a pena ser vivida. Em Buber, é no *entre* que se dá o encontro, o diálogo que trama a vida. O *entre* revela potência, possibilidade de encontro dialógico forjado pelas pessoas de relação. Em Winnicott, *o espaço potencial* é o lugar em que a subjetividade atua urdindo a *saída do cercado*, o encontro com a realidade externa. **Martin Buber e Donald Winnicott**, forjam, cada qual, sua gênese sobre **ser pessoa**: morada segura em si mesmo; ser de **relação**, de **encontro**, de **diálogo**, de **reciprocidade**.

Aproximação que anuncia potente trama para olhar para o bebê como pessoa que se constitui de modo singular, que vai ao encontro do mundo, da cultura, do (s) encontros. Sobre esse fio, fabula-se mais adiante. O próximo item, discute o *escrever* da tese.

2. 2

Na costura, tecer a pesquisa

Pensamentos são rios viajantes. O tempo todo se enrolando, saindo e entrando, às vezes arrumadinho, outras vezes sem pé nem cabeça. Como fios de um grande novelo [...]¹⁵.

Sem saber se foi sua intenção, a imagem construída por Murray alarga o espaço do subtendido. Rios que viajam, fios que se enrolam, entram e saem. Exatamente de onde vieram os pensamentos? Para onde irão? Para as margens? Margens. Nos livros, guardam vestígios dos diálogos, impressões, lembranças, provocações que o pensar de outro, manifesto na escrita, provocam, inquietam. Margem. Lugar de repouso do rio; fronteira, limite entre terra e água. Tantas imagens possíveis circundam o pensar. Margem que contorna e insinua uma forma. Novelos que reúnem o longo fio em torno de si mesmo.

Quem borda a margem? A partir de uma perspectiva que toma o homem “que reflete, que estuda, que ultrapassa seus conhecimentos, numa palavra, o sujeito real” (Japiassu, 1982, p. 205. Destaque do autor), a forma, o contorno desenhado pela escrita revelará a natureza daquele que diz, ou cala. A escrita será a voz do pensamento que *ultrapassa* o sujeito para se dizer, para mostrar o itinerário desse pensar. Não por acaso, o escrever, como tema, comparece na filosofia da linguagem, da literatura – sua morada –, da antropologia, da educação, entre outros. Ciências que, ao pensar o homem numa perspectiva da linguagem, do sujeito que fala, considera seus processos, contextos e condições de produção tanto do pensamento, quanto do discurso.

Geertz (2009), discute a etnografia considerada e realizada por alguns como “ir a lugares, voltar de lá com informações sobre como as pessoas vivem e tornar essas informações disponíveis à comunidade especializada” (Geertz, 2009, p. 11). Na sua compreensão, esse exercício é quase antropológico, visto que “talvez a etnografia seja uma espécie de escrita, um colocar as coisas no papel, é algo que tem ocorrido, vez por outra, aos que se empenham em produzi-la, consumi-la, ou

¹⁵ MURRAY, Roseana. **O fio da meada** (Ilustrações de Elisabeth Teixeira). São Paulo: Paulus, 2002.

ambas” (idem).

Ir aos lugares, anotar, registrar, traduzir em dados tudo o que se viu, ouviu no exercício etnográfico difere da etnografia como narrativa que se propõe ir além dos fatos, porque implica a reflexão por dentro do texto de quem experimenta a etnografia. Tensão que, segundo Geertz (2009), decorre do fato de que

“os antropólogos estão imbuídos da ideia de que as questões metodológicas centrais envolvidas na descrição etnográfica têm a ver com a mecânica do conhecimento – a legitimidade da “empatia”, do “insight” e coisas similares enquanto formas de cognição; a verificação das descrições internalistas dos pensamentos e sentimentos de outras pessoas; o estatuto ontológico da cultura. Em consonância com isso, atribuem suas dificuldades para construir tais descrições à problemática do trabalho de campo, e não à problemática do discurso. Se for possível administrar a relação entre o observador e o observado (*rapport*), a relação entre o autor e o texto (assinatura) se seguirá por si só – ao que se supõe” (p.21).

Para o autor, o desafio está posto dentro da escrita, e seu problema tem origem no modo de pensar o escrever sobre o que foi vivido. Desafio de escrever, portanto, para romper com descrições *internalistas*. Para o autor, *estar lá*, com o sujeito que fala, precisa continuar a ser a consigna diante do texto, “ ‘estar lá’ em termos autorais, é um truque tão difícil de realizar quanto ‘estar lá’ em pessoa” (Geertz, 2009, p. 38).

Kramer (2003), com base em Italo Calvino, Clarice Lispector, Walter Benjamin, trata o tema da escrita como enfrentamento ao apagamento do sujeito, visto que a “linguagem não é só um instrumento e não se relaciona apenas a um método, nem tampouco se reduz ao processo de construção de um sistema de escrita por um sujeito pensante” (p. 26). A escrita, sob este ponto de vista, não se reduz à mecânica do ato, mas, toma linguagem como meio, caminho e, por que não, seu fim. Fiando sobre educação e formação de professores, a autora tensiona a margem entre ciência como campo científico duro, lugar que, por vezes, trata o conhecimento como objeto reduzido; reivindica para a pedagogia uma escrita que se faça múltipla, plástica:

“ora, o fato de retirar suas contribuições e basear suas pesquisas na antropologia, na psicologia, na sociologia, na política ou na economia – ainda que tais áreas venham a se configurar como ciências humanas e sociais – torna o campo da educação de natureza interdisciplinar, uma prática social, uma práxis profundamente articulada com as dimensões filosófica, ética e estética da vida humana, incluindo as paixões, os afetos, desejos, valores! Como decorrência, não

há por que manter a forma dos pedagógicos atrelada a uma pretensa cientificidade neutra” (Kramer, 2003, p. 109).

Reflexões que lançam crítica ao modo como se organiza o conhecimento na educação (pretensa cientificidade neutra). No entanto, essa pretensão não se reduz a este campo, mas impregna as ciências humanas.

No diálogo com Walter Benjamin, a autora toma o ensaio como forma de dizer – *ética, estética* – a linguagem *na e da* educação, porque, desse modo, o ensaio “é forma aberta à revisão e à releitura de si mesmo; não tem tarefa totalizante; não apresenta o real como totalidade e continuidade; observa o real em sua fragmentação e traz novas perspectivas na sua releitura” (Kramer, 2003, p. 106). O ensaio traz o pensamento; a escrita assume a plasticidade, a subjetividade daquele que pensa e escreve.

Observar o real não como totalidade, mas em sua *processualidade* (Japiassu, 1981) como virtude e fundamento do pensar, do escrever. O ensaio, desse modo, pela própria forma que o constitui, reveste-se da possibilidade de retomar o fazer científico como manifestação humana na produção de conhecimento. O argumento intelectual é travado no interior da forma ensaística que, mais do que definir conceitos, coloca-os em relação. Há, portanto, teoria – rigor – no interior da forma ensaística.

Pela abordagem que propõe, por tensionar o enfrentamento discursivo por dentro da forma, o ensaio parece ser uma das formas privilegiadas do discurso da literatura, assumido em outras áreas do conhecimento como a educação, ao cotejar linguagem, formação, educação (Kramer, 2003); a antropologia, quando a escrita alarga a etnografia (Geertz, 2009).

Cotejando essas reflexões, torna-se correto dialogar com aquele considerado autor avesso a sistematizações, para quem a linguagem mostra e, para o qual, *a arquitetura* do seu trabalho se faz em fragmentos, em curvas, desvios, no avesso (Kramer, 2003; Ribeiro, 2013; Jarek, 2016; Piazza 2016). Segundo Jarek (2016), a forma ensaística em Walter Benjamin, responde ao modo do autor cotejar os diferentes campos pelos quais transitou em sua produção intelectual: filosofia, história, religião, mística judaica.

“Para Benjamin, no processo de apresentação de uma ideia, o método deve ser o desvio. Um procedimento que, ao contrário do método lógico-matemático que

tenta se apropriar da verdade, realiza um caminho indireto de aproximação com vista a uma interpretação descritiva que sempre deve ser renovada” (Jarek, 2016, p. 16).

Desvio que, para Ribeiro (2013) ronda o ensaio com certa desconfiança como exercício científico, uma vez que sua forma privilegiada provém da literatura. E é, justamente essa dimensão plástica da literatura de modo particular, da arte em geral, pelo desvio que propõe, que Benjamin postula o ensaio em oposição ao tratado (doutrina): “essa forma de fazer filosofia é, segundo Benjamin, uma forma de pensar que se assemelha à do fazer artístico¹⁶” (Jarek, 2016, p. 17).

No prólogo – esse título desvela sua orientação de escrita? – epistemológico crítico de *Origem do drama trágico alemão*, Benjamin (2013)¹⁷ postula que, o único caráter de verdade possível de ser assumido pela filosofia, é o da arte, pois, se a “filosofia quiser conservar a lei de sua forma, não como propedêutica mediadora do conhecimento, mas como representação da verdade, então aquilo que mais importa deve ser a prática dessa sua forma” (Benjamin, 2013, p. 16). Destacam-se duas questões caras ao filósofo. A primeira que toma a propedêutica como mediadora do conhecimento – o saber como verdade inviolável, linear, portanto, contrário à história –, e a forma que, nesses termos, afirma Benjamin, assume o tom escolástico do “tratado, porque ele reenvia, ainda que de forma latente, para os

¹⁶ É digno de nota o fato de que todo o escrito de Benjamin é atravessado pela sua própria autocensura o que, como arquitetura, anuncia seu rigor. Para Scholem (1989), o único texto de Benjamin que escapa a essa autocensura é seu *Diário de Moscou: Trata-se, indiscutivelmente, do documento mais pessoal, total e impiedosamente franco que possuímos sobre um período importante de sua vida [...] O que temos aqui é um fragmento autômato, fechado sobre si mesmo [...]. Só aqui são trazidas à baila coisas que em nenhum outro lugar encontram seu registro explícito [...]*. (SCHOLEM, 1989:11).

¹⁷ Num raro exercício de epígrafe (também nisso, Benjamin desvia, como pontua Jarek (2016)), Benjamin cita Goethe e o apelo que este último faz *de pensar a ciência como arte, se esperamos encontrar nela algum vestígio de totalidade. Essa totalidade não deve ser procurada no universal, no excessivo; pelo contrário [...]* (GOETHE, 1907, apud Benjamin, 2013:15). Em outro trabalho de Goethe, *As afinidades eletivas*, Benjamin (2009) discute o caráter alegórico presente no referido romance, e a partir dele, discute a distinção entre crítica e comentário. A despeito de Goethe, com o romance, ser considerado crítico do seu tempo, Benjamin aborda o tema de maneira densa, alertando sobre o perigo de seu esvaziamento que *poderia facilmente induzir a um equívoco quanto à intenção com que se apresenta* (p.11). O autor sustenta a discussão a partir da tensão entre o que denomina de *teor factual* e *teor de verdade* que, embora distintos, em relação podem apontar, ou não, a imortalidade de uma obra. Para ele, *a crítica busca o teor de verdade de uma obra de arte; o comentário, o seu teor factual. A relação entre ambos determina aquela lei fundamental da escrita literária segundo a qual, quanto mais significativo for o teor de verdade de uma obra, de maneira tanto mais inaparente e íntima estará ele ligado ao seu teor factual* (p.12), o que sugere que a obra sobreviva para além dela mesma e, o crítico, como aquele capaz de formular perguntas que interprete e transponha camadas superficiais, escavando aquilo que está oculto na obra. Nos escritos de Benjamin, o leitor é interpelado, seduzido por seu método desviante. Para além de analisá-lo metodicamente, faz-se necessário caminhar com Benjamin, desviar-se com ele.

objetos da teologia, sem os quais não será possível pensar a verdade” (idem). Reenviar o que? O saber ou a sua interpretação travestida de conhecimento? Reenviar como contramão do desvio? “Método é o caminho não direto [...]. A sua primeira característica é a renúncia ao percurso ininterrupto da intenção. O pensamento volta continuamente ao princípio, regressa com minúcia à própria coisa” (Benjamin, 2013, p. 16). Desse modo, não há reenvio direto de objeto, mas a forma – ensaística – que mostra a intenção, o caminho.

Essas brevíssimas reflexões apontam seu próprio caráter de desvio no decurso desta tese. Pareceu correto abordá-las, na medida em que o pensamento e a escrita coadunam-se nesse vai e vem, nessa agulha que fia com linhas de diferentes matizes, de aqui e de acolá (vai à literatura, à filosofia, à psicanálise, à antropologia) para construir seu modo de olhar, escutar, escrever. Não se trata, na urdidura da tese, de ensaios, mas, de assumir os desvios, os avessos que possam comparecer à trama.

Assumindo esse contorno para a escrita da tese, as observações e registros são organizados como **fragmentos** que se desdobram do campo, debruçados e arquitetados no pensamento, entrecruzado com a malha teórica que a tese foi tramando. Os fragmentos buscam revelar *o olhar debruçado* para o que foi construído no campo, nas relações. Causam, desse modo, certa fissura na cronologia vivida no campo.

Acabamento

Num lugar da história de vida (visto agora, parece longínquo, não pelo tempo cronológico, mas pelo entrelaçado das experiências vividas que recoloca a atualidade do presente) o (re) encontro com a menina...

...Menina curiosa, responsável por tarefas partilhadas com a mãe que, na semelhança de muitas outras mães daquele tempo e lugar, encontrou na filha mais velha a parceira para os desafios da (sobre) vivência dos quatro: a mãe, a menina mais velha, o menino do meio, a caçula. Entre as tarefas cotidianas, a menina, que teve o estudo como âncora e norte de sua vida (ela não poderia imaginar onde o norte a levaria...), roubava uma fatia do tempo e encontrava-se, durante algumas tardes, com uma tia que sabia da arte dos ofícios da costura. A tia era exigente e

tinha no rigor seu ensinar. Pilhas de tecidos, uma antiga Singer¹⁸ de ferro com correias de couro marrom, ferro de passar, tesouras – de diversos tamanhos a depender da tarefa sobre o pano –, tubos de linhas e agulhas compunham o cenário das tardes que compartilhavam na pequena oficina de costura (um quartinho nos fundos da casa da tia). Ali, a tia ensinava à menina algo que a banharia de outros sentidos muitos anos depois: a arte de fazer e desfazer a costura. A menina aprendeu cortar e coser saia, blusa, vestido, pano de prato, lençol, fronha, almofada... Ficava atenta às marcas que a agulha da máquina, ou a manual, deixava nos tecidos costurados. O ferro de passar era sempre deixado na tomada, morno, à espera, justamente para que pudessem trabalhar na “desfeitura” das peças que cosiam. Mas, ainda que quente e posto sob a peça úmida¹⁹, o ferro não retirava, totalmente, as “entradas e saídas” das agulhas. Curiosa que era a menina perguntava à tia sobre aquele fenômeno. Empírica que era a tia afirmava apenas ser um jeito do pano se comportar diante da invasiva entrada de agulhas e linhas. Assim, sem muita teoria, a tia ensinou à menina o ofício de costurar. Mas, dentre todas as minúcias da arte de coser, o fascínio da menina – e também seu castigo! – era o acabamento das peças. Se, durante a feitura, olhassem o avesso e estes não lhes agradasse aos olhos, pronto: lá iam as duas desfazerem a costura. O acabamento, a tia ensinava, dizia muito sobre quem fazia a peça. Embora a menina cuidasse, com dedicação, de cada avesso que lhe era destinado, intuía que o acabamento não era só aquilo que a tia dizia. Só intuía, menina que era naquele tempo... Muito anos depois, compreendeu outras coisas sobre acabamentos, direitos e avessos nesse ofício que a acompanhou durante a vida, com o qual construiu estratégias de sobrevivência quando de volta à cidade, ofício que marca os trajetos da menina à mulher...

Se o ensaio é por excelência movimento do pensamento e, com isso, advoga para a ciência seu estatuto de humanidade, na confluência com a pesquisa inaugura narrativas que margeiam espaços-tempos distintos; sua marca não busca a totalidade do objeto, mas, sua descontinuidade, ou, antes, sua plasticidade, porque o ensaio estilha o real e, dos fragmentos, rearranja o pensamento,

“[...] este infatigável movimento de respiração é o modo de ser específico da contemplação. De fato, seguindo na observação de um único objeto, os seus vários níveis de sentido, ela recebe daí, quer o impulso para um arranque constantemente renovado, quer a justificação para a intermitência do seu ritmo” (Benjamin, 2013, p. 16-17).

Onde encontram-se pensar em *fragmentos*, *fraturas* e *brechas* e

¹⁸ Máquina de costura da marca *Singer*.

¹⁹ Na costura é comum umedecer os tecidos antes de passá-lo a ferro para que não fiquem marcas.

acabamento? No ensaio, o *acabamento* parece ser um horizonte – *se a costura não estivesse boa aos olhos, lá iam as duas desfazem a costura* – naquilo que marca a provisoriedade do tempo vivido, seja na vida, seja na pesquisa. Definir horizontes de acabamentos parece conversar com os intervalos necessários para o pensar no interior do texto. Para as oficiosas costureiras, chegar mais perto, aproximar-se do *defeito* obrigava-as a destecerem a costura. O que aconteceria caso não houvessem se aproximado?

O ensaio *Pensar debruçado*, do filósofo e crítico Didi-Hubermann (2015), relaciona o ato de se debruçar com se aproximar e as nuances que esse – *prosaico* – gesto provoca. Ver *de cima* pode se assemelhar a um lugar – *confortável?* – de poder. De longe, numa visão *sobrepunjante*, o que se vê, ou, ainda, o que se pode dizer daquilo que se vê? Responde o autor: *o que se vê de cima pode, portanto, desenrolar-se com toda a beatitude ou, pelo contrário, fechar-se sobre si*. Pode-se, ao olhar *de cima*, fazer reconhecimento tácito do objeto do olhar. No entanto, esse olhar *sobrepunjante* se confunde com *o sobrevoo maníaco para vigiar, conquistar ou bombardear [...], isto é, sem estar à altura dos homens [...]* resvalo simétrico que introduz o sentimento depressivo de cair, de se precipitar (posição 23. Destaque do autor). Olhar *sobrepunjante* que, do alto, demarca o objeto, mas não se aproxima, não o conhece. De cima, caso o observador caia sem segurança, será um precipitar. Há *maneiras de se olhar: de cima, de um lugar de poder; aproximando a vista*, coisas prosaicas e elementares, o miúdo, o humilde, o simples.

Ao se *debruçar* sobre a costura, tomar conhecimento do *defeito* e pôr-se a *destecer*; a tia – sábia na arte do ofício – ensinava sobre o contorno que a vista que se aproxima pode dar às coisas. Não se trata, portanto, de arrematar. *Acabamento*, visto dessa forma, é movimento, de vaivém, de plasticidade, de se relacionar com as coisas prosaicas feitas pelo homem e para o homem. Não seria uma forma de *mostrar e mostrar-se?*

O pesquisador, ao aproximar-se (debruçar), ao ensaiar sobre o que a vista alcançou (escrever) dá ao pensamento o contorno dos gestos; assim, comparecem no texto as temporalidades daquele que olha e de quem é mirado.

Assim como na costura, a pesquisa é composta de entradas e saídas de agulhas, linhas e mãos que constituem sua trama. O *acabamento*, um de seus desafios, posto não só pelas marcas deixadas, mas pela premência do tempo que anuncia, desde o início, que a malha textual não estará jamais pronta o suficiente.

Carregada de outros e novos sentidos, a costura, como alegoria, comparece na composição desta pesquisa, convidando a literatura, os retalhos, as linhas, os avessos, a margem a comporem sua urdidura, assumindo, como Kramer (2003) que *podem ser várias as formas e, portanto, muitas outras [...]. Sei que, na medida em que procurei justificar teoricamente a necessidade de uma outra linguagem para a educação se falar, nada mais urgente do que ir em busca dessa linguagem* (110).

Os fragmentos a seguir experimentam essa linguagem. No **tecido**, os retalhos **Chegar, Quem fala? Uma conversa e Não saber**, entrecruzam o encontro com e no campo, suas dobras e desdobramentos, o miúdo, os olhares que se debruçam, se cruzam, se articulam no contorno da pesquisa.

2.3 O tecido

Tecido é trama forjada pelo entrelace de fios e linhas. Pezzolo²⁰ (2013) revela que, bem antes de ser como o conhecemos hoje, o tecido se originou no modo de vida dos povos primitivos, que organizavam tramas de galhos e folhas secas para protegerem-se do frio e revestirem o próprio corpo com essa textura natural. Da tecelagem manual feita por mãos e dedos, à alta tecelagem industrial de nossos dias; do linho e do algodão, matérias primas das primeiras tramas, até o surgimento da lã, da seda, entre outras fibras, o tecido é marcado por transformações que perpassam a história e urde seus muitos modos – tons, texturas, cores – de existir. No entanto, sua função primeira permanece irretocada até hoje: *proteger, cobrir, revestir, ornamentar* (Pezzolo, 2013).

Desse modo, essa pesquisa vai se constituindo ao reunir, como nos pontos da costura, fios distintos com o intuito de fabricar seu tecido.

Retalho - campo da pesquisa

Lócus: berçário de uma creche comunitária-conveniada localizada numa grande favela da cidade do Rio de Janeiro.

As pessoas da pesquisa: vinte e um bebês

²⁰ PEZZOLO, Dinah Bueno. **Tecidos:** história, tramas, tipos e usos. São Paulo: Editora Senac, 2013.

matriculados, entre quatro e dezoito meses; quinze a dezoito frequentavam (apenas em dois dias de observação no campo todos estiveram presentes), três educadoras responsáveis pela rotina do berçário, pesquisadora e bolsista de iniciação científica (apenas nos cenários).

Estratégias metodológicas: observação, registro denso e cenários literários²¹ (foram realizados cinco, sempre com a companhia de outra pessoa que auxiliava na observação e no registro fotográfico).

Tempo de realização do campo empírico: março a agosto de 2016, uma vez por semana, em dias alternados, no período de 1h30m a 2 horas (algumas vezes variou para mais ou para menos), totalizando 22 dias e aproximadamente 44 horas.

A **autorização** para participação foi assinada e consentida - tanto registro escrito como fotográfico - pelas três educadoras responsáveis pelo berçário na época da realização do campo; para os bebês, a autorização foi solicitada aos seus responsáveis por meio da assinatura do documento termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE.

Composição de cenário que envolveu livros, tecido e as pessoas da pesquisa com o objetivo de observar as relações e interações dos bebês com os livros.

Chegar...

Verbo que prenuncia inaugurações desejosas. Ou não. Chegar a algum lugar em que se deseja estar. Chegar a algum lugar para despedir-se. Chegar onde não se deseja estar. Chegar...

Era o dia de ir para a creche. Um dia quente do verão carioca. O calendário marcava a data de 01 de março; no relógio da rua, 8 horas e 38 graus no ponteiro. A caminhada do ponto do ônibus até a instituição convida a um percurso de 10 a 15 minutos a depender do passo e da disposição de olhar do caminhante. Os passos não foram tão ligeiros. Já o olhar, foi totalmente absorvido pela paisagem. Motos, carros, pessoas. Muitos. Tudo e todos em profusão. Naquele lugar, o horário matinal congrega trabalhadores com andar apressado, mães com seus filhos uniformizados – a caminho da escola, da creche? –, bem como aqueles que esticam a noite até a manhã seguinte. No ar, diferentes aromas se misturam: de gasolina,

²¹ No final deste capítulo é apresentada essa estratégia.

de cerveja, do esgoto que forma um fio d'água escuro que escorre pelo vão entre a calçada e a rua, do galinheiro/abatedouro do bairro, dos cafés, sucos e salgados servidos nas lanchonetes, do feijão que logo cedo vai para o fogo... Logo cedo, também, é possível ver bares e restaurantes à meia porta, garrafas de cerveja espalhadas pelas mesas... Vestígios do dia anterior confundem-se com as promessas de um novo dia... No trajeto até a instituição, os pensamentos e sentidos lutavam para se organizar para o encontro decisivo: como seria? Nesse redemoinho, um lampejo: os adultos e bebês que encontraria nos próximos meses eram fruto do que meus olhos e passos capturavam, ainda que embaçados, naquele turbilhão provocado na chegada? Chegar, então, foi decisivo na revisão dos dados teóricos que levaram ao contexto da pesquisa. Mas, era só a chegada. A primeira.

Chegar - 1. atingir o fim de um percurso de ida e/ou vinda; 2. alcançar um ponto no espaço ou no tempo; 3. começar, acontecer; 4. juntar duas coisas; aproximar; 5. alcançar; 6. ser suficiente, bastar; 7. aconchegar-se, aproximar-se.²²

Chegar ao campo inaugura o que poderá constituir a empiria. Poderá, pois em ciências humanas o campo não é coisa dada, mas construído na tensão entre as hipóteses sobre um dado objeto e sua confrontação no lócus, na ação da pesquisa. Uriarte (2012), destaca três aspectos do fazer etnográfico: o conhecimento teórico – não se vai ao outro sem preparo –, o mergulho no campo – considerando que se trata sempre e, sobretudo, de relações com pessoas –, a escrita – momento em que os fatos tecidos nas relações e diferentes vozes, tomam forma, são transformados em narrativa.

Chegar, desse modo, envolve o jogo de expectativas e aproximações entre aquele que se apresenta e aquele – pessoa ou grupo – que o recebe (Geertz, 1989; Zaluar, 1990, Uriarte, 2012). No fragmento, o caminhante – o pesquisador – é tomado pelas impressões daquilo que vê: cheiros, sons, o espaço e sua organização, temperatura, rostos com que se defronta (será que o veem também?). Tomado pelo impacto das impressões daquilo que vê, seus sentidos parecem igualmente alertas para aquilo que parece ser alvo e objeto do seu caminhar: a instituição e as pessoas que lá encontrará. Ao mesmo tempo em que caminha em direção ao alvo, ele vê, sente, infere, num movimento de entrega, mas de interpretação condizente com o fato de se adentrar num novo espaço-tempo superando o dogmatismo pragmático

²² Houaiss (2010:160).

de uma pesquisa que toma o fato de chegar como dado técnico, pois “esta não é uma questão de métodos [...], não essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento {da etnografia}. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa [...]” (Geertz, 1989, p. 4).

Diante da realidade do fazer pesquisa, indaga-se: o que levou o pesquisador àqueles lócus? O que motivou sua escolha por aquele grupo e não outro? Afinal, o que é definir um objeto e o que essa qualifica como ciência? A etnografia como campo da Antropologia versa sobre tais indagações com o objetivo de definir seu papel como ciência. Geertz (1989), Whyte (1990), Malinowski (1990), dentre outros, construíram estratégias que se tornaram pilares metodológicos para a pesquisa etnográfica como a descrição densa e a observação participante, que definem o exercício da pesquisa qualitativa em diferentes áreas do conhecimento, especialmente por tomar o *outro* como *tema, objeto, sujeito* de pesquisa. Salvo as distinções que afastam as áreas do conhecimento, a etnografia parece comportar as ambiguidades e ambivalências causadas por encontros de modos distintos de pensar e olhar o mundo. Para Whyte (1990), a observação participante, envolve a tensão da imersão do pesquisador, suas inferências a partir do que revelam o campo e os sujeitos, mas, igualmente, o que estes vão definindo sobre o papel-função do pesquisador. Estar atento às manifestações das impressões do outro sobre si próprio permite que o pesquisador mantenha-se vigilante, especialmente através de elaboração de perguntas e do registro das situações vividas. De acordo com este autor, a explicação do objeto de sua pesquisa para o outro se dá fortemente pela compreensão desses sujeitos do papel que o pesquisador desempenha no campo:

“Logo descobri que as pessoas estavam desenvolvendo a sua própria explicação sobre mim [...]. Descobri que a minha aceitação no bairro dependia muito mais das relações pessoais que desenvolvesse do que das explicações que pudesse dar [...]. Se eu fosse uma boa pessoa, o projeto era bom, se não fosse, nenhuma explicação poderia convencê-los [...]” (Whyte, 1990:79).

O pesquisador que *chega*, encontra-se no movimento anterior à sua aceitação pelo grupo. A indagação anterior ao encontro, deixa-o alerta, em vigilância para o que pode vir a construir: *Como seria?* A despeito de ter um objeto em mente, de ter se preparado teoricamente, a novidade do campo o inquieta e o confronta, pois, “fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências,

emendas, suspeitas [...]” (Geertz, 1989, p. 7). Como seria?

Quem fala?

Era por volta das 19h. O telefone celular, no fundo da bolsa, tocava baixinho, quase inaudível. Com esforço, o aparelho foi pego e a ligação atendida:

“Alô?”

“Alô, quem fala?”

“Você gostaria de falar com quem?”

“Aqui é a mãe do Sandro. Eu queria saber dessa pesquisa que eu tenho que assinar”

“Pesquisa?”

“É, do papel que me deram na creche hoje. Como é essa pesquisa? Ele vai precisar sair da creche?”

“Ah, sim. Que bom que você telefonou! Me chamo...”

Nesse mesmo dia, horas antes, foi solicitado a uma das professoras da turma que o documento de autorização para participação dos bebês na pesquisa fosse entregue aos seus responsáveis. Elas mesmas – as professoras – já haviam assinado os seus documentos após escutarem a explicação do que era o objetivo da pesquisa. Era sempre inquietante as poucas perguntas feitas sobre o documento e mesmo sobre a pesquisa: “Vocês querem perguntar alguma coisa?” Silêncio...

Quem fala *na* e *sobre* a pesquisa? Como provoca Barbosa (2013): autorizar é o mesmo que consentir ou dar assentimento para que a pesquisa aconteça? A autora toma essas questões ao realizar o campo de sua pesquisa com crianças em duas creches. A partir dos diálogos produzidos na empiria, ela reflete que, o assentimento dado pelas crianças passava muito mais pela produção de sentidos que estas faziam sobre a sua presença no espaço, o modo como se colocava e se inseria em diferentes situações como brincadeiras ou mediação de conflitos. A autorização institucional foi dada de antemão, mas a cumplicidade relacional que torna fluida a construção de laços necessários para o acontecer da pesquisa, para a responsabilidade do pesquisador, se deu por meio de elementos *sutis* como parte da aceitação das crianças: sorrisos, oferta de brinquedos, convite para fazer parte de suas brincadeiras.

Logo, a *produção de sentidos* durante a empiria envolve autorização – formalidade – e assentimento – acordo mútuo – dos integrantes do grupo. No caso dos bebês, considerar suas ações exploratórias pelos espaços, materiais, objetos, o

modo como se aproximam (ou não) e tocam o corpo daquele de quem deseja se aproximar (uma das definições do verbo *chegar*) pode ser tomado como sentido prévio de seu assentimento. Com os bebês, não se está diante de um parceiro verbal, mas de alguém que se comunica a partir de um conjunto de expressões que extrapolam *atitude etnográfica*, ou, como pontua Buber (1949), uma atitude antropológica que *confirme* o outro.

No entanto, a questão que o retalho expõe é anterior e não estava resolvida, pois, nesse caso, a autorização institucional para se estar no campo com os sujeitos estava colocada. No entanto, o telefonema e a voz que irrompe dele provoca exige *confirmação*, não só *atitude etnográfica*. “*Quem fala?*” alerta para a vigilância para que não se esqueça o lugar do outro como pessoa, inteira, que tem algo a dizer e indagar. Não há situação de conforto quando se tem como horizonte as relações. O conforto está em assumir a relação ética como princípio.

A realidade da pesquisa – sempre provisória, inacabada, multifacetada – carrega, desse modo, o duplo sentido de se desejar saber quem é o que faz o pesquisador, como também de que lugar ele fala. A autorização foi solicitada a alguém. A resposta, dada por uma mãe, a única interessada, contrasta com o silêncio da manhã. No início, a entrada se pelo caminho institucional (chegou-se à instituição por indicação de que nela havia práticas com livros e bebês). A partir do telefonema, a pesquisadora passou a acompanhar, durante algumas manhãs, a chegada dos bebês na creche, junto de seus familiares. Apresentava-se, falava algo que sinalizava que conhecia um pouco o bebê, contava sobre *o telefonema* e a pesquisa, indagava se desejavam e consentiam a participação dos seus filhos. Como não conseguiu conversar com todos os responsáveis dos bebês, averiguou com a coordenação da creche a possibilidade de participar da reunião de pais para, coletivamente, apresentar a pesquisa mais uma vez. O que cada responsável compreendeu não se sabe, assim como quando esteve diante do *silêncio* das professoras. No entanto, do ponto de vista da ética e da responsabilidade com o outro – familiares e bebês – a pesquisa ganhou novo contorno a partir do telefonema, reivindicando o *face a face*, o *assentimento* que autoriza porque confirma o outro como pessoa que importa nessa relação. O que se coaduna com a antropologia *autêntica*:

“a verdadeira responsabilidade é sempre responsabilidade diante do outro [...]. Responsabilidade no verdadeiro sentido. Responsabilidade da última realidade humana [...]. Tudo o mais é pessoal, tudo o mais cada homem individualmente deve decidir por si próprio e é uma questão de tempo, dependendo da situação, de seu talento, de suas possibilidades, de seu lugar, de seu momento” (Buber, 2008, p. 79).

Questões que deflagram o fragmento a seguir.

Uma conversa

Retalho

Conversa - encontro; versar sobre tema em comum; dialogar; face a face...

Estavam elas lá, cada qual de seu lugar, envolvidas com os bebês. Uma delas, falava pouco, quase nada:

- Oi, bom dia! Tudo bem?, perguntava uma delas ao chegar.

- Oi... , respondia a outra.

Acostumaram-se aos econômicos cumprimentos, embora trocassem muitos olhares no tempo que passavam juntas. Mostravam-se interessadas pelo movimento uma da outra. Mas, todos os gestos eram econômicos, sucintos, de poucas palavras.

Certo dia...

- Você vai no BII²³ também?

A outra, escutou e respondeu com interesse:

- Não, vou ficar apenas nessa turma. Porque...

- Ah, tá. É porque nunca vi você lá...

- Sim, é verdade. Mas, é porque a pesquisa é com os bebês, bem bebês; os bebês bem pequenos.

- Ah, tá...

- É a primeira vez que eu trabalho com essa faixa etária. Quando me disseram que eu ia trabalhar no berçário fiquei assim!!! (cara de espanto)... A Marina e a Marcela estão batendo muito!!! A Isadora está parando de chorar, melhorou muito...

- É verdade. Também tenho observado isso.

- Mas, com a Mel, está difícil. Ela quase não vem na creche; só fica com a mãe. Nem em casa... Tem dificuldade até de ficar com o pai. Foi a mãe que me contou. Só quer a mãe...

(...)

- Mas, agora eu estou gostando (de trabalhar no berçário). Eu trabalhava em outra creche. Aí, coloquei meu currículo aqui e...

²³ BII – Turma em que ficam os bebês de 12 a 24 meses na instituição.

Estava a velha no seu lugar, veio a mosca lhe incomodar.
 A mosca na velha e a velha a fiar.
 Estava a mosca no seu lugar, veio a aranha lhe fazer mal.
 A aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar...²⁴

Conversa que fia? Conversa que olha? Conversa que faz encontrar? Polidez que disfarça o desencontro? Que leitura (s) o fragmento *Uma conversa* provoca (m)?

Para Buber (2009), “podemos falar de fenômenos sociais sempre que a coexistência de uma multiplicidade de homens, o vínculo que os une um-ao-outro, tem como consequência experiências e reações em comum” (p. 136). Em comum, as pessoas tinham o espaço e o tempo daquele encontro. Mas, o diálogo, como encontro, não se deu de imediato, foi tramado na observação, no desejo de compreender sobre *o que faz exatamente* a outra pessoa. Naturalmente, aponta Buber (2009), o “domínio do inter-humano estende-se muito além do domínio da simpatia” (p.137), mas estende-se para este domínio mútuo de importar-se que o *outro aconteça como este outro determinado*.

Da informalidade, ou, do monólogo disfarçado de diálogo (Buber, 2009) – *Oi; Oi; Tudo bem?* –, à partilha de situações que falam para além das coisas, porque falam de si, do que importa – *É a primeira vez que eu trabalho com essa faixa etária. Quando me disseram que eu ia trabalhar no berçário fiquei assim!!!*

O diálogo, destituído da presença de pessoas *de* e *em* relação, não constitui encontro, nem reciprocidade. Em contrapartida, o encontro dialógico não é algo dado pelo espaço ou pelo fato de duas ou mais pessoas estarem reunidas num mesmo lugar. O encontro pode se dar *entre dois desconhecidos*, basta que se coloquem interessados *um-pelo-outro* (Buber, 2009), o que sugere a conversa que se deu *entre* as *duas*. Não trocaram muito, não falaram muito, mas o interesse em dizer, e escutar, marca a natureza genuína desse encontro. Para Barbosa (2016), o encontro com as crianças da pesquisa se deu pelo assentimento das últimas à sua presença; manifesto por pequenas partilhas e convites, por perguntas que desvelavam o desejo das crianças saberem *quem ela era, qual era o seu nome*.

²⁴ Cancioneiro popular (sem referência).

Em Pena (2015), entrevistar educadoras de creches comunitárias tornou possível, para as últimas, reviverem as experiências na narrativa; para a primeira, o lugar da escuta foi o ponto cruzado que forjou o encontro, *um espaço e um tempo criados para falar e ouvir* (p.101). Bonita imagem de um espaço criado no tempo: como desvio da rotina que torna, por vezes, tudo impessoal e autômato; como avesso do tempo veloz que faz pessoas esbarrarem-se umas nas outras. A pesquisa como tempo de fiar encontros que extrapolam sentidos e caminhos de todos que chegaram até ali. O que importa, são as pessoas. O desvio? As pessoas. O avesso? Uma chance.

Não saber

Todos os dias em que ela esteve presente foram do mesmo jeito. Ela chegava e pronto: juntavam-se uns seis bebês à sua volta. Primeiro um, depois outro, o movimento do último convidava mais um, logo depois chegava outro... E ela os acolhia... Sentada no chão, pernas cruzadas ou não, o corpo relaxado. O olhar sempre focado nos olhos de um dos bebês que a encarava. Olhava-os com ar de surpresa, com interesse. Eles pareciam perceber. Sempre lhe entregavam um brinquedo ou outro objeto que tivessem ou, simplesmente, lhes estendiam as mãos que, acolhidas nas dela, faziam-se miúdas, sensíveis aos olhos que observassem a cena. Às vezes, não lhe davam nada, apenas se aproximavam, olhavam-na de perto, o cabelo, o rosto, suas roupas e acessórios e esparramavam-se em seu colo. Muitas vezes, mais de um disputava esse pequeno espaço. Ela negociava, estendia braços e mãos para o acolhimento. Um tanto distante deles, eu observava a cena, curiosa com aquele movimento que mais parecia uma dança... Os movimentos dela – sutis – pareciam criar um espaço, uma lacuna que os bebês rapidamente ocupavam. “Corpo- espaço-lacuna como convite” pensava enquanto escrevia. Havia algo mais que capturava minha atenção para aquela cena: poucas palavras eram endereçadas ou trocadas entre os participantes do movimento-dança. Os bebês, esses falam de outro modo, como sabemos. Ela, muitas vezes apenas olhava-os, sempre com interesse. Por vezes, levantava uma sobrancelha diante de um movimento que lhe sugeria indagação, ou levantava uma das mãos que apontava para determinado ponto que miravam juntos na busca de compreenderem alguma coisa; outras vezes, perguntava: “é isso o que você quer?”. E aguardava uma resposta, uma pista do que poderia ser... Não sei se era respondida, mas não se cansava, nem perdia o interesse. Sorria largo e com vontade, isso sim fazia repetidas vezes: “você sabe fazer isso? É mesmo?”, e ria. Quando os bebês, entre si, faziam alguma provocação – como retirar e colocar a chupeta um da boca do outro – ela sorria, não falava. Olhava-os com interesse. E sorria. Eles sorriam de volta e repetiam o jogo...

Esse ritmo relacional que partilhavam naquelas poucas horas juntos olhava-me de volta, intrigava-me: “o que há entre eles?”. Também eu não encontrava resposta que satisfizesse tudo o que parecia haver ali, entre eles.

Nos dias em que ela esteve presente, inaugurou sentimentos novos para minha

tarifa. O olhar, sempre ocupado em capturar todos os sentidos quantos fossem possíveis, por vezes terminava o exercício do dia exaurido por tudo que escolheu ver e, portanto, sentir... Na companhia dela, ocupava-me com tanta inteireza da tentativa de compreender o que havia na dança dinâmica entre ela e eles, que o olhar encerrava seu ciclo alimentado de outros sentidos. Algumas – poucas – vezes, o olhar de nós duas se cruzavam. Era breve, um lampejo tal que eu não saberia dar nome ao que diziam nos segundos daquele movimento fugaz. Era algo que, assim como os diálogos sem palavras dos bebês, só podia inferir e buscar interpretar. Mas, era algo novo o que sua presença instaurava ali...

Antes e depois do encontro-dança com os bebês, enquanto conversávamos, ela confessava intensa e honestamente: “Não sei nada sobre bebês! Não sei o que eles querem! Eles me olham e eu penso: não sei o que eles querem! Eu só fico ali, mas não sei o que eles querem...”

Pesquisar pode ser caminho solitário e sinuoso: da posição e do modo como se olha para o objeto de estudo, o registro pode ficar embaçado, logo, comprometer sua análise. O objeto é esta pessoa que fala, que se sente, que interpela e interroga verbalmente ou não. É o adulto e também o bebê.

As idas e vindas ao campo empírico foram realizadas pela pesquisadora que, no final do exercício diário, tinha no caderno o espaço para os registros, os achados, as inquietações. A escrita também auxilia a olhar; ela própria é um *outro*. Voltar ao que foi escrito é como voltar, pela segunda, terceira, quarta vez a um lugar conhecido e experimentar sensações novas. Esse exercício de voltar à escrita levou ao retalho *não saber*. São hipóteses o que se leva ao campo da pesquisa, inferências prévias e necessárias à *atitude etnográfica* (Geertz, 2009) que se pretende estabelecer com o outro da pesquisa. No entanto, além do registro denso, a presença de um outro, reorganizou o modo de olhar e *estar lá*, no campo. Ou, melhor, mais do que reorganizar, a presença *dela*, com seu *não saber*, alterou o itinerário do olhar e do registro. Poderíamos assumir o caminho analítico antropológico da triangulação, do intra-métodos²⁵ (Duarte, 2009:3). No entanto, *não saber* alargou

²⁵ Para esta autora, a triangulação se dá intra-método. No entanto, a perspectiva da triangulação tem sido abordada por outros campos como a sociologia, a comunicação, a literatura que buscam compreender estratégias entre-métodos: *este conceito {triangulação} não apenas constitui, para alguns, uma das formas de combinar vários métodos qualitativos entre si [...] e de articular métodos quantitativos e qualitativos [...], como também representa o conceito que quebrou a hegemonia metodológica dos defensores do monométodo* (Duarte, 2009:3). A despeito das disputas de hegemonia entre campos, a perspectiva da triangulação assume, aqui, a possibilidade de voltar para o material empírico assumindo-o como construção em conjunto e, mais ainda, sustentar que um *outro* olhar ressignificou o da pesquisadora.

as compreensões entre aquilo que se espera encontrar no campo (hipóteses) e o que se *faz* com o que se escuta, olha *no* campo.

Alguém que ocupou um lugar de *não saber*, alterou a situação do campo, impregnou de novos sentidos – *como uma dança* – o movimento dos próprios bebês. Algo sutil revelado na minúcia dos atos – a entrega de brinquedos e objetos; o esparramar-se no colo dela, daquela que afirmava seu *não saber* – daquela nova presença e tudo que instaurou no campo: “a relação imediata implica numa ação sobre o que está face a face” (Buber, 1974, p. 16). A premência do que se dá no acontecimento da ação provoca: quem sabe? O que pensa que sabe?

A autenticidade manifesta daquele *não saber* auxiliou a mudar o ponto com o qual vinha tecendo a pesquisa. Antes, espremido pela tensão entre observar e escrever, o ponto agora foi revestido de maior plasticidade, correu mais solto na linha e na mão. *Não saber* que é um saber, porque escuta sem certezas prévias e tece perguntas honestas: “Eu não sei o que eles querem! Eu fico ali, mas não sei o que eles querem”:

“A atualização de uma obra em certo sentido envolve uma desatualização em outro sentido. A contemplação autêntica é breve; o ser natural que acaba de se revelar a mim no segredo da ação mútua, se torna de novo descritível, decompontível, classificável, um simples ponto de interseção de vários ciclos de leis” (Buber, 1974, p. 19).

Não saber que atualiza, alarga e reverte o caminho das hipóteses (herméticas certezas, Japiassu, 1989). *Não saber* que parece ser reconhecido pelos bebês por convidá-los a ocupar um espaço mais plástico em suas convicções. Onde há brecha, sugere Buber (idem), há potência para genuínos encontros.

Uma conversa e Não saber dialogam entre si, revelam camadas, pontos, desvios quando o olhar se *debruça* sobre as situações de pesquisa. Ambos os fragmentos tratam do diálogo, de um saber que se faz na arena cotidiana, no *face a face* com os bebês, com os adultos, suas atualidades e realidades. As falas *Quando me disseram que eu ia trabalhar aqui, fiquei assim!!!* e *Eu não sei o que eles querem!!!*, revelam complexidade, susto, espanto diante do novo, do bebê, suas manifestações. O que se pode inferir do espanto? Seria a linguagem dos bebês que, na ausência do verbal, deslocam o falante da língua para um lugar incompreensível,

incontrolável? Seriam seus modos de se relacionarem com os espaços, com os próprios corpos, com o corpo do adulto?

A interlocutora de *Uma conversa*, enquanto (con)versa, borda pistas, sentidos, encontros: *A Isadora já não chora mais... Para a Mel está difícil (...) ela só quer a mãe.; A Marina e a Marcela estão batendo muito!* Não seriam esses fiapos de retalhos *um saber*? Saber nascido das relações (com) partilhadas entre os bebês e os adultos, no encontro? Como os adultos se relacionam com elas? O que fazem com seu espanto?

Para Buber (2011), o homem deve *começar consigo mesmo*, mas *não se ocupar consigo mesmo*. Começar consigo mesmo implica tomar o **pensamento**, a **palavra**, a **ação** como norte de orientação de ser no mundo, para o mundo, com o outro. Problemas, conflitos, desafia o autor, não são tomados como casos psíquicos individuais, mas como partes do homem inteiro, problemática que aponta duas questões. A primeira, filosófica, porque implica compreender que o problema, assim concebido, “trata muito mais da compreensão de que dissociar elementos processuais parciais do todo sempre atrapalha a compreensão do todo [...]” (Buber, 2011, p. 31). O segundo elemento que diferencia o problema, diz o autor, é de ordem prática, porque “consiste em que o homem aqui não é tratado como o objeto de investigação, mas é conclamado a construir sua ordem [...]”. (idem).

Começar *consigo mesmo*, portanto, significa reconhecer a si próprio, e o outro, como parte do todo que origina o problema. Nesses termos, quem fala, quem *não sabe*, são todos. Na mesma medida em que todos os que ocupam em construir o problema, falam e constroem itinerários para saber, implicados uns pelos outros.

Não se ocupar consigo mesmo, paradoxalmente, inclui “começar por si, partir de si, mas não ter a si mesmo como fim; compreender-se, mas não se ocupar consigo mesmo” (Buber, 2001, p. 38). Pensamento, palavra, ação que orientam o homem para o mundo. O alvo é o encontro dialógico, importar-se *um-com-o-outro*. Não terminar em si mesmo, diz o autor, implica compreender “que todos devem se precaver para não tornar a si mesmos o objetivo de sua vida e da sua relação com o mundo” (idem:42).

Acabamento, pesquisa, encontro, diálogo (ou não), escuta, olhar, história, saber-não saber, ser, tornar-se, começar por si, mas não terminar em si próprio. Pensamentos, palavras, ações que rondam pesquisa e vida. A partir desse horizonte, toma-se os cenários criados para observar bebês com os livros. O que revelam?

Cenários literários – tecidos, livros, pessoas

Retalho

Foram realizados cinco *cenários literários* entre os meses de julho e agosto, após pouco mais de quatro meses de imersão, observação e registro no e do campo. Tempo necessário para construir um clima de interações e familiaridade com os bebês, com os adultos, com o espaço.

Composição – os cenários foram feitos no espaço da sala dos bebês e tiveram como objetos livros de literatura infantil, um grande tecido (leve e maleável), uma sacola que acomodava e transportava os livros, uma câmera fotográfica.

Cenário - 1: o local e a decoração das ações de peça, filme, romance etc.; 2: **lugar em que se desenrola** algum fato; 3: **panorama, paisagem**.²⁶

Então, um raio de luz fininho entra por uma fresta e acorda o palhaço. A luz vem da lua. E ali, sob a luz do luar, o palhaço tem uma ideia brilhante [...]. Quer vir conhecer o nosso teatro? - Pergunta o palhaço. A lua adora uma boa peça. Então ela desce do céu e segue o palhaço até o teatro (...).²⁷

Teatro, dança, raio de luz, acordar, lua, **livros**, espaço, objetos, **tecido**, **pessoas** todos juntos, no mesmo lugar, ao mesmo tempo. Única direção inegociável: combinar com os adultos responsáveis pelos bebês o melhor momento para

²⁶ HOUAISS (2010:154. Destaque nosso).

²⁷ PACOVSKÁ, Kveta. **Jogo da Meia-Noite**. (Editora Ática. Sem ano).

começar.

Este item, visa apresentar o modo como foram construídos os cenários para as interações dos bebês com os livros. Desvia-se de ordenada cronologia, metodologicamente organizada, orientada. Além da **escuta**, da **observação**, do **registro**, alguns princípios orientaram a proposta: i) evitar cenas nas quais os livros fossem centralizados apenas pelo adulto; ii) dirigir o movimento dos bebês em direção aos livros; iii) uma vez que os bebês chegassem aos livros, buscar fazer o mínimo de intervenção possível, a menos que eles nos buscassem. Questões básicas, preliminares, que forneceram elementos para iniciarmos. O tempo de permanência no campo favorecia algumas incursões.

Quer vir conhecer o nosso teatro?²⁸

Era o primeiro dia do cenário com os livros. A bolsa estava pesada. Guardava, cuidadosa, o pequeno acervo minuciosamente selecionado²⁹. Também guardava o longo, leve e maleável tecido. Parte do cenário estava ali, na bolsa. Havia, por certo, alguma ansiedade. Como seria? Como fariam? Já era hora de começar.

- Posso colocar o tecido e os livros?

- Pode sim!

E tudo começa. Começou! Sacola em mãos. De dentro dela, primeiro sai o tecido longo, leve e maleável. Ao ser suspenso no ar, provocava um vento que sacode os cabelos, também leves, dos bebês. Esse movimento, esse despretenso gesto, é que parece fazer tudo começar. Giulia é a primeira observar o que tecido e vento causam juntos. Chega mais perto e observa. Primeiro, apenas observa, fecha os olhos, um meio sorriso nos lábios. Observa um pouco mais. Se aproxima do tecido. Aguarda. Quando o tecido é suspenso no ar, está tão próxima que seus cabelos, também leves, sobem ao alto. Ela parece perceber, sentir. Ri largo agora. Observa. Na verdade, parece aguardar que o movimento se faça novamente. Quando o ritual reinicia, Giulia, agora, entra totalmente embaixo do tecido, senta-se embaixo do tecido e aguarda o movimento. O tecido é suspenso no ar, faz vento e sacode o cabelo de Giulia, que ri largo. E, começa tudo de novo, repetidas vezes antes de, finalmente, o tecido ir ao chão e acomodar os livros. Devagar, passo a passo,

²⁸ PACOVSKÁ, Kveta. **Jogo da Meia-Noite**. (Editora Ática. Sem ano).

²⁹ “Que livros chegam aos bebês?” (Parreiras, 2012, p. 19). A indagação de Parreiras auxiliou a escolha do acervo dos cenários literários, bem como considerações de Andrade e Corsino (2007), Soares (2008), Nikolajeva e Scott (2011), Komagata (2012), Parreiras (2008, 2012), Serra (2015), desdobradas no capítulo quatro. Os livros foram selecionados de modo a fugir da lógica comercial e editorial (Soares, 2008; Serra, 2015) que, muitas vezes, determinam que livros para bebês se restringem aos modelos de pano e cartonados, com pouco ou nenhum texto. Desse modo, buscou-se incluir livros de papel, com textos, cartonados, de plástico, com ilustração, pop-up. O acervo foi selecionado considerando a intenção de que ele participasse da cena com os bebês, fossem manuseados, explorados pelos bebês. Nos capítulos três e quatro são discutidos aspectos da proposta dos cenários.

iniciamos esse jogo de cena. Depois de Giulia, vem outro bebê, depois outro... Ficamos todos, dentro da cena, rindo e brincando: “Vai lá, Sandro. Vai brincar também”. Os bebês eram incentivados a entrar na cena. Parece que foi o tecido que chamou... Primeiro o tecido. Os livros chegaram depois...

A dimensão ritualística da vida fascina. Em alguma medida, a indagação em torno de ‘*como começar?*’ contorna a perspectiva dos inícios, que tanto inscrevem sentidos quanto os orientam. Para Winnicott (1990), existe a primeira *mamada teórica*, com a qual o bebê inscreve as bases de sua *criatividade originária*, iniciando, para cada bebê de modo singular, sua trajetória psíquica. Na esfera social, os ritos se dão em quase tudo que cerca o homem. Da aurora ao anoitecer, as pequenas minúcias de um universo particular instituem ritualidades do viver de cada pessoa.

Gennepe (2013), discute alguns ritos nas sociedades orientais e ocidentais, destacando os ritos que se dão nos cenários místicos, religiosos, àqueles que inscrevem e definem marcas de uma determinada cultura. Ao tratar dos ritos de iniciação, como o nascimento, o autor destaca peculiaridades do universo místico que impregnam o social, como, por exemplo, o corte do cordão umbilical para que a impureza da mãe não passe ao bebê, entre outros.

A temática em torno dos rituais instiga compreender a entrada de um elemento novo, bem como, o esforço para compreender o itinerário de apropriação, aceitação, manutenção de um rito entre aqueles que dele participam. O que o torna permanente? O que produz de sentido para aqueles que compartilham elementos de um mesmo rito?

A cena desenrolada entre o tecido (a materialidade que o compunha), o vento, a duração, a repetição, as vozes ao redor, fez o cenário começar. Ao contrário do pretendido – chegar, estender o tapete e os livros, observar os bebês chegarem aos livros –, o convite foi feito por uma parte do cenário. Além disso, o fragmento captura Giulia, seu interesse, sua imersão, passo a passo, em direção à cena: no aguardar do vento que sacudia seus leves cabelos e fazia tudo começar novamente. Para cada um dos bebês, a porta de entrada para o cenário se deu de um modo, bem como os itinerários para os livros.

Considerar os movimentos de *cada um dos bebês*, foi dimensionando os registros, as leituras do que emergia dos cenários, reforçando dois princípios. O

primeiro, que indicava elementos que deveriam permanecer: o tecido, seu modo de aparecer no contexto da cena (ritual); os livros que despontavam como os mais procurados. O segundo, mais particular e sutil, referia-se a reconhecer, e assumir, que o cenário era um, mais as janelas abertas por cada um dos bebês exigia considerar tudo, do mais particular, ao geral.

Questões que contornaram ritos e alteraram os cenários, fizeram elementos permanecerem, saírem, serem convidados à cena:

“O rito também enquadra – na sua coerência cênica grandiosa ou medíocre – aquilo que está aquém e além da repetição das coisas “reais” e “concretas” do mundo rotineiro. Pois o rito igualmente sugere e insinua a esperança de todos os homens na sua inesgotável vontade de passar e ficar, de esconder e mostrar, de controlar e libertar, nesta constante transformação do mundo e de si mesmo que está inscrita no verbo viver em sociedade” (Da Matta, 2013, p. 9-10).

Bebês e livros. Todos e tudo na cena, criando, transformando, subvertendo. Nessa experiência com os livros, quem pode alterar sentidos e caminhos são as pessoas. O registro em torno da composição dos cenários exigiu operar em outra temporalidade, mais próxima aos movimentos dos bebês, seus ângulos.

No próximo capítulo, são apresentadas considerações em torno dos bebês e suas singularidades.

3

Relação, sutileza, reciprocidade e vínculo O tecido conceitual da pesquisa

Um dia, quando Felipe chegou à casa da vovó, encontrou uma porção de pedaços de tecido espalhados pelo chão, perto da máquina de costura em que ela estava trabalhando.

- O que é isso, vovó?

- São retalhos, Felipe. Fui juntando os pedaços de pano que sobravam das minhas costuras e, agora, já dá para fazer uma colcha de retalhos. Vou começar a emendá-los hoje mesmo³⁰.

Entre fios e retalhos, numa trama multifacetada, esta tese foi sendo trançada. No capítulo anterior, a tapeçaria costurou direitos e avessos do campo empírico: autores que sustentam a trama; fios metodológicos. Neste, o tecido integra os retalhos do Capítulo I e se costura a este em duas partes. A primeira, trata de algumas considerações sobre **pesquisas** que têm os bebês como centro de suas investigações.

Mais do que revisão bibliográfica, esse item busca refletir sobre como os bebês, como categoria conceitual, vem se delineando nas pesquisas e, com isso, ocupando um lugar no campo da Educação Infantil. A segunda, tece os **conceitos de referência** da tese - *relação, sutileza, vínculo e reciprocidade* -, os quais sustentam as análises dos capítulos seguintes. Essa costura se deu no fiar e desfiar, na junção de muitos retalhos oriundos de tecidos feitos, cada qual, de sua própria trama. Aqui, eles se reúnem como tapete que busca acolher compreensões sobre o **bebê** antes de pensar seu encontro com o livro. Para tanto, conforme organizou-se no Capítulo I, toma-se como referência para os conceitos a Antropologia Filosófica, com Martin Buber e a Psicanálise, com Donald Wood Winnicott. Por fim, alinhavando os dois itens, o capítulo finaliza com a proposição do **retalho-verbete** Bebê.

³⁰ SILVA, Conceil Corrêa da; RIBEIRO, Nye. **A colcha de retalhos**. (Editora Brasil). São Paulo, 2010.

3.1 As pesquisas

O costureiro variava. Às vezes era cesta. Outras vezes era uma caixa de madeira, que quase sempre tinha pé (teve uma que tinha até perna comprida). Dentro da caixa, os departamentos: aqui bota linha, aqui enfia alfinete, esse pedacinho é pros colchetes, aqui é pra isso, aqui bota aquilo [...]. Com toda essa variação, uma coisa não mudava nunca: o nome meio disparatado: *costureiro*³¹.

Este item se dá em ponto de chuleado: *zig-zag* que se faz na vertical e une um tecido, ou retalho, a outro sem apertar, a depender do tamanho do ponto selecionado. Aqui, preferiu-se um tamanho mais largo, que permitisse, com folga, (re) unir passado, tradição, conquistas, lutas, política, presente, mais lutas por vir nesse, que tem se tornado um denso e encorpado tecido que envolve o debate da Educação Infantil, sobre e com crianças pequenas e bebês. Outros *costureiros*, generosamente, emprestam suas próprias ferramentas para costurar os fios desse *zig-zag*.

O intuito de ir às pesquisas é motivado para além da revisão bibliográfica em torno dos estudos sobre bebês. Assumir, num texto que se pretende narrativo, essa dobra, esse vinco, com notas e quadros como veremos a seguir, envolve reconhecer e tomar conhecimento da multifacetada trama feita de avanços e desafios que rondam a pesquisa *com* e *sobre* bebês. Para tanto, o fiar se faz com algumas indagações: neste momento da produção científica no campo da Educação, onde e como estão os bebês nas pesquisas? O que os estudos têm anunciado, proposto, apontado? Assume-se assim, o desvio do tear, um retalho de outra natureza, talvez de trama mais espessa, mas igualmente necessária.

Os avanços em torno das discussões que cercam a Educação Infantil ganharam expressão nas últimas quatro décadas, nos diálogos com diferentes setores da sociedade, da influência dos movimentos sociais, resultando na representatividade legal e no reconhecimento social das crianças. Nunes, Corsino e

³¹ BOJUNGA, Lygia. **Feito à mão**. (Editora Casa Lygia Bojunga). Rio de Janeiro: 2008, p. 47-48

Didonet (2011) apontam que a construção histórica da ideia de Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica teve duas dimensões, uma político-administrativa, com a criação de organizações sociais, órgãos governamentais, leis; e outra técnico-científica, que se constitui pelas apostas advindas de diferentes campos de estudos da criança, como Psicologia, Antropologia, Filosofia, Sociologia, entre outros. Estas duas dimensões, a partir da Constituição Federal de 1988, “se juntam para formar, ao menos no propósito das leis e das diretrizes técnicas e na definição da política de atenção integral à criança, um caminho cuja pista central passa a ser a educação” (idem, p. 14).

No que concerne à especificidade dos estudos sobre bebês, no interior dos debates da Educação Infantil, pesquisadores apontam avanços na área³², embora reconheçam que ainda são tímidos diante do volume de estudos sobre temas mais amplos do segmento nas pesquisas em educação (Buss-Simão, Rocha e Gonçalves 2015; Rocha e Buss-Simão, 2013; Silva, Luz, e Faria Filho, 2010).

O levantamento feito por Silva, Luz, e Faria Filho (2010) sobre os grupos de pesquisa com ênfase nos estudos da Educação Infantil revela a centralidade das pesquisas no estudo com crianças de 3 a 4 anos, o que faz com “que as pesquisas sobre educação infantil continuem priorizando estudos com ou sobre crianças com idade imediatamente anterior à entrada no ensino fundamental” (Silva, Luz, e Faria Filho, 2010, p. 88).

Buss-Simão, Rocha e Gonçalves (2015) reforçam as conclusões apontadas acima, em publicação realizada a partir dos trabalhos publicados na Anped – GT07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) que apresentaram pesquisas sobre a educação de crianças de 0 a 3 anos, compreendendo o período de 2003 a 2013. De acordo com as autoras, dos 175 trabalhos, 23 apresentavam ênfase na pesquisa com essa faixa etária, número considerado baixo, comparados ao total (p.102).

Do conjunto dos 23 trabalhos, as autoras organizaram categorias que evidenciam a ampliação das pesquisas produzidas e apresentadas durante o período, centradas em crianças de 0 a 3 anos³³, bem como suas tendências e temas, o que as

³² As pesquisas sobre creche, relações entre crianças e adultos no contexto da creche e outros, datam de longa data no cenário educacional, como os trabalhos de Hadad (1991), Rossetti-Ferreira (1993), Campos (1991, 1995, 2006), Kramer (1987), Rosemberg (1999,2001), Cerisara (2002), para citar alguns.

³³ Destacam-se trabalhos que abordam o tema através de recortes, olhares e metodologias distintas que envolvem a sutileza dos gestos, dos movimentos; o olhar para o mundo e para as relações que marcam a imersão dos bebês no universo da cultura, a docência com os bebês como sutileza (Tristão,

leva a apontar certa generalização dos estudos centrados na Educação Infantil (0 a 5 anos), para especificidades dos estudos que se centram nos bebês e na creche de modo particular: “gradativamente, as pesquisas passaram de uma perspectiva que procurava incluir marginalmente os bebês, para uma perspectiva que passa a privilegiar ou priorizar os bebês” (Buss-Simão, Rocha e Gonçalves, 2015, p. 105).

Com o objetivo de manter atualizado o status em torno das discussões supracitadas, na presente tese, buscou-se manter o acompanhamento das publicações no Banco de Teses e Dissertações da Capes, área de concentração Educação, no período de 2013-2017³⁴ com recorte a partir do período contemplado pelo levantamento realizado por Buss-Simão, Rocha e Gonçalves (2015).

Para tanto, a busca definiu primeiro os descritores *bebês e creche* (respectivamente sujeitos e lócus da presente pesquisa) e, em seguida, acrescentou *livros e literatura infantil* (com o intuito de contemplar a especificidade do estudo). Foram selecionados 49³⁵, conforme o quadro a seguir, com os quais se trabalha nesta tese.

QUADRO 1 – Dissertações e Teses no Banco da Capes

Total de trabalhos ³⁶ a partir do recorte proposto nesta pesquisa Período 2013 a 2017		
49	Dissertações	41
	Teses	8

Fonte: MATTOS, 2017

O primeiro destaque a ser feito é o movimento de pesquisas que vêm se dedicando a mapear os estudos sobre *creche, bebê, criança pequena*.

2004); a relação entre adultos e bebês como perspectiva de ética do cuidado (Guimarães, 2008); a relação social entre bebês e professoras no cotidiano da creche (Schmitt, 2008); as relações sociais entre os bebês na creche (Coutinho, 2010); a dimensão dialógica e a necessidade de incluir a perspectiva e participação dos bebês nas práticas destinadas a eles no cotidiano da creche (Rocha, 2012), entre outros.

³⁴ A revisão bibliográfica contemplada no presente estudo circunscreve-se ao período 2013 a 2017, por marcar maior incidência e ampliação de pesquisas que tratam da especificidade dos estudos *com e sobre* bebês no campo da Educação (Buss-Simão, Rocha E Gonçalves, 2015). Sem desconsiderar, por certo, trabalhos anteriores que inauguram e apontam para esses desdobramentos (ver nota 2).

³⁵ Foram lidos os resumos de todos os trabalhos. Os lidos na íntegra estão citados ao longo do texto.

³⁶ O quadro completo das teses e dissertações consta no **Anexo I**.

Silva (2014), faz panorama qualitativo e quantitativo, sobre o tema creche, a partir do banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2007 a 2011, com o intuito de mapear e situar o status das discussões acadêmicas sobre a creche. Destaca que as pesquisas são realizadas expressivamente por mulheres e que a maior concentração delas está situada no Estado de São Paulo. A partir da eleição de 19 teses, a autora destaca três grandes eixos de interesse das pesquisas, até aquele momento, que são: i) formação profissional; ii) políticas públicas, práticas pedagógicas e seus entrecruzamentos; iii) interações.

Do mesmo modo, Gonçalves (2014), traz levantamento em torno das pesquisas sobre bebês e crianças pequenas (contempla o contexto da creche, com recorte etário de 0 a 3 anos), no período de 2008-2011. A partir dela, destaca cinco grandes grupos como escopo de análise a partir do material levantado: i) especificidades da docência dos bebês e crianças bem pequenas; ii) relações sociais de bebês e crianças bem pequenas; iii) cuidado e educação no contexto da creche; iv) corpo, linguagem e seus entrelaçamentos; v) organização dos espaços e tempos/organização pedagógica na docência com bebês.

Furtado (2014) trata de compreender a concepção do termo *creche* em artigos científicos, no período de 2007 a 2011. Destaca que a maior parte das pesquisas se concentram nas instituições públicas, o hibridismo metodológico na construção e análise dos dados das pesquisas. Chama atenção em seu trabalho que se, para alguns autores a *creche* constitui-se de modo positivo para as famílias, para outros, é um mal necessário, especialmente, para as classes populares. Seu levantamento infere que as prerrogativas das pesquisas analisadas se sustentam nas discussões da Educação Infantil de modo geral sem, contudo, acompanharem as especificidades das práticas e políticas para o atendimento de 0 a 3 anos.

Assim como os trabalhos de Gonçalves (2014) e Silva (2014), o levantamento desta tese destaca estudos que tratam da política, seu impacto e atravessamento nas práticas, o que revela a persistência de alguns temas na agenda das pesquisas que abordam a especificidade da docência e práticas no cotidiano com bebês – a partir do olhar, da história e narrativa de docentes (Cordão, 2013; Barbosa, 2013; Voltarelli, 2013; Santos, 2013; Delmondes, 2015; Demetrio, 2016; processo de transição da creche da Assistência para a Educação (Zanetti, 2015); o tema do cuidar e do educar (Lins, 2014); a questão da rotina e seus desafios/o uso do tempo; organização dos espaços-tempos da creche (Silveira, 2013; Silva, 2015; Leardini,

2015); as interações entre bebês-bebês, bebês-crianças mais velhas; bebês-adultos e seus processos de socialização (Vargas, 2014; Castelli, 2015; Pereira, 2015; Winterhalter, 2015); a relação família-creche (Almeida, 2014; Machado, 2015); a rotina como categoria nas práticas com bebês (Nascimento, 2015); Destaca-se a perspectiva da arte na formação e sensibilização do professor do bebê de 0 a 3 anos (arte contemporânea como campo de experiência³⁷ (Nalini, 2015).

Nota-se o delineamento de determinadas especificidades e recortes nos estudos sobre bebês, como a perspectiva do bebê nos estudos da infância, especialmente no interior da Sociologia da Infância (Tebet, 2013; Pereira, 2015); práticas e representações sobre bebês e crianças bem pequenas na creche (Conceição, 2014); o papel do coordenador pedagógico para apropriação, viabilidade, visibilidade e formação continuada do docente de bebês (Moyano, 2014); abordagem dos bebês portadores de necessidades especiais (Rabelo, 2014; Dias, 2015); a inserção de bebês no espaço na creche – enfoque para as políticas e para a subjetividade (Fernandes, 2014; Souza, 2014; Silva, 2015); o papel da arte na organização do cotidiano com os bebês; materiais e espaços que potencializam as ações dos bebês (Mallmann, 2015); imaginação e poética com os bebês (Hinterholz, 2016); o brincar como produção de conhecimento na creche (Santos, 2013); a questão da oralidade como linguagem musical (Correa, 2013; Tormin, 2014; Bourscheid, 2014; Mariano, 2015); leitura literária como espaço de relação, arte, estética (Salutto, 2013; Escouto, 2013; Reis, 2014; Serra, 2015); a

³⁷ A autora assume o termo **campos de experiências** a partir do documento **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil (São Paulo, 2007) para dialogar com o tema da arte contemporânea. Para tanto, tece uma crítica ao modo como a arte é tomada como técnica que molda os ‘trabalhinhos’ feitos com as crianças, cobrem os murais e espaços institucionais de modo não dialógico e reflexivo. O referido documento afirma que “as aprendizagens que podem ser selecionadas pelo professor para fazer parte do cotidiano da educação infantil foram reunidas em campos de experiências, que se alimentam da iniciativa e curiosidade infantil e do modo próprio da criança pequena criar significações sobre o mundo, cuidando de si e aprendendo sobre si mesma. Esses campos não são estanques, antes se articulam de diferentes maneiras (São Paulo, 2007:42) e, destaca que é o projeto político pedagógico, construídos entre professores e comunidade escolar, que fará dialogar com as experiências e transformá-las em atividades. É importante destacar que o termo **campos de experiências** vem sendo assumido no documento da Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2016) e, neste, a terminologia parece assumir caráter prescritivo para as práticas, por meio de objetivos definidos a priori, por dentro de nove eixos. Destaca-se tanto a separação de conhecimentos e linguagens por eixos fixos e pré-determinados, quanto a fixação das idades, especialmente porque as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010; **PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009**) apontam a plasticidade, circularidade, contextualização dos conhecimentos e experiências, considerando a diversidade e pluralidade que marcam o território nacional. Portanto, pré-fixar eixos, objetivos, atividades, idades, parecem contrariar o conhecimento que se dá no princípio da relação, do reconhecimento das manifestações de cada grupo, assumindo a diversidade de cada contexto.

documentação pedagógica como estratégia de registro e visibilidade do trabalho com os bebês (Cardoso, 2014; Fochi, 2013); o berçário e as trajetórias dos bebês como lugar/espço de *territorialidades* (Alves, 2013; Tebet, 2013); educação física com os bebês (Varotto, 2015); *projetos de trabalho* na creche e a dimensão do fazer *das crianças* (Melo, 2013); desenhos como produção de narrativas na creche (Marchi, 2015). Por fim, trabalhos que visam definir, epistemologicamente, o trabalho no berçário com os bebês, à luz de autores como Jean Piaget (Custódio, 2014).

Dois destaques precisam ser considerados. O primeiro, com relação às estratégias das pesquisas (questionários e entrevistas com professoras/res, gestores, mães de bebês; a etnografia como estratégia privilegiada de imersão e construção de dados dos campos analisados; pesquisa-intervenção; registro fotográfico-áudio-visual; revisão bibliográfica e estado da arte que transitam entre dados quantitativos e qualitativos), levando a crer que a trajetória de pesquisa com esse grupo se dá na esteira da tradição de outros grupos, como as crianças mais velhas. Acrescenta-se a eles, a filmagem e a fotografia como recursos técnicos que buscam capturar detalhes e especificidades dos movimentos dos bebês, tomados como sujeitos que manifestam, circulam, produzem sentidos de modos distintos, de modo que necessitam, igualmente, de estratégias singulares de investigação e registro.

O segundo, trata do referencial da enorme trama teórica e principais autores com os quais os trabalhos dialogam: Linguagem (Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin); Análise do Discurso Orientada (Norman Fairclough); Psicologia (Lev. S. Vigotski, Jean Piaget, Henri Wallon, Jerome Bruner); Filosofia (Hanna Arendt, Humberto Maturana, Gaston Bachelard); referencial teórico italiano sobre infância, crianças e bebês (Loris Malaguzzi, Anna Bondioli, Susanna Mantovani, Alfredo Haoyelos, Aldo Fortunati, Dahlberg, Moss e Pence); Pediatria (Emmi Pikler); História e Política da Educação e da Educação Infantil, Estudos da Infância no Brasil (Moyses Kuhlmann, Sonia Kramer, Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria Malta Campos, Fulvia Rosemberg, entre outros); Sociologia e Antropologia (Clifford Geertz, Erving Goffman); Etnografia com crianças (Elizabeth Graue, Daniel Walsh); Sociologia da Infância (William Corsaro; Jeane Qvortrup; Manoela Ferreira); Literatura e Literatura Infantil (Antonio Candido, Paul Zumthor, Peter Hunt, Maria Bonafé, Regina Zilberman, Marisa Lajolo); Neurociência, Teoria e Aprendizagem musical para recém-nascidos (Edwin Gordon).

A multiplicidade de ferramentas de pesquisas, bem como o espectro teórico, revela o quanto o campo dos estudos dos bebês vem se constituindo no hibridismo das linguagens, entre áreas do saber ao longo das últimas décadas, apontando para uma complexa e necessária circularidade. De um lado, as pesquisas se tecem na esteira da tradição da Educação que, por sua vez, se constitui na interface de campos e áreas. Por outro, sinaliza que vem alargando seu próprio tecido. Pode-se considerar que essa trama vem fazendo convergir e conversar os campos de modo a considerar, sistematizar *bebês* como categoria de estudo, no interior da Educação de modo geral, da Educação Infantil em particular, num diálogo interdisciplinar, que busque situar, dar visibilidade aos estudos com os *bebês* e suas singulares manifestações?

Tebet (2013) e Pereira (2015), buscam instituir um campo de conhecimento sobre os bebês no interior da Sociologia da Infância (ambas apontam em seus textos perspectiva de abertura de diálogo nesse território, não de conclusões).

Assumindo o debate a partir do interior da Sociologia da Infância de língua inglesa, Tebet (2013) argumenta que os conceitos de *criança*, *geração*, *cultura de pares*, são insuficientes para designar a especificidade do *ser bebê* e aponta, ainda, a necessidade de metodologias que abarquem a especificidade desse grupo. Ambas³⁸ argumentam sobre a positividade e impacto dos estudos da Sociologia na constituição da Sociologia da Infância, mas, salientam para que eles não são suficientes para definir conceitualmente os estudos sobre os bebês nessa área.

O argumento defendido por Tebet (2013) é o de que a categoria *criança*, no interior da Sociologia da Infância, contempla um grupo que se manifesta, se apropria, se relaciona de modo diferente das manifestações e expressões dos bebês, o que leva à necessidade de se constituir, nos estudos da Sociologia da Infância, uma categoria analítica distinta para os bebês. Baseando-se em referenciais da filosofia (especialmente Giles Deleuze e Felix Guattari), a autora trabalha com a ideia de bebê como potência: “olhar para os bebês, a partir da Sociologia da Infância (ou da Antropologia, da Geografia, da Filosofia, etc.) implica reconhecer a especificidade dos bebês na tessitura social, bem como reconhecer as limitações do campo para o seu estudo. Implica ultrapassar a fase de ‘extensão conceitual’ e

³⁸ Pereira (2015) destaca que essa é uma tendência nos estudos de alguns países, como Brasil, mas que já conta com certa expressividade em outros. Cita as pesquisas da socióloga francesa, Liane Mozère, que datam dos anos 1970.

inaugurar uma fase de ‘reconstrução teórica’” (Tebet, 2013, p. 140-141)³⁹.

Pereira (2015), também na interface com a Sociologia da Infância busca, a partir dos estudos de Manuel Sarmiento e Regine Sirota, um espaço para o debate sobre bebês no contexto desses estudos. Para a autora, o processo de constituir o bebê como categoria nos estudos da Infância, implica um processo de desnaturalização do lugar que ocupa como semelhante e/ou igual às categorias *infância* e *criança*, uma vez que, como *uma forma estrutural e geracional* essas *categorias jamais desaparecem* (p.44) e, portanto, julga importante ressaltar “o quanto os bebês são pouco contemplados na história da infância, o que nos faz refletir que talvez por isso que quando falamos em infância, geralmente esquecemos de contemplar a infância dos bebês” (idem: 44-45).

Fernandes (2014) interroga: *a rigor, como identificamos o bebê?*, compreendendo que não é possível encerrá-lo em categorias de faixa etária que, por muito tempo, estiveram restritas ao campo da Psicologia do Desenvolvimento; salienta que, “em nossa cultura, talvez possamos identificar com algumas desenvolturas, como a locomoção, o engatinhar, o rolar, a fala, a conquista gradativa de ações de independência motora, cognitiva e afetiva, sinalizando as fases da vida do bebê” (p.70).

Ao analisar a Educação Física no cotidiano com bebês, Varotto (2015) cruza distintas perspectivas teóricas com a intenção de construir, nessa área marcada pelas discussões da saúde física, circunscrita, em sua maioria, aos segmentos do Ensino Fundamental e outros que não dialogam com a Educação Infantil, um espaço de interlocução que contemple a especificidade do trabalho com os bebês no contexto das creches.

Pensar o bebê no contexto das ações coletivas, tenciona pensar na articulação entre diferentes áreas do conhecimento que contribuem na definição de um conceito que contemple os modos singulares de expressão, necessidades, constituição dos bebês, desde o início de sua vida do bebê, até os processos de entrada, abertura, apropriação das formas relacionais e culturais das quais participa.

³⁹ GOTLLIEB (2009), por sua vez, indaga a Antropologia sobre os rumos do campo na investigação sobre os bebês. Compara-a com a Sociologia, disciplina vizinha, sinaliza seus avanços na discussão sobre a criança como categoria de estudo e análise, mas destaca a ausência de especificidade com relação ao tema dos bebês: “ainda que esse trabalho em desenvolvimento tenda a sub-representar as experiências dos bebês em comparação com as das crianças mais velhas, o desenvolvimento acadêmico é notável. Juntos, esses autores da Antropologia e de disciplinas correlatas indicam caminhos encorajadores [...]” (p.316).

Fochi (2013), fundamenta sua pesquisa no triângulo teórico entre Jerome Bruner (psicólogo), Emi Pikler (pediatra) e Loris Mallaguzzi (pedagogo) para defender a ação do bebê potente frente a si mesmo, os outros – bebês e adultos –, os objetos e materiais, o espaço. No seu trabalho – “Mas o que fazem os bebês no berçário, hein? Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva”. O autor vai à gênese dos estudos e campos que fundam a Pedagogia ou, como define, as *Pedagogias da Infância*. Embora, textualmente situe o *bebê como potente*, considerando-o a partir de suas próprias manifestações, ao assumir criança no título e em alguns trechos do trabalho, provoca certa contradição, que leva a considerar o quanto essa terminologia não está definida no campo de estudos da Educação. Não seria importante, como campo, tomar alguns princípios para essa finalidade? Em que medida uma terminologia contribuiria para estudos, concepções, práticas?

Também em diálogo com a Sociologia, Coutinho (2010, 2013) destaca desafios, tensões e conquistas das ações sociais de um grupo de bebês em uma instituição pública. A partir da ideia de *ação social* como chave dos estudos da Sociologia, especialmente os estudos de Max Weber, a autora pesquisou, num período de 14 meses, os itinerários que as crianças pequenas⁴⁰ constroem no processo de se relacionarem umas com as outras, construindo laços, preferências, fornecendo pistas para considerar que “a escolha pelos pares não é ocasional, ao longo do estudo etnográfico foram observadas várias cenas em que as parcerias entre algumas crianças eram constantes” (Coutinho, 2013, p. 4).

Ao discutir a ética como cuidado nas relações entre bebês e adultos, em uma creche pública, Guimarães (2008) pergunta: “o que pode um bebê?” (p.15). Indagação que desloca a centralidade das ações *sobre* os bebês para as relações *com* os bebês e deles com outros adultos e crianças mais velhas, construindo uma perspectiva que se opõe aos modos de relação com o bebê: “tradicionalmente marcados por um viés disciplinador, higienista, de controle (o que se expressa em rotinas rígidas, contágio do modelo dos “trabalhinhos” da pré-escola, pelo cuidado

⁴⁰ Nos títulos, resumos e objetivos das teses e dissertações citadas é possível perceber o uso do termo bebê para designar aqueles que ocupam, em especial, o espaço do berçário nas creches. No entanto, ao longo do texto, encontram-se expressões como *crianças pequenas*, *crianças pequeninas/os*, *pequenos*, *pequeninos*, expressões também utilizadas para se referir àqueles com idade entre 4 e 5 anos de idade. Esse destaque é feito, tendo em vista as reflexões ao longo deste item e a indicação de que se faz necessário, no campo da Educação Infantil, construir marcadores conceituais que definam e legitimem as especificidades do grupo 0 a 3.

como conjunto de ações instrumentais e mecânicas), ele acaba ocupando o lugar da necessidade, desproteção e fragilidade” (Guimarães, 2008 p. 15).

O olhar da necessidade, da desproteção, da fragilidade, muitas vezes, se confunde com interdições e limitações corporais que revelam o pouco conhecimento sobre o saber que o bebê possui, ou pode construir mediante práticas que organizem espaços e experiências que lhes oportunize liberdade, segurança, apoio.

Coutinho (2013) e Schmitt (2011) enfatizam que a passagem do tempo é rápida e confere aos bebês aprendizados e conquistas, que, devido a essa temporalidade, pode escapar aos olhos adultos, ocultando nuances significativas dos modos de subjetividade e da inserção dos bebês na trama social. Essas pesquisas salientam que os elementos da cultura dados ao bebê conhecer, pelo olhar e convite do outro, rapidamente provocam e convocam ações recíprocas, por meio de gestos, balbucios, do apontar, tornando essas ações geradoras de outras nas relações cotidianas. Agir é marcar presença. E essa ação constitui subjetivamente os sujeitos. As relações e a cultura, desse modo, são vividas como um jogo significativo que marca a vida dos bebês desde que nascem. Os elos se estendem da relação de um para um e, gradativamente, passam a itinerários relacionais entre dois ou mais bebês.

O levantamento revela ampliação das pesquisas que cotejam os bebês como sujeitos de suas investigações, seja na diversidade das áreas com as quais dialogam, seja pela busca de construir um corpus metodológico que possa revelar, em alguma medida, detalhes, especificidades desse que é um olhar radicalmente distinto de qualquer outro. Conceitos e categorias analíticas como criança, infância, cultura de pares, entre outros, escavados e construídos no diálogo com múltiplas áreas do conhecimento, vêm contribuindo para fortalecer o debate e as pesquisas na Educação Infantil, evidenciando as especificidades do ser criança dentro de uma lógica fortemente pautada pelo olhar e ação dos adultos *para* as crianças e não *com* elas que, no contexto das práticas e das pesquisas, desdobram-se para o trabalho com bebês também (Barbosa, 2010).

O avanço nas pesquisas impulsiona a indagar mais sobre o bebê a partir dele mesmo. Não se olha para o bebê apenas pela Psicologia do Desenvolvimento, recusando a que o considere por dentro de etapas e estágios que superam um ao outro. Tampouco a Sociologia ou a Antropologia dispõe de um lugar para o bebê

em seus territórios. A Educação, constituindo-se na interface com todos esses campos, ainda necessita advogar para si um lugar para o bebê, por ele, a partir do que pode revelar de suas produções de sentido. Destacar pesquisas que têm como objeto de estudo os bebês, seus modos de circulação e inserção na cultura, tem como objetivo compreendê-las no contexto de lógica da produção de conhecimento que vem na esteira dos estudos e conquistas da Educação Infantil que evidenciam singularidades do processo de negociação inter e entre relações dos bebês, deles com os adultos e crianças, o que reforça “que o pensamento precisa insistentemente iniciar-se de novo, sempre voltar ao objeto e observá-lo com cuidado” (Jarek, 2016, p. 16).

Observar e tomar o objeto com cuidado foi o que este tópico buscou fazer, ao situar o quadro de pesquisas e, nessa interface, buscar construir seu caminho no que pretende definir bebê como categoria de estudo no campo da Educação Infantil.

Interpelada por essas reflexões, esta pesquisa assume a categoria **bebê** contemplando a idade de 0 a 36 meses de vida. Recorte assumido não pelo corte etário, relacionado a etapas de desenvolvimento que se baseiam no estímulo exterior às condições e necessidades do bebê. Mas, por considerar que, nesse período, estão se dando significativos processos relativos à vida intrapsíquica, à subjetividade, à intersubjetividade, à constituição do *si-mesmo* e, desse modo, sustentam o bebê na inserção no mundo, nas experiências culturais. Questões que, assumidas como perspectivas teóricas no campo dos estudos dos bebês, podem contribuir para assumpção de concepções com e para os bebês nas relações e práticas.

Esse diálogo se sustenta nos retalhos costurados a seguir. Por fim, com *observação e cuidado*, (re) unindo todos os retalhos para uma última emenda, no fim deste capítulo, propõe-se o retalho-verbete Bebê que orientará as análises dos capítulos seguintes. Desse modo, esclarece que a intenção de construir uma definição não visa encerrá-la num molde teórico, mas ter em vista contribuir no debate em torno dessa categoria de estudo.

Foi a procura dos botões que me levou mais fundo nos costureiros que acompanhavam a minha mãe; foi de tanto a minha mão andar por lá, num convívio

cada vez mais estreito com tesoura e linha, e com linha e lâ, que eu comecei a achar que trabalhar com a mão era uma coisa tão da vida feito comer e dormir: era bom⁴¹.

Procurar, revirar, mexer, observar com cuidado, conviver estreitamente, virar do avesso, tecer. Neste item, a costura se faz sobre um linho fino, quase uma gaze, pontos costurados à mão para compor a malha conceitual com as quais serão tecidos novos alinhavos nos próximos capítulos. Com Martin Buber e Donald Wood Winnicott tramam-se os conceitos **relação, sutileza, vínculo, reciprocidade**, como pistas conceituais para a compreensão das especificidades que marcam processos de imersão, ritos de passagem dos bebês na constituição de si.

Os conceitos – **Relação** – estado de ser para além de si mesmo. Seus componentes: solidariedade e semelhança; **Sutileza** – marca do que se faz no *entre*, no *espaço-potencial*. Envolve agir, olhar, escutar, acolher; **Vínculo e reciprocidade** – encontro instaurado *pela e na relação, pela e na sutileza* –; se entrecruzam no fiar-desfiar; nas dobras quase invisíveis do que se define cotidiano. Conceitos tanto frágeis, pelo que anunciam como esforço para sua realização; tanto fortes, no que anunciam como potência. De todo modo, parece haver um fio possível com o qual forjar e assumir uma imagem, um conceito que tenha como norte *conhecer sobre o bebê* a partir dele mesmo. Seguiremos esse fio.

Retalho

Como conhecer jamais o menino? [...]. Ninguém conhecerá o hoje dele. Nem ele próprio. Quanto a mim, olho, e é inútil: não consigo entender coisa apenas atual, totalmente atual. [...] Trinta mil desses meninos sentados no chão, teriam eles a chance de construir um mundo outro, um que levasse em conta a memória da atualidade absoluta a que um dia já

⁴¹ BOJUNGA, Lygia. **Feito à mão**. Rio de Janeiro: Editora Casa Lygia Bojunga, 2008: 52-53.

pertencemos?⁴²

Como conhecer jamais o menino? Parece ser brevidade que o olhar da narradora identifica sobre a realidade do menino. Não por compreendê-lo de modo breve, fugaz, mas por reconhecer a brevidade de sua condição de ser atual. Nesse curto espaço-tempo parece habitar não só a atualidade do menino, como também aquela a que pertenceu a própria narradora-observadora: *a memória da atualidade absoluta a que um dia já pertencemos?* Apenas do seu lugar o menino vive essa atualidade. O menino, o bebê é essa coisa atual, aquele que inaugura a vida ligado à experiência do outro. Para o bebê, a atualidade parece ser o início de tudo. Ao existir, porém, para o outro, o bebê convida os que o precederam a olharem novamente para sua própria existência. Nesse convite inaugural, a chance de os adultos revisitarem a própria experiência. No encontro entre aquele que chega e aquele que já está, tem-se a potência da constituição de uma nova relação que está por nascer. Do laço de vínculo e de confiança que se anuncia. No entanto, num adendo que conclama à atenção, a atualidade revela seu impasse: como *conhecer jamais o menino?* Será que, a despeito de tudo o que se possa observar e inferir sobre o menino, há algo em sua atualidade, em sua condição a que nunca teremos acesso do lugar que ocupamos no mundo, agora como adultos? Há, na atualidade do menino, um convite à generosidade do ato de olhar: *Trinta mil desses meninos sentados no chão, teriam eles a chance de construir um mundo outro, um que levasse em conta a memória da atualidade absoluta a que um dia já pertencemos?*

Teriam? Têm?

⁴² LISPECTOR, Clarice. **Menino a bico de pena**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998:136.

3.2 Os conceitos

No princípio, a *relação*

Segundo Zuben (2003), Martin Buber foi um teórico da ação, *o profeta da renovação da existência dialógica, condição eficaz de um melhor entendimento entre os homens* (p.9). Preferia a vida face-a-face, do que aquela encerrada nos pergaminhos. O que poderia ser assumido como paradoxo para o homem que se dedicou a compilar histórias, a dar voz à tradição, na escrita, se coaduna com a postura de um filósofo para quem o diálogo orienta a vida e, esta foi *sua contribuição para uma ontologia da vida humana* (idem).

Como princípio ontológico do homem está a relação, diz Buber (1974, 1991, 2009). Esse é o alvo quando no início a vida se institui. O evento da relação se dá na tentativa de diminuir – ou extinguir – a distância até o outro, até torná-lo um Tu.

“Utopia? Sim, utopia realizável, na medida em que não se ilude com promessas moldadas em pura retórica, alimentada pela pretensão de posse da ‘palavra final e única’. É uma utopia prática, se assim posso dizer, pois sua fenomenologia da relação dialógica não se limita à pura descrição conceitual, mas se faz acompanhar de propostas para que seus atos concretos levem à realização dessa utopia” (Zuben, 2003 p. 12).

Pilares conceituais de sua teoria, as palavras-princípio Eu-Tu e Eu-Isso expressam o que o autor denomina *fenômeno da relação*: a primeira do Eu com o outro, a segunda do Eu com o mundo, com as coisas. Ao me relacionar com o Tu, não posso me relacionar com o Isso e vice-versa. De acordo com o autor,

“As palavras-princípio não são vocábulos isolados mas pares de vocábulos. Uma palavra-princípio é o par Eu-Tu. A outra é o par Eu-Isso no qual, sem que seja alterada a palavra-princípio, pode substituir Isso por Ele ou Ela. Desse modo, o Eu do homem é também duplo. Pois, o Eu da palavra-princípio Eu-Tu é diferente daquele da palavra-princípio Eu-Isso” (Buber, 1974, p. 3).

De acordo com este princípio, o Eu só existe na condição dessas palavras-princípio, o que aponta para a dualidade da atitude do homem uma vez que, o “mundo é duplo para o homem, segundo a dualidade de sua atitude. A atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras-princípio que ele pode proferir” (Buber, 1974, p. 3).

Há dualidade na atitude porque o viver e o pensar humano são complexos em ações e princípios. Vive-se entre fazer escolhas, aprender com as próprias contradições, as do outro num mundo que é plural e convida à indiferença. Entrar em relação, de acordo com os princípios do autor, é apostar na dualidade como caminho contrário ao isolamento, no esforço de agir sobre o acontecimento da vida.

Esse duplo modo de ação – distintos um do outro, dual – revela o modo como o homem concretiza as suas ações: ora na relação Eu-Tu, ora na relação Eu-Isso. A relação Eu-Tu refere-se a tudo o que compete ao outro, ao homem, que não visa usar o outro para nada, mas *estar com* ele. Atitude que exprime inteireza, pois, “quem diz Tu não possui coisa alguma, não possui nada. Ele permanece em relação” (Buber, 1974, p. 5).

Já a palavra-princípio Eu-Isso refere-se à perspectiva do relacionamento. Trata-se de ser, de usar, de possuir e de agir *para* e *no* mundo das coisas, e, desse modo, viver relacionamentos, ao contrário de estar *em relação*. Para Buber, a vida do Eu-Isso pode se restringir a uma série de experimentações sobre as coisas e, desse modo, não se vive a inteireza e a reciprocidade, já que “o experimentador não participa do mundo: a experiência se realiza nele e não entre ele e o mundo. O mundo não toma parte da experiência. Ele se deixa experienciar, mas ele nada tem a ver com isso, pois, ele nada faz com isso e nada disso o atinge” (Buber, 1974, p. 6).

Buber não faz julgamento de valor entre as duas palavras-princípio, ao contrário, afirma que o equilíbrio entre essas duas polaridades constitui o homem: “são duas intencionalidades dinâmicas que instauram uma direção entre dois pólos, entre duas consciências vividas” (Zuben, 2003, p. 87). Não se pode viver constantemente no modo Eu-Tu, do mesmo modo que viver apenas no Eu-Isso suprime do homem aquilo que somente o estar em relação oportuniza, a reciprocidade, pois, “relação é reciprocidade” (Buber, 1974, p. 9).

A liberdade dada ao homem na dualidade Eu-Tu e Eu-Isso, também constitui o caráter de imprevisibilidade dessa atitude. Isso porque, ir ao encontro do outro define a abertura dessa atitude, marca da opção por viver a relação que, por sua vez, não revela a intenção do outro. Ir ao encontro da relação é uma escolha solitária e pessoal pois, “do evento perfeito da relação conhecemos, por tê-la vivido, a nossa saída, a nossa parte do caminho. A outra nos acontece, nós não a conhecemos. Ela acontece para nós no encontro. O Tu se apresenta a mim” (Buber, 1974, p. 88).

O Tu se apresenta a mim. A partir desse horizonte, pode-se inferir que toda promessa de encontro é também uma possível porta para o desencontro. Se não há abertura de um dos *Tu* envolvidos o encontro não acontece, o diálogo não se estabelece, a potência é interrompida pela indiferença e não se constitui a relação.

Nesse ponto aproximamos um tanto mais a lente teórica que envolve os bebês em seus momentos inaugurais como pessoa na vida. O bebê – essa coisa atual – alguém que instaura o novo, o suspeito. Essa atualidade do bebê, como coisa inaugural – para ele mesmo, porque ele não se sabe ainda; para o outro, que o desconhece, porque o acontecimento da relação está em vias de se instaurar – parece dialogar com o que Buber compreende sobre atual, atualidade, que é justamente agir, *porque toda relação atual com um ser presente no mundo é exclusiva*. Exclusiva por que envolve o um para o outro? “A autenticidade da vida atual é ser vida de encontro (Begegnung), assim como a autenticidade do encontro só é atingida numa vida de atualidade, de presença efetiva, atuante, visto que o autêntico encontro implica uma “presentificação” (Vergegenwaertigung) mútua do Eu e do TU [...]. Uma atuação recíproca” (Zuben, nota à tradução de Eu e Tu, 1974, p. 159).

Ao mesmo tempo, para constituir-se como sujeito, a própria natureza do bebê humano coloca-o em estado absoluto de dependência, o que faz necessário que haja alguém que o acolha, o deseje, que atue, que aja como *um outro sujeito de relação*. **Para Buber (1974) o princípio ontológico do ser é a relação, Winnicott dedicou seus estudos e ofício para compreender, e sistematizar teoricamente, a gênese dessa premissa na dualidade⁴³ mãe-bebê⁴⁴.**

Uma das intenções manifestas de Winnicott era compreender lacunas, aquilo que não estava aparente. O autor perseguiu a ideia de que alguns comportamentos relacionados à sintomas patológicos, psicossomáticos, manifestos na vida adulta, poderiam ter sua origem nas falhas experimentadas pelo bebê nos estágios iniciais da vida que, se não fossem superados, comprometeriam o desenrolar de uma vida psíquica saudável (Davis E Wallbridge, 1982). Ao contrário do que apontavam as correntes da psicanálise, e da própria pediatria do início de sua atuação clínica, para

⁴³ Dualidade aqui é compreendida no seu sentido etimológico, daquilo que é distinto, mas possível de estabelecer relações de correspondência e reciprocidade. De Dual – o que tem duas partes, aspectos, etc; em relação de correspondência e reciprocidade (Houaiss, 2010 p. 273).

⁴⁴ Na expressão maioria dos textos de Winnicott encontra-se sua referência ao par mãe-bebê. No entanto, para os pesquisadores de seu trabalho e apropriação em outros campos, assume-se que essa relação pode ser feita por outro responsável pelo bebê recém-nascido. Neste trabalho, optou-se por se referir ao adulto ou responsável pelo bebê.

Winnicott era necessário “ser capaz não de preencher as lacunas, mas de encontrar uma maneira capaz de examiná-las. Elas {as lacunas} poderiam ser espaços potenciais para a imaginação. Ele viria a se preocupar, como veremos, com a ideia das lacunas, esses “espaços entre”, onde haveria condições para o jogo da especulação” (Phillips, 2006, p. 22).

A clínica pediátrica foi seu principal lócus de atuação, interação, diálogo, pesquisa e, principalmente, de escuta. Para Winnicott, era preciso tanto escutar, quanto devolver a credibilidade intuitiva às mães nos cuidados e dedicação ao seu bebê; ouvi-las e observá-las, foi determinante para compreender, e atuar, sobre o psiquismo. Foi nesse ofício, exercido durante toda a sua vida, que Winnicott fundou conceitos seminais em torno do *ambiente suficientemente bom*, o *brincar como a constituição da realidade externa para o bebê*, *preocupação materna primária*, *holding e handling*⁴⁵, entre outros que se tornaram a base para o que seus estudiosos definem o ponto nuclear de seu pensamento: **a teoria do amadurecimento pessoal:**

“no plano mestre do desenvolvimento humano sobre o qual trabalhou por mais de quarenta anos, Winnicott tentou explicar como o indivíduo cresce, para além da dependência, em direção a um jeito de ser pessoal, como ele se torna a um só tempo comum e característico de acordo com a percepção que tem de si mesmo e como ambiente precoce faz com que isso seja possível” (Phillips, 2006, p. 22).

Nesse ponto, é importante pontuar algo em torno de sua terminologia conceitual que, de certa forma, impactou em sua clínica (Dias, 2014). Em alguns textos e traduções lê-se teoria do amadurecimento pessoal (Khan, 2000; Phillips, 2006; Dias, 2014; Loparic, 1999), enquanto em outras, teoria do desenvolvimento pessoal. Para alguns autores, essa é uma distinção importante, tendo em vista que Winnicott, ao longo de sua vida profissional, opôs-se às correntes tanto biologistas, quanto evolucionistas, considerando que o amadurecimento é o exercício principal de se buscar uma vida que valha a pena ser vivida, o que se dá numa arena subjetiva. Dias (2014), à título de nota, esclarece que:

“(...) adotarei o termo “amadurecimento” para todas as menções ao *maturational process* ou *development process*. Considero-o preferível a “desenvolvimento” ou “maturação”, pois estes termos costumam ser usados, em português, de forma indiscriminada, para processos biológicos, sociológicos e até econômicos. Além

⁴⁵ [...] *handling*, é um aspecto mais específico do *segurar*, relativo aos cuidados físicos (Dias, 2014, p. 161).

disso, a língua inglesa não tem, como o português, um verbo como “amadurecer” que, a meu ver, guarda o sentido eminentemente pessoal que Winnicott confere a esse processo” (p. 91. Destaques da autora).

Assim como Dias (2014) esta tese também assume a terminologia **amadurecimento pessoal**.

Cientes disso, seguimos para compreender porque, a partir da teoria de Winnicott, pode-se compreender a relação como experiência estética do bebê. Buscando compreender esse princípio, Winnicott (2012) afirma que a força relacional é o que, aos poucos, “ao longo de muitas repetições, ajuda a assentar os fundamentos da capacidade que o bebê tem de sentir-se real. Com essa capacidade, o bebê é capaz de enfrentar o mundo [...]” (p.5).

Esse modo de conceber a posição do bebê no mundo reconhece-o não como um vir a ser somente após a mediação de outras pessoas e coisas, mas, “assim que nasce, o bebê já é um ser humano, lançado como todos nós na tarefa⁴⁶ de viver” (Dias, 2014, p. 121). Tarefa de viver que põe na relação a força das interações que fundamentam o existir do bebê; toda a potência do que ele pode na interface com o outro, isso significa dizer que:

“na teoria psicanalítica de Winnicott pode-se perceber que o ser humano não é abordado como objeto da natureza, mas sim como uma pessoa que, para existir, precisa do cuidado e atenção de um outro ser humano. Sendo assim, o autor põe em questão a capacidade de sentir-se vivo, de alcançar o sentimento de real, para além das constatações do funcionamento biológico” (Ribeiro e Santos, 2008, p. 9).

É fundamentalmente sobre o par mãe-bebê que os estudos do autor parecem se desdobrar. Ao endereçar seus discursos para as mães – e seu desejo era afetar pais, enfermeiros, pediatras e outros responsáveis pelo cuidado direto ao bebê – o autor salienta que, antes da imersão na vida cultural, a vida do bebê depende e está

⁴⁶ Nos estudos e análises em torno da teoria do amadurecimento, a expressão tarefa (do inglês *tasks*) aparece recorrentemente. No âmbito do trabalho de Winnicott, tarefa se relaciona com uma série de ações com as quais o bebê está envolvido no seu processo subjetivo, cujo tripé fundamental diz respeito a: integração no tempo e no espaço, o alojamento gradual da psique no corpo e o início das relações objetais, ou seja, do contato com a realidade (Dias, 2014, p. 96). Em português, tarefa é definida como: 1. *trabalho que se deve realizar em determinado prazo; empreitada*; 2. *Contrato de trabalho cujo salário é calculado pelo serviço executado* (Houaiss, 2010, p. 744); no âmbito escolar toma-se *tarefa* por exercícios de escrita, interpretação, ‘trabalhinhos’ que, por sua vez, tem sua centralidade na proposta e não na pessoa, o que é o exato oposto da discussão de Winnicott. Nesta tese, a palavra tarefa busca dialogar com o proposto pela teoria do amadurecimento, e se relaciona com as ações e movimentos dos bebês na travessia de conhecer a si mesmo e o mundo externo.

de modo intenso, vinculada a esse *outro*. O viver não é um acontecimento simples, mas uma conquista lapidada nas minúcias cotidianas.

Voltemos um pouco.

Ao nascer o bebê ocupa um lugar pautado na dependência extrema do outro – mãe, pai ou outro responsável, num momento mais imediato e, posteriormente, outros adultos, bebês e crianças. É o outro quem o alimenta, quem identifica, e se identifica, com suas necessidades primeiras (desconforto, fome, sono, choro); é o outro, também, quem o apresenta aos elementos do mundo – pessoas, objetos, espaços. Para Winnicott (2012, 2014), ao se olhar para um bebê, o que se enxerga é o bebê e a mãe, pois “um bebê não pode existir sozinho, sendo essencialmente parte de uma relação” (Winnicott, 2014, p. 99). Perspectiva que converge com a prerrogativa de que “o lugar dos outros é indispensável para nossa realização existencial” (ZUBEN, 2003, p. 68), ou, ainda, converge com a afirmação de que “a história de um ser humano não começa aos cinco anos, nem aos dois, nem aos seis meses, mas ao nascer e antes de nascer, se assim se preferir; e cada bebê é desde o começo uma pessoa, necessitando ser conhecida por alguém” (Winnicott, 2014, p. 96).

Ser dependente, portanto, é a posição básica ocupada pelo bebê ao nascer. A realidade de sua existência, para ele próprio, é sua condição. Todos os seus esforços caminharão em direção a construir seu próprio contorno: “a solução de qualquer problema do amadurecimento pressupõe que o bebê seja espontâneo, e isso, por sua vez, implica que ele exista” (Loparic, 1999, p. 23). No entanto, ao assumir a prerrogativa da relação, tal situação de dependência pode ser tomada como um duplo. O bebê se realiza e tem sua subjetividade constituída pela e na ação do outro, do mesmo modo que, ao adulto, estende-se a oportunidade de ampliar, estética e plasticamente, sua própria condição de existência e realização no ato de dedicar-se à manutenção da existência do bebê. Solidariedade e semelhança, então, marcam a entrada do bebê na vida, nas nossas vidas. Tais substantivos convocam uma postura dos adultos frente a novidade da chegada do bebê; desenha traços para além do acolhimento-atendimento de suas necessidades básicas (alimentação, sono, higiene) e envolve acolhimento afetivo como o olhar, a troca de calor que o bebê sente ao ser tocado pelo toque do outro, o modo como é colocado para dormir, o modo como é recebido ao acordar e “tudo isso indica que assistência a um recém-nascido é uma tarefa absorvente e contínua, que só pode ser executada por uma

pessoa” (Winnicott, 2014, p. 25). Traços que assemelham adultos e crianças como seres humanos – necessidades básicas – são atravessados pela solidariedade que deveria também ser a marca de toda relação, que anuncia e revela para os bebês, toque a toque, dia a dia, modos possíveis de se inscrever *nas* relações, o papel que ele ocupa na vida dos outros.

Para Winnicott (1983, 2012, 2014), essas ações podem ser definidas como *um estado de dedicação* que colocam a sutileza como um modo de olhar para quem é, o que precisa, e o que pode um bebê, para o quanto o olhar e o movimento do adulto podem se dedicar ao que faz um bebê, ao modo como ele responde ao conjunto de ações sobre e com ele e que, de algum modo, desvela, para ele mesmo, sua própria realidade.

Essas reflexões levam a pensar a **sutileza** como marca da constituição subjetiva do bebê. Relação marcada, desde a concepção ao nascimento, pelos traços que o outro inaugura no encontro *com* ele, constituída pela voz, pelo colo que embala, pelo seio que alimenta ou pela mão que oferta outro alimento, pelos toques recebidos em diferentes momentos. Essa *integração* de que trata Winnicott recupera algo formulado pelo autor: nessa relação de troca sensorial, olfativa, visual, rítmica, há o elemento da dedicação. Estar com um bebê envolve entrar em *estado de dedicação*. Um estado de *ser* para além de si mesmo, onde o bebê convida a ressignificar as experiências de quem o recebe e acompanha.

Conforme apontado anteriormente, aproximar-se da natureza, da disposição, dos sentimentos e das motivações maternas foi crucial para o autor compreender *os estágios primários* de constituição da subjetividade do bebê. De acordo com sua abordagem, durante a gestação, as mães

“têm o tempo necessário para se reorientar [...] *comumente* a mãe entra numa fase, uma fase da qual ela *comumente* se recupera nas semanas e meses que se seguem ao nascimento do bebê, e na qual, em grande parte, ela é o bebê e o bebê é ela. E não há nada de místico nisso. Afinal de contas, ela também já foi um bebê, e traz com ela as lembranças de tê-lo sido; tem, igualmente, recordações de que alguém cuidou dela, e estas lembranças tanto podem ajudá-la quanto atrapalhá-la em sua própria experiência como mãe” (Winnicott, 2012, p. 4. Destaque do autor).

Nesse sentido, a figura da mãe cumpre o papel de dar os primeiros contornos à existência do bebê por meio da identificação que lhe permite *ir ao encontro* da relação com o bebê, através do reconhecimento diário de suas necessidades de

cuidado, proteção, condição de existir. Isso ocorre não só porque a mãe intua que tais ações sejam importantes, mas também, motivada pela memória que guarda, no plano inconsciente e subjetivo – *e não há nada de místico nisso* –, do bebê que foi um dia e, “em Winnicott, isso significa dizer que o que está em jogo na natureza humana e o que a constitui é o seu acontecimento como ser humano, isto é, a sua continuidade de ser como pessoa” (Ribeiro e Santos, 2008, p. 11).

Para constituirmo-nos conscientemente como pessoas, cumprir o papel ativo de *ser de relação* (Buber, 1974) no mundo é preciso trilhar um caminho fundamentalmente atravessado pelo outro. As marcas deixadas pelas ações do outro ao longo de nossa existência inscrevem possibilidades ou, ao contrário, conduzem-nos à indiferença, ao desvio da relação como aposta. Se Buber (1974, 1991) afirma que a vida existe como fenômeno de relação, Winnicott (2012) abre pistas que permitem compreender a construção dos fios relacionais no miúdo, no esforço e na superação provenientes do que o simples fato de existir exige cotidianamente, e “não estou apenas me referindo ao fato de ela {a mãe} ser capaz de saber se o bebê está ou não com fome, e todo este tipo de coisas; refiro-me às inúmeras coisas sutis... [...]” (Winnicott, 2012, p. 4. Destaque nosso).

Sutileza, portanto, que presume agir: olhar, escutar, acolher. Ação inscrita nos gestos, nas *inúmeras* ações que marcam o cotidiano do bebê. Categoria conceitual da espiral que será explorada a seguir.

A sutileza no entre

Para construir esse conceito do tecido conceitual pareceu coerente – e necessário – adentrar aos poucos na sua acepção; costurá-la devagar no diálogo com os autores. Se no tópico anterior a relação é tomada como princípio e alvo da vida do ser, a sutileza parece ser um caminho possível para conferir materialidade ao sentido da relação. Buber, afirma que “toda existência real é relação” (Zuben, 2003, p. 13). Em Winnicott (1975, 1983, 2011, 2012, 2014), vamos encontrar repetidas vezes, sua teoria do esforço do bebê para tornar-se real para si próprio e, conseqüentemente, para o outro, “desde o nascimento, portanto, o ser humano está envolvido com o problema da relação entre aquilo que é objetivamente percebido e

aquilo que é subjetivamente concebido e, na solução desse problema, não existe saúde para o ser humano que não tenha sido iniciado suficientemente bem” (Winnicott, 1975, p. 26).

Se, como aponta Buber, “o Eu não passa de uma abstração. Ele só é na relação” (Zuben, 2003, p. 17), quais seriam as condições que sustentam uma vida **de e para a relação?**

Winnicott (1975, 1983, 2012) encontrou no par mãe-bebê uma das chaves para essa indagação e, com ele, pode-se compreender que o processo de se constituir um **ser de relação** é lento, exige calma no olhar para aquilo de que o bebê necessita, precisa para avançar, sutilmente, no seu processo de amadurecimento.

De acordo com Winnicott (2012, 2014), o primeiro passo para que se instaure um *estado de relação* é tomar a dependência como premissa. É necessário levar em consideração o impacto da total dependência do bebê em relação à mãe e, dessa, em relação ao ambiente que a circunda e possa lhe dar apoio no cuidado ao bebê e, conseqüentemente, seu processo de amadurecimento. Isso porque,

“na relação com o recém-nascido, as mães se tornam capazes de colocar-se no lugar do bebê, por assim dizer. Isso significa que elas desenvolvem uma capacidade surpreendente de identificação com o bebê, o que lhes possibilita ir ao encontro das necessidades básicas do recém-nascido, de uma forma que nenhuma máquina pode imitar” (Winnicott, 2012, p. 30).

Ir ao encontro e identificar-se parece sustentar a trajetória da relação que se inicia entre o adulto e o bebê que acabou de chegar. “Reconhecer o fato da dependência” (Winnicott, p. 74. Grifo do autor), portanto, parece ser a tarefa primeira do encontro, indicando o que o outro – o bebê – precisa e que, no início, gira em torno da total manutenção de seu bem estar físico e corporal, tais como alimentação, sono, vacinas, entre outros. Na provisão dessas necessidades primeiras, as ações dos adultos vão dando contorno ao bebê.

“Nas primeiras e importantíssimas semanas da vida do bebê, os estágios iniciais dos processos de amadurecimento têm sua primeira oportunidade de se tornarem experiências do bebê (...). Pode-se dar nomes a estas coisas. A principal delas pode ser abrangida pela palavra *integração* (...). Dizemos que o apoio do ego materno facilita a organização do ego do bebê. Com o tempo, o bebê torna-se capaz de afirmar sua própria individualidade, e até mesmo de experimentar um sentimento de identidade pessoal” (Winnicott, 2012, p. 8. Grifo do autor).

A *integração*, categoria central desse processo em Winnicott (2011; 2012; 2014; Abram, 2000) seria a reunião dos sentidos e sensações difusos que o bebê tem ao nascer. Para Winnicott, a integração acontece à medida que o bebê tem condições, a partir da organização do ambiente, de sentir-se real a partir das experiências⁴⁷ cotidianas a que está submetido. E, para este autor, a experiência pela qual passa o bebê e lhe confere, cada vez mais, o sentimento de sentir real e vivo, é sempre vivida pelo ponto de vista do bebê, algo que o observador externo pode inferir, mas não totalmente compreender. A *integração* confere desse modo, os princípios de unidade à constituição da subjetividade do ser vivente. Integrar-se, estar reunido consigo e em si mesmo como condição para ser e estar no mundo, portanto, **entrar em relação**.

Para Buber (2009) a dependência se manifesta no inter-humano; ela acontece porque o homem só pode ser para outro homem: “ela se origina de fato no avesso do próprio inter-humano: na dependência dos homens entre si. Não é fácil fazer-se confirmar no seu Ser pelos outros; aí a aparência oferece a sua ajuda. A ela ceder é a verdadeira covardia do homem; resistir, sua verdadeira coragem” (p. 144).

Os cuidados e apoio maternos são seminais nessas primeiras e fundamentais experiências do bebê. Apoio como expressão que, pelo teor da obra de Winnicott, não é aleatória e, sim, fundante para a sua compreensão. Apoiar pode ser comparado a sustentar, reconhecido em formulações como o *holding* e o *ambiente facilitador* ou, *o ambiente suficientemente bom* e que não é algo que se *dá* para o bebê desconsiderando uma manifestação sua. O *holding*⁴⁸ é uma forma de apoio que dá

⁴⁷ De acordo com Dias (2014) não há definição terminologicamente precisa do conceito de experiência na obra de Winnicott: “é um desses conceitos cujo sentido deve tornar-se inteligível por si mesmo, a partir do uso que Winnicott faz dele em sua obra. Em primeiro lugar, o que é “experiência” varia conforme o momento do amadurecimento. Deve-se, portanto, diferenciar o sentido do termo experiência, quando referido a estes estágios iniciais, daquele usado quando alguma experiência de si-mesmo unitário e do mundo for alcançada, o que incluirá um início de integração no tempo e no espaço [...]. Em segundo lugar, reunindo as inúmeras passagens acerca do tema, pode-se afirmar que “experiência” e “sentimento de real” (*feeling of real*) estão mutuamente imbricados: só aquilo que é dado na experiência é real para o indivíduo” (p.119). Ainda de acordo com a autora, para Winnicott “a capacidade para a experiência está relacionada, portanto, à espontaneidade, à criatividade originária, à raiz do si-mesmo verdadeiro, em suma o *ser*” (p. 120. Destaques em itálico da autora). O conceito de experiência fundamentará os estudos de Winnicott em torno do brincar e a realidade, o espaço e o ambiente facilitador, a criatividade e a criação. Segundo Neto (2007), na obra de Winnicott Podemos dizer que *toda* experiência se produz no *espaço potencial* (231. Destaque do autor). Esse destaque é crucial para compreender que a tomada de ponto assumida por Winnicott será sempre a do bebê e seu esforço para sentir-se e permanecer vivo (Dias, 2014; Neto, 2007).

⁴⁸Outeiral (1983) afirma que alguns termos da obra de Winnicott, se traduzidos do inglês, perdem sua força conceitual: “*holding*, por exemplo, se traduzido por sustentação ou suporte não corresponde à expressão utilizada pelo autor” (p.10. Prefácio à edição brasileira do livro **O ambiente**

contorno às experiências do bebê que, paulatinamente, se integra ao espaço, marcado especialmente pelas experiências do toque, a sensibilidade, a temperatura, sensibilidade auditiva, sensibilidade visual, entre outros. No seu sentido ampliado, o termo relaciona-se à observação intensa e dedicada às manifestações e reações do bebê, ao ambiente que concernem à responsabilidade com e nos cuidados com eles; aos modos e expressões físicas de cuidar do bebê, como banhá-lo, alimentá-lo, vesti-lo, segurá-lo. Winnicott estruturou o conceito de *holding* em toda a sua obra, primeiro no atendimento clínico aos bebês que lhe possibilitou observar distintas variações do holding dispensado pelas mães. Depois, estruturando essa perspectiva no atendimento de pacientes no setting psicanalítico e psiquiátrico, tornando-a uma expressão fundante em sua teoria (Abram, 2000). Segundo Winnicott,

“A expressão *holding the baby* (segurar o bebê) tem um sentido preciso em inglês; alguém que o estava ajudando a fazer alguma coisa desapareceu, e você ficou “segurando o bebê”. Por aí podemos ver que nem todos sabem que as mães têm, naturalmente, um senso de responsabilidade, e se estiverem com um bebê em seus braços estarão envolvidas de algum modo especial. É claro que algumas mulheres são deixadas literalmente “segurando o bebê” [...]. Vocês {as mães} não permitem que uma pessoa segure o seu bebê se sentirem que, para ela, não se trata de uma experiência importante. Os bebês são realmente muito sensíveis à maneira como são segurados. [...] O bebê sente a sua respiração, e do seu hálito e de sua pele irradia-se um calor que leva o bebê a sentir que é agradável estar em seu colo” (Winnicott 2012, p. 14-15).

Ir ao encontro através de uma profunda *identificação*. Identificação que não significa *tonar-se igual* – isso seria o oposto do postulado pelos autores –, mas, apoiar, sustentar – física, material e financeiramente – as experiências do bebê. Vai se aproximando, assim, de algo que parece ser rodeado de sutileza e delicada observação: a ideia de que a dependência do bebê, dada sua condição, não autoriza o adulto a tomar a experiência como algo a ser dado ou *transmitido* ao bebê. Ao

e os processos de maturação. Destaque do autor). Concordando com o autor, essa e outras expressões, quando necessário, serão mantidas no inglês ao longo da tese. De acordo com Abram, *holding*, na obra de Winnicott, se qualifica como um tipo de *manejo*: *todas as particularidades do cuidado materno que antecedem e advêm depois do nascimento convergem para a composição do ambiente de holding*. Isto inclui a preocupação materna primária da mãe, que lhe possibilita fornecer ao bebê o necessário suporte egóico. Tanto o **holding** psicológico como o físico são essenciais ao bebê ao longo de seu desenvolvimento, e o serão por toda sua vida. O ambiente de **holding** jamais perde sua importância (Abram, 2000, p. 135. Destaque da autora). O *manejo*, segundo explica Abram (2000) é compreendido com um ambiente de *holding*: *com bastante frequência, Winnicott faz referência ao holding como uma espécie de manejo* – em especial ao dirigir-se aos profissionais que no cotidiano lidam com pessoas que não podem tomar conta de si mesmas. Manejo foi também o termo utilizado em relação ao cuidado dispensado a determinados pacientes no setting psiquiátrico (Abram, 2000, p. 139. Destaque da autora).

contrário, de acordo com os preceitos de Winnicott, a própria experiência do adulto precisa ser reorganizada. O tempo e o espaço, tal como estavam antes, indicam ser revistos. Em cena, alguém que se manifesta de forma distinta; suas reações se expressam de formas distintas que, como adultos, podem estar distanciados. É preciso (re) conhecer o que o bebê precisa para, a partir disso, oferecer-lhe condições para amadurecer, física e emocionalmente. Algo que envolve sutileza expressa nos gestos e na materialidade, nesse *ambiente de holding*.

Em Buber (2009) vemos essa intenção quando analisa o *inter-humano*: relações estabelecidas sempre entre os homens. Para o autor, o *inter-humano* extrapola os fenômenos sociais, constituídos nas comunidades acadêmicas e culturais, mas também não se trata de um fenômeno intra-psíquico ou movido apenas pela simpatia, uma vez que sua necessidade primeira é ir de encontro a outrem: “a vida entre pessoa e pessoa, de modo que outro aconteça como este outro determinado; que cada um dos dois se torne consciente do outro de tal forma que precisamente por isso assuma para com ele um comportamento, que não o considere e não o trate como seu objeto mas como um parceiro num acontecimento da vida” (Buber, 2009, p. 138).

Os dois autores se expressam de modo filosófico, mas também convidam à práxis, uma vez que tanto para um, como para o outro, **ir ao encontro de outrem é agir na direção do encontro**. Para Winnicott o *apoio*, o *holding* que sustenta e proporciona contorno; para Buber esse componente expressivo do ser para outrem está num olhar que se faz, que se constrói no desejo da ação: “o seu olhar, ele “faz” este olhar; com a ajuda da capacidade que o homem possui em maior ou menor medida de fazer aparecer um elemento determinado do Ser no olhar, ele fabrica um olhar que deve atuar como uma manifestação[...]” (Buber, 2009, p. 142).

Como afirma Winnicott (2012) “tudo parece muito simples quando vai bem, e a base de tudo isso encontra-se nos primórdios do relacionamento [...], quando a mãe e o bebê estão em harmonia” (p.8). Tal reconhecimento não é simples se o adulto que cuida, apoia e sustenta o *holding*, não reconhece a natureza dessa ocupação manifesta por elementos *sutis*. Em Buber, temos dois conceitos que se integram e auxiliam entender essas reflexões: *linha de demarcação* e *inclusão*.

A linha de demarcação envolve a ambiguidade que viver e agir implica: “o homem contemporâneo [...] diante dessa contradição entre o desejável e o possível, o realizável, cada indivíduo se encontra impelido a traçar, como denomina Buber,

uma linha de demarcação entre exigências imperativas e a possibilidade, limitada e relativa, de poder atendê-las” (Zuben, 2003, p. 18. Destaque do autor). Pode-se reconhecer que há nisso um sentido de autovigilância, um estado de alerta que necessita de exercício para se manter aceso, operante diante das situações vividas cotidianamente e, “nota-se a importância da educação da capacidade de juízo e de deliberação, indispensáveis nas horas de decisões fatídicas” (idem).

Se até agora vimos a mãe como figura primeira na manutenção do bem estar do bebê, como se compõem essas relações quando os bebês são inseridos em círculos mais amplos de convivência? A *linha de demarcação* parece fornecer pistas para o engajamento cotidiano. A *inclusão*, como resultado desse engajamento:

“Aplicada à reflexão e prática pedagógicas, é a capacidade de o indivíduo, engajado no encontro dialógico, manter duplo sentimento, vale dizer, ter consciência de si próprio e, ao mesmo tempo, perceber o outro na sua alteridade singular. Para Buber, a inclusão favorece o conhecimento do outro, no sentido bíblico, isto é, no plano físico, corporal e no plano psíquico e espiritual” (Zuben, 2003, p. 19).

Duplo sentimento: *ter consciência de si próprio e perceber o outro na sua alteridade singular*. Por que esse movimento é sutil? Porque a sutileza parece encontrar-se na fronteira de uma linha tênue entre olhar para o bebê como extensão de si próprio, como coisa sua, no sentido da posse de outrem e enxergar o bebê como alguém que, na sua dependência, é potência de realização no sentido apontado por Winnicott: aquele em há uma *centelha vital* a despeito de nossa capacidade de o compreender totalmente.

“Cada indivíduo, na sua disponibilidade, atende ou não essa invocação. Essa capacidade deliberativa para criar formas concretizando-as na situação vivida é uma tarefa moral: aí está a linha de demarcação. Somente nas sombras de cada situação concreta essa linha de demarcação ganha luz! Cada indivíduo empenha suas forças para definir essa linha em cada situação reclamando decisão. Buber compara as situações contingentes com o recém-nascido que, apesar das semelhanças, tem sempre uma feição nova, jamais vista e que permanecerá única” (Zuben, 2003, p. 18-19).

Assim, pode-se inferir que a sutileza se revela nas minúcias, no miúdo das ações cotidianas, nos gestos que envolvem o **conhecimento íntimo** do adulto, a vigilância cuidadosa do seu olhar que se **identifica** com o bebê pela sua condição de pessoa, que reconhece sua **atualidade**. O adulto, mais experiente, que precisa

nutrir-se para organizar, **receber**, **sustentar** e **apoiar** as ações que propiciam contorno, que situam o bebê no seu encontro com o mundo. **Sutileza** que não se dá em grandes doses, mas em pequenas medidas, *nas dobras* desveladas desse encontro que envolve inúmeras tarefas diárias na manutenção da existência do bebê.

Retalho

Sutil, **subtil**: tênue, fino, perspicaz, hábil (CUNHA, 2010:616).

Sutil- 1) quase imperceptível <um fio de seda>; 2) delicado, minucioso <trabalho>; 3) de grande sensibilidade; perspicaz, astuto <observação> (Houaiss, 2010:737).

Sutileza - 1) Particularidade, minúcia; 2) agudeza de espírito; 3) fala ou argumento inesperado e inteligente; 4) fala ou ação de difícil entendimento; 5) delicadeza (Houaiss, 2010:737).

A trama de que parece ser feita essas inúmeras coisas sutis na relação com o bebê de que trata Winnicott (2012) sustentam a condição de ser e existir no mundo.

A imagem do tecido parece adequada como metáfora e analogia. Milhares de fios e linhas tramados por horas seguidas vão compondo, pouco a pouco, o tecido. Para alguns, nenhum tingimento; outros receberão desenhos e composições delicadas; outros, ainda, matrizes de cores e formas que lhe inscreverão padrões extensos ou minimalistas. Metros de tecidos, que por dias, horas, semanas, meses eram apenas fios, são reunidos compondo uma trama fechada que seguirá seu destino. E dos tecidos, antigos fios soltos, outras imagens e invenções que nunca se sabe onde terminará.

Para Winnicott (1983, 2012, 2014) existe algo no bebê que sempre escapará à nossa compreensão. Para Buber (1974) a vigilância implica o engajamento para a condição de existir no mundo. Para os dois autores, **no outro e com o outro ser de**

relação encontram-se as chaves do mundo. Para ambos, ainda, há um elemento central que constitui a **sutileza**: a categoria do “*entre*” (Buber, 1974; Winnicott 1975, 1983, 2014).

O entre (*zwischen*), em Buber, é categoria ontológica que carrega o espaço comum a ação: “O E u-Tu não autoriza a fusão no outro ou a absorção na realidade do outro, mas é a relação recíproca e total com o outro. O “entre-dois” é esse espaço ontológico cuja característica é reunir sem fundir uma na outra – igualdade e distinção –; é o “entre-dois” que autoriza o intervalo que congrega a distância” (Zuben, Posfácio, 2008, p. 133).

Para Winnicott (1983), **o entre (*in-between*)**, é o **espaço potencial para a ação criadora**, onde se dá o trânsito entre a realidade subjetiva e a objetiva. Sigamos primeiro com Winnicott:

“Vou descrever três estágios da relação do bebê com o mundo [...] Primeiro estágio: o bebê está fechado em si mesmo, uma criatura viva que, no entanto, se encontra cercada pelo espaço. O bebê não tem conhecimento de nada, exceto de si mesmo. Segundo estágio: o bebê mexe um cotovelo, um joelho, ou estica-se um pouco. O espaço foi transposto, o bebê surpreendeu o meio ambiente. Terceiro estágio: você, que está segurando o bebê, tem um sobressalto, pois alguém acaba de tocar a campainha ou a água da chaleira ferveu, e mais uma vez o espaço foi transposto. Desta vez, o meio ambiente surpreendeu o bebê. Primeiro, o bebê fechado em si mesmo está no espaço que é mantido entre a criança e o mundo; no segundo, o bebê surpreende o mundo e, finalmente, o mundo o surpreende” (Winnicott, 2012, p. 16).

Há algo de sutil e forte nessa afirmação: *o bebê não tem conhecimento de nada, exceto de si mesmo*. Aqui, no *espaço entre (in-between)*, parece residir uma força de existência e constituição de subjetividade latente. A única coisa de que o bebê sabe é de si próprio; sua única e principal ocupação é manter-se vivo. O espaço-entre estabelecido pela relação com o outro, o que recebe do mundo pelos gestos do outro, atua sobre seu estado subjetivo. O *entre* age sutilmente, como um diálogo silencioso do bebê e o adulto, do bebê e o mundo.

Do estado de identificação e “mistura” com a mãe, para constituir o próprio *self* o bebê apoia-se no dela como se fosse seu. Aos poucos, nos movimentos *sutis*, o bebê é surpreendido e afetado pelo ambiente⁴⁹. Os ritos dessa passagem que

⁴⁹ Em conferência dirigida à Divisão de Pediatria da Sociedade Real de Medicina (Roma, 1964. Nota dos editores no livro **Os bebês e suas mães**), Winnicott deixa entender que compreende **ambiente** como espaço mesmo, mas, também, como conjunto de ações que apoiam o bebê nos estágios iniciais de seu amadurecimento. O autor destaca: **segurar e manipular, a relação objetal, o trato com as**

inscreve a pessoa nas complexas ações humanas e seus sistemas culturais são miúdos e ocorrem no tempo-espço deixado vago para a ação do bebê, tanto a ação física, aquela que o impele a retirar um objeto do lugar, por exemplo, quanto aquela que é de ordem interna, que calcula, que mede aquilo que é o foco de sua ação, logo, espaço subjetivo. Esse espaço entre o cálculo e a ação é o que nosso autor denomina como *entre* (*in-between*). Espaço que não deve ser preenchido pela ação e expectativa de ninguém mais além daquele que age, nesse caso, o bebê. Desse modo, tem-se o *entre* como categoria conceitual em Winnicott que se relaciona tanto a um espaço real – àquele sobre o qual o bebê atua, mexe, revira –, quanto ao espaço subjetivo. Há uma dupla ação que reverbera da potência do *entre* deixado vazio: aquilo que impele o bebê a sair de si mesmo e inscrever suas ações criativas e o que a criação lhe sustenta como espaço subjetivo e singular.

Em Buber (1974) o *entre* se constitui como categoria que se dá na brecha, no intervalo; o *entre* é fenômeno da relação. Na perspectiva do autor, “o *entre* é considerado com a categoria ontológica dos dois pólos envolvidos no evento da relação [...]. Ela é encontrada somente no eixo no qual oscila e vibra o eu-tu” (Zuben, 2003, p. 92).

O *entre*, pode ser considerado assim, como amálgama, como materialização das relações dos homens *uns* com os outros; do homem *com* e *no* mundo; do homem *com* e *no seu* tempo; do homem *com* e *na* vida; como acontecimento portador de *relação*.

O *entre* sela a relação Eu-Tu que se manifesta a partir da totalidade da ação em direção ao outro, “(...) é o intervalo, é o lugar de revelação da palavra proferida pelo ser” (Zuben, 2003, p. 93). Proferida e endereçada a outro ser, daí se constituir como fenômeno de relação.

Buber esclarece que a relação Eu-Tu – nesse *entre* que endereça minha ação a outro ser – provém de um vínculo natural, que precede o ser, pois “a realidade espiritual das palavras-princípio provém de uma realidade natural: a da palavra-princípio Eu-Tu, de um vínculo natural; a palavra-princípio Eu-Isso, do fato natural de distinguir-se do seu meio” (Buber, 1974, p. 28). Disso, resulta que o *entre* está

excreções. O **segurar**, pode ser compreendido no sentido literal, mas, mais amplamente compreendido: “o termo pode incluir, com muita propriedade, a função do grupo familiar, e, de forma mais sofisticada, pode também ser empregado para caracterizar o trabalho com casos, tal como ele se dá nas profissões cuja característica básica é a prestação de cuidados” (Winnicott, 2012, p. 53).

para a relação Eu-Tu e essa duplicidade revela a intimidade entre dois seres.

Área intermediária, ou *espaço intermediário* para Winnicott define a capacidade que o bebê vai construindo de operar entre a realidade interna (subjética; Eu-Sou) e a externa (objetiva; Eu-Tu; Eu-Isso). Para estruturar a categoria de sutileza, portanto, há que se considerar o que se dá no espaço intermediário do bebê (aquilo que ele opera mediante suas próprias condições) e o entre estabelecido no espaço-tempo externo, no qual operam a realidade externa, incluindo o adulto. Este último, com o compromisso de tornar o ambiente suficientemente bom enquanto se dá o trânsito do bebê. Parece estar correto afirmar que há uma práxis na discussão de Winnicott: das ações sutis, percebidas e exploradas entre (*in-between*), funda-se a relação, a experiência de estar vivo e lutar pela vida. Mas isso se dá no espaço deixado vazio, na brecha para o estabelecimento do *entre*. Ou seria espaço construído?

Winnicott (2014) ao formular a expressão *o mundo em pequenas doses*, oferece uma perspectiva delicada de que o mundo é aprendido devagar, numa relação que é intensa, mas pausada entre ver, conhecer, sentir e tomar consciência de si. Não se toma conhecimento do mundo fora da inteireza de si, nem em grandes goles.

A **sutileza**, portanto, pode ser tomada, então, como categoria central na relação. Uma vez que é esse artifício sutil, vivido e instaurado cotidianamente, que forja a malha da parcela de realidade à qual o bebê inscreve-se em *pequenas doses*. Viver e tomar posse do sentido de estar vivo, presente, real que não é conquistado através de uma avalanche de estímulos e incentivos externos, mas de uma mirada subjetiva de si no mundo, *o bebê começa nada sabendo do mundo, e na época em que as mães terminaram sua tarefa o bebê já se converteu em alguém que conhece o mundo, que pode descobrir o caminho para viver nele e até para tomar parte na maneira como ele se conduz* (WINICOTT, 2014:76).

A sutileza está, como afirma Buber (1974) na *estreita aresta*⁵⁰. E por ela não se passa aos bandos. Caminhos percorridos na sutileza, marcam a chegada do bebê na vida. Pelas mãos, gestos e ações de outrem, o mundo vai sendo conhecido e

⁵⁰ “Essa metáfora da estreita aresta, é o símbolo da unidade paradoxal daquilo que normalmente se entende por dilema ou alternativa. Rejeita uma solução tranquila para as questões humanas [...]. Nem pretende negar a existência de paradoxos e contradições, presentes em cada situação da condição humana” (Zuben, 2003, p. 14).

conquistado dia a dia.

A força dessas duas posições – sutileza e entre – para pensar o bebê está na natureza sutil da relação que pode ser estabelecida com o bebê. Para Winnicott, não se pode falar em pessoa diante do bebê, porque, para constituir-se como pessoa, ele precisa passar pelas primeiras tarefas do amadurecimento, mediante o apoio de um ambiente suficientemente bom. Para Buber, o fenômeno ontológico do homem é a relação. Logo, diante do bebê, parece haver um compromisso primordial: do lugar de pessoa que o adulto o contempla, poder ser seu companheiro, aquele que sustenta o mundo para o encontro complexo e determinante do bebê no e com o mundo. Conforme Clarice convida a fabular: existiria tarefa mais fundamental do que essa de dar-se ao bebê e, com isso, nos revisitar a nós mesmos?

E, da sutileza realizada no *entre*, aproxima-se dos dois últimos conceitos da espiral conceitual da tese: **vínculo e reciprocidade**.

No encontro, *reciprocidade e vínculo*

Do caminho da relação, à sutileza que se faz nas minúcias, nos detalhes, vai-se delineando a imagem do bebê. Bebê que se constitui no *entre*, no espaço-potencial, ou seja, revelando e desvelando, sua capacidade de dar ao encontro seu caráter de relação. Esta última, consequência e desdobramento da primeira:

“O fenômeno da relação foi descrito por Buber com o emprego de vários termos: diálogo, relação essencial, encontro. Devemos estar atentos ao sentido de cada um deles. Por exemplo, encontro e relação não são a mesma coisa. O encontro é algo atual, um evento que acontece atualmente, isto é, na *presença*. A relação engloba o encontro. Ela abre a possibilidade da latência; ela possibilita um encontro dialógico sempre novo. Mesmo durante o relacionamento Eu-Isso, o homem guardaria a possibilidade de uma nova relação. A relação, *Beziehung*, é uma possibilidade de atualização do encontro dialógico, *Begegnung*” (Zuben, 2003, p. 92).

Para Lispector (1998), o bebê é essa coisa atual, e é isso que ele tem de si mesmo. Buber afirma que a atualização se dá no encontro; o diálogo, na relação, com isso, a reciprocidade, o vínculo. Como se constituem os ritos de passagem dos bebês para outros modos, espaços e condições relacionais? A *identificação* com seus primeiros responsáveis é reconhecida e tomada como fatores essenciais em novos ritos de passagem, encontros e formas relacionais? “A existência

psicossomática é uma realização, e, embora sua base seja uma tendência hereditária de desenvolvimento, ela não pode tornar-se um fato sem a participação ativa de um ser humano que segure um bebê e cuide dele [...]” (Winnicott, 2012, p. 10).

A imersão do bebê na cultura carrega, portanto, a marca subjetiva dos primeiros momentos de integração que ele viveu *com o outro* (a mãe ou outro adulto responsável por ele). Vínculo e reciprocidade são potências latentes que resultam da relação e da sutileza; que podem vir a ser estabelecidas cotidianamente e constituir alicerces para os ritos de passagem que o bebê faz ao participar de novas formas de organização, espaços sociais. A marca da integração tem sua origem na dependência absoluta (Winnicott, 2012, 2014):

“Pode-se afirmar que a história do desenvolvimento infantil é uma história de dependência absoluta, que avança firmemente através de graus decrescentes de dependência, e vai, tateando, em direção à independência. [...]. Devido ao fato de os bebês serem criaturas cuja dependência é extrema no início de suas vidas, eles são necessariamente afetados por tudo o que acontece. Eles não têm a compreensão que teríamos se estivéssemos no mesmo lugar em que eles se encontram, mas estão o tempo todo tendo experiências que se armazenam em seus sistemas de memória, de uma forma capaz de dar-lhes confiança no mundo ou, pelo contrário, de deixá-los com falta de confiança. A coisa que, em última instância, constrói um senso de previsibilidade no bebê pode ser caracterizada como adaptação da mãe às necessidades do bebê” (Winnicott, 2012, p. 73-74).

Essa forma de compreender o desenvolvimento na obra de Winnicott revela que a teoria do amadurecimento, em última instância, diz respeito ao poder *continuar-a-ser* da pessoa durante toda a sua vida. As inúmeras ações sutis – segurar, proteger, olhar, tocar, sustentar – que se desenrolam enquanto o bebê constrói consciência de si-mesmo garantem a previsibilidade. Pode-se inferir, que vínculo e reciprocidade encontram-se em estado de potência desde que o bebê chega ao mundo. Não são óbvios, nem gratuitos; sustentam-se na parcela do que o adulto provê – com isso o bebê acostuma-se à previsibilidade, o que lhe dá conforto, confiança – e o bebê sente – desse modo, assume, mais tarde, como resposta que se dá tendo por base a segurança e a confiança no outro, no mundo externo.

Dias (2014) destaca que “o processo de amadurecimento pessoal depende, fundamentalmente de dois fatores: a tendência inata ao amadurecimento e a existência contínua de um ambiente facilitador” (p.91). Há, em todo aquele que nasce a potência, a *centelha para a vida*, no entanto, para Winnicott, há condições para que o amadurecimento e a integração se realizem. A partir do fenômeno da

relação, compreende-se que “o dialógico é para Buber a forma explicativa do fenômeno do interhumano. Interhumano implica a presença ao evento do encontro mútuo. Presença significa presentificar e ser presentificado. Reciprocidade é a marca definitiva da atualização do fenômeno da relação” (Zubén, Introdução Eu e Tu, 1974, p. XLVIII).

Do encontro entre dois Eu-Tu acontece a potencialidade relacional de um encontro e a reciprocidade pode ser estabelecida. Encontro imprevisível, onde não se opera sobre o controle do outro, mas, sim, de se estar com e para o outro; presentifica e ser presentificado: “o Tu se apresenta a mim. Eu, porém, entro em uma relação imediata com ele. Assim, a relação é, ao mesmo tempo, escolher e ser escolhido, passividade e atividade” (Buber, 1974, p. 89). Nessa perspectiva, a possibilidade de selar a reciprocidade se torna latente. Reciprocidade vivida no diálogo, no encontro entre dois “Tu: o diálogo genuíno só se dá em clima de plena reciprocidade, quando o indivíduo experiencia a relação também “do lado do outro”, sem contudo abdicar à especificidade própria” (Queirós e Weinberg, 2009, p. 8. Destaque das autoras). Há aqui, também, um fio sutil, leve, tênue. Uma vez que pode se conceber o adulto como uma pessoa de relação mais experiente nas coisas do mundo, ao se dar ao bebê como presente, aponta, ao mesmo tempo, a potência de ser presentificado pelo bebê. Alguém que provê o bebê quando de sua dependência absoluta, fia confiança e elos de segurança com as quais o bebê tem condição de presentificar o adulto

Os bebês, pela sua natureza, ocupam um papel distinto ao experimentado por crianças de quatro, cinco e seis anos. Esse primeiro elo construído – *estar do lado do outro* que o acolhe – com o outro pode ser tomado como elemento constituinte dos ritos de passagem e inserção no mundo da cultura, compreendendo, assim, os laços de confiança e reciprocidade com o/os adulto/os de referência mais imediato/s do bebê, para o universo cultural. Ritos que podem carregar como marca a sutileza: sejam os de entrega para outro adulto, os de inserção num novo ambiente, sejam na relação e apropriação que, gradualmente, os bebês fazem dos objetos da cultura.

Ao observarmos um bebê no cotidiano, tais nuances podem escapar, pois esse tempo é também marcado pela brevidade. É rápido o mergulho no universo social. No entanto, o que os autores auxiliam a pôr em relação, é que os bebês são atravessados e constituídos por especificidades que instauram o que é da ordem do

vínculo, da reciprocidade; expressões que só são possíveis na esfera dialógica e, “o que Buber chama de dialógico não é apenas o relacionamento dos homens entre si, mas é o seu comportamento, a sua atitude um-para-com-o-outro, cujo elemento mais importante é a reciprocidade da ação anterior [...]. É o mundo através dos seus acontecimentos do dia-a-dia que se dirige a mim” (Queirós e Weinberg, 2009 p. 8-9). Novamente, a marca da ação que se dá na relação, no face-a-face, nos pequenos elementos sutis que bordam a vida e anunciam a possibilidade inter-geracional entre os bebês e os outros.

Na aproximação entre os dois autores é possível tecer elementos que envolvem a **integração, a intensa relação de ego construída entre mãe e bebê nas primeiras semanas e meses de vida, perpassada pelo processo de *estar em dedicação* (Winnicott) ao bebê, suas manifestações e necessidades, assumindo o bebê como *Tu*** (Buber). Estar em dedicação poderia ser considerado como premissa para a construção do vínculo e da reciprocidade? Quanto tempo dedica-se ao bebê no cotidiano das creches ou outras instituições? O que se aprende sobre o bebê a partir do que ele mesmo responde às nossas ações sobre e com eles?

Para Buber, cada ser que nasce está disposto ao fenômeno de relação, algo que define a condição humana. Portanto, pode-se inferir que o que dependência para um, configura-se como chance para o outro; chance vivida na estreita aresta. O vínculo? Constitui-se nos movimentos genuínos experimentados na relação; vínculo que se dá na intimidade daqueles que partilham algo importante, algo que é um valor para ambos o encontro com o Tu que constituiu o Eu-Tu; algo que pode ser compartilhado por todos (Winnicott, 2014).

O vínculo, desse modo, permite tanto considerar o *entre, o intervalo*, o que pode vir a acontecer, quanto a reciprocidade que vincula, no sentido de engajamento, um ser com o outro: o que o bebê experimenta fisicamente, revela-o, de certo modo, o tanto que ele pode se dar e ser para o outro de relação. Uma comunicação que se faz de comunhão tecida em silêncio, ou em lágrimas, ou em risos. A comunhão que se institui na relação, pois, “quando se vive numa relação realiza-se, neste Tu encontrado, a presença do Tu inato. Fundamentando-se no a priori da relação, pode-se acolher na exclusividade este Tu, considerado como um parceiro: em suma, pode-se endereçar-lhe a palavra-princípio” (Buber, 1974, p. 31). E, mais: “a ação recíproca que se instaura no diálogo exigirá para a total efetivação da comunidade que cada pessoa, que cada membro desta comunidade,

confirme o outro. A confirmação do outro naquilo que ele é será o cimento social para a convivência na pluralidade” (Zuben, 2008, p. 134-135).

3.3

Trama que não se fecha: fios a mais e uma proposição.

O argumento deste texto trata de algo que parece ser anterior à mediação direta do objeto e está na base das primeiras experiências que o bebê já construiu como pessoa humana que é, social que se constitui desde que nasce. Aproximar conceitos a partir do referencial teórico aponta para a potencialidade na constituição do vínculo e da reciprocidade como fundadoras das primeiras e significativas experiências dos bebês. Alicerces sobre os quais eles se sentem seguros para fazerem seu próprio e autoral mergulho no contexto sócio-cultural. Movimento múltiplo que envolve integração (Winnicott, 1986), relação (Winnicott, 1986; Buber, 1974) e vínculo (Buber, 1974) que organiza e sustenta afetiva e ambientalmente o mundo ao redor para o bebê e, também, o incentiva, progressivamente, a fazer suas conquistas, a estar só e seguro nessa empreitada que é o viver humano (Winnicott, 1986, 1983). Viver e agir (Buber, 1974) com segurança ensinam ao bebê, dia a dia, tudo o que ele pode.

Aproximar Buber e Winnicott através dos conceitos de *relação*, *sutileza*, *vínculo* e *reciprocidade*, afirma a intenção teórica de se construir um itinerário de pesquisa com bebês, considerando-os em *integração* (amadurecimento) com o outro e, no encontro com o outro, poder vincular-se com inteireza e confiança na relação construída. Ao colocar em diálogo os campos da filosofia e da psicologia o estudo pretende conceber os discursos e práticas sobre os bebês em interface, com o objetivo de compreender seus movimentos, aprendizados, interesses e expressões, marcados pela sutileza dos atos, dos gestos que podem ensinar sobre suas ações e seu mergulho na vida social. Como marca do existir humano, assim como com os bebês, não há relação perfeita – mas a possível, buscada na concretude do encontro que vise a inteireza.

A experiência estética do bebê é a relação. Se isto está posto e sendo cuidado, a relação Eu-Isso está sustentada para começar. Nesse sentido a intenção de articular esses autores visou buscar vestígios desses estágios primeiros, o antes;

tentar compreender o movimento anterior do bebê no encontro para, em seguida, tecer, imaginar, fabular, sobre este encontro.

Relação (Winnicott, 1986; Buber, 1974), vínculo e reciprocidade (Buber, 1974, 2003) serão conceitos norteadores para entrada e mergulho no campo, alicerçando o desejo de aprender com os bebês os itinerários de seus interesses, relações e interações com o livro. Desejo que orienta a intenção de aprender com os bebês sobre o que os mobiliza.

Aproximando os dois estudiosos e reencontrando o menino de Clarice (1998), sensivelmente podemos deduzir que no encontro diário *entre* adultos e bebês há um esforço para reconhecerem-se como pessoas. Aos primeiros, aqueles que aqui já estão, impõem-se a generosidade da partilha. Aos últimos, os bebês, está o convite do mundo; um convite ao qual lançam-se com a tenacidade e o ímpeto que os movimentos inaugurais prometem: sempre haverá a primeira palavra, o primeiro engatinhar, o primeiro apontar, o primeiro chamado... Nesse *entre* que é potência de encontro, cabe todo o possível, tanto para os adultos quanto para os bebês.

Uma “linha de demarcação deve ser traçada a cada dia por cada homem anuncia Buber” (Zubén, Posfácio. 2008, p. 132). De outro lado, Winnicott afirma que “em cada bebê há uma centelha vital” (2014, p. 29) que o impele a viver. Ao *pôr em relação* os dois estudiosos, sensivelmente podemos deduzir que no encontro diário *entre* adultos e bebês há um esforço para reconhecerem-se como pessoas.

Desse modo, a pesquisa pretende trafegar desse universo relacional *entre* bebês e adultos, para investigar, analisar e compreender ***sutilezas da especificidade da relação e interação dos bebês com o livro infantil***. Da potência relacional com o outro, para o universo cultural, para o livro. Chegar ao livro, com ele interagir, brincar, se relacionar, torná-lo objeto próprio, pode, assim, estar atravessado por algo anterior que a relação proporcionou e, desse modo, pode estar na base do que o bebê vai constituindo como experiência própria, como segurança para suas investidas e apropriações.

A sutileza, portanto, aponta para dois pólos da ação: assumir o bebê como pessoa de relação e entrar em estado de dedicação de modo a sustentar sua tarefa de amadurecimento. Sutileza que se dá no ***entre***, no miúdo, nos inúmeros detalhes: “estreita aresta, linha de demarcação e diálogo delineiam bem, a meu ver, a figura da cumplicidade operante” (Zubén, 2003, p. 19. Destaque nosso).

Retalho

Quem é o bebê, afinal? O que dele julgamos saber, definir, revela parte de sua realidade? O que (des)revela o bebê no seu dar-se ao mundo em pequenas doses, na *estreita aresta* por onde recebe as ações do outro, do mundo? Não... o bebê não parece alguém que possa ser definido somente por um corte etário. Sua subjetividade provoca ir além desse lugar. Sim... o bebê é essa coisa atual... Como conhecer jamais o bebê e, ainda assim, buscar compreendê-lo?

Verbetes - **BEBÊ**

Ser humano para quem o mundo é a inauguração da vida e, por isso, aquele que atualiza o mundo com sua chegada. Inicia sua jornada na condição de dependência absoluta do outro e, portanto, carrega, desde seus estágios iniciais, a relação como marca que o define e que dará contorno às ações sobre si mesmo, sobre o mundo e na sua inserção na cultura. É aquele com o qual se faz necessário construir semelhança - pela natureza de sua condição humana -, entrar em estado de dedicação e, ao mesmo tempo, tomar distância, de modo a assegurar-lhe cuidados básicos responsáveis pela manutenção de sua saúde - material e psíquica - e condições para existir, imaginar-se e constituir-se como pessoa. Na perspectiva antropológica-filosófica de Martin Buber e na psicanálise de Don. W. Winnicott, o bebê nasce como ser humano e, ao longo do seu processo de amadurecimento pessoal, constitui-se como ser de relação, o que se dá no encontro com o outro. No primeiro gesto de olhar e ser olhado por outrem, por alguém que lhe é semelhante e o acolhe, o bebê inaugura a sua vida como pessoa. Além do olhar, um conjunto de ações - sutileza e relação envolve agir - sustentam e apoiam a capacidade de construir contorno sobre si-mesmo (subjetividade) e, de posse disso, ir ao encontro com a realidade externa (objetividade). O bebê responde a essas manifestações-ações por meio de gestos expressivos como o riso, o choro, a tensão corporal. Gestos que revelam sua centelha de vida, que desponta sua capacidade de inteireza, o que confirma que isso é tornar-se pessoa. Os ritos de passagem (quando existem) - quando marcados pelas ações sutis do cotidiano - medeiam e dão-lhe condições de passar, devagar, com tempo, no trânsito, com apoio do entre, do espaço potencial, da

dependência absoluta à dependência relativa, constituindo, desse modo, relações que podem vir a ser marcadas pelo encontro, pelo vínculo, pela reciprocidade. Ao ingressar em contextos e círculos de convivência mais amplos, o bebê precisa ser tomado em sua singularidade, de modo que seja olhado, considerado em seus processos subjetivos, com respeito aos seus estados de integração; na previsibilidade e continuidade de ações que o confirmem na prerrogativa de ser considerado, antes e sobretudo, pessoa. Ainda, e sobretudo, o bebê assim compreendido, é essa coisa atual e, por isso, pessoa sobre quem não cabe fechar definições, mas, em estado de dedicação solidária e generosa, em cumplicidade operante caminhar com ele.

O bebê situado no espaço torna-se pronto, com o passar do tempo, para executar o movimento que surpreende o mundo, e o bebê que assim descobriu o mundo se torna, no devido tempo, preparado para receber com alegria as surpresas que o mundo contém

Winnicott, 2012, p. 17

Antes dos *bebês com os livros*, pensemos o *bebê*. Quem são? O que significa pensar no bebê como alguém *preparado para receber com alegria as surpresas que o mundo contém*? Será o encontro com o livro uma *surpresa*? Será correto fabular sobre um *antes* para o bebê *receber com alegria as surpresas que o mundo contém*? O que essa afirmação pode contribuir ou provocar na prática com os bebês nos espaços coletivos de educação?

Winnicott convida a recolocar o papel da relação no cotidiano com os bebês. Desse modo, muitas camadas e dobras parecem ser possíveis de serem alinhavadas na intenção de compreender os bebês com os livros. A força da afirmativa pede que a tessitura se faça devagar. Como será a experiência de habitar um corpo do qual se toma consciência aos poucos? Como será integrar peso, medida, volume, perspectiva, dinâmica? Ouvir os próprios sons e reconhecer que são seus? O tempo, grande companheiro, parece ser elemento essencial para o bebê na constituição de si mesmo: tempo para que se situe no espaço e dele tome conhecimento. Tempo que remete à natureza subjetiva dessa relação. Relação que leva a pensar que a temporalidade entre pessoas, coisas e situações, entre os *Isso* (Buber, 1974), envolve equilíbrio e construção de sentido do que se dá no tempo interior ao exterior. Aprendizado complexo, atravessado pela sutileza.

Isso, porque, tudo no bebê está em estado de integração, de formar um laço, um círculo, uma unidade de si para si. Desse modo, faz-se necessário falar de relação justamente para provocar o quanto, e de que modos, pode-se tomar ciência da atualidade do bebê, desse estado atual que é com abertura para o mundo, o que não significa impor-se à sua realidade. Ao contrário, assumir essa prerrogativa

convida a que se debruce ela com os olhos interessados, surpresos e suspeitos como os de Clarice (1998). Para Winnicott (2014), isso significa que o bebê precisa é de uma “pessoa que tem um interesse profundamente arraigado em aceitar o ponto de vista do bebê a adora consentir em ser o mundo todo para ele” (Winnicott, 2014, p. 99).

Que elementos da observação entre adultos e bebês revelam e impactam nos modos de se estar junto com o bebê no cotidiano? O que se pode conhecer e aprender sobre os bebês, dedicando-se interessada e detalhadamente *na relação* com eles? Que elementos dessa observação podem revelar um *saber do* bebê?

Este capítulo busca destacar aspectos da relação e da sutileza que perpassam o cotidiano educativo, coletivo, no qual estão inseridos bebês e adultos. Antes de assumir que há relação entre os bebês e os livros, a pesquisa buscou indagar e compreender, o que o campo desvelou das possíveis marcas que constituem o bebê; como essas marcas comparecem, ou não, nos rituais que envolvem a socialização de objetos da cultura, neste caso o livro. Fios que admitem a relação como princípio das práticas. Não se trata apenas de reconhecer singularidades dos bebês, que se desdobrem em práticas mais respeitosas.

Esse movimento desdobrou a pesquisa até aqui, levando a compreender o bebê como *essa coisa atual* de que fala Clarice. Antes de se debruçar sobre as especificidades da natureza de relação com as coisas, com o *Isso*, revelou-se necessário refletir em torno do antes, essa atualidade do bebê, uma imagem do bebê que vai até o(s) livro(s), ou, na dimensão que a literatura autoriza, do bebê que é encontrado pelo próprio livro.

No capítulo II teceu-se a ideia de que **a experiência estética do bebê é a relação**. De que o *Tu* se apresenta a mim como possibilidade de encontro, mas, não garante sua realização. Como se identifica essa natureza sutil no cotidiano com o bebê? O quanto daquilo que se nomeia como relação, é relacionamento? O quanto viver, somente na esfera do relacionamento impregna a subjetividade de vazios, rompendo a crença no ambiente externo benigno? Um conjunto de ações perpassam e sustentam, por meio de inúmeros gestos sutis e detalhados o contorno da relação com e para o bebê, auxiliando a caminhar no seu processo de amadurecimento. Ações que, à medida em que são contínuas, ajudam o bebê a construir o sentimento de previsibilidade e, desse modo, situar-se na relação com o outro, com aquele de quem recebe sustento – holding e handling –, sob a consigna da confiança, do

conforto, da segurança. Esse conjunto apoia o bebê na delicada e complexa trama de forjar sua subjetividade, estar preparado para conhecer, mergulhar, receber, dar-se com alegria para as surpresas que o mundo contém.

Os fragmentos **O mundo em pequenas doses, O mundo aos goles, Pode deixar rasgar?, Receber com alegria as surpresas que o mundo contém**, fiam, desfiam, alinhavam e tecem essas questões.

4.1.

Bebês: a relação como princípio.

Retalho

Princípio - 1. Primeiro momento de uma ação ou processo; início, começo; 2. O que serve de base a alguma coisa; 3. Preceito, regra; 4. Regras de conduta moral; 5. Convicções (HOUAISS, 2010:627).

4.1.1

O mundo em pequenas doses

Quatro e quarenta: ele sai com o canário para um passeio. Vinte para as cinco: ela finalmente leva o relógio ao conserto. [...] Vinte para as seis: ele está de volta construindo uma cidade de papel. Seis e pouquinho: ela trouxe um “manual do químico moderno”. O conserto do relógio, paciência, ficou para amanhã. [...] Quatro e quarenta: o vizinho saiu com o canário. A sobrinha espreita. Vinte para as cinco: a vizinha levou o relógio ao conserto. O neto observa. [...] O silêncio ensaiou meia dúzia de passos de dança⁵¹.

Oito e vinte: na ampla sala, treze bebês à vontade pelo espaço; as três professoras absorvidas nas tarefas de receber os que ainda chegam e iniciar a rotina do dia...

⁵¹ MELLO, Roger (participação especial do autor na ilustração e ilustrações de Mariana Massarani e Graça Lima). **Vizinho, vizinha**. São Paulo: Cia das Letrinhas: 2002.

Nove e vinte: na TV, a Galinha Pintadinha faz seu show e tem como audiência três bebês sorridentes...

Nove e quinze: Sandro e Gisele cochilam... “Ei, não deixa eles dormirem muito, senão, depois do almoço não vão dormir nada!”

Nove e vinte: Maurício olha pela porta baixa, algo ou alguém lhe faz chorar...

Oito e vinte (registrado no caderno, conferido no relógio). Ó! Lá vai ele! [Não anda, nem engatinha, mas o que faz arrastando o corpo pelo espaço é impressionante!; parou. O que é aquilo que olha? É preciso desviar para conseguir ver. Opa! Ele me viu, parou o que fazia, me olha. Correspondo o olhar sem dizer nada. Lá vai ele! Era uma bola o que ele olhava. Deu meia volta agora. Onde vai? É tão ligeiro. Voltou à bola. Tenta pegá-la com uma das mãos [a outra ele usa para sustentar o tronco um tanto distante do chão], ela escapole, rola uns centímetros. Ele se arrasta, alcança-a, tenta pegá-la do mesmo modo como fez anteriormente; ela escorrega uns centímetros; ele se arrasta novamente até ela, repete o movimento e a bola responde: rola mais alguns centímetros. Estão os dois, nesse instante, embaixo da mesa. A bola rola novamente... Ele escuta algo atrás de si. Volta o olhar em direção ao que chamou sua atenção. A bola, agora, fica estática sem a mão que a fazia rolar. Ó! lá vai ele! [Não anda, nem engatinha, mas o que faz arrastando o corpo pelo espaço é impressionante!]. Não se arrasta pelo centro da sala, ao contrário, contorna-a pelos cantos. Ai! Agora tenta passar atrás dos bebê-conforto onde dormem Sandro e Gisele. Se espreme todo. Parece determinado a passar por ali. Seu corpo afasta os dois bebê-conforto da parede. Os dois, Sandro e Gisele, também parecem determinados a dormir, pois não movem um músculo do corpo com o movimento de Luis. “Mas, você é abusado! O que está fazendo aí atrás?” lhe diz uma voz brincalhona! Luis e sua investigação foram descobertos. A voz se torna um volume; duas mãos fortes retiram-no de trás dos dois que dormem e o colocam sentado no chão: “Vem pra cá, vem!”. Luis não se dobra. Vai até a dona da voz. Com esforço, escala seu corpo. Pronto. Está de pé, sorri [parece gostar do que fez], dobra os joelhos e começa a mexer-se: em cima, embaixo, em cima, embaixo... “Está dançando aí é?”, pergunta a voz. Luis sorri. Todos riem junto com ele. O bebê continua sua dança. O chão da sala, o corpo no qual se apoia, parecem ser parte do seu grande território. Que mundão a descobrir e desvendar!

Nove e quinze: Sandro e Gisele cochilam... “Ei!...”

Um bebê chora diante de algo que o inquieta; outros três sorriem na frente da TV, dois dormem, outro parece determinado a investigar as minúcias do espaço em que se encontra; outros tantos, envolvidos em particularidades. Em comum, todos parecem desfrutar o tempo e o espaço de modo distinto. Para Winnicott (2014) o aprendizado do bebê *no* e *com* o mundo acontece em pequenas doses, isso porque, mergulhar no mundo calca-se na parcela de real, do sentimento de estar e de permanecer vivo que o bebê compreende a partir das inúmeras experiências que

organizam seu cotidiano, suas interações e movimentos, que retornam para si próprio como indícios da realidade do mundo, desse *mundão* a desvendar.

Os bebês têm idades que variam entre quatro e dezoito meses, encontram-se numa situação de vida compartilhada, coletiva. Contudo, seus interesses parecem ser experimentados de modo solitário, singular, cada um para si, o que leva a crer que antes da (s) interação (ões), há, portanto, a tarefa⁵² de tornar esse *mundão a desvendar*, real, ao mesmo tempo em que *esse mundão* também atua com suas forças nos sentidos dos bebês.

Para Winnicott (1983), o bebê nasce com a condição inata ao amadurecimento, natureza da sua condição humana; constitui sua subjetividade na ação sustentada por um “ambiente suficientemente bom e todo o desdobramento desse processo, mas enfatiza que trata-se de uma tendência e não de uma determinação” (Dias, 2014, p. 93). Tendência que envolve o bebê no esforço de tornar-se EU: esforço de integração como umas das fundamentais e inaugurais *conquistas do amadurecimento*.

“O que está, portanto, em pauta, no *amadurecimento pessoal*, não são funções isoladas, sejam elas biológicas, mentais ou sexuais, mas o próprio viver humano, naquilo que este tem de estritamente pessoal: o sentimento de ser, de ser real, de existir num mundo real como um si-mesmo. Nada disto é dado pela concepção ou pelo nascimento biológico [...]: é a natureza humana que se temporaliza, em virtude da sua tendência inata ao crescimento, gerando, gradualmente, um si-mesmo integrado, internamente e com o ambiente” (Dias, 2014, p. 94-95. Destaque da autora).

Tomada de conhecimento de si próprio, marca as primeiras experiências de aprendizado do bebê. Da realidade subjetiva à objetiva, os bebês constroem sentidos que trafegam numa circularidade complexa, que o fazem avançar de um estágio de amadurecimento a outro, que se dá de forma distinta para cada um. Construção que acontece *in-between*, nesse espaço potencial, nessa área de ilusão: “trata-se de um tipo de experiência que não é nem objetiva nem subjetiva, está situada numa zona intermediária entre o mundo externo e o interno, isto é, entre a realidade objetiva e realidade subjetiva” (Saldanha, 2017, p. 69).

Algo que, de modo delicado, o fragmento anuncia ao buscar capturar e alinhavar as muitas ações dos bebês ou, mesmo, de um bebê só. Luís, envolvido em

⁵² Ver nota 17 Capítulo II.

percorrer o amplo espaço, encontra em seu caminho a bola que, ao ser tocada por ele, se mexe, sai do lugar. Desse modo, sua ação *faz existir* algo que para ele pode ser inusitado, movimento que surpreende e instiga: o corpo do bebê pode deslocar, mover o que antes estava estático. Num rápido gesto, ele volta sua face para quem o observa; devolve o olhar, sorri, segue seu caminho; arrasta-se, usa todo seu equilíbrio corporal para tatear e sentir a dimensão do espaço; espreme-se todo atrás dos objetos que se interpõem em seu caminho e, continua. Para outros, a coreografia das personagens emitida pelo aparelho de televisão leva-os a repetir, mimicamente, os movimentos que assistem: gesticulam o corpo, movem-no de um lado a outro; experimentam gestualmente, o peso e a tensão do próprio corpo. Um outro bebê se surpreende com o que vê. A surpresa o leva ao choro; o que o provoca e surpreende faz volume no espaço, contrasta e se sobrepõe ao som emitido pelo aparelho de televisão. Para outros, ainda, dormir é o que o corpo pede e necessita. Ao experimentarem liberdade – *Luís move-se de um lado a outro no amplo espaço da sala* – e controle – *Ei, não deixa eles dormirem muito, senão, depois do almoço não vão dormir nada!* – algo emergente está acontecendo para todos os bebês: ao mesmo tempo em que, com esforço e criatividade, constituem a si próprios, também vivem processos de regulação que, gradualmente, a vida coletiva faz comparecer:

“embora a realidade interior psíquica interior continue sendo pessoal (apesar de enriquecida pela percepção do meio ambiente), mesmo assim existe um ambiente e um mundo exterior a ela, que poderia ser chamado de verdadeiro. A diferença entre estes dois extremos é *suavizada* pela adaptação da mãe, dois pais e da família, bem como daqueles que cuidam do bebê e da criança pequena, mas a criança acaba por aceitar o princípio de realidade, e muito se beneficia do fato de conseguir fazê-lo [...]” (Winnicott, 2012, p. 48. Destaque nosso).

Uma delicada e sutil trama, então, precisa ser forjada, de modo que a linha tênue entre uma coisa e outra não se rompa, não torne a experiência de uma coisa inferior à outra, mas seja tecida de modo tanto propositivo quanto acolhedor.

Estar numa situação coletiva, em que o estado de dedicação é partilhado entre muitos bebês, coloca de antemão, a tensão das temporalidades – dos bebês, dos adultos, das instituições – como algo emergente. Tensões que, cerzidas nos contextos relacionais, podem virar do avesso o modo de se organizar e viver o cotidiano institucional. Tensões que podem ser assumidas como princípio dos modos de se *estar em relação com* os bebês. Assumir a diversidade dos tempos pode

significar romper, desse modo, com a cronologia do relógio institucional – não é hora de dormir, ‘*Ei, psiu...*’, mas ninguém interrompeu o sono –; assumir e resguardar os *pólos relacionais* entre adultos e bebês – ‘*Mas, você é danado mesmo. Vem pra cá, vem!*’ – como medidas para se estabelecer a **relação como princípio** da esfera cotidiana.

Para Buber, o tema da polaridade é central na compreensão da condição humana e seu potencial de realização. Isso porque, assumi-la significa deslocar o pensamento entre a ideia do *isso ou aquilo* e assumir a dualidade de situações, de pessoas em relação. A *polaridade* convida a pensar em vetores circulares, sinuosos, não em vértices: “o mal não se encontra nem num polo, nem no outro. O mal aparece no momento em que o homem se confunde ao tentar reduzir à unidade a tensão existente entre os dois pólos” (Zuben, 2003, p. 30). A tensão entre as distintas temporalidades – da instituição, dos bebês, dos adultos – pode, portanto, imprimir outro arranjo às práticas, à organização dos contextos; pode ser tomada como sua premissa, **como princípio que orienta toda e qualquer ação**, sem reduzi-la, ou rotulá-la, mas, ciente de que “[...] vivendo, afinal, a tensão do mundo; ele [o homem, a pessoa] vive o maior teste de sua vida” (Zuben, 2003, p. 32). Teste que se experimenta *na e com* as relações.

Para existir, amadurecer, tornar real sua própria experiência de viver, o bebê precisa do outro como *ser de relação*. Relação, nesse sentido, não significa apenas estar na presença de alguém, ou, no caso dos bebês, suprir-lhes as necessidades físicas, mas envolve o modo como tudo é organizado ao redor do bebê para que ele tenha o que precisa para amadurecer: ao nascer e nos primeiros meses de sua vida, da extrema *dependência* da dedicação de outra pessoa; na creche, da *continuidade* desse *estado de dedicação* que implica *estado de continuidade*. Marcos temporais não podem ser radicalmente opostos aos que os bebês vivem em suas experiências de origem, em suas famílias prioritariamente, porque o amadurecimento está em processo, esse *em* como *entre*, como espaço potencial, de transição, de passagem de uma tarefa a outra (Loparic, 1999).

Relação como princípio convida sobre espaços para liberdade dos gestos e movimentos, “e liberdade significa que o homem livre é aquele cujo querer é isento de arbitrário. Ele crê na atualidade, isto é, ele acredita no vínculo real que une a dualidade real do Eu e do Tu” (Buber, 1974, p. 69) – que permite que cada um dos bebês se engaje em interesses próprios, continente que sustenta para o bebê a

capacidade de estar só, da constituição psíquica e subjetiva do bebê, revelando esta como “um dos sinais mais importantes do amadurecimento do desenvolvimento emocional” (Winnicott, 1983, p. 31). A *capacidade de estar só* não se relaciona com ficar sozinho, mas de estar seguro subjetivamente para agir, seguir, fazer, movimentar, ainda que na presença de outrem e isso só é possível num ritmo *suficientemente bom* para os bebês que, por sua vez, contorna e apoia a constituição da subjetividade:

“A capacidade de ficar só depende da existência de um objeto bom na realidade psíquica do indivíduo [...]. A relação do indivíduo com este objeto interno, junto com a confiança com relação às relações internas, lhe dá auto-suficiência para viver, de modo que ele ou ela fica temporariamente capaz de descansar contente mesmo na ausência de objetos ou estímulos externos. Maturidade e capacidade de ficar só significam que o indivíduo teve oportunidade através de maternidade suficientemente boa de construir uma crença num ambiente benigno [...].” (Winnicott, 1983, p. 34).

Emerge novamente, a colcha de retalhos do fragmento: o relógio institucional previsto – ‘*Ei, não deixa dormirem muito...*’ – em contraste com os *tic-tac; tic-tac; tic, tac* de Luís e seu intenso movimento; do bebê que chora ao ser surpreendido; dos bebês que dançam ao som do que escutam no aparelho de TV. O ritmo *suficientemente bom* que sustenta a capacidade de ser do bebê, por ele mesmo, para percorrer caminhos singulares, parece ter sido construído na liberdade do espaço, na plasticidade do tempo. Mas, foi um recorte, um fragmento. O que se faz com tudo isso? Como se transforma esse movimento *suficientemente bom* em prática, em proposição, em visibilidade, em cumplicidade operante com o bebê? Como se confere à relação e à sutileza status de princípio que organiza o cotidiano com os bebês em creches?

Cumplicidade operante por parte daquele que acolhe a especificidade do bebê que se constituiu nas inúmeras e complexas situações sutis. Cumplicidade operante que, para Buber tem como características a abertura e a disponibilidade com relação ao outro e tem como suporte “a zona de silêncio, na qual se inscreve a confiança no outro” (Zuben, 2003, p. 67).

Cumplicidade operante que considere a *capacidade de estar só* do bebê como algo relativo a um mundo interno que o leve à crença de um mundo externo benigno, como algo conquistado nessa *zona de silêncio que se dá na confiança*. Confiança envolve a conquista do amadurecimento, algo tecido pouco a pouco pelo

bebê nas relações cotidianas, nas rotinas que, tanto sustentam a permanência do que foi conquistado e, desse modo, garante o sentimento de previsibilidade, quanto aprofundam a apresentação de coisas e situações novas: “o poder da criança de confiar pode ser traduzido como uma expectativa de continuidade” (Saldanha, 2017, p. 51). Confiança de dar-se ao mundo em pequenas doses, de receber do mundo as alegrias que ele contém quando se está suficientemente seguro para a relação com o mundo. Assim, pode-se compreender a entrada de elementos e situações novas – como a chegada dos livros – de modo delicado, que busque construir com os bebês, as possibilidades de sua realização. A continuidade da proposta como aposta para a previsibilidade que sustenta laços de confiança. Ações tecidas na relação, no acolhimento do outro que responde, mas que também proporciona espaço, liberdade, continuidade; conquista sustentada por outrem que, em silêncio, vela com confiança, em cumplicidade operante a tarefa do bebê de crescer para ele, para o outro, para o mundo, ou, como indaga Winnicott (2012): “o bebê não sabe que o espaço circundante é mantido por vocês. Quantos cuidados vocês tomam para que o mundo não entre em choque com o bebê antes que ele o descubra! Com tranquilidade, vocês acompanham com suas próprias vidas a vida nos bebês, e esperam por seus gestos, pelos mesmos gestos que os levam a descobri-los” (p. 17). O quanto disso é considerado na organização e manutenção do cotidiano? O quanto disso envolve tensão e responsabilidade?

Complexidade, tensão, relação, sutileza, são faces da mesma malha cotidiana. Cada qual, um ponto, um retalho, revelando nuances subjetivas do trabalho com os bebês, próprios da natureza que constituem os bebês e que, por conseguinte, podem ser tomadas como **princípio**, como norte, como horizonte.

Enlaces que retornam à observação dos bebês e seu engajamento em movimentos próprios, criativos, sutis e, mais, para o modo como cada um percorre uma trajetória singular no seu processo de amadurecimento pessoal, do esforço envolvido nessa tarefa de tornarem-se EU. Esses mesmos bebês vêm passando pelo exercício do esforço do amadurecimento desde que nasceram, ou seja, ao ingressarem numa experiência coletiva, já possuem uma trajetória que revela os instrumentos com os quais operam sobre essa realidade de si mesmo. Cabe indagar: tais trajetórias são de conhecimento daqueles que organizam as experiências coletivas dos bebês nas instituições? Por que se faz importante tomar conhecimento dessa trajetória? Trata-se de um mundo objetivamente percebido, mas

subjetivamente concebido?

O adulto, ao ressaltar a natureza dessas conquistas – *Mas, você é danado mesmo* –, oferece ao bebê a parcela afetiva dessa tomada de realidade do mundo. A potência reveladora desse encontro nem sempre está na superfície do tecido, mas se esconde no avesso, porque, o que o adulto oferece ao bebê, são horizontes da realidade externa, com isso, compartilha possibilidades, olhares, caminhos. Para o adulto, a realidade objetiva, em alguma medida, já foi alcançada como processo de seu próprio amadurecimento.

Tornar a realidade objetivamente construída, pode significar tomá-la como tarefa sempre em construção, para a qual, reconhecer e entrar em semelhança com o bebê, garante à objetividade sua face marcadamente humana. Sustentar o EU, que se constitui nos laços ofertados pelo outro ser da relação, torna-se, assim, uma aposta na humanização das relações, porque “a realidade do mundo experimentado é tanto mais poderosa quanto mais a experimentamos e a realizamos mais intensamente. O mundo não pode ser conhecido de outro modo senão por meio das coisas e com o espírito do sentido ativo do homem que ama” (Zuben, 2003, p. 45).

O (s) bebê (s) não têm condição de operar objetivamente sob essa lógica, a não ser pela resposta dada pelo afeto, pela reciprocidade que se expressa nos gestos que imitam, que chamam, devolvem o sorriso, nos braços estendidos para o abraço, para o colo, nas mãos que oferecem o objeto e o lança como início elementar do jogo e do brincar, “do corpo que se apoia no corpo do adulto e mexe de cima a baixo, como uma dança, desse modo, a categoria da disponibilidade ganha espaço relevante. Em *Eu e Tu*, [Buber] diz que não se procura o encontro dialógico, o evento ocorre ‘gratuitamente’ para quem estiver disponível. O encontro dialógico é um evento não habitual. O estar-disponível é a abertura ao outro como baliza ontológica do si-mesmo” (Zuben, 2003, p. 13. Destaque do autor).

O mundo aos goles, vai na contramão das reflexões anteriores, quando, na intenção de construir uma prática, a relação como princípio parece ficar invisível ou, até mesmo, ignorada. O que se pretende com isso? Vejamos.

4.1.2

O mundo aos goles

- Por que não ficas aqui a conversar um pouco comigo, em vez de te afadigares tanto? - perguntou-lhe a Cigarra.

- Preciso de arrecadar comida para o inverno - respondeu-lhe a Formiga. - Aconselho-te a fazeres o mesmo.

- Por que me hei de preocupar com o inverno? Comida não nos falta... respondeu a Cigarra olhando em redor.

A formiga não respondeu, continuou o seu trabalho e foi-se embora⁵³.

E, acabou...

Após o café da manhã, Regina entra ela na sala dos bebês. Em seu ombro, carrega a bolsa de pano que sempre está com ela. Alguns bebês choram ainda mais ao vê-la. Será que não a reconhecem? Quem não chorava, vai no embalo e chora também... Neiva, uma das professoras, com gestos rápidos, coloca os bebês em posição de roda. Aqueles que não sentam, engatinham ou andam, são colocados na roda no bebê conforto. Após terminar o laborioso 'senta, levanta, coloca, ajeita', Neiva senta-se também, bem perto, corpo quase colado em duas bebês. Os outros, alternam os olhares entre uma e outra. Tulio tem dez meses, está sentado um pouco atrás dos outros bebês. Se estica todo para olhar Regina. Parece interessado. Se estica mais um pouco. Regina, à frente da roda, fala, aponta, olha... Tulio se estica todo, parece interessado no que olha e escuta, naquele conjunto rítmico todo. Ela percebe o olhar de Tulio:

- "Aquele que está prestando atenção está atrás..."

Mal completa a frase, outras mãos rápidas, que não participavam do contexto da cena, colocam Tulio sentado perto dela, em frente ao livro. Gisele, Paulo, Teo e Sandro, fazem o contrário e aproximam-se ainda mais de Neiva. Dois deles vão para o seu colo. Regina, para quem o movimento não passou despercebido, diz, sorrindo: "Parece um poleirinho cheio de pintinhos". Poucos minutos depois de ter começado, Regina guarda na sacola o livro que lia e, de dentro desta, retira outros quatro pequeninos, de capa dura. Tulio, num gesto vivaz, estica a mão e recebe um. Dora, Sandro e Paulo, que estão perto de Neiva, se interessam: esticam as mãos e recebem um dos livros. Os quatro manuseiam os livros observados pelos outros bebês, pela pesquisadora, por Regina e por Neiva. Minutos depois, Regina se aproxima de Sandro e, enquanto retira um exemplar de plástico do 'Gildo'⁵⁴ de suas mãos, diz:

⁵³ A cigarra e a formiga. Reconto da tradição oral. Sem referência.

⁵⁴ RANDO, Silvana. **Gildo e os amigos no jardim**. Brinque-Book, 2014.

- *Empresta pra ele?*

Faz e fala isso ao mesmo tempo e, em seguida, entrega o livro para outro bebê. Sandro acompanha o movimento com o olhar, as mãos no ar... Gisele recebe o livro 'Gildo' e põe-se a manuseá-lo: abre, fecha, abre, fecha, abre e fecha... Repete o movimento várias vezes. Enquanto faz isso, também fica atenta à música que Neiva cantarola: "Borboletinha, está na cozinha...". Duas mãos rápidas, aquelas mesmas que permaneciam fora da cena e sentou Túlio de frente para o livro e Regina, retiram o livro da mão de Gisele e o coloca nas mãos de Marcela.

- *E, acabou. Posso guardar o livrinho?*

Regina anuncia, pergunta ao mesmo tempo que recolhe os livros e os guarda na sacola. No relógio, não se passaram dez minutos. Finda a atividade, Neiva se retira da sala e vai tomar seu café da manhã. Tulio e Sandro recomeçam a chorar... Regina, que só vem nas quinzenas, segue para outra turma. Foi-se embora...

O registro revela cena que, em alguns contextos institucionais, parece familiar: adultos, bebês, uma atividade em torno dos livros. Apostas e tensões dos aspectos que norteiam práticas cotidianas em torno de objetos e materiais socializados com os bebês no contexto coletivo. Os adultos organizam uma cena em que a intenção de ler uma história é atravessada pelo choro; por olhares e solicitação de colo que parecem buscar conforto e segurança. A ação sobre o corpo do bebê, sem aviso nem cerimônia para colocá-lo em posição de roda; as ações dos bebês incidindo, como sabem – será isso um *saber?* – no livro e a ordenação do que pode ou não ser feito diante e com esse artefato da cultura.

A cena desfia a ambivalência que, muitas vezes, atravessa propostas dessa natureza: entre o corpo que é ajeitado de modo que parece adequado àquilo que a tarefa demanda, um olhar se revela interessado entre os choros e pedidos de aconchego. No caminho que inclui surpresa e novidade, comparece também o desejo – ou necessidade? – de acolhimento. Na confluência dos inúmeros elementos desse cenário, cabe indagar: Qual a intenção da proposta? Mostrar o livro, contar sua narrativa, instigar a relação dos bebês com o objeto?

As indagações polarizam as questões com o objetivo de problematizar a tensão. Se, por um lado, podemos admitir a positividade na intenção da proposta – que os livros participem do cotidiano com os bebês –, por outro, o modo como a proposta acontece provoca inquietações.

Em dez minutos os bebês são postos numa roda com a qual não construíram nenhum sentido, porque são bebês e, também, porque para alguns, é a primeira vez que partilham a experiência coletiva e estão em processo de inserção. O choro, nesse período do ano, era manifestação frequente entre os bebês. Dia após dia, as

educadoras responsáveis pelo acolhimento dos bebês buscavam identificar, reconhecer as sutilezas dessa expressão: será fome? Será sono? Será cansaço? Regina, por sua vez, não participa dessa rotina que, na relação diária, tece cumplicidades, vínculos de confiança. Ao entrar na sala, o choro se intensifica, os olhos dos bebês buscam o olhar daqueles em quem parecem confiar.

Neiva, uma dessas pessoas, por sua vez, trata de organizar os bebês do modo como parece ser convencional quando se trata de propostas dirigidas: coloca-os em posição de roda. Sem pergunta, nem aviso, os corpos são movidos, levantados, sentados e, nesse ritmo, alguns obedecem, outros se levantam e são novamente colocados na posição inicial. Os olhares e expressões denunciam o estranhamento frente à situação; para alguns, a intensidade do choro parece responder à ação que recebem no próprio corpo. Tarefa finalizada e a atividade começa. Com voz baixa, mas gestos rápidos, Regina tira o livro da bolsa, passa as páginas, mostra ilustrações, percebe o olhar interessado de Tulio, Laura o coloca ainda mais perto do livro, Regina encerra a leitura, guarda o livro, entrega outros quatro a alguns bebês que os manuseiam enquanto outros observam, retira o livro da boca de Sandro, passa o livro a outro bebê, dá uma orientação e...*acabou!*

Qual o sentido dessa proposta? Ou, antes: constituiu algum sentido?

A **relação como princípio** parece aqui ter sido subtraída pelo *Isso*, com a ação tarefaira de contar história, mesmo que atravessado por pequenas sutilezas que dão visibilidade aos interesses dos bebês: *aquele que está prestando atenção está atrás*. Para Winnicott (1990), o processo de amadurecimento envolve inúmeras tarefas nos distintos estágios da vida. Para o autor, a tarefa do bebê gira em torno de constituir unidade em torno de si mesmo e, com isso, do mundo externo. Tarefa relaciona-se à constituição da subjetividade e “esse estado de ser pertence ao bebê, e não ao observador” (Winnicott, 1990, p. 148). Tarefa, portanto, faz parte da condição humana, está relacionado a um estado de ser do bebê, processo que o constitui, do qual ele tanto participa ativamente, quanto é interpelado pelo ambiente suficientemente bom (quando este o é).

Nos arranjos institucionais, o sentido de tarefa distancia-se, ou quase anula-se, do proposto por Winnicott (1990). A tarefa é tarefaira, pragmática, centra-se no prazo, no produto, não na relação ou no processo. Assumir o ponto de vista do bebê – que somente ele experimenta – implica a cumplicidade operante do adulto que o orienta a assumir a tarefa do bebê como essencial para que ele, o bebê, seja, exista.

As rápidas mãos que deslocam Tulio sem aviso poderiam ser substituídas pela voz que indaga: *você deseja ir até lá? Quer ficar mais perto de Regina?* O que autoriza o adulto a agir sobre o corpo do bebê antes de dirigir-se a ele com voz, olhar, respeito? Por que não buscar compreender indícios das manifestações dos bebês para estabelecer diálogo, relação?

“Propiciar ao bebê que ele possa criar aquilo que encontra é um cuidado de extrema delicadeza [...]. No que se refere à constituição da capacidade para as relações objetais, o bebê depende por inteiro do *modo* como se lhe apresenta cada fragmento do mundo. São esses “modos de ser” dos cuidados, ou seja, é a totalidade dos cuidados que perfazem o mundo criado [...], que estão atualizando de um determinado jeito, ou impedindo, também de uma determinada maneira, a tendência de ser do bebê e sua integração gradual numa unidade” (Dias, 2014, p. 165).

O livro virou status de objeto, levando a indagar: o modo como foi apresentado revelou alguma outra face? O livro instigou deslocamento e atuação dos bebês no espaço intermediário onde se encontram realidade interna e externa?

Para Buber (2009), o *interhumano*, seu desdobramento dialógico, se dá na esfera do Eu-Tu e não no Eu-Isso. Desse modo, *tornar-se presente da pessoa*, por exemplo, significa confirmá-la como outro de relação: “eu digo sim à pessoa com quem luto, luto com ela como seu parceiro, a confirmo como criatura e como criação, confirmo também o que está face a mim naquilo que se me contrapõe [...]. Então posso nela confiar e dela esperar que também ela aja como parceira” (Buber, 2009, p. 146). Para Winnicott (2012, 2014), estar vivo é estar presente, mas não de qualquer modo, porque, caso fosse, seria uma vida que não vale a pena ser vivida.

Como fazer do bebê um parceiro no acontecimento da vida cotidiana? Como tomá-lo como alguém para quem o mundo é novidade, surpresa e não o transformar num objeto de tudo que, do lugar de adulto, pode-se supor ser bom ou necessário para ele, desconsiderando-o como alguém que pode fazer-se pessoa de relação? Como dizer *sim* ao bebê como pessoa?

“A única coisa importante é que, para cada um dos dois homens, o outro aconteça como este outro determinado; que cada um dos dois se torne consciente do outro de tal forma que precisamente por isso assuma para com ele um comportamento, que não o considere e não o trate como seu objeto mas como seu parceiro num acontecimento da vida [...]. É este o fator decisivo: o não-ser-objeto” (Buber, 2009, p. 137-138).

Em oposição ao fragmento anterior, parece que neste, o mundo desce aos

goles, aos soluços, no desconforto. Para aqueles que despontavam uma centelha de interesse, como Tulio, o mundo foi apressado, fugaz. Em *o mundo em pequenas doses* observa-se a plasticidade dos movimentos e interações dos bebês com espaço e objetos que, neste fragmento, contrasta com a pressa na apresentação do livro, o modo como os bebês são ajeitados para uma cena da qual não tiveram chance alguma de participação: “é preciso, em primeiro lugar, que o mundo lhe seja apresentado em pequenas doses, de forma compreensível, que faça sentido, ou seja, que não o surpreenda. Também é preciso evitar coincidências que o sobrecarreguem [...]” (Dias, 2014, p. 165).

O colo do adulto que lhes é familiar anuncia-se como lugar do conforto para a inquietação que a cena provoca. Quanto mais estranho lhes parece, ou mais sobrecarregados demonstrassem estar, mais os bebês se aproximavam desse colo. Num período em que está se dando a inserção e, com isso, para os bebês, uma realidade nova a desafiá-los, a rapidez com que se dá a apresentação do livro parece não convidar, mas, ao contrário, provocar inquietação: “é preciso lembrar que tudo aquilo que aparece numa idade ainda muito precoce necessita de muito tempo para estabelecer-se como um mecanismo mais ou menos estável nos processos mentais das crianças” (Winnicott, 2012, p. 5).

O tempo se prenuncia novamente diante das ações. Dessa vez, não como companheiro, mas no descompasso dos relógios e dos tic-tac; tic-tac dos bebês, dos adultos, da atividade que não sincronizam. De que modo pode se dar o papel do adulto na organização coletiva com e para os bebês? Considerar essas questões não minimiza o papel do adulto, ao contrário, potencializa seu lugar como aquele que, mais experiente, é capaz de apresentar o mundo e suas surpresas, com o adicional de o fazer na orientação do bem estar dos bebês que, nas suas singelas manifestações, se constituiu na particularidade da afirmação de suas subjetividades: “podemos falar de fenômenos sociais sempre que a coexistência de uma multiplicidade de homens, o vínculo que os une um-ao-outro, tem como consequência experiências e reações em comum” (Buber, 2009, p. 136).

Há entre essas pessoas – Regina, Neiva, Laura, Tulio, Gisele, Sandro – a partilha de elementos que compõem a vida social: a creche, o espaço da sala como território partilhado, as relações de confiança e vínculo nascentes e potentes. Por que, então, a pressa? Qual a força e o impacto de uma prática que se dá nos gestos abruptos e impõe modo único de se aproximar do livro? Modelo que parece ir na

contramão do que parece ser a necessidade premente dos bebês: o colo, o acolhimento, a confiança. No diálogo com o fragmento, a presença do livro poderia percorrer outros caminhos? Um caminho que colocasse as relações em primeiro plano?

Linha de demarcação, que reconhece o outro como ser de relação, atuar no face a face da esfera humana (Buber, 1974) e cumplicidade operante, que reconhece a esfera responsável de um ser de relação em direção, portanto, se orienta em direção ao outro, podem anunciar estratégias para as práticas que considerem a sutileza, a minúcia, os detalhes. A cumplicidade operante anuncia a possibilidade de propostas que equilibre a apresentação de elementos e situações novas que tomem as pessoas – bebês e adultos – não como objeto, mas como pessoas de relações. O alvo final de cada proposta deve ser confirmar as pessoas acima de tudo. Neste caso, o objeto cumpriria sua função no diálogo mediado por alguém mais experiente.

A estreita aresta parece ser o fio da sutileza, algo que transita entre a vigilância, o rigor que faz presente quando se tem a relação como propósito. Por que a aresta se torna quase invisível quando da apresentação do livro, da contação da história? Seria porque o objeto, ao invés das pessoas, ganha centralidade? A aresta se renunciou no olhar de Regina que alcança Tulio, que reconhece seu interesse. Como fazer desse reconhecimento a orientação das propostas? Linha que atravessa a *estreita aresta* e fia a relação tomada como princípio, que traça sua rota no cotidiano relacional e, desse modo, constitua-se como presença: “o bebê começa nada sabendo acerca do mundo, e na época em que as mães⁵⁵ terminaram sua tarefa, o bebê já se converteu em alguém que conhece o mundo, que pode descobrir um caminho para viver nele e até para tomar parte na maneira como ele se conduz” (Winnicott, 2014, p. 76).

No registro, o livro parece cumprir um papel distinto nas perspectivas dos adultos e dos bebês. O que motiva Regina e Neiva gira em torno da tarefa – início, meio e fim – do momento da história. Para os bebês, o livro parece ser algo ainda a investigar. Tulio, assim que o tem em mãos, põe-se manuseá-lo de um lado a outro; Gisele, assim como Tulio, investiga o funcionamento do objeto: *abre, fecha, abre, fecha...* Repete o movimento várias vezes. Enquanto faz isso, seus sentidos são

⁵⁵ Conforme explicitado no Capítulo II, toma-se a mãe não apenas biológica, mas toda e qualquer pessoa que se coloque como pessoa responsável pelo bebê nos primeiros meses de sua vida.

convidados pela música cantarolada por Neiva e, desse modo, experimenta as multifacetadas possibilidades de suas ações.

O bebê conhece um caminho para estar no mundo, afirma Winnicott (2014). As ações de escutar, abrir, fechar parecem ser a gênese do descobrir, do desvendar, da potência de encontro com o livro naquele contexto. O relógio, interrompe a ação. É possível mais tempo para o *abre, fecha, abre, fecha*? Quando Regina precisou ir para outra turma, que outra pessoa, poderia permanecer com os bebês e os livros?

A sutileza pode ser norte e horizonte para essas indagações. Sutileza que reposiciona o adulto diante do bebê: como organizar? Como oferecer? Como apresentar? Como fazer conviver e dialogar o tempo do bebê com o tempo do adulto, com o tempo institucional, com as demandas das propostas? O que está no centro do processo?

Sutileza que reposiciona as lentes desse cotidiano: no macro das propostas e do relógio institucional, estão os bebês ingressando na tarefa de *conhecer o mundo*, de tomá-lo como *realidade complexa* a partir de suas particularidades, cada qual a partir de sua *centelha de vida* (Winnicott, 2014) e *forças criadoras para o mundo* (Buber, 2003).

O livro é apresentado a partir de uma sequência rápida que abre pouco espaço para ser *descoberto*. A intenção parece girar em torno de cumprir a sequência da proposta, não de instaurar um rito que provoque relação entre o bebê e o objeto. Para Tristão (2004), existem traços de sutileza no cotidiano institucional, mas não necessariamente geram propostas, orientam práticas: “diversas das ações realizadas pelas professoras no dia-a-dia da creche acabam sendo automatizadas e, não sendo vistas como importantes, passam despercebidas, de forma a não vir à tona a riqueza da vida diária” (Tristão, 2004, p. 134).

A riqueza diária perpassa também o fragmento *o mundo aos goles*. Tulio age reciprocamente: estende as mãos e se oferece ao livro. Gisele, ao tê-lo em mãos, faz como quem inicia um jogo no qual, para agir, precisa tomar conhecimento de como se faz: *abre, fecha, abre, fecha...* Em pequenas doses é a medida do bebê, a partir de si mesmo, para tomar parte da realidade externa. Do ponto de vista institucional, as doses vão goela abaixo, empurradas, porque a lógica opera a partir do ponto de vista do adulto, não do que cada bebê precisa e pode. Cada um dos adultos daquela cena, com uma parcela maior de tempo, de orientados para a relação e sutileza como princípio, o que e como fariam?

“O que podemos extrair de uma coisa, ou aquilo que numa coisa pode ser combinada refere-se sempre à sua dimensão passiva. A dimensão ativa, ou sua realidade efetiva só é conhecida pelo homem que ama, que as conhece. Quem persegue uma tal filosofia vê revelado, diante de si, um significado secreto no momento em que experimenta uma coisa do mundo. Tal significação não se apresenta como um simples objeto, mas como algo que lhe revela seu próprio significado” (Zuben, 2003, p. 45).

É possível construir um equilíbrio entre os gestos do bebê e o papel/função do livro? É possível mediar sem restringir ou interditar movimentos? É possível abrir espaços para a descoberta dos *significados secretos* que só são possíveis na relação?

A ação do bebê desvela a realidade exterior a ele. Ao agir sobre os espaços e materiais, o bebê os cria, na *confiança de um ambiente externo benigno*, o bebê tem a *ilusão* de criar a própria realidade das coisas. A mediação – materializada por espaços, materiais, estados de cuidado, conforto e confiança *suficientemente bons* – portanto, constrói condições suficientemente boas para a dupla experiência que o bebê vive em seus primeiros meses de vida: criar sua própria realidade subjetiva e colocá-la em relação com o mundo. Nessa interface, de ser criador de si mesmo, sustentado por outrem, o bebê começa a reconhecer as coisas do mundo. Como elas podem voltar sua face para o bebê? Como se mostram? “*A dupla natureza da vida se aplica não só ao homem, mas é, de alguma maneira, inerente às coisas mesmas*” (Zuben, 2003, p. 45). Ou seja, será que criar as coisas na confiança de um ambiente externo benigno, pode conferir às próprias coisas uma face mais humanizadora, relacional?

Compreender e dar sentido ao mundo, então, para os bebês, passa por estar ao lado, com o outro e, na perspectiva da **relação como princípio**, juntos, tecerem a realidade da qual participam, convergindo ação exploratória com a força da cultura, das interações. Ao descobrir o livro com corpo e sentidos, o bebê dá a ele a realidade da cultura, o que se vive e aprende nas interações.

A estreita aresta, à espreita, aponta que caminhar com sutileza não significa fazê-lo sem tensão. É possível viver a tensão no caminho da positividade? É possível fazer convergir a intenção do adulto de apresentar a realidade com os movimentos próprios dos bebês de se integrarem no mundo? Vejamos o fragmento ‘*Pode deixar rasgar?*’

4.2

Bebês e livros: relação e sutileza

4.2.1

Pode deixar rasgar?

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
E vivo escolhendo o dia inteiro!
[...] ⁵⁶.

Dia de cenário. Dia de convite. Dia do inesperado. Não era sem expectativa que propunham o cenário como experiência (toda vez que fizeram o sentimento se repetia). De algum modo, aquilo parecia subverter o corriqueiro, o cotidiano. De algum modo, surpreendia, provocava suspeitas manifestas nos gestos, nas trocas de olhares. Talvez um tanto de incredibilidade? Parecia que era recebido com desconfiança (menos para os bebês). Será? Não poderiam saber...

- Posso estender o tecido?

- Já vai começar? Pode sim.

- Sim, vamos. Dessa vez, gostaríamos de convidar vocês a sentarem com a gente. Vocês vêm?

Olharam-se todos os adultos. Seguiram juntos. Para os bebês, o convite não tinha verbo, mas matéria, materialidade. Viam o tecido, o vento que ele fazia ao ser sacudido no ar e lá vinham eles e elas. Metiam-se embaixo do pano, sentavam em cima dele. Brincavam, brincavam, brincavam com o tecido até que, por fim, elas conseguiam estendê-lo no chão e, em seguida, nele colocar os livros. O ritual envolvia a tentativa de mostrar os livros um por um, falar os títulos, mostrá-los aos bebês antes de... Não havia antes! Os livros eram tomados por mãos curiosas, rápidas, firmes. Pega, vira, mexe, abre, folheia, vira, mexe... Alguém tenta pegar da mão. Opa, não consegue! Pega, vira, mexe, abre, folheia, vira, mexe, mexe, puxa, folheia... Pega outro:

- “Esse se chama ‘Cadê Clarisse?’

– “Isse!”, respondia uma voz atenta.

Pega, vira, mexe, abre, folheia, vira, mexe, puxa, folheia... Tudo muito rápido. Tudo muito intenso.

Os olhares de nós todos se entrecruzavam, buscavam compreender o que se dava na ação. Tudo muito rápido. Tudo muito intenso. No ‘pega, vira, mexe, abre, folheia, vira, mexe, mexe, puxa, folheia...’ algumas páginas são rasgadas pelas mãos dos bebês. Seguíamos perto. Os gestos continuavam. No meio do caminho, uma voz indaga:

– Pode deixar rasgar?

E agora? Não e sim? Sim e não?

⁵⁶ MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. 6ª edição. Editora Nova Fronteira, 2002.

Que reflexões provocam a pergunta ‘*pode deixar rasgar?*’ Nela, um verbo pergunta – pode? – e o outro responde – deixar. A indagação parece carregar o descompasso dos olhares dos bebês e dos adultos para a natureza da situação das quais participam. O cenário e o modo como foi organizado subverte a lógica cotidiana e desloca o adulto, que ocupa a função de quem guarda, cuida, trata com zelo e responsabilidade os objetos e materiais. É possível equacionar *poder deixar* como lugar possível de mediação dos movimentos inaugurais, genuínos dos bebês e as ações de preservação, cuidado, manutenção, orientação que fazem parte do papel dos adultos? Ou será que, no universo institucional, a medida é sempre ou isto ou aquilo? Por que propor movimentos de liberdade para as interações, ações dos bebês com os livros leva a indagar *pode deixar rasgar?* Como preservar sem interditar? Como olhar para o gesto de rasgar sem tomá-lo como ação reativa, ofensiva? Por fim, e talvez mais importante, seja indagar: por que o bebê rasga?

A análise explora o olhar dos adultos com os bebês na interface com o livro, mas não se limita a ele, porque o fragmento provoca a pensar: ou se tem uma prática marcada pelo controle, pela interdição, pela invisibilidade, pela rapidez ou, em contrapartida, se permite fazer tudo, sem orientação, que interdita sem conhecer a natureza da ação de cada pessoa sobre o mundo e suas coisas. No caso do bebê, essa indagação carrega em si tensão e força, porque o bebê não é aquele para quem o mundo já é lugar conhecido ou de conhecimento. O mundo é o lugar que está sendo criado. De um lado, a força – rasga, vira, mexe permeada, sim, por tensão corporal –; de outro, a ordenação, o mundo já conhecido e regrado; medido e mantido num certo estado de coisas. Ou se calça a luva e não se põe o anel, ou se põe o anel e não se calça a luva?

“Nós podemos distinguir duas espécies de existência humana. Uma delas pode ser designada como a vida a partir do ser, a vida determinada por aquilo que se é; a outra, como a vida a partir da imagem, uma vida determinada pelo que se quer parecer [...]. Esta diferença manifesta-se naturalmente com maior vigor no âmbito do inter-humano, isto é, nas relações dos homens entre si” (Buber, 2009, p. 142).

Ser é condição do bebê no mundo. E os adultos, qual é sua condição como pessoa? Entre proteger o livro e garantir liberdade para que fosse mexido e investigado pelos bebês, a indagação *pode deixar rasgar?* revela a sinuosidade dos pólos relacionais. Naquele momento, não houve resposta simples, também não

houve interdição, o que garantiu a continuidade dos gestos dos bebês, mas não resolveu a aflição de quem tem a responsabilidade de preservar o objeto. Questões que instigam a necessidade de compreender um pouco mais sobre as camadas que envolve esse *rasgar, babar, morder, apertar* como gesto genuíno do bebê na relação com as coisas. A pergunta – *pode deixar rasgar?* – carrega em si o princípio da ambiguidade e, no que a análise aponta, poderia também ser: *pode deixar criar?* Como, para o bebê, *destruir – rasgar – se aproxima de criar?*

No fragmento ***o mundo aos goles*** não houve espaço-tempo para a ação de destruir-criar. A centralidade da proposta, como observado, estava em cumprir a sua sequência, não trabalhar sobre seus desdobramentos. Em outros momentos em que os livros estiveram nas mãos dos bebês, diversas vezes foi preciso lidar com o fato de que eles terminavam rasgados, babados, amassados.

Voltemos ao par mãe-bebê. Ao criar condições para a existência e permanência do bebê, suprimindo suas necessidades, isso oferece ao bebê a *ilusão* de ser ele próprio quem cria a realidade na qual habita, a realidade das coisas. De acordo com teoria do amadurecimento, ao nascer, o que o bebê tem de propriamente seu é a tendência inata ao amadurecimento. Aí atua a criatividade originária, base das suas experiências primeiras e futuras, que se manifesta mediante a apresentação suficientemente boa do ambiente.

“O mundo é criado de novo por cada ser humano, que começa o seu trabalho no mínimo tão cedo quanto o momento do seu nascimento [...]. Aquilo que o bebê cria depende em grande parte daquilo que é apresentado no momento da criatividade, pela mãe que se adapta ativamente às necessidades do bebê. Mas se a criatividade do bebê está ausente, os detalhes apresentados pela mãe não terão sentido. Sabemos que o mundo estava lá antes do bebê, mas o bebê não sabe disso, e no início tem a ilusão de que o que ele encontra foi por ele criado. Esse estado de coisas, no entanto, só ocorre quando a mãe age de maneira suficientemente boa. O problema da criatividade primária foi discutido como pertencendo à mais tenra infância; mas para sermos precisos, trata-se de um problema que jamais deixa de ter sentido enquanto o indivíduo estiver vivo” (Winnicott, 1990, p. 130-131).

A criatividade, nesses termos, trata de uma condição de existir no mundo. Existe e permanece viva ao ser confrontada com as tarefas no avançar dos estágios de amadurecimento e na capacidade do bebê (mas, trata-se de um problema que jamais deixa de fazer sentido) de resolvê-las. Chama atenção o modo como o autor relaciona criatividade e o papel do ambiente, que envolve *holding* – as pessoas de referência, os espaços físicos, os materiais, tudo aquilo que cria condições para o

bebê na sua tarefa de tornar-se *EU*. A tarefa de tornar-se *EU* é do bebê, só ele pode construir esse universo subjetivo; esse estado de coisas, ocorre quando o bebê é envolvido em condições suficientemente boas.

Em **O mundo em pequenas doses** discutiu-se como a realidade objetiva (para a qual os adultos já construíram e têm condições de partilhar de seus sentidos) é subjetivamente construída pelo bebê no processo de amadurecimento. Vencido os primeiros estágios de vida que se dão na *dependência absoluta* o bebê caminha para a dependência relativa, mas, necessita da *continuidade* como estratégia para seguir (n)a tarefa de crescer e amadurecer; esse estado de continuidade sustenta a permanência do *EU*, do sentimento de continuar existindo; *rasgar* é agir criativamente no espaço-limite da materialidade do objeto que se relaciona com o *EU e não EU*, *EU-faço*, *EU-sou*. Rasgar pode ser tomado como criar. Ao rasgar, o bebê se *percebe inteiro*, ele é capaz de compreender que continua existindo. Trata-se de uma conquista sofisticada da *subjetividade*. Para Winnicott a criatividade tem base “no *viver*, no *estar vivo*, no *sentir-se real*” (Abram, 2000, p. 88).

Esse fazer criativo não envolve a mesma lógica para bebês e adultos. Ao se dar em torno de objetos como o livro, que ocupa um lugar sacralizado na cultura, nas práticas – quem pode rasgar um livro sem ser censurado por isso? –, esses lugares se tornam ainda mais evidentes – *Para os bebês, o convite não tinha verbo, mas sim matéria, materialidade; não havia antes* –; tornar familiar, construir sentido se dá no *pega, vira, mexe, abre, folheia, vira, mexe, mexe, puxa, folheia... Rasgou!* Compreender a matéria, envolve senti-la com as próprias mãos, com o corpo todo, porque “no início, a condição do bebê é apenas a de criar o objeto” (Dias, 2014, p. 164); “aqui o ser humano se encontra na posição de estar criando o mundo. O motivo é a necessidade pessoal” (Winnicott, 1988, p. 122).

“a partir da necessidade, o bebê está pronto para criar uma fonte de satisfação, mas não existe uma experiência prévia para mostrar ao bebê o que ele tem de esperar [...], se for concedido tempo bastante para que o bebê se sacie à vontade, com a boca e com as mãos, e, talvez, com um sentido de olfato, o bebê “cria” justamente o que existe para encontrar [...]”. (Winnicott, 2014, p. 101).

A criatividade de que trata Winnicott (2011, 2012, 2014) não se relaciona com o fazer artístico – seja do poeta, do escultor, do musicista, para os quais, estão envolvidos estratégias e conhecimentos adquiridos e lapidados na cultura –, mas com algo que constituiu a vida subjetiva do bebê e a tarefa, de toda uma vida de

sentir-se real, de viver uma vida que vale a pena ser vivida. Para isso, afirma Winnicott, não é necessário talento especial, importa o entorno, o objeto suficientemente bom:

“Seja qual for a definição a que cheguemos sobre criatividade, ela deve incluir a ideia de que a vida vale a pena – ou não – ser vivida, a ponto de criatividade ser – ou não – uma parte da experiência de vida de cada um. Para ser criativa, uma pessoa tem que existir, e ter um sentimento de existência, não na forma de uma percepção consciente, mas como uma **posição básica a partir da qual operar.**” (Winnicott, 2011, p. 23. Destaque nosso).

Posição básica a partir da qual operar, pode se dar com os experimentos e manuseios dos objetos, com a matéria sobre a qual o bebê atua como manutenção de seu próprio estado subjetivo. A vida criativa trata de uma vida de atuação a partir do ser. O autor descreve diferentes exemplos sobre como essa **criatividade** se manifesta nos bebês, seja no mamar (ao criar o seio da mãe no estágio de ilusão), ao descobrir suas próprias mãos e outros membros, ao iniciar jogos objetais, entre outros. Em todos eles se manifesta o princípio de resolver o problema de um estágio a partir de recursos próprios, construídos a partir de um ambiente que ofereça um *holding* suficientemente bom que possibilite condições para essas ações. Ilusão e, depois, desilusão são consequência de que o ambiente deu ao bebê o que ele precisava para atravessar esse trânsito entre conceber subjetivamente a realidade e compreendê-la objetivamente, que marcará o amadurecimento por toda a vida, que são a base para o estabelecimento das relações objetais. Reflexões que, de modo singular, sutil, permite compreender *rasgar como criar* do ponto de vista do bebê, como continuar a tarefa de existir. Dias (2014), esclarece que:

“o paradoxo contido na ilusão de onipotência⁵⁷ consiste no fato de que aquilo que o bebê criou, foi na verdade, encontrado por ele [...] e já estava lá antes de ele tê-lo criado. Mas, além disto, aquilo que o bebê criou não é exatamente aquilo que a mãe ofereceu, do mesmo modo que já encontramos na realidade aquilo que imaginamos. Esta disparidade jamais terá solução [...]. Iniciar o bebê na capacidade de se iludir é a tarefa essencial da mãe suficientemente boa. Ela o faz mantendo-o, durante o tempo adequado, num mundo subjetivo, presidido pela ilusão de onipotência: ela protege a sua continuidade de ser, impedindo uma irrupção imprevisível, e incompreensível para o bebê” (Dias, 2014, p. 165-166. Destaque da autora).

⁵⁷ De acordo com Dias (2014), na obra de Winnicott: “a palavra ‘onipotência’, usada para este estágio primitivo, descreve um traço essencial da dependência e significa que o bebê não sabe nada acerca da existência de si mesmo ou do mundo externo. Não se deve confundir este significado específico da *experiência de onipotência*, relativo a um poder que desconhece limites [...]” (p.166).

Um *ambiente suficientemente bom*, que permita ao bebê agir de modo criativo na manutenção do seu sentimento de *existir*, oferece ao bebê exatamente o que ele precisa. Rasgar não significa descuido, ou falta de limites, mas consequência dos gestos dos bebês com os livros, que pode parece desproporcional entre corpo e objeto: “[...] mantendo portanto um contexto em que cada criança encontra gradualmente a si mesma (seu self) e ao mundo, e uma relação operativa entre ela e o mundo” (Winnicott, 2011, p. 118). Os movimentos se aprendem no uso do livro, de seu manuseio, bem como das conquistas do processo de amadurecimento:

“a desilusão não é alcançada sem que primeiramente surja a ilusão [...] ou o fazer antes mesmo de ser. O que funda o viver criativo é a apercepção criativa que, por sua vez, se funda na experiência de fusão com a mãe. É precisamente esta experiência de “retenção da mãe na mente” que evolui até chegar às lembranças, tornando-se o lugar por excelência da experiência cultural. É aqui que se dá uma comunicação silenciosa com os objetos subjetivos pertencentes ao mundo interno do indivíduo” (Abram, 2000, p. 89).

Do ponto de vista do bebê, *criar* pode significar *destruir*, até o momento em que o bebê garanta como realidade psíquica sua própria criação, manifesta na materialidade do objeto íntegro. *Pode deixar rasgar?* Não e sim; sim e não. E vivemos sempre a escolher: ou isto, ou aquilo. Sempre? A atuação do adulto giraria em torno de manter certo equilíbrio das coisas. Sua ação de manutenção faz a realidade durar, ser preservada; isso dá ao bebê o sentimento de previsibilidade, de continuidade – algo que ele ainda não é capaz de fazer por si mesmo, por enquanto. Ao agir nesse *intervalo*, por meio da ação que faz durar, é como se o adulto dissesse: o que você cria é bom; estará aqui novamente quando você desejar; e de novo, e de novo.

A criatividade originária tem a ver com a capacidade humana de dotar o mundo de significado pessoal (Winnicott, 1990), ou seja, dar ao mundo aquilo que há de mais singular; criar é uma necessidade pessoal, dirá Winnicott. Para Buber (2003), a força criadora do homem é a manifestação do seu desejo de realização: “originalmente, a criação, significa apenas o chamado divino à realidade que está escondida no não-ser [...]. Algo que de certa forma é inerente a todos os seres humanos, todas as criaturas humanas, algo que só precisaria da instrução adequada” (p.14).

Força que se renova, reinaugura a cada nascimento a realidade no mundo.

Cada pessoa que nasce, precisa desenvolver sua força, seu instinto criativo, porque, para ela, o mundo é novo, “a história por vir ainda não está escrita em um rolo através de uma lei inexorável, que só teve que ser enrolada; os sinais da próxima história serão inventados pelas decisões imprevisíveis das gerações que já estão chegando” (Buber, 2003, p. 13). Costurando as formulações dos autores tem-se a vida como acontecimento: a vida subjetiva em constituição e toda sua *força criadora* como possibilidade de reinventar o mundo por decisões, ações, movimentos tanto imprevisíveis como autorais:

“O ser humano, a criatura humana quer fazer coisas. Este querer fazer não é uma mera curiosidade pelo surgimento de uma forma a partir de uma matéria atrativa, supostamente ainda informe; o que a criança reclama é a sua própria participação nesse se tornar das coisas; ela quer ser sujeito do processo de produção. O instinto de que falo não pode ser confundido com o chamado instinto de ocupação ou atividade” (Buber, 2003, p. 15).

O que Buber define como o desejo da criança de **querer ser sujeito de participação**, em Winnicott se revela como uma **necessidade subjetiva de ser do bebê** na relação com as coisas. Tarefas que se desenrolam num *ambiente suficientemente bom*, por ações que o bebê pode experimentar repetidas vezes na sua *ilusão* de criar *esse mundo* a desvendar:

“Um milhar de vezes houve a sensação de que o era querido era criado e constatado que existia. Daí se desenvolve uma convicção de que o mundo pode conter o que é querido e preciso, resultando na **esperança do bebê** em que existe uma relação viva entre a realidade interior e a realidade exterior, entre a **capacidade criadora**, inata e primária, e o mundo em geral, que é **compartilhado por todos**” (Winnicott, 2014, p. 101. Destaques nosso).

Parece ser disso de que trata a sutileza: a capacidade de construir algo junto, a ser compartilhado por todos, a partir da relação. Desse modo, adultos e bebê inauguram uma dada realidade, conferem-lhe, juntos, o valor que cada situação tem para eles. A sutileza dos adultos se dá nos *modos* de que dispõem para apresentarem o mundo para os bebês. Orientar não significa interditar. Orientar, a partir das reflexões tecidas, envolve estar junto, *tornar-se* presente como pessoa que mostra caminhos e possibilidades. Desse modo, *pode deixar rasgar?*, pode ser respondido *não pode deixar, mas pode acontecer*. Nesse caso, quais são os modos possíveis de atuação junto com os bebês nessas situações que envolvem a dualidade liberdade-

orientação?

Winnicott trata de criatividade como condição humana do bebê. Buber afirma a ação de criar-criação- como inerente ao ser humano *que só precisaria de instrução adequada*. Aqui, assume-se a instrução como a ação que possibilita condições para que o bebê encontre sustento para o desenrolar de sua criatividade originária o que, ao mesmo tempo em que lhe confere sentido de realidade, também o encaminha em direção da realidade objetiva, da realidade como ela está e esteve organizada até o momento de sua chegada.

“É digno de nota como, mesmo no instinto aparentemente cego de destruição da criança, seu instinto criativo está presente, prevalecendo sobre o destrutivo: às vezes ele começa a quebrar ou rasgar algo, por exemplo, uma folha de papel; mas ao mesmo tempo, ele está interessado na forma das peças rasgadas, e não demorará muito - enquanto continua a destruir o papel - procurará articular determinadas formas” (Buber, 2003, p. 15).

O esforço do bebê para tornar-se real à sua **capacidade de realização sobre as coisas**, se dá no confronto próprio com a realidade. Antes de conhecer as *surpresas que o livro contém*, o bebê precisa torná-lo real, em suas mãos, por seus gestos e, esse *Pega, vira, mexe, abre, folheia, vira, mexe, puxa, folheia* confere realidade ao objeto. Há que se considerar, também, as múltiplas facetas que essas ações assumem. Do *pega, vira, mexe, abre, folheia, vira, mexe, puxa, folheia*, ao “*Isse*” que responde ao título *Clarisse* dito por uma outra voz, os bebês trafegam rapidamente entre gestos e apropriações: “o instinto de que falo não pode ser confundido com o chamado instinto de ocupação ou atividade, o que, pelo menos, parece absolutamente inexistente (a criança quer construir ou destruir, tocar, bater, etc., mas nunca lidar com nada)” (Buber, 2003, p. 15). O bebê nasce para o livro e este nasce como objeto cultural para o bebê à medida em que ele é (des) revelado por essas ações que parecem não combinarem-se adequadamente: *pega, vira, mexe, abre, folheia, vira, mexe, puxa, folheia, rasga*. “Em consequência, a criatividade é o fazer que, gerado a partir do ser, indica que aquele que é está vivo” (Winnicott, 2011, p. 23. Destaque do autor).

Desse modo, uma vida que valha a pena ser vivida não diz respeito somente aos bebês, mas à natureza humana. Diz respeito, portanto, a todas as pessoas implicadas em existir de modo significativo no mundo. Diante dos movimentos inaugurais dos bebês, como se colocam os adultos em sua própria tarefa de existir?

Interditam? Constroem realidades novas no confronto com esses movimentos inaugurais?

Manter o equilíbrio através daquilo que se anuncia na suavidade – da voz, do olhar, dos gestos, podem ser ações que situem o bebê diante da realidade externa, “isso fornece uma base em que o bebê pode começar a elaborar uma compreensão dessa coisa extremamente complexa que são as relações entre dois seres humanos” (Winnicott, 2014, p. 98), e a isso, acrescenta-se o fato dos dois seres humanos que partilham situações e coisas do mundo:

“[...] Aqui está o evento da criação, novidade emergida, poder primordial. Esta inesgotável possibilidade torrencial, embora tenha sido desperdiçada em grande parte, é a realidade infantil: é essa aparência de uma realidade única, essa graça - que aumenta a procriação e o nascimento de poder começar de novo, continuamente, mais uma vez” (Buber, 2003, p. 13).

Contorno que sustenta o bebê na realização de si mesmo do e no mundo: ao terminarem sua tarefa o bebê encontra-se preparado para receber com alegria as surpresas que o mundo contém. O último fragmento deste capítulo alinhava as categorias tecidas. Encontramos o bebê que age criativamente a partir dele mesmo, mas sustentado por um ambiente que o acolheu, que lhe dá confiança para encontrar-se com o mundo. Tarefa de criar, de manter-se vivo, próprio da natureza humana, que acompanha a pessoa na sua trajetória de vida. O fim parece estar onde tudo começa: sendo bebê. Há um antes e, assumir a **relação como princípio**, pode significar para o adulto, encontrar-se com seu próprio início, com seu antes. Uma nova chance na tarefa, agora sim, de ser adulto. Sigamos.

4.2.2

Receber com alegria as surpresas que o mundo contém

Retalho

Receber: Passar a ter; ganhar; estar num lugar e tratar de certo modo; **acolher**; ser objeto de; **reagir de certo modo a**; **aceitar** [...] **obter como recompensa**; ser depositário de; **admitir como**

legítimo [...] ⁵⁸.

[...]

Nos dias de chuva, Olivia gosta de ir ao museu. Vai direto ao seu quadro favorito. Olivia olha para o quadro durante muito tempo. O que ela poderia estar pensando? ⁵⁹

Tudo guardado. Estacionado. Aguardamos o momento de preparar o cenário. Enquanto conversamos sobre o que pretendemos fazer, o dono de um olhar curioso se movimenta até o material. Espia a bolsa com os livros. Se aproxima devagarinho. Para de vez em quando, olha ao redor. Quer ser descoberto? Não? Na dúvida, não comentamos nada. Chegou onde queria: a bolsa. Espia seu conteúdo. Certifica-se do que quer? Encontrou? Mexe daqui, mais um pouco, afunda as mãos até quase desaparecer os pequenos braços. Mexe mais um pouco. Com certo esforço, bem lá do fundo, retira 'Gildo e os amigos no jardim': vai àquele de sempre.

- 'Será o seu favorito?' Ficamos todas a fabular.

Seu movimento desperta (ou convida? ou provoca?) outra bebê que vai chegando para perto dele, bem perto. Também sinuosa, se aproxima, estica as mãos, tenta retirar os livros de suas mãos. Num exímio exercício de desvio, o bebê ginga, remexe, esconde atrás de si o livro, roda o corpo em torno de si mesmo, troca-o entre as mãos... A outra olha, insiste. Ele consegue despistar. Afasta-se. Vai para um canto da sala. Lá, parece ficar tranquilo. Estão ele e o livro. Faz o que faz sempre que tem esse livro em mãos: abre, vira, mexe, fecha, abre, vira, mexe, fecha, abre.... Parecem os gestos de uma gostosa cumplicidade: abre, vira, mexe, fecha, abre, vira, mexe, fecha, abre... Gestos que se repetem sempre que tem esse livro em mãos. Gestos que parecem conferir ao bebê intimidade, autonomia, autoridade sobre o objeto. É dono dos seus gestos. E isso parece lhe fazer feliz...

Construir uma imagem de bebê a partir dele mesmo, de seu próprio ponto de vista, implica, em alguma medida, fabular sobre o bebê, sobre o que ele é, sobre o que ele pode ser a partir de si, com o outro, com a cultura. Olivia, personagem de Ian Falconer, é arquitetada a partir do olhar do autor para as brincadeiras de sua filha. Com delicadeza e humor, o autor convida o leitor a conhecer Olivia e suas coisas favoritas. Em muitas passagens, ao invés de tecer argumentos, o autor indaga, e convida a quem o lê, a fazer o mesmo: *o que ela poderia estar pensando?* Fabular, imaginar, alongar o pensamento, portanto, podem ser caminhos de compreensão dos itinerários dos bebês e anunciar indícios sobre os modos de se estar com eles

⁵⁸ HOUAISS, 2010:659. Destaques em negrito nosso

⁵⁹ FALCONER, Ian. **Olivia**. Editora Global, 2001.

no cotidiano institucional.

Movimento que, mesmo de modo não intencional, o fragmento captura. Na cena, o bebê move-se com sinuosidade em direção a algo que o mobiliza e convoca. Com esforço e engajamento, retira o que lhe interessa do fundo da bolsa, utiliza de estratégias para preservá-lo em suas mãos, encontra um lugar para ele e o livro. O que ele deseja fazer com o livro? Será agir sobre a materialidade do objeto? Por que aquele livro, o de sempre? O que o livro é ou não é para o bebê? *E, ficamos todas a fabular...* E, fabular parece confeccionar tênue bordado. A despeito de todas as inferências que se faz sobre o bebê, o que se consegue descrever, compreender, nomear, formalizar sobre suas manifestações?

O cenário, ou melhor, tudo o que estava parado, aguardando, esperando, estacionado, parece ter oferecido elementos para o itinerário que o bebê revela ter construído para si. O bebê vai para um canto da sala. Parece – sempre do lugar do observador externo, sempre fabulando – que aquele canto pertence somente a eles: ao bebê e ao livro. O objeto, por sua vez é toda matéria – plástico, cor, volume – e assim permanece nas mãos do bebê: *abre, vira, mexe, fecha, abre, vira, mexe, fecha, abre....* Ao olhar observador, a cena *parece revelar os gestos de uma gostosa cumplicidade: abre, vira, mexe, fecha, abre, vira, mexe, fecha, abre...* O livro, então, se dá aos gestos do bebê?

O bebê, mobilizado por uma lógica ignorada por olhos externos, atua sobre a matéria. Mas, o que o provocou? Cenários anteriores, vivências com o objeto? Ao buscar o livro, busca a continuidade, vestígios do que experimentou outras vezes? Parece haver, nesse movimento – reconhecer elementos de um dado cenário, ir até eles, buscar e encontrar o que procura, preservar o objeto para si, recolher-se com ele num canto – a manifestação de um impulso singularmente subjetivo, esforçadamente conquistado, objetivamente construído. Espaço e tempo, portanto, reúnem-se como conquistas mobilizadas pelo o que bebê construiu. A organização do espaço, o que nele estava presente, serve de apoio para sua atuação:

“A espacialização se inicia pelo processo gradual de alojamento da psique no corpo, tornando esse corpo, seguro nos braços da mãe, a primeira morada. Residindo no corpo, o bebê pode começar a ocupar espaço, a dar concretude à presença, a ter distâncias e proximidades, e a aceder ao caráter transitório daquilo que envelhece e morre. Espaço e tempo não são objetos a serem encontrados; são, na medida em que se articulam e constituem mundos, a condição de possibilidade para que algum objeto seja encontrado” (Dias, 2014, p. 160).

O bebê constrói mundos com a condição de estar sustentado por um ambiente suficientemente bom ao trafegar dessa primeira morada, subjetiva, interior, para a realidade externa, num vai e volta que se superpõe, que não sugere itinerário reto, mas sinuoso. Nesse trafegar, constrói objetos e a eles dá sentido; sentido de realidade a partir e no trajeto, no itinerário: “saliento aqui a distinção que Winnicott faz entre mundo e objetos. Uma coisa é o mundo onde o bebê habita; outra são os objetos que podem ser encontrados (criados) no interior do mundo. Para encontrar objetos, é preciso existir um mundo, um contexto em que esses objetos possam ser encontrados” (Dias, 2014, p. 161. Destaque da autora).

Fabular, portanto, sobre o bebê que percorre um itinerário movido por seu interesse, parece revelar uma conquista que envolve sofisticada elaboração subjetiva, sinuosa, singular. O caminho que o bebê faz até ser dono de seus gestos não indica ser tecido no atropelo, mas na vagarosidade de quem age, busca tecer e produzir sentido (tarefa, esforço). Alguns pontos ajudam a compreender modos possíveis desse itinerário subjetivo do bebê no encontro com os objetos externos.

Segundo Winnicott (1990), as tarefas iniciais do processo de amadurecimento envolvem impulso nos estágios excitados e tranquilos. Impulsos são a base da ação para a satisfação, para manter-se e permanecer e, no início, provém de duas fontes, que é a instintualidade e a motilidade (Dias, 2014, p. 167). À medida em que o ambiente estabelece continuidade, o bebê excita-se, age e encontra satisfação da necessidade; as ações se repetem, monotonamente (Winnicott, 1990), os gestos espontâneos dão espaço à ação criadora, sustentando que, “o que difere fundamentalmente no homem é que todas as funções corpóreas, incluindo as instintuais, passam pela elaboração imaginativa, e é com o corpo imaginativamente elaborado que indivíduo se relaciona” (Dias, 2014, p. 168. Destaques da autora).

Nesse diálogo, algo marcadamente humano e belo emerge e se faz presente na constituição e trajetos dos bebês: a perspectiva de ser com o *corpo imaginativamente elaborado que o bebê se relaciona* e a exigência para ação (motilidade, instintualidade). No fragmento *Pode deixar rasgar?*, por exemplo, enquanto aqueles que organizam, arrumam, planejam, inferem no e sobre o cenário com os livros, os bebês agem: *não havia antes; mãos rápidas pegavam os livros*. Uma força arrebatadora estava ali, presente, atuante. Força sobre a qual não se

fabulou lá, naquele instante. Não *havia antes*, porque a atualidade age agora, envolve instinto, impulso que leva a ação. E, de certo modo, isso revela uma possibilidade de inferência sobre o que é o bebê: alguém cujo estado de *ser* envolve ação, instintualidade. A tomada de conhecimento, a ação intelectual será a posteriori, com o corpo imaginativamente, criativamente construído, mas, sobretudo, precisa atravessar esse itinerário para produzir sentido de realidade para o bebê. No fragmento *Receber com alegria as surpresas que o mundo contém*, a fabulação sobre os caminhos do bebê, parece apontar um passo depois: “aqui o ser humano se encontra na posição de estar criando o mundo. O motivo é a necessidade pessoal; testemunhamos então a gradual transformação da necessidade em desejo” (Winnicott, 1990, p. 122).

Desejo, sofisticado sentimento que implica um querer além da necessidade. Nos estágios iniciais, o instinto leva o bebê a agir em direção ao imperativo de manter-se vivo. O ambiente, manifesto na mãe e sua provisão de cuidados (*holding, handling*, apresentação dos objetos), cumpre a função de facilitar o processo de *ilusão* para que o bebê crie aquilo de precisa. A manutenção desse estado de coisas permite que o bebê transite desse estado de ilusão para a capacidade de reter as experiências, do sentimento de satisfação, de construir a ideia de previsibilidade, com isso, alternar, estados excitados com a volta à tranquilidade, ao repouso, sem susto, sem goles:

“Pelos caminhos próprios do amadurecimento, o bebê terá, no seu devido tempo, de criar a externalidade do mundo e de alcançar a capacidade de relacionar-se com a realidade externa, sem que isto represente ameaça para o si-mesmo pessoal; mas essa capacidade depende de ele ter sido cuidado de tal forma, no início, que a apresentação inaugural do mundo que lhe foi feita não tenha implicado na perda do mundo subjetivo” (Dias, 2014, p. 166).

Por caminhos próprios, experimentados com respeito por parte do ambiente que fornece doses de previsibilidade, o bebê tem as condições para encontrar-se com o mundo. Passo a passo, o bebê anuncia do que ele necessita e o que ele pode. Seus itinerários são seus: “para a criança com sorte, o mundo começa a conduzir-se de maneira tal que se conjuga com sua imaginação e, assim, o mundo é entretecido na própria textura da imaginação, enriquecendo-se a vida íntima do bebê com o que é percebido do mundo externo” (Winnicott, 2014, p. 81). A trama do bebê é delicada, porque ele dá-se a esse mundo que, do ponto de vista adulto, já

se tornou familiar e conhecido. No espaço potencial, no *entre*, essas duas realidades – bebê e mundo – podem se tecer a si próprias. Sobre o que emerge do intervalo, talvez caiba somente fabular. E, com os bebês, seguir na tessitura da realidade externa da qual participam bebês, adultos, espaço-tempo.

Um bebê constrói uma linha até, finalmente, ter em mãos o que parece ser objeto de seu interesse. Outro bebê, instigada pelo movimento do primeiro, se insinua até ele. Os dois não agiram a partir uma atividade comum, diretiva, mas, no espaço-tempo que lhes coube, motivados por um objeto comum: o livro. Portanto, itinerários sutis e particulares constituíram as ações de cada um dos bebês, ainda que convergindo para o mesmo objeto. Ação que se antecipou ao que seria proposto, orientado, provocado. Aos adultos, coube a tarefa de fabular, aguardar, suspeitar, observar. Na esfera cotidiana, como opera a partir da perspectiva dos itinerários dos bebês?

Buber (2003) sugere um caminho: a cooperação deve orientar o trabalho da educação, pois cada pessoa que chega ao mundo “é uma nova mirada de realidade e a realidade é a educação” (2003, p. 14). A tarefa de educar não prescinde de intenção, assim como foi em outras épocas da humanidade nas quais, por exemplo, o ofício do artífice ou o trabalho intelectual do filósofo, se davam na convivência. Os tempos alteraram o modo de organização da prática educativa aponta Buber. Nesse sentido, torna-se imprescindível que a educação assuma o seu papel. O nó se dá no como, a partir de quais princípios? Tomando a pessoa ou a técnica como horizonte?

“A relação educativa, ao contrário da educação em geral, que brota sem intenção, é intencional. Desta forma, para o educador apenas o mundo se torna o verdadeiro assunto de sua atuação” (Buber, 2003, p. 19). O mundo do educador, neste caso, pode ser considerado o mundo construído pelo bebê. Mundo que é sua primeira morada, sua primeira criação. Ao educador, ao adulto, caberia a tarefa de criar as condições para a ação da força criadora, transformadora do mundo. Instinto para Winnicott (1990) é a primeira motivação do bebê para a ação. Para Buber (2003), o instinto é a força transformadora e, cabe à educação, o reconhecimento e acolhimento dessa força criadora.

Educação não trata de eleição, ação apaixonada, ou vontade de poder (Buber, 2003), mas de responder com responsabilidade frente à nova realidade que ingressa no mundo, ou seja, a pessoa. Só há possibilidade de responder quando há

diálogo, “esta vida frágil entre o nascimento e a morte pode significar uma realização: quando é um diálogo. Vivendo, somos interpelados. Pensando, dizendo, fazendo, produzindo, exercitando, podemos nos tornar respondentes” (Buber, 2003, p. 21)

Desse modo, receber com alegria as surpresas que o mundo contém talvez possa ser assim resumido: reconhecer os itinerários dos bebês (tanto os físicos, quanto os materiais, suas variadas manifestações de pensar e agir em direção aos seus interesses); consciente disso, o adulto traça seu próprio itinerário que envolve incluir, na tarefa transformadora do mundo o bebê como pessoa de relação. O bebê recebe com alegria a partir de um sentido de confiança no outro, no ambiente – reciprocidade. O adulto, recebe com alegria o bebê e sua força criadora e, aí, também, conclui Buber, reside a força transformadora da educação. Os dois recebem com alegria as surpresas que o mundo contém, “reconhecimento que só se dá de forma real e efetiva se corresponde a uma experiência de inclusão, a uma experiência de reciprocidade” (Buber, 2003, p. 26).

Os dois autores, apontam um norte para a o trabalho institucional e educativo. Um horizonte para os encontros Eu-Tu dos bebês e dos adultos; para os relacionamentos Eu-Isso (Buber, 1974) do bebê com o mundo. O bebê age no espaço potencial, cria suas realidades, constrói mundos e objetos sendo dono de seus gestos. O adulto é cúmplice operante. Observa, atua sendo ambiente que sustenta. Atua nas forças criadoras. Apoia sem invadir: “o mundo, eu disse, como a natureza e como uma sociedade, influenciam a criança. Os elementos a educam: o ar, a luz, a vida das plantas e dos animais; as relações também a educam. O verdadeiro educador leva em conta tudo isso, mas ele deve estar diante da criança, como um desses elementos” (Buber, 2003, p. 20).

Receber o mundo e configurá-lo a partir de um lugar que se constrói de modo subjetivo e, a partir daí, conferir olhar objetivo para as coisas, para a realidade circundante. E, do ponto de vista dessas considerações, conhecer o mundo externo se dá sempre a partir de um lugar interior. O que confere autoria à ação de conhecer as coisas por caminhos próprios, sem desconsiderar que o caminho é percorrido mediante sustento e apoio de um ambiente suficientemente bom, que apoia sem invadir (Davis e Wallbridge, 1982). Reconhecer e redimensionar o papel do adulto significa recolocar horizontes de ação. Aponta tomar a relação como princípio e a sutileza nos detalhes das ações e dos gestos. Desse modo, bebês e adultos recebem

com alegria as surpresas que o mundo contém. O bebê, em pequenas doses, cria o mundo e dá-se a ele. O adulto, recebe o bebê, seus mundos e suas moradas. Juntos, tecem as relações sempre únicas dessa esfera relacional.

Contudo, Buber (2003) enfatiza a responsabilidade do adulto frente ao à liberdade da educação. Liberdade não se orientar no mundo apenas pelo seu desejo, mas pelo papel que cada pessoa ocupa no mundo:

“Liberar as forças criadoras só pode ser uma condição da educação, não mais do que isso. Poderíamos dizer isso de uma maneira mais geral: pertence à liberdade de fornecer o terreno em que a vida real é erguida, mas também não é sua base. Isso se aplica tanto à liberdade interior (liberdade moral) quanto à liberdade externa, a liberdade de não ser constrangido ou limitado. [...] É sem dúvida o fato de que o trabalho educacional deve começar, mas se tornaria absurdo se essa fosse sua tarefa fundamental [...]. A liberdade é o equilíbrio fiel na vibração, o fértil ponto zero. A coerção na educação não está na comunhão, isso é humilhação e rebeldia; assim, estar em comunhão significa, na educação, precisamente isso, estar intimamente unido, isto é, estar aberto e voltado aos outros; a liberdade na educação é a possibilidade da comunhão” (Buber, 2003, p. 20).

Há, ao que parece, uma linha tênue que borda a tarefa de ser adulto, de ser professor, de estar com e para os bebês na vida, no mundo. Acolher a liberdade da força criadora sem descuidar da própria tarefa de ser aquele que observa a necessidade para suprir o sustento ambiental. Uma forma potente de rever a tarefa de educar nas instituições e, sobretudo, na vida.

Nenhum bebê se aproximou demasiado antes de ter referências do que era o conteúdo da bolsa. Semanas e dias, seguidas de convites que se repetiam. Ao lado dos bebês, os adultos de referência participavam, estavam por perto, entravam na cena quando se permitiam e, dos bebês, recebiam olhares como se perguntassem: posso ir, é seguro? Receber o mundo a partir de um lugar de segurança confere à autonomia seu caráter autoral; autonomia para perseguir seu interesse que tem no ambiente a base segurar para agir. Seguindo esse fio, o *bebê vai*, não sem antes *olhar ao redor. Quer ser descoberto? Não?* Segue seu caminho. É descoberto por outro bebê, iniciam um jogo; o bebê que caminhou até a bolsa usa todas as estratégias que sabe para manter em suas mãos o objeto de seu interesse. *Dono de seus gestos*, elege para um canto, um lugar em que pode dedicar-se àquilo que buscou e esforçou-se para manter consigo. Bebê e livro descobrem-se, nesse jogo gestual que dá vida ao objeto, mas, que só foi possível pelo entorno que sustentou sua ação.

Passo a passo, nos dias e cenários anteriores, parece que nada passou despercebido ao bebê. Parece que nada escapa de ser descoberto, porque para olhos inaugurais tudo é acontecimento. Ir para um canto sossegado, desfrutar com *os gestos de uma gostosa cumplicidade*, revela que **receber com alegria** envolve conhecer e entregar-se em pequenas doses. Ações construídas a partir de um certo sentido de liberdade. Autonomia, liberdade, autoria, sustento contornam os fios dessa ação até ser possível mirar, fabular sobre o bebê e o livro no canto escolhido por ele. Para Winnicott (1990, 2012, 2014) o bebê amadurece da dependência absoluta para a relativa e, esta última, marca a natureza humana vida afora. Para Buber (2003) *a independência é uma ponte, não um território* (20).

Tecendo os autores, compreende-se que *receber com alegria as surpresas que o mundo contém* marca a natureza do bebê, de sua morada interna para a realidade externa, em pequenas doses. Para o adulto, a alegria se dá em acolher essa nova realidade, reconhecer na sua força criadora nuances da realidade a qual pertenceu. Ciente de sua responsabilidade, de sua posição diante do bebê como pessoa, o adulto possa acolher e tecer, com o bebê, novas moradas, nas quais possa assumir com inteireza a potência de sua atuação como comunhão, como aquele que apoia sem invadir a morada subjetiva do outro. Desse modo, receber com alegria, possibilita ao adulto **obter como recompensa** a comunhão com o bebê, **mediante sua própria capacidade de realização das coisas** e, de acordo com Buber (2003) “[...] é imensurável a participação de todas as pessoas vivas de hoje, de todos os adultos de hoje, de cada criança de hoje, e nossa própria participação, se somos educadores” (p. 13-14).

O próximo capítulo segue com esses fios: *tendo atingido o estado de ser, o que o bebê necessita é continuar a ser. Todas as suas outras necessidades advêm do fato de o bebê ser e ter de continuar a ser. Ao longo da vida até a morte, a continuidade de ser permanecerá como o problema fundamental; sua preservação equivale à saúde* (DIAS, 2014:152. Destaques da autora). Tem-se, assim, possíveis apontamentos para o cotidiano: a premissa da relação que implica a categoria da disponibilidade, a experiência da criatividade, que marca tanto a existência dos bebês, quanto dos adultos. Permitir que os bebês experimentem o entrar e o agir no mundo, **em pequenas doses**, envolve, portanto, **disponibilidade** daquele que

organiza, convida, escuta, provoca o ambiente (compreendido aqui como a própria pessoa, os espaços, os tempos, os materiais, as situações) para um *viver criativo* que, no bebê, manifesta-se nas inúmeras e complexas ações perpassadas por *elementos sutis*.

Bebês e livros, compreendidos pelos princípios da relação e da sutileza orientam as próximas análises. Considerando que, para que essa realidade aconteça e produza sentido, o bebê precisará que o ambiente construa as condições para que o encontro, seus desdobramentos possíveis, aconteçam.

5

Bebês e livros

relação, sutileza, reciprocidade e vínculo

O mundo que compartilhamos com a criança é também o seu próprio mundo imaginativo, de modo que ela está capacitada a senti-lo intensamente [...]. Este mundo real tem muito a oferecer, desde que sua aceitação não signifique uma perda da realidade do mundo pessoal imaginativo ou interior.

Winnicott, 2014, p. 78.

Neste último capítulo as análises tecem bebês *com* e *entre* livros, espaços, outras pessoas que participam das cenas. O livro, como objeto da cultura, aparece como cúmplice para mostrar itinerários dos bebês. As interações revelam uma dimensão subversiva do encontro: os livros aparecem mordidos, amassados, puxados, babados, colados ao próprio corpo. Também são buscados pelos bebês, promovem interações dos bebês com os adultos. O livro, de lá para cá, transitando entre as mãos e o corpo todo, cumpre papel de brinquedo que “implica movimento, em uma dinâmica que atende ao imaginário da criança; à sua necessidade de transformar os objetos e os sentimentos” (Parreiras, 2008, p. 70).

Os livros participam das cenas, instigam com sua materialidade e, pelas interações dos bebês, protagonizam jogos e brinquedos com o corpo, com a língua. As interações vão, pouco a pouco, desvelando minúcias e especificidades desse encontro constituído por duas naturezas distintas que são bebês e livros. Relação e sutileza, seguem como princípios para observar e tecer compreensões em torno das interações dos bebês com os livros. Reciprocidade e vínculo revelam-se tanto nas interações dos bebês com os livros, como na partilha entre bebês, adultos e livros.

As análises buscam aproximar-se dos gestos dos bebês, na intenção de observar os detalhes, as minúcias, compreendendo que o bebê, ao agir, mostra parte do seu universo imaginativo. As relações e interações, semeiam indícios que permitem tecer compreensões em torno das apropriações que os bebês constroem, pouco a pouco, em torno da função social e cultural do livro.

Toma-se como imagem os indícios, porque a observação dos bebês com os livros envolve especular em torno do que é possível ver e tentar produzir de sentido. Há elementos subjetivos que escapam, que pertencem à *terceira área*, espaço que não pertence nem ao universo interno do bebê, nem à realidade objetiva, na qual o bebê age plasticamente: “para controlar o que está fora, há que se fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar” (Winnicott, 1975, p. 63).

Desse modo, os livros são a realidade externa, produto da cultura que convida o bebê para o diálogo através da sua materialidade. Os bebês brincam, procuram, entregam livros para partilhas, *desde que sua aceitação não signifique uma perda da realidade do mundo pessoal imaginativo ou interior*, condição que não pode ser garantida, mas cuidada no preparo, observação dos cenários.

Olhar para os fragmentos, compreendendo-os tanto como recortes *do* e *no* tempo, *do* e *no* espaço, quanto resultado das ações do tempo e do espaço; abstração e materialidade de dois conceitos que forjam a existência do bebê. Há, portanto, fios, *arestas* entre o tempo de ser, o de fazer, o de compreender. O tempo do bebê é plástico, necessita de continuidade. Do ponto de vista da instituição, o que permanece, continua, faz sentido para o bebê? O bebê confia no mundo para torná-lo real para si e dele participar?

Os fragmentos ‘*Cenários destruídos?*’, ‘*Livro al dente*’, ‘*Abidudaiuabidudaiuabidudaiu*’, ‘*O vaivém desviante*’ e ‘*Será que é mágica?*’ apresentam considerações em torno do que emergiu como especificidades das relações e interações dos bebês com os livros: corpo e sinestesia, materialidade, cultura, subjetividade, jogos, brinquedos com o livro, com a língua. Não estão fechados nem na forma, nem nas análises. Por isso, convidam outras linhas e acabamentos possíveis que ampliem o universo que se tentou fabular em torno das relações e interações dos bebês com os livros. Desse modo, o capítulo caminha com sutileza e abertura.

5.1

Os livros

Para que serve um livro?⁶⁰

Na sua criação ficcional, Leagey (2011) coloca o livro em diferentes cenas, nas quais ele é jogo, brinquedo, objeto de disputa, de encontro e aconchego, de aventura. Nesta pesquisa, o livro exerce esses papéis, sendo cúmplice nas interações e ações dos bebês. Nesses itinerários, os livros *servem* para muita coisa aos bebês. Seria possível caminhar com as reflexões tomando o livro apenas como *Isso*. Contudo, em acordo com os diálogos assumidos na tessitura da tese, considera-se pertinente tecer algumas compreensões em torno do livro como artefato da cultura, objeto de consumo, mas imaginado, criado como criação, como “voz de alguém” (Leagey, 2011, p. 12). Concordando com Buber (2011), entende-se que “[...] as matérias-primas que manufacturamos, os equipamentos que nos servem – tudo esconde uma substância espiritual secreta, que depende de nós para alcançar sua forma pura, sua concretização” (p. 16). Vejamos um pouco do contexto do livro, antes de vê-lo na força das interações com os bebês.

Assumir determinada definição para o livro infantil em particular, implica negociar com uma longa e tensionada tradição (Soares, 2008; Corrêa, 2008; Nikolajeva e Scott, 2011; Parreiras, 2012; Corsino, 2014, 2015; Reyes, 2016). Não é o caminho que buscamos percorrer, pois “não há um único critério para se avaliar a qualidade estética de uma obra para crianças” (Corrêa, 2008, p. 107). Ao tecer considerações sobre o livro na relação com o bebê, procura-se assumir o fio premente da subjetividade que marca a obra; interessa-nos pensar o livro como marca de alguém que se dedica a produzir esteticamente para um outro, o que coloca o livro num espaço potente de encontro de intersubjetividades. Importa tanto pensar a estrutura material que sustenta o livro – projeto gráfico editorial (cor, forma, tamanho, textura, peso, dimensões), texto, ilustração, papel, capa, tipos gráficos –, quanto a mão que o faz, a cabeça criativa que o idealiza, que impregna o livro de sutil particularidade, genuinidade, traços próprios, pois,

⁶⁰ LEAGEY, Chloé. **Para que serve um livro?** São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

“embora a obra seja destinada a uma criança, é o adulto quem concebe, escreve, desenha, edita, comercializa, critica, seleciona. Como o adulto está presente em todo processo de produção, de seleção e de mediação de um livro para crianças, o principal aspecto que diferencia esse livro dos demais é a maneira como é concebido” (Parreiras, 2008, p. 74).

Não é possível, portanto, ignorar a complexidade que envolve a produção e os caminhos dos livros aos bebês. Traçar seu itinerário significa encontrar-se com a história da literatura infantil como campo de estudo nos campos da Teoria Literária, Letras, Pedagógica, Comunicação, Semiótica, entre outros campos, convocando à análise sob diferentes lentes (Hunt, 2011; Linden, 2011; Nikolajeva e Scott, 2011).

Entre uma vasta diversidade, há um número significativo de obras que convidam a participar do texto – verbal e visual – provocando o mergulho no imaginário, na criação e imaginação, o deslocamento do real, qualidades estas que definem o literário. Há autores, ilustradores e editores que apostam na expressividade estética das crianças para construírem seus trabalhos e, desse modo, qualificam a linguagem literária, a interdiscursividade entre verbal e textual, a dialogia temática, fazendo comparecer a vida na obra. Autores que qualificam o livro como arte, como estética e ética que não reduzem o trabalho a um suposto e idealizado universo infantil, que numa concepção crítica de infância, de criança como horizonte criador (Hunt, 2010; Corsino, 2015).

Essas discussões em torno do livro infantil, contemplam o papel conferido à sua materialidade, à medida em que se reconhece o impacto desse elemento como provocador da relação sensorial, auditiva, sinestésica. Características que, segundo Hunt (2010), não se reduzem à recepção das crianças: “a maioria das pessoas (e não só as crianças) têm uma relação sensual com os livros; como é ao tato, o seu peso na mão, o tamanho, a forma (e para as crianças mais novas o seu gosto): tudo importa” (120).

O livro, como mediador sógnico impregna a atmosfera de sua recepção, que “pode apenas ser descrita em termos muito pessoais” (idem: 122), extrapola sua função de suporte de leitura (Machado, 2003; Paiva, 2013) e passa a ser concebido como objeto provocador de sentidos que carrega, por meio do seu estilo, de sua apresentação, de sua materialidade, traços desse *estatuto moderno* da contemporaneidade (Paiva, 2013), que carrega como consigna a provocação sinestésica.

Livro-brinquedo, livro pop-up, entre outras denominações, pertence à categoria tomada como referência de produção destinada aos bebês. Linden (2011) esclarece que os livros-brinquedos, pop-up são construções culturais que vêm no bojo da tradição do livro ilustrado, este último, “inicialmente destinado aos mais jovens, a priori menos experientes em matéria de leitura, ele se consolida como uma forma de expressão por seu todo, e não exige menos competência estabelecida e diversificada de leitura” (Linden: 2011, p. 7. Destaque da autora). Fugindo de generalizações que simplificam essa categoria, Linden propõe:

“Livros pop-up – tipo de livro que no espaço da página dupla se acomoda sistemas de esconderijos, abas, encaixes, etc., permitindo mobilidade dos elementos, ou mesmo um desdobramento em três dimensões.

Livros-Brinquedo – objetos híbridos, situados frequentemente entre o livro e o brinquedo, que apresentam elementos associados ao livro, ou livros que contêm elementos em três dimensões (pelúcia, figuras de plástico, etc)” (Linden, 2011, p. 25).

Subjacentes a esses dois critérios, há elementos que variam na forma e no conteúdo, e fazem com que o livro ilustrado “englobe vários gêneros pertencentes às categorias da literatura geral [...], tanto contos de fada como histórias policiais ou poesia” (Linden, 2011, p. 29) que, não necessariamente, comparecem nos títulos destinados aos bebês, como “os livros para banho, cuja disposição interna, quanto ao material utilizado e seu uso (muito limitado!), não é diferente da organização do livro ilustrado” (idem, p.26). A linguagem que compõe os livros destinados aos bebês empobrece as narrativas verbal e não verbal, seja do ponto de vista do projeto gráfico – cores, formas, tamanho, textura – seja de seu conteúdo (texto, linguagem literária, ilustração).

Embora, especialmente nos contextos institucionais, esses livros devam ser resistentes ao manuseio de um grande número de pessoas, isso não deveria reduzir o acervo somente a essas características, uma vez que a “materialidade do livro é resultado favorável de uma experiência expressiva planejada [...]” (Linden, 2011, p. 52).

Planejada pelo criador, pelo artista, pelo editor? Distribuída por quem? A partir de qual concepção de bebê? Que elementos ficam de fora do espectro relacional dos bebês quando se compõe um acervo destinado a eles? Se a materialidade é um aspecto que revela a intenção daquele que cria, pode-se concluir

que se trata, também, de uma referência subjetiva. Pensar os desdobramentos dessa produção para o bebê, implica considerar que o que importa, no fazer e ler literatura “é a questão do humano, contada por uma voz humana, por uma voz particular, que sente, fala e nomeia o que tantas vezes, entre o boato do cotidiano, nem sequer ousamos dizer. O processo de criação literária escapa a toda lógica” (Reyes, 2016, p. 80-81). O livro, assim concebido, é portador dessa voz humana que sente, que foge a uma lógica estritamente comercial. Essa voz não precisaria conversar com os bebês? Esse encontro acontece?

Serra (2015) busca compreender especificidades que marcam, definem, distinguem o livro infantil para a faixa etária de zero a três anos pelo olhar de ilustradores e escritores premiados no Brasil. Ressalta da voz dos artistas, o não consenso sobre corte etário, mas sobre a função da estética na obra literária. Cria-se arte, criam-se livros que possam ser conhecidos, lidos. Uma das conclusões da autora propõe que fazer um livro para bebês de zero a três anos, significa escapar do corte etário, pensá-lo como produto humano, cultural, estético, ético:

“somos levados a pensar na função plástica de cores e palavras como resultado de um exercício poético no qual a simplicidade dá o tom. Mas, o que apresenta como simples é complexo, porque não se trata de uma simplificação, mas de se chegar à leveza, ao poético e dissonante. A simplicidade poética seria, assim, um elemento de constituição de um livro literário sem endereço etário fixo” (Serra, 2015, p. 73-74).

Não cabe afirmar que todo livro de literatura infantil é criado a partir de uma prerrogativa artística. Não é este o escopo deste trabalho, tampouco sua ambição. Mas compreender uma certa lógica do objeto, provoca a considerar seus desdobramentos no encontro com os bebês.

Nem todo escritor, ilustrador, editor assume a produção do livro como arte⁶¹, os que o fazem, acreditam que a arte expressa no e do livro, torna possível encontros entre a subjetividade de quem cria e a de quem age sobre a sua arte, quem a consome. Komagata (2012), designer e autor de livros infantis, faz parte desse grupo. Para o autor, seus trabalhos são construídos de modo a “deixar que os outros, especialmente as crianças, atuem imaginativamente sobre os livros que cria” (2012,

⁶¹ O trabalho de Moraes, Hanning e Paraguassu (2012) coteja recorte sobre o ofício do ilustrador como arte. Para construir o estudo, *as entrevistas foram tomadas na intimidade de cada ateliê* (p.13). A pesquisa dá voz aos artistas nas entrelinhas de vida, memória e constituição de seu ofício.

p. 3). Uma de suas motivações para conceber o trabalho desse modo, foi o nascimento de sua filha, o reconhecimento da observação, por parte do autor, do olhar interessado que ela dirigia às formas, às cores, aos movimentos de seu entorno. Criar – primeiro, cartões, depois livros – foi, para o artista, forma sutil de comunicar-se com sua filha ainda bebê, de tornar-se pai:

“Faço livros sensíveis porque sempre quis mostrar para minha filha que as coisas são finitas. No geral, as pessoas tentam dar as coisas mais duráveis para as crianças brincarem. Óbvio que se for muito sensível, não vai ser útil. No entanto, é importante que as crianças aprendam que as coisas quebram e se destroem e que nós temos de aprender a cuidar delas com delicadeza [...]. Com pessoas também é assim. Somos sensíveis e nos machucamos, então precisamos saber nos comunicar e entender um ao outro” (Komagata, 2012, p. 4-5).

O artista insinua um aprendizado que se dá na interface relacional com as coisas, mas se desdobra como aprendizado sobre as pessoas, sobre ser pessoa. Num primeiro momento de uso e expressão, o bebê age corporalmente sobre a materialidade das coisas – pegar, apertar, amassar, morder – e, paradoxalmente, é o uso que pode levá-lo a perceber, no vestígio deixado na matéria, sua fragilidade. Sentir, neste caso, implica agir *al dente*, tomar conhecimento dos vestígios da ação. Organizar, portanto, um acervo para os bebês, seria convergir o elemento estético e funcionalidade dos livros como continente? Como são escolhidos os livros que são dados aos bebês conhecerem, brincarem, explorarem? Ao se relacionarem somente com os de plástico, pano, capa dura, o que os bebês ampliam de experiência estética na relação com o objeto? “Os papéis são sensíveis e carregam essa mensagem no próprio material: se cuidá-lo mal, vai rasgar. É esse tipo de sensibilidade que é necessário aprender na infância” (Komagata, 2012, p. 8). Sensibilidade se aprende e se conquista e, para o artista, o papel ensina a esse respeito porque carrega em sua matéria o princípio da fragilidade, da delicadeza. A essência das coisas, da ordem do sensível assim, desvela-se no uso do objeto, na descoberta de sua natureza material.

No âmbito doméstico, quando há presença do livro, ele faz parte de rituais que condizem a cada uma das pessoas envolvidas. Nas instituições, as práticas com os livros buscam formalizar convenções sobre seus modos de uso. Poucas vezes os livros passam pela ação sinestésica, corporal, face a face que envolve sua própria parcela de aprendizado e conhecimento. Para saber para que serve o livro, como

usá-lo, o bebê precisa atravessar o terreno da sinestesia, explorar o livro no âmbito dessa experiência. O sentido, neste caso, passa pelo corpo todo (Parreiras, 2008, 2012; Mattos, 2013, Cadermatori, 2015) e, desse modo, inverte a face das propostas institucionais que tratam da apresentação dos elementos da cultura a partir do ponto de vista do adulto ou do objeto, sem considerar as muitas faces que essas duas realidades pode representar para os bebês. “A maioria das pessoas (e não só as crianças) têm uma relação sensual com os livros; como é ao tato, o seu peso na mão, o tamanho, a forma (e para as crianças mais novas o seu gosto): tudo importa” (Hunt, 2010, p. 120).

Sinestesia que transcorre num momento delicado e sutil da constituição do bebê. Os sentidos culturais dos objetos são construídos no trânsito entre a subjetividade internamente construída e a realidade objetivamente percebida (Winnicott, 1975), compondo dimensões que se superpõe na dinâmica dos bebês, dos primórdios de um jogo (atravessado por multifacetados sentidos), como a narratividade entre o não-verbal e o verbal. Complexos e sofisticados caminhos que envolvem os itinerários dos bebês na compreensão do livro como objeto da cultura: “muito acontece, antes de a criança ter acesso aos livros [...]. Aprender a manusear, a folhear esse objeto costuma ser uma experiência pessoal da criança. Cabe ao adulto respeitar o tempo lógico de cada uma nesse aprendizado” (Cadermatori, 2015, p. 35).

Tempo que implica respeitar os percursos de cada bebê no seu encontro singular com os objetos da cultura, as interações revelam o muito que acontece nos detalhes. Assim concebidos, antes da leitura feita por outrem, os livros são portadores da mediação entre a realidade do adulto e a do bebê, “numa materialidade que acolhe e fortalece o vínculo entre adultos e a geração que acaba de chegar” (Serra, 2015, p. 80).

Sutileza entre artefato e pessoas que, neste caso, implica compreender a força da ação do bebê sobre a materialidade não como intrusiva, ou propositalmente destrutiva, mas como parte do seu movimento de conhecer. Sutileza que, de alguma forma, também está posta pelo que o bebê apreende no uso da própria materialidade, não porque alguém lhe diz, ou na interdição de seus gestos, mas porque ele age sobre a matéria. Assim, o livro participa do agenciamento da subjetividade, porque atua além: como objeto transicional, como apoio e como artefato da cultura. Na mesma face, significa caminho (subjetividade) e ponte (objetividade), pois,

“funcionam, desse modo, como pedaços de um jogo” (Parreiras, 2008, p. 43).
Camadas desdobradas a seguir.

Um por um, os artistas acordam.
O palhaço entra em cena⁶²

5.1.1 Cenários destruídos?

Construir cenários dos quais participam bebês e livros, significa correr riscos. Pois, sim! Se não parece quase um (des) propósito. A cena, tal qual se organiza, inquieta:

– É assim? – indaga a voz curiosa por entender o que se passa.

– Tampouco sei eu – responde a voz em pensamento.

O cenário revela o caos contrário a toda ordenação suposta em torno da leitura. Tecidos, bebês, adultos, câmera, papel, lápis, brinquedos, mamadeiras em cima da mesa, televisão, fraldas, mochilas, balde. Tudo e todos, ao mesmo tempo, ocupando o espaço da ampla sala. Dá-se conta do movimento de caos após o término, é claro. Lógica que tece sua compreensão no tempo posterior, tal qual uma aranha noveleira, dia após dia tramando fio no silêncio da sua toca. É necessário distanciar-se para olhar de novo. Quem sabe ver além, escavar novas camadas. A multiplicidade dos registros extrapola o limite do que é possível escrever. Todas as palavras não dariam conta... Lá, antes de tudo e, cá, depois de tudo, estão os livros. Antes, novos (ou semi) em folha: todo ele papel, cheiro e tinta. Agora, após o cenário, do pequeno caos, vê-se as novas marcas em sua forma, tornando visíveis os vestígios do uso, dos gestos apressados, quase vorazes, o fio da baba do bebê que impregna a página de nova textura. As narrativas, por sua vez, são de outra ordem. São de natureza corpórea, residual, tem cheiro novo daquilo que, consertado, nunca será como antes. Fazer cenários implica correr riscos. Em que pese os indícios, as cenas cumpriram seu fim: os bebês estiveram aqui. São muitos, amplos, fortes, generosos movimentos. Todas as palavras não dariam conta de descrevê-los...

(Des) propósito, ruína, destruição. Pressa, gestos, voracidade, baba, marca de mão. Cena, temporalidade – antes, agora, depois –, vestígios. Substantivos, adjetivos, pronomes, condicionalidades que qualificam o verbo agir. Elementos que vêm comparecendo nesta tese no desafio de compreender especificidades da natureza da relação dos bebês com os livros. Se o livro carrega suas próprias marcas – gráficas, editoriais, literárias, subjetivas –, pelas mãos dos bebês conhecem novos

⁶² PACOVSKÁ, Kveta. **Jogo da Meia-Noite**. (Editora Ática. Sem ano).

itinerários e modos de ser conhecido: ganham texturas novas, feitas à baba, à marca de mãos apressadas em apertar. O livro, desse modo, ganha uma realidade que só um corpo inaugural consegue lhe dar. Com o olhar atento aos detalhes, toma-se o elemento destrutivo como narratividade desses gestos que provocam uma certa fissura na cultura, no arrumado e, portanto, faz surgir um livro com realidade nova.

Esse brincar que se constitui no limiar da experiência cultural, na área intermediária da construção do self envolve, também, a base da agressividade que sustenta o sentimento de estar vivo, o desejo, “o brincar implica a constituição de sentimentos agressivos tidos em relação ao ambiente – um ambiente que deve ser ‘tolerante’” (Abram, 2000, p. 58). Esse agir, que significa em grande parte na vida do bebê manter-se vivo, ou seja, agir criativamente, esse elemento que agride, destrói, transforma em ruína, desconcerta, desarruma e, de algum modo, é corrigido, interditado. Sem descuidar da medida entre compreender, acolher e zelar, assumir os gestos destrutivos dos bebês torna-se ponte para compreendê-los, para propor cenários coerentes, para orientar escolhas. O ambiente, para tolerar, necessita conhecer sobre ser bebê. A destruição desconcerta porque abala os muros já erigidos da subjetividade do adulto; quase sempre ordenada. Como pessoa mais experiente, cabe-lhe o papel de organizar formas de apresentar o mundo, ser a “mão invisível da alteridade” (Cintra, 2015, p. 74), que apoia o paradoxal caminho entre destruir (simbolicamente) os objetos até estar pronto para usá-los, para compreendê-los como realidade exterior. Na relação aqui exposta dos bebês com os livros está-se diante do paradoxo da subjetividade que, na sua emergência, destrói, deforma a cultura.

Benjamin (1995), crítico da cultura, da modernidade, do esvaziamento da experiência como marca humana, fala do caráter destrutivo, capaz de abrir espaço entre aquilo que se mostra aprumado demais do lado que se dá a ver. Destruir, renova o que está acomodado, o usual; abre caminho frente ao conformismo que habita coisas e homens, “pois destruir remoja, já que remove os vestígios de nossa própria idade; traz alegria, já que, para o destruidor, toda remoção significa uma perfeita subtração ou mesmo uma radiciação de seu próprio estado” (Benjamin, 1995, p. 236).

O ambiente que tolera a destruição seria aquele capaz de sobreviver à força destruidora das ações inaugurais, que abrem espaço *al dente*. A situação nova trata de encarar os riscos que subjazem reunir bebês e livros no mesmo cenário. O livro

destruído rompe com uma dada forma de seu uso, rasura o arrumado da cultura, invade a sacralidade de seu espaço. O conjunto bebês, corpo, materialidade advogam por outra narratividade de seus itinerários relacionais. Toma-se o paradoxo entre o destruir que faz surgir, criar (Winnicott, 1975) e de Benjamin (1995), para quem a destruição confronta, desarranja:

“O caráter destrutivo não está nem um pouco interessado em ser compreendido. Considera esforços nesse sentido superficiais. Ser mal compreendido não o afeta. Ao contrário, desafia a má compreensão tal como os oráculos, essas destrutivas instituições estatais, a desafiavam. O fenômeno mais típico da pequena burguesia, a bisbilhotice, se realiza apenas porque as pessoas não querem ser mal compreendidas. O caráter destrutivo deixa que o interpretem mal. Ele não fomenta o mexerico” (Benjamin, 1995, p. 236-237).

O filósofo assume a destruição como aquilo que desfaz, desafia, descostura o arrumado, revelando sua capacidade de renovação. Aconteceria algo parecido com o cenário destruído? Destruir como produção de sentido; como princípio de um relacionamento de uso, de apropriação do significado do objeto, de suas possibilidades estéticas que se dão por dentro do rasgo das páginas. No início, a organização que apresenta a proposta da materialidade, aquilo que se dá a ver para os bebês:

A coleção *O que é o que é?*, conta com quatro títulos – *É um gato?* *É uma rã?* *É um caracol?* *É um ratinho?* – fez parte do acervo dos cenários.

Esses livros foram bastante escolhido pelos bebês. Alguns



títulos, recorrentemente. O livro propõe um jogo em sua materialidade que envolve suas dimensões, a *continuidade* e *temporalidade*⁶³ da ilustração que se desdobra de uma página à outra. Pelas mãos dos bebês, o livro virou o jogo do *abre-vira-mexe-abre-fecha-vira-abre-fecha-abre-abre-fecha-vira-mexe-abre-fecha...*



(Figura 1 - Registros da pesquisa. Jogo do *abre-fecha-abre-fecha*. Rio de Janeiro, agosto de 2016).

O *mexerico*, como decorrência das ações, da desordem dos cenários, das marcas, dos vestígios:

⁶³ Nikolajeva e Scott (2011) definem algumas modalidades na composição estética do livro ilustrado. Uma delas, trata do tempo e do movimento que, diferente do cinema, precisa de outras estratégias e técnicas para ser caracterizada no livro, conferindo ao conjunto imagético certo ritmo. É instigante pensar que no jogo *abre-vira-mexe-fecha-abre* que o bebê estabelece com o livro, o se relaciona com esses traços criativos, embora não esteja ocupado desse conhecimento ainda. Como uma antologia dos gestos que coloca o bebê na interface da provocação convidativa da cultura.



Figura 2



Figura 3



Figura 4

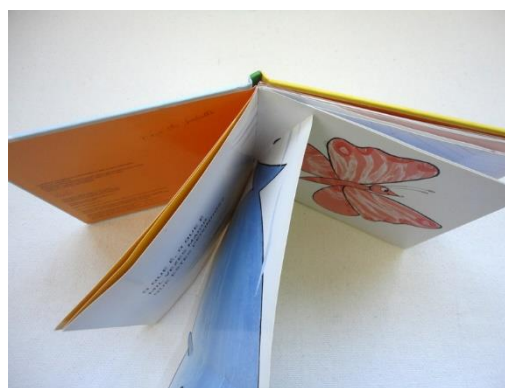


Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8



Figura 9

“O caráter destrutivo não vê nada de duradouro. Mas eis precisamente por que vê caminhos por toda parte. Onde outros esbarram em muros ou montanhas, também aí ele vê um caminho” (Benjamin, 1995, p. 237).



Figura 10

Os livros buscados, encontrados, experimentados, manuseados, apertados, arrastados, mordidos, *al dente*. Carregam, por fim, uma narratividade outra, deixada por mãos subversivamente inaugurais. Essa narrativa, também ela é contada aos bebês?



Figura 11

Figura 2 a 11: detalhes dos livros após os cenários. Vestígios dos livros *al dente*. (Registros da pesquisa. Os livros depois dos cenários. Rio de Janeiro, setembro de 2016).



(Figura 12 - Registros da pesquisa.
Vestígios: marcas das interações dos bebês. Rio de Janeiro, setembro de 2016).

Bebês *com* os livros implica riscos, desvios, o caráter destrutivo revela sua potência para o novo, como rito de passagem para a realidade objetiva, subverte. O paradoxo na tensão novo-destruído, propõe que, “o caráter destrutivo não vê nada de duradouro. Mas, eis precisamente por que vê caminhos por toda parte. Onde outros esbarram em muros e montanhas, também ali ele vê um caminho” (Benjamin, 1995, p. 237).

5.2 Bebês e livros

- Pois eu tenho uma ideia muito boa - disse Emília. Fazer o livro comestível.

- Que história é essa?

Muito simples. Em vez de impressos em papel de madeira, que só é comestível para o caruncho, eu farei os livros impressos em um papel fabricado de trigo e muito bem temperado. [...] O leitor vai lendo o livro e comendo as folhas; lê uma, rasga-a e come. Quando chega ao fim da leitura, está almoçado ou jantado. Que tal?⁶⁴

5.2.1 Livro al dente...

Bebês comem livros. Sim, isso mesmo. Apertam, amassam, mordem, puxam, aos dentes, pedacinhos de livro que saboreiam com baba da boca. Mas, para compreendê-los sem julgamentos, é necessário mostrar como o fazem. Vejamos o Sandro.

*De lá para cá, de cá para lá. O olhar e mãos não sincronizam na tentativa de registrar o circuito do bebê. Sandro vai até Neiva – que está rodeada por alguns bebês que observam o livro em suas mãos –, permanece ali alguns segundos. Em seguida, desloca-se para o outro lado, onde estão alguns livros, agora espalhados sobre o tecido, meio embolados com o tecido, um tanto esparramados pela ampla sala. Assim dispostos, os livros forjam uma cena que desvela o caminho de seus usos e usuários. Sandro, como o fez outras vezes, vai até os livros. Observa-os. Também observa os outros bebês. Demora seu olhar no que os outros fazem no espaço. Olha novamente em direção à Neiva. Volta o olhar para os livros. Escolhe um. Hoje é o *¿Has visto a mi gata?*⁶⁵. O livro é pequeno, de capa dura, ilustrações coloridas que lembram pinceladas feitas com trincha larga. Tem um elemento interativo: pequenas abas, uma em cada página que, ao serem puxadas, revelam detalhes. O protagonista da narrativa procura seu gato e, a cada personagem que encontra em seu caminho, pergunta: ‘¿Has visto a mi gata?’. As abas revelam os animais (sempre felinos) mostrados. O menino pergunta, pergunta, pergunta até encontrar seu gato... Mas, nada disso interessa a Sandro por enquanto. Talvez, por*

⁶⁴ LOBATO, Monteiro. **A reforma da natureza – o livro comestível**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1957.

⁶⁵ CARLE, Eric. **¿Has visto a mi gata?** Kókinos. Espanha/ES: 2011.

desconhecer o jogo estabelecido pelo objeto, não sabemos. O que ele faz neste livro, como em outros, é lançar-se sobre ele com mãos e dentes. Isso mesmo: dentes. Fortes dentadas, seguidas de puxões, ainda com os dentes. Para tanto, parece percorrer uma lógica (que se repete toda vez que está com um livro em mãos): aproximar-se dos livros, observá-los, escolher um entre tantos, apertar, sentir nas mãos, tentar abrir e virar as páginas, segurar numa posição confortável de levar o livro à boca (faz isso apoiado sobre as pernas, como se fosse levantar, mas não levanta, porque não anda) e, pronto: livro al dente!!! As marcas das mordidas permanecem como registros, deixam vestígios do uso feito pelo bebê.

Livro al dente... Sabor de quê?

Livro al dente... Brinquedo?

Livro al dente... Brincadeira?

Livro al dente... Jogo?

Se Emília houvesse levado a termo sua invenção, talvez a narrativa em torno dos gestos de Sandro fosse outra e não houvessem mais livros. Toma-se emprestado que a literatura permite, para fabular sobre esse encontro do bebê com o livro *al dente*. O que revela os movimentos de Sandro? Seu movimento – *aproximar-se dos livros, observá-los, escolher um entre tantos, apertar, sentir nas mãos, tentar abrir e virar as páginas, segurar numa posição confortável de levar o livro à boca* – compõem especificidades das relações dos bebês com os livros? Todos os bebês mordem livros?

Para Winnicott (1975), os objetos⁶⁶ assumem caráter fundante naquilo que considera o limiar da experiência cultural do bebê. Aos poucos, na *área intermediária* onde se dão os *fenômenos transicionais*⁶⁷, os objetos passam de instrumentos (incluindo o próprio corpo e o da mãe, com o qual o bebê está *fundido*;

⁶⁶“O uso do termo objetos na literatura psicanalítica pode confundir o leitor. Deve ser tomado em seu significado particular como o oposto de “sujeito” [...]. Portanto, o objeto, nestas relações primitivas, é, para o bebê, indistinguível do seu próprio eu. Winnicott referiu-se a tal objeto como um “objeto subjetivo” para contrastá-lo com um “objeto objetivamente percebido” (Davis e Wallbridge, 1982, p. 57).

⁶⁷ Os conceitos *fenômenos transicionais* e *objetos transicionais* são pontos-chave da teoria do amadurecimento de Winnicott (Dias, 2014). Por *fenômenos transicionais* compreende-se ações, atividades e objetos transicionais aquilo que sustenta ou caracteriza os fenômenos. O estudo desses dois conceitos alarga a compreensão do uso que os bebês podem dar aos objetos, ao entorno, às relações, para a compreensão dos sentidos, representações, simbolismos, criações que vão costurando para o conjunto do que vivem e experimentam. Embora fuja ao escopo deste trabalho, os conceitos provocam a pensar no papel que exercem na experiência subjetiva do bebê como um *si mesmo* em contraste com a descaracterização da personalidade que, muitas vezes, marca o cotidiano dos bebês e das crianças nas instituições, atravessada pela invisibilidade das suas coisas preferidas, dos objetos levados de casa que precisam rapidamente ser guardados e/ou escondidos, entre outros. Situações e artefatos que marcam, materialmente, esse lugar subjetivo das pessoas e que não encontram espaço ou lugar de ser nas instituições.

nos movimentos de sucção, por exemplo), que visam saciar necessidades, a processos de representação e simbolização. Gradualmente, os objetos externos passam a ocupar e exercer sua função cultural na história do bebê, o que insinua que “os fenômenos transicionais não pertencem à linha instintual do amadurecimento; eles estão na linha direta da tarefa [...]” (Dias, 2014, p. 223).

Elementos que convidam a deslocar o livro de seu lugar sacralizado, a colocá-lo em mão dupla. Significa, também, transitar num fio fabular, na medida em que não se pode afirmar que os livros funcionam, para todos os bebês, como objeto transicional. Pode ser o livro ou outro objeto; pode ser o livro e outro objeto; o livro pode não ocupar esse lugar na constituição subjetiva do bebê. Contudo, compreender essas nuances como possibilidade do ponto de vista dos bebês na relação com as coisas, impulsiona considerar que, antes de se apropriar da face cultural do livro, o bebê o leva a transitar por caminhos subjetivos nessas primeiras interações. Seus sentidos são forjados no encontro, atravessado por um tempo mais plástico do que o considerado na maioria das vezes e, desse modo, a relevância se dá em compreender que “não é o objeto, naturalmente, que é transicional. Ele representa a transição do bebê de um estado em que este está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado” (Winnicott, 1975, p. 30).

Mas, os gestos – pegar, apertar, amassar, morder, experimentar *al dente* – constituem certa gênese dessa experiência cultural que

“está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto). Desde o início, o bebê tem experiências maximamente intensas no espaço potencial existente entre o objeto subjetivo e o objeto objetivamente percebido, entre extensões do eu e o não eu.” (Winnicott, 1975, p. 139. Destaque do autor).

Extensões de si que extrapolam, transbordam no corpo, insinuando uma lógica do itinerário do bebê até o objeto: aproximar-se, observar, escolher, apertar e sentir nas mãos, tentar abrir e virar as páginas, segurar numa posição confortável. As mãos levantam o objeto no alto, os braços acompanham o ângulo do livro; todo o corpo do bebê se mobiliza e, em alguma medida, parece misturar-se com a materialidade do livro. Camadas de leitura possíveis desse jogo entre corpo e livro, desse mimetismo sinestésico envolvido na tarefa de tornar-se *si mesmo* em interface com a realidade cultural. Gestos que, pouco a pouco, sustentam sentidos de

confiança do bebê para agir, desvelar, conhecer:

“Os fenômenos transicionais estão exatamente no meio do caminho – como uma passagem intermediária e facilitadora – dessa “longa” jornada que vai da realidade subjetivamente concebida à realidade objetivamente percebida. A ‘terceira área de experiência’ deverá, portanto, ser preservada em qualquer etapa do amadurecimento e em qualquer setor da vida – para que a realidade, externa, nua e crua, tenha significado pessoal. Com o tempo, ela deverá, também, poder ser exercida no terreno que lhe é próprio, as artes e a cultura em geral” (Dias, 2014, p. 223).

Fenômeno de transição que envolve corpo, sentido pessoal, subjetividade como expressão de si na imersão da experiência cultural e faz emergir a face delicadamente humana dessa reflexão. Ao assumir a arte como forma de comunicação, ao construir trabalhos que deixem o limiar, a fenda para o agir do bebê, o autor oferece um tanto de sua subjetividade, marcando o espaço intersubjetivo do encontro entre bebê e livro. Pode-se fabular, sonhar com esse encontro que caminha na linha tênue, quase translúcida, de um encontro que se faz na cultura, pela cultura, tecidas por mãos e gestos que assemelham bebês e adultos: a realidade de serem pessoas. Pensar a função socializadora do livro a partir dessa ótica, suscita ampliações que convidam a dimensionar o corpo, os gestos *al dente* como elementos estéticos. *Sentido pessoal* que, deslocado desse olhar, pode ser tomado como destrutivo, e, como consequência, não participar das propostas entre os bebês.

O livro *al dente*, fala do limiar da cultura que, explorada desse modo subversivo, se atualiza, se transforma. O jogo do bebê tensiona essa atualização que se dá na materialidade. Vejamos os vestígios dos movimentos dos bebês no livro, no espaço, no cenário.

[...]
e todos aprenderam
a falar noite e dia
naquela melodia
nhem-nhem-nhem-nehem-nhem-nhem⁶⁸

⁶⁸ MEIRELES, Cecília. *A língua do nhem*. In MEIRELES, Cecília. *Ou Isto ou Aquilo*. Nova Fronteira, 2002.

5.2.2

Abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu

Isadora. Sete meses. Não se aproxima muito de quem não conhece. Durante os cenários, busca ficar perto de suas pessoas de referência, especialmente, os adultos. Ou, então, fica ao lado de Maurício e o observa com os livros no seu interminável abre, fecha, abre, fecha, abre, fecha... Isadora permanece por um longo período a observá-lo com atenção. Se percebe que a observamos também, desvia o olhar, interrompe sua ação, vira o rosto... É preciso sinuosidade para capturar seus movimentos. Aprende-se com o tempo... Vez ou outra, obtém-se sucesso. Lá está Isadora, ao lado de Tulio. Observa-o. Em nenhum momento tenta retirar o livro de suas mãos, ação marcante e recorrente dos bebês uns com os outros. Sinuosamente, nos aproximamos, sem endereçar o olhar diretamente. Tulio: abre, fecha, abre, fecha, abre... Isadora, observa, move os lábios. Não é possível escutar. Sinuosamente, chegamos um milímetro mais perto. Tulio: abre, fecha, abre, fecha, abre... Isadora: abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu...

É o máximo que conseguimos escutar.

É tudo que podemos compreender: abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu...

Nhem-nhem-nhem-nehem-nhem-nhem... brinca com a língua, a poetisa.

Abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu... entra, brinca, desvia a língua, a bebê.

A cena desfiada no fragmento desvela situação experimentada com frequência quando se tem como interlocutor o bebê: sons guturais, gemidos, timbres, entonações compõem o repertório de expressões de suas comunicações. Num esforço compreensivo e interpretativo, os falantes mais experientes da língua materna, buscam, dia a dia, compreender e nomear para o bebê, com o bebê, aquilo que expressam nessa língua incompreensiva, primitiva, um misto de sons timbrados, vocábulos incompreensíveis. Aos poucos, aos sons, reúnem-se os gestos. Pronto! O bebê insinua para os não nativos de sua língua o que deseja, o que manifesta, o sentido escondido por trás de seu gemido. Poderíamos pegar muitos caminhos para compreender o *abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu* de Isadora. No entanto, com a bebê, a leitura do fragmento buscará caminhar com ela e com a língua. Uma tentativa, porque, até mesmo ao digitar *abidudaiu*, *abidudaiu* os dedos se revelam confusos diante da mensagem que o pensamento encaminha, como se indagassem: o que é *abidudaiu*, *abidudaiu*? Tentemos, pois, mergulhar nessa expressão desviante da língua em que a bebê se expressa. Desviante como

seu próprio corpo que se movimenta veloz, para lá e para cá, plástico e múltiplo no itinerário de seus interesses. Segundo Roazen-Heller (2010),

“uma língua e um ser falante surgirão do desaparecimento do balbucio. Isso é sem dúvida inevitável. Talvez o bebê deva esquecer a série infinita de sons que outrora produzia no “ápice do balbucio” para conseguir dominar o sistema finito de consoantes e vogais que caracteriza uma língua determinada. Talvez a perda de um arsenal fonético ilimitado seja o preço que a criança deve pagar para obter os documentos que concedem cidadania na comunidade de uma língua específica” (p.9).

Inúmeras vezes, na pesquisa, na vida, comemora-se a aquisição da fala do bebê: *Viu o que ela sabe fazer? Fala para ela, Isadora: mamãe! Viu? Ela já consegue falar!!!*. Ou, ao contrário, o considerado atraso na conquista da fala gera preocupação: *Ainda não fala nada*. O ainda que exclui o bebê de um lugar em que os falantes nativos o aguardam: o de falante da língua para obter seu passaporte. Mas, o quanto os falantes foram até o bebê e, com ele, experimentaram a realidade a qual um dia já pertenceram: a de não nativos de língua alguma que não fosse a da própria humanidade?

“As línguas dos adultos retêm alguma coisa do balbucio infinitamente variado do qual emergiram? Se for o caso, seria apenas um eco, pois, onde há línguas, a emissão desordenada do bebê já há muito desapareceu, ao menos na forma que uma vez possuía na boca do infante que ainda não podia falar. Seria apenas um eco de uma outra fala e de algo outro que a fala: uma ecolalia, que guardasse a memória do balbucio indistinto e imemorial que, ao ser perdido, permitiria a todas as línguas existirem” (Roazen-Heller, 2010, p. 9).

Novamente, o paradoxo que coloca em tensão perdas e conquistas. O que Isadora faz é tatear a língua do grupo ao qual pertence, ou brincar com a própria voz? Não há muita clareza. O que foi possível escutar do seu *abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu*, não revelava muita entonação. Ao contrário, soava meio monótono, pausado. A bebê ateava, brincava, experimentava? Seu Compreender os sentidos que atravessam e ultrapassam a leitura do fragmento jogo de Isadora envolve emoção. A capacidade de nos emocionarmos com este encontro inaugural do bebê com a atividade humana de dar sentido à língua, tatear seus caminhos, seus ritmos.

Os balbucios despontam, apontam o universo ao qual pertencem todos os bebês, outrora experimentado pelos adultos. Ao buscar dar sentido à língua, o bebê anuncia seu pertencimento. Por um lado, perde seu passaporte universal – a língua

de todos os bebês –, e ganha o visto de entrada na língua do grupo do qual faz parte. Tarefa inevitável, incontornável para o bebê em sua *marcha* social. Do lado de cá, no mundo dos adultos, essa prerrogativa indaga: por que não brincar mais com a língua? Por que não nos aproximarmos mais da língua dos bebês? Por que não ritmar a língua até um lugar incompreensível, brincante, desviante? Não seria esse jogo um possível espaço de encontro entre bebê e adultos, um modo de pertencerem juntos num mesmo espaço-tempo?

E, não se trata de língua tatibitate que inferioriza o bebê e o coloca no lugar do ‘*inho*’: pequeninho, bonitinho, engraçadinho e outros adjetivos que, ao contrário do desvio, simplifica a língua, prende-a numa rede pobre de sentidos. O que Isadora experimenta, mostra ser de outra ordem, se aproxima da poetisa. Desvia a língua na tentativa de aproximar-se da língua que escuta. Brincar com esse ritmo, com essa musicalidade não é memorizar a língua, mas transitar entre suas possibilidades. De acordo com Bines (2013),

“as crianças são aquelas que falam como tropeçam [...] porque gaguejam sons indistintos que desencaminham a língua materna até o ponto que soe como língua estrangeira. Neste ponto não há outros personagens além das próprias palavras, criaturas dotadas de afetos, coloridos, timbres, entonações. A língua como um composto sonoro de potencial fônico ilimitado, um campo de livres associações, onde tudo ainda está por começar, onde nenhuma relação está dada, nenhuma palavra está obrigada a representar determinada coisa ou produzir determinado sentido. Tal seria a experiência das crianças com a língua em sua dimensão inaugural” (p. 590-591).

Língua e inauguração. Ou, a língua inaugurada pela voz de um bebê que transita plasticamente nessa densa massa que é a língua: “[...] a língua aparece e desaparece...” (Bines, 2013, p. 592). Desaparece ou o esforço do bebê é apoderar-se da língua, devorar a língua? Em algum momento, essa língua tateante, rudimentar, pré-língua nativa, desaparece: o bebê torna-se falante da língua à qual pertence. A conquista é celebrada: “isso mesmo meu amor, fonfom, isso mesmo. Vou contar para o papai” (Lispector, 1998). Celebra-se a emergência dessa língua materna que reúne (será?) os falantes de uma mesma comunidade. Do rudimento que ficou para trás, sobra algum vestígio? Pode-se afirmar que, em toda conquista, há também o luto: jamais o bebê, agora convertido em criança, jovem, adulto, pertencerá à categoria mais ampla da comunidade humana, aquela que partilha *sons*, *grunhidos*, *gemidos*... Ganhar e perder comporia, desse modo, faces de todo

aprender, de todo esforço de sistematização. O livro, nesse cenário, ocupa um papel de mediação de linguagem. Isadora experimenta a partir de algo que escutou. Repete, monotonamente: abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu... Voz e escuta como linguagem expressiva, na interface com o livro, que mostra para os bebês o que é da ordem dos sentidos e das significações.

No ensaio *Sobre a linguagem geral e sobre a linguagem do homem*, Benjamin (2011) toma o conceito de linguagem em sua dimensão espiritual. Espiritual porque relacionada à essência da manifestação da linguagem não como um instrumento que comunica ou instrui, mas linguagem que é, que se revela nela própria, sem mediação, pois, “não há evento ou coisa, tanto na natureza animada, quanto na inanimada, que não tenha, de alguma maneira, participação na linguagem, pois é essencial a tudo comunicar seu conteúdo espiritual” (idem: p. 51).

Ao conceber a linguagem como expressão de si mesma, como aquela que mostra, ao homem, a essência espiritual tanto das coisas quanto dele próprio, Benjamin se contrapõe à coisificação da língua como tagarelice e, convoca, para a discussão sobre a constituição do homem, um caráter mais autoral e menos de sujeição diante dos processos históricos e, para tanto, distingue linguagem de língua, a primeira como essência, a segunda, como tarefa e construção humana:

“A diferenciação entre essência espiritual e a essência lingüística, na qual aquela comunica, é a dimensão primordial em uma investigação de caráter teórico sobre a linguagem [...]. O que comunica a língua? Ela comunica a essência espiritual que lhe corresponde. É fundamental saber que essa essência espiritual se comunica *na* língua e não *através* da língua. Portanto, não há um falante de línguas, se se entender por falante aquele que se comunica através dessas línguas. A essência espiritual comunica-se em uma língua e não através de uma língua, isto quer dizer que, vista do exterior, ela, a essência espiritual, não é idêntica a essência lingüística” (Benjamin, 2011, p. 52. Destaque do autor).

Essa concepção é pertinente quando se trata de produção de sentidos que, ora são atravessados pela língua, ora pelas coisas. Seguindo o filósofo, podemos indagar: quando a linguagem se manifesta na enunciação e nos artefatos endereçados aos sujeitos? Benjamin não endereça essa relação com a linguagem a categorias etárias – bebês, crianças, adultos, velhos –, ele reivindica um olhar para a linguagem que se contraponha à coisificação. Novamente, indago: é possível esse retorno? É possível escaparmos da linguagem corriqueira, da tagarelice e nos

aproximarmos de uma dimensão expressiva da linguagem? Como sujeitos marcados pela cultura e seus artefatos, é possível a aproximação com essa essência?

“a linguagem desta lâmpada, por exemplo, não comunica a lâmpada (pois a essência espiritual da lâmpada, na medida em que é comunicável, não é em absoluto a própria lâmpada), mas a lâmpada-linguagem, a lâmpada-na-comunicação, a lâmpada-na-expressão. Pois na linguagem é assim: *a essência linguística das coisas é a sua linguagem*” (Benjamin, 2011, p. 53. Destaque do autor).

Na relação entre bebês, adultos, crianças e coisas, a complexidade, ao lado da sutileza parece ser uma marca atravessada pela linguagem: o quanto a experimentamos como expressão e comunicação na relação com as pessoas e as coisas? “Tudo repousa nesse “é” [que equivale a dizer imediatamente]” (Benjamin, 2011, p. 53), como aquilo que é irrecuperável depois de ocorrido e que, qualquer tentativa de através da língua, do fato vivido, não contemplasse a essência da linguagem do vivido.

Um esforço contínuo e recorrente na história do homem que o contato com a infância recupera e reacende. Laço, vínculo, linguagem, assim, se complementam e podem configurar-se como elementos da experiência dos bebês com a cultura e seus artefatos. *Abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu-abidudaiu...* Plasticidade que alarga a língua, mas que a contém. Palavras e significados que chegam aos bebês pelo livro, pela palavra, pela voz do outro. Língua e palavras se anunciam pela voz, pelos gestos, pela entonação, pela relação, pela linguagem.

5.2.3 O vaivém desviante

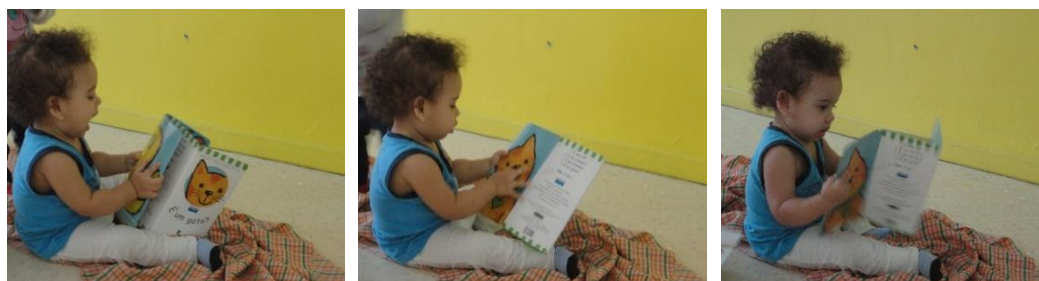




Figura 13 - (Maurício e o jogo do abre-fecha-abre. Registros da pesquisa. Agosto de 2016).

Na maior parte dos cenários, Maurício quase sempre escolhe um dos livros da coleção 'O que é o que é?'. Experimenta outros, mas os da coleção parecem ser seus favoritos. A observação em torno dos gestos que repete em torno dos livros, levou a chamá-lo do jogo 'abre-fecha-abre-fecha-abre-abre'. Seus movimentos instigam muitas camadas de leitura. Maurício gosta de ficar somente ele e o livro. Elege um espaço e dedica-se a explorar o livro escolhido. Algumas vezes, faz apenas o jogo abre-fecha-abre-fecha-abre. Noutras, o jogo sofre variações, pausas: no intervalo do abre....fecha, o livro é suspenso no ar, à altura dos olhos, os lábios parecem balbuciar algo que não compreendemos; o olhar, insinua o interesse pelas ilustrações. O conjunto de seus movimentos parece revelar uma dança, um jogo cênico que envolve corpo, livro, gestos. Nele, o bebê não é como o de Clarice Lispector, feito à bico de pena. Parece mais ser feito à linha de contorno, como se fosse possível bordar em linho as cenas de seu jogo-dança.

Os gestos de Maurício, também expressos por outros bebês, parecem se dar num *vaivém desviante*. O registro convida a muitas leituras. Busca-se fabular sobre alguns pontos, cientes do inacabamento da tessitura.

Mattos (2013), discute o conceito de *performance* leitora das crianças pequenas que se dá entre voz, olhar, escuta. Centraliza a discussão no ritmo da voz do texto escrito para a voz dos leitores ouvintes. A performance, desse modo, preservaria na voz, a estilística, ritmo, nuances do texto escrito: “voz, gestos e olhar podem configurar-se dessa forma como possibilidades de se ler para e com as crianças os textos e as imagens” (Mattos, 2013, p. 126).

Desdobrando-se nesta pesquisa, a perspectiva da performance, para fabular em torno de possível gênese dos gestos dos bebês com os livros. Quem parece dar

passagem ao conjunto gráfico do livro, desvela, desse modo, uma de suas camadas de leitura, é o jogo de corpo do bebê. Performance percorre itinerários pessoais, subjetivos, subjetivo que, passo a passo, inclui a dimensão recíproca de uso do livro. Laço e vínculo com o objeto, instaurado pelas relações e interações. Deste modo, o livro percorre um caminho de encontro, não de imposição:

“Relação é reciprocidade [...]. A atualização da obra em certo sentido envolve uma desatualização em outro sentido. A contemplação autêntica é breve; o ser natural que acaba de se revelar a mim no segredo da ação mútua, se torna de novo descritível, decomponível, classificável, um simples ponto de interseção de vários ciclos de leis” (Buber, 1974, p. 18-19).

O bebê, no encontro com o jogo, ao estabelecer esse jogo de corpo, tanto desarruma quanto revela. A reciprocidade se faz na compreensão do uso do objeto. Nascimento cultural experimentado que reúne psique, cognição, afeto: “não é o EU mas sim o corpo que deseja fazer coisas, utensílios, jogos, ser o inventor” (Buber, 1974, p. 24).

O corpo mexe e revira o livro de todos os lados. Não há um leitor entregue ao devaneio daquilo que lê, mas parece haver a síntese de todo potencial de leitura que uma pessoa pode ter, de toda sorte de fabulação experimentada de modo solitário, entre leitor, texto, leitura; há antes um corpo que experimenta o livro; sente o papel, vive a experiência das dimensões do livro. Na performance de Mauricio parece haver certo ritmo *entre* seus gestos e o livro. Os dois parecem se entender nessa dança, nessa coreografia em que o toque, o segurar firme de Maurício, sustenta o objeto, faz dele seu cúmplice na dança. Ritmo autoral, diferente de quando as ações se impõem aos bebês *aos goles*, porque o sustento da reciprocidade está na relação autêntica cadenciada pelo bebê. Segundo Guerra (2013), esse ritmo interativo, pelo contrário, caracteriza-se por um jogo de continuidade-descontinuidade, já que introduz variações no ritmo e aponta a que o bebê esteja alerta, atento e coparticipando de seu entorno (591).

Nas reflexões do fragmento ‘*cenários destruídos?*’, tratou-se do risco de conjugar bebês e livros. Riscos, considerando a lógica da ordenação, do arrumado. No *vaivém desviante*, o cenário aponta para a reciprocidade construída nos gestos que desarrumam para criar, “seria, então, um jogo permanente e estruturante entre o mesmo e o diferente, entre o conhecido e o surpreendente (inédito), que poderia estar na base tanto da subjetivação do bebê quanto da criação na arte” (Guerra, 2013, p. 591).

Reciprocidade e vínculo constituídos na criação, usufruída no espaço de liberdade, na repetição de um “vaivém oscilante” (Guerra, 2013, p. 597) que garante o caráter satisfatório da representação, da simbolização, da criação cultural sobre e na ação do objeto, do livro.

“Esses elementos dançam alternadamente e fazem parte dessa melodia psíquica que seria a elaboração. No jogo, há um ritmo de repetição, uma passagem do concreto para o representacional através da palavra, e uma atitude lúdica que engloba a experiência sob um signo prazeroso, dando uma densidade fundante à experiência” (Guerra, 2013, p. 597).

Vaivém desviante que comporta livro e dança como manifestação dos bebês. Especificidades das interações que tornam a relação com o livro atravessada por afeto, de compreensão que se dá na inteireza.

- Fechem os olhos disse Frederico, subindo numa pedra muito alta.

- Vou mandar para vocês os raios de sol. Sintam
seu brilho dourado...

E, enquanto Frederico falava do sol, os quatro
ratinhos foram se aquecendo. Será que era a voz
de Frederico? Será que era mágica?⁶⁹

5.2.4 Será que é mágica?

Primeiro, o conjunto da sequência

⁶⁹ LIONNI, Leo. **Frederico**. Martins Fontes, 1998.



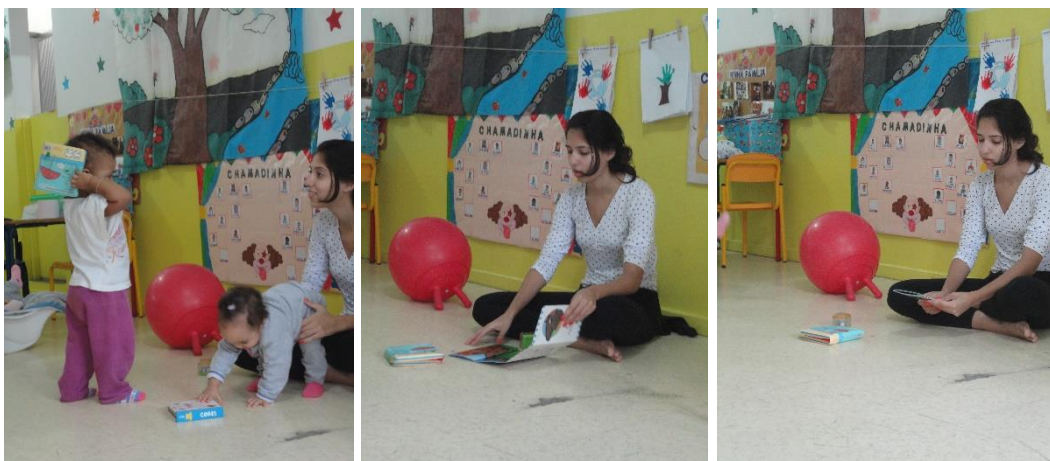


Figura 14 - (Registros da pesquisa. Cenários: bebês, adultos, livros. Agosto de 2016)

Para Reyes (2010), crianças, livros e adultos formam um *triângulo amoroso*. Imagem que provoca a pensar no encontro que se dá nos vértices, um ponto interliga-se a outro. O adulto, ponto mais experiente do vértice, tece, puxa, circula o fio da linguagem que contorna o bebê com voz, ritmo, melodia, convite desde que o bebê vive em sua casa uterina. Afeto, voz, olhar convida, forja, borda os vértices desse triângulo.

O registro revela nuances do triângulo amoroso, mas provoca pensá-lo além.

Lorena tem quase doze meses, há pouco aprendeu a ficar firme sobre os próprios pés. Parece gozar com alegria dessa conquista corporal. Anda para lá e para cá na grande sala. Por vezes, parece traçar uma linha imaginária de um lado a outro. Compenetrada, segue o fio e vai. Para lá e para cá. Durante os cenários, não age diferente. Escolhe um livro ou outro; algumas vezes, mais de um, e vai pela sala, para lá e para cá. Por vezes, fica num cantinho, dedicada em explorar os livros. Lorena não se aproxima muito das pesquisadoras. Se, por alguma razão, deseja atenção, busca as educadoras da turma, especialmente, por Taís, a quem demonstra carinho e confiança. Lorena estava num desses momentos de intimidade com o livro; ela e eles, num cantinho da sala. Num determinado momento, parece perceber a presença de Taís que, sentada perto da parede, parecia relaxada, também ela observando os bebês. Lorena, então, vai até ela com dois livros em mãos



Figura 15 - Retalho 1

Recebida por Tais com alegria – expressa num largo sorriso –, imediatamente, faz como em outros momentos: senta-se em seu colo. Ali, naquele lugar que lhe parece confortável, toma o livro em mãos e começa o jogo tantas vezes repetido do abre-vira-mexe-abre...



Figura 16 - Retalho 2

Michele observa, se aproxima, vai chegando... Deseja pegar o livro? Quer sentar no colo de Tais? Quer ficar com as duas? O que a levou até ali? Gesticula as mãos. Será uma pergunta? O que deseja? Mexe o corpo com graça; seu movimento parece uma coreografia. Dança, teatro? Não sabemos. Mas, Lorena, parece entender. Olha Michele nos olhos, sorri, põe o livro na cabeça, entrega-o a Michele. Jogo?



Figura 17 - Retalho 3

Tais, por sua vez, entra no círculo que todos esses gestos e movimentos parecem formar. Responde a eles gestual e expressivamente. Sorri, olha para Michele, devolve o olhar a Lorena. Sorri novamente. Faz cara de espanto. Jogo? A cena continua, movimentos se repetem, bem como os sorrisos, os gestos. O corpo de Michele ginha. Dança, teatro?



Figura 18 - Retalho 4

Cadê Lorena e Michele? Não estão mais em cena... Levaram consigo a dança, o teatro, o jogo? Deixaram para trás seus vestígios: os livros, os gestos? O colo, lugar que acolheu Lorena, agora vazio. As mãos de Tais guardam, fecham, zelum pelo livro. O jogo abre-fecha-abre... termina no 'fecha'. Quem vai começar tudo de novo?

Lorena parece mover-se pelo afeto. Experimenta-o ao andar de lá para cá, ao fazer escolhas, seja do livro ou de um canto para ficar. Entre as escolhas que faz, está a de levar até alguém de quem parece gostar, o livro escolhido. Reconhece-se não só vestígios do triângulo amoroso de que trata Reyes (2010), mas de seu itinerário, movido pelo afeto, pelas minúcias que fia, costura e cria condições para as escolhas da bebê: ir até a pessoa em quem parece confiar; ser recebida com a alegria de um sorriso, experimentar o colo que não oferece resistência, de onde ela não sai até o último momento. Não parece ter procurado Tais para que esta lesse o conteúdo do livro, ou qualquer outra coisa, mas para estar ali, em seu colo.

Para Buber (2009), existem dois modos de estar face a face com ao outro: imposição ou abertura. Na primeira, a pessoa impõe-se por posição ou atitude. A segunda forma de agir, se dá diante da abertura que um dá ao outro, encontrando-se nas opiniões e atitudes das duas pessoas de relação. Não se sabe todos os detalhes e minúcias que traçam o itinerário de Lorena até o colo de Tais. No entanto, o sorriso do acolhimento, o corpo que acolhe com colo, denotam indícios desse acordo mútuo, provocado por querer estar junto e abertura para estar junto.

Michele entra em cena. Não se sabe o que ela deseja: será o livro, será o colo, será entrar no triângulo? Há abertura e acordo para sua entrada, para o jogo que as três negociam junto com o livro. Buber (2009), afirma que diálogo se torna, “sem dúvida, esta atitude básica pode permanecer sem resposta e a dialógica pode morrer em germe” (p.148). Para que a reciprocidade se torne realidade, é necessária uma relação que perceba, reconheça, abra e acolha o outro como Tu, como pessoa de relação, “numa parceria viva, isto é, quando numa situação comum com o outro, me exponho vitalmente à sua participação nesta situação como sendo realmente sua [...], se a mutualidade é conseguida, o inter-humano desabrocha em conversação genuína” (p.148). Dança, teatro, jogo? Ou conversação genuína?

Por fim, salta aos olhos último retalho. Nas muitas possibilidades que ele dá a ler, fica o ponto em linha reta. As curvas e desvios com o livro – jogo, teatro, ginga corporal – cessam. A cena coloca o livro no lugar arrumado, cuidadosamente fechado. Um dos papéis do adulto não é justamente zelar, cuidar, guardar, preservar, manter? Antes, o movimento, o convite, o colo, a dança gingada pelo corpo das duas bebês. Talvez, seja algo que se possa cuidar e sustentar nas práticas com os livros: reconhecer que os bebês podem construir itinerários com os livros, iniciar e terminar um jogo, uma dança, uma cena. Com o adulto, além de ser aquele que apresenta e organiza elementos do cenário, **estar ali**, no sentido proposto por Buber (2009): ser presença. Estar aberto para quando o cenário iniciar, receber e partilhar com alegria não só porque ele dá ao bebê conhecer, mas porque reconhece no bebê sua capacidade de construir uma cena para os dois. Isso, também, recoloca o lugar dos objetos partilhados, construídos e experimentados juntos e, “é por essa razão que se trata de um encontro e não de união, e é porque tal encontro acontece não entre o homem e os objetos passivos, mas entre o homem e aquilo que é ativo nesses objetos [...]” (Zubén, 2003, p. 46).

O conjunto aponta para o livro ativo porque está vivo na reciprocidade partilhada, na relação que pode ser ponto duplo, de vaivém: do bebê que convida o adulto, do adulto que brinca com e no cenário construído pelos bebês. Se o bebê age na tarefa de realizar sua própria subjetividade, ao fazer isso, força do mundo e força do bebê são realidades que se encontram. Do encontro, emerge a potência limiar do diálogo, do dialógico: “a relação viva e recíproca implica sentimentos, mas não provém deles. A comunidade edifica-se sobre a relação viva e recíproca, todavia o verdadeiro construtor é o centro vivo e ativo” (Buber, 1974, p. 53). O

centro vivo e ativo é o que se dá na gênese da relação, o encontro fundado na inteireza, no desejo de se estar com, de tornar-se presente da pessoa. Experiência que acontece *entre* bebês e adultos, laços que se contrapõem ao pragmatismo. Não é mágica, mas relações possíveis de reciprocidade, de vínculo *entre* pessoas que partilham de relações genuínas, ativas.

Bebês e livros: relação, sutileza, vínculo e reciprocidade. Bebês e livros em cena, no jogo relacional das interações, criações, jogos, brinquedos. Desarrumando, destruindo, os bebês se revelam capazes de produzir realidades novas, movidos por espontaneidade, interesse, engajamento no cenário de vida e partilha que constroem, da qual participam.

O bebê age na matéria do livro e da língua; na dimensão das interações, das relações interpessoais. *Entre* relações, a possibilidade do encontro. Winnicott (1990, 1975), fala dessa área interior que, no trânsito entre realidade interior e exterior, preserva faces sob a qual a objetividade externa não controla, preservando, no interior de cada pessoa, um espaço lugar no qual pode residir o mistério, os inícios. Isso se aprende com os bebês ao observá-los com interesse.

Os bebês demonstram caminhar para o encontro, mas precisam de acolhimento para seus ritmos, seus tempos, sua plasticidade. Inscrever-se na cultura, revela força, delicadeza, sutileza, esforço: al dente, no balbucio, em busca de reciprocidade para o jogo, na relação, sutileza, vínculo.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte [...].⁷⁰

A feitura de um bordado parece inverter a cronologia do tempo. Por mais experiente que seja aquele que borda, o desenho se faz vagarosamente, ordenado pelo ritmo que afina, e afia, tesoura, linhas, tecidos como se fosse o desenho a buscar as mãos para tecê-lo, não o contrário. Essa imagem empresta sua face ao contorno desse bordado final, no seu provisório acabamento, revisitando do avesso ao direito, os sentidos construídos ao longo desta tese.

Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo, girou em torno de compreender **especificidades das relações e interações dos bebês com o livro**. O contexto no qual se deu a construção da pesquisa, foi uma creche filantrópico-conveniada, situada na zona de sul da cidade do Rio de Janeiro. As observações se deram por dois caminhos: primeiro, na imersão, observação, registro, interlocução e familiaridade com as pessoas da pesquisa e o campo; segundo, na proposta de cenários literários que envolveu as pessoas, livros, tecido, câmera fotográfica. Os cenários permitiram observar as interações dos bebês com os livros, dos bebês entre os livros, convidando a buscar indícios das relações e das interações nos detalhes, nas recorrências, nas minúcias manifestas nos itinerários dos bebês.

Como urdidura, a tese buscou aproximações com a escrita ensaística (Benjamin, 2013), construída a partir do campo. Possibilidade que permitiu entrecruzar, campo e a multifacetada teoria (literatura, psicanálise, filosofia, antropologia), tecidas na busca por fabular sobre bebês e livros. De acordo com o filósofo, “o valor dos fragmentos de pensamento é tanto mais decisivo quanto menos imediata é a sua relação com a concepção de fundo [...]” (Benjamin, 2013, p. 17). Não seria correto afirmar que a escrita se fez descolada de seu pano de fundo.

⁷⁰ COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. Global: 2004.

Mas, foi desafio tentado, amiúde, no exercício de bordar escrita com linhas de matizes distintos, entrecruzados aos próprios pensamentos da artesã.

Assumir os fragmentos convidou a ultrapassar a cronologia das situações vividas, admitindo o inacabamento, o vaivém que mostra a complexidade do todo na parte. Esse modo de caminhar com a escrita, cotejou o mosaico em que se deu a tese. De modo parecido, esse bordado final busca tanto aproximar os pontos costurados na tese, quanto alargar casas para os botões que ficaram de fora. Desse modo, caminha como a tecelã da epígrafe: contornando o caminho, do avesso para o direito, com linha clara, tomando cuidado no acabamento.

Bebês, práticas, instituições

A pesquisa iniciou com o desafio de compreender **especificidades das relações e interações dos bebês com os livros**. Contudo, foram os bebês quem assumiram o protagonismo e centralidade da tese. Desse modo, os dois primeiros capítulos da tese, constituem o tecido sob o qual a narrativa fia e fabula em torno dos bebês: quem são? Existiriam caminhos que permitam compreender mais da realidade do *ser* bebê? O que os bebês revelam de si nos caminhos que percorrem *nas e entre* relações?

A aproximação dos campos da Antropologia Filosófica, com Martin Buber, por sua teoria em torno do fenômeno da relação, e a Psicanálise, com Donald Wood Winnicott, por formular teoria que aborda a dimensão subjetiva da constituição do bebê, forjou o tecido conceitual da pesquisa. Na primeira parte da tese, os conceitos relação, sutileza, reciprocidade e vínculo orientam a compreender o bebê em sua atualidade (Lispector, 1998; Buber, 1974). No desdobramento das análises do campo, esses conceitos contornam, margeiam, indicam modos possíveis para olhar e buscar compreender, os caminhos dos bebês até às interações com as pessoas, os espaços, os livros.

Relação – princípio de ser e estar com os bebês, acompanhá-los, aproximar-se para buscar compreender suas manifestações, interesses; **sutileza**, ações que se dão no *entre*: holding, apoio como sustento do entorno, para que o bebê se dê para o mundo a partir do sentimento de confiança para agir, transformar, viver; **reciprocidade** e **vínculo** como alianças forjadas na confiança, no apoio que sustenta sem invadir, que respeita a linha tênue da qual o bebê constitui, transita entre realidade subjetividade construída e objetivamente percebida (Winnicott,

1975).

Os conceitos permitiram construir uma concepção de bebê como **pessoa** constituída na relação de cuidado e apoio do outro. Nesse sentido, relação orienta-se como princípio para os modos de se estar – em estado de dedicação – com os bebês. Essa imagem de bebê extrapola os cenários com os livros, levando a indagações em torno das **práticas**: quais são os modos possíveis para garantir, nas práticas, a relação como princípio?

Durante a realização da pesquisa, foram observadas cenas atravessadas pelo cuidado, preocupação, brincadeiras e alegria entre adultos e bebês. Contudo, pouco se observou estratégias que mantivessem esses elementos como horizontes da organização do cotidiano. Essas cenas eram recortes, desvios experimentados nos momentos denominados livres, de visível relaxamento dos adultos. O que era considerado pedagógico, como ‘conteúdo’ a ser ensinado pelo adulto e aprendido pelos bebês, dava-se na preparação de produtos e lembranças para datas comemorativas como dia do índio, dia das mães, páscoa, entre outros.

O cotidiano constituído das minúcias, das inúmeras singularidades expressas por cada bebê, nas relações e interações entre eles, os adultos, os espaços, não parece configurar o norte das práticas. O que faz indagar sobre o papel das **instituições**. Numa das situações observadas no campo, a pesquisadora acompanhou a confecção de um painel em torno da Páscoa. A atividade consistia em carimbar, com tinta, a mão dos bebês em uma folha de cartolina. Dentro das mãos coloridas, era colada uma foto do bebê. Sem detalhar o desconforto expresso pelos bebês pelo uso do seu corpo para uma atividade que não produziu sentido, a situação torna-se ainda mais inquietante, quando a professora revela seu orgulho por *ter conseguido fazer alguma coisa com os bebês e, com isso*, participar do painel coletivo da creche.

Quando as instituições não assumem uma concepção de trabalho baseada na autoria, numa concepção de pessoa que sente, vive, produz, corre o risco de simplificar e reduzir a potência das relações que se dão no *entre*. O foco das práticas gira em torno das coisas, não das pessoas. A professora que fez o painel também canta, dança, lê histórias dos livros e as que conhece *de cabeça*; têm braços largos e generosos para abraços, o que lhe garante lugar afetuoso nas interações e atenções que os bebês lhe dedica. Contudo, essa professora manifesta que seu trabalho é reconhecido, quando executa atividade na qual sentidos construídos nas relações

sutilmente forjadas cotidianamente *entre* os bebês e ela ficam à margem. Os bebês, por sua vez, agem, movimentam-se criativamente em direção aos seus interesses. No entanto, *trinta mil desses bebês*, que seja um, resistirão? (LISPECTOR, 1998). Ou, serão levados a se conformarem com a interdição dos seus modos de conhecer e habitar o próprio corpo, de manifestarem seus interesses e desejos?

O amadurecimento pessoal (Winnicott, 1990) “é a manifestação do potencial criador da natureza humana. Ele só pode se dar num tempo e num espaço que lhes são próprios, e que não são o tempo e o espaço lineares dos processos naturais em termos fisiológicos e biológicos” (Dias, 2014, p. 118). As instituições consideram essas questões na formulação de propostas e práticas? Buscam conhecer, fabular sobre os itinerários de conhecimento e imersão dos bebês no mundo?

O bebê pede sutileza naquilo que pode sugerir desordem a olhos externos, mas trata de instinto e força criadora. O bebê não caminha sozinho. Precisa do outro. O outro, por sua vez, precisa aproximar-se do bebê para compreendê-lo, não de modo prognóstico, mas com abertura, interesse. Cada bebê é um EU SOU que necessita de olhar cuidadoso, único, genuíno. A natureza do bebê exige esse olhar não por capricho, mas para que possa ser e, sendo para si, possa ser com o outro, possa agir no espaço, no tempo sem desvincular-se da sua realidade psíquica (Winnicott, 1990).

Desse modo, parece convocar à que se reordene o próprio sentido de ordem do cotidiano institucional. No cenário onde se vê caos, há potência criativa e criadora, há vida, porque há o sentido de existir. Os itinerários são multifacetados; os vínculos construídos nas minúcias das realidades partilhadas.

Essas considerações apontam a potência de assumir a relação como princípio de toda e qualquer ação para e com os bebês, tomando-o como pessoa para quem os movimentos de estar no mundo começam, primeiro, consigo, na tarefa de amadurecimento de constituir a própria subjetividade, de criar a realidade subjetiva. A sutileza fia a natureza da relação; está presente nos detalhes, no miúdo, tece o exercício de sustentar e apoiar a tarefa do bebê.

Tecendo essas considerações, os conceitos **relação**, **sutileza**, **reciprocidade** e **vínculo** margeiam, alargam sentidos de compreensão do *ser* bebê, bem como constituem fios com os quais seja possível bordar práticas mais autorais e autênticas entre adultos e bebês, nas instituições.

Bebês e livros

O encontro dos bebês com os livros aparece tecido por relação, sutileza, reciprocidade, vínculo. Apresentar livros significa oferecer ao bebê uma parcela do que se considera especial de ser compartilhado. Os bebês, por sua vez, revelaram construir caminhos e próprios.

Se, por um lado, os bebês assumiram o protagonismo da tese, os livros, por sua vez, foram generosos cúmplices que ajudaram a mostrar sutis itinerários, descobertas, manifestações, gestos dos bebês. No capítulo três, os livros se revelam pelas mãos, voz, gestos dos adultos. Nesse cenário, a narrativa fabula sobre possibilidades caso o encontro perpassasse escolhas dos bebês, ou, outros modos de interação. *Em pequenas doses* os bebês revelam suas inscrições no universo objeto.

Conceber práticas em torno do livro no cotidiano com os bebês, implica considerá-lo na cena *com* os bebês. Cenário no qual, entender sensorialmente o objeto, despe e revela a sua realidade. Esse jogo brincante põe em destaque a potência autoral, a criatividade originária, o gesto espontâneo (Winnicott, 1975) do bebê na interface com o objeto que, por sua vez, marcado por concepções estéticas, provoca e convida a ação de descoberta e interação do bebê: “dar forma é descobrir. Ao realizar eu descubro” (Buber, 1974, p. 12).

Bebês, adultos e livros são realidades distintas e, em conjunto, dão forma ao universo em que habitam. O vínculo, construído no *entre* institui as condições para o encontro dessas realidades. No contexto educativo, o reconhecimento da distinção dessas realidades pode configurar o caminho das sutilezas, das minúcias, de propostas que façam encontrar os dois caminhos. Não se trata de colocar protagonismo em um ou outro, mas de encontro, de relação tecida com sutileza. Trata-se de formação humana que acolhe e confirma o outro. Quando os bebês têm os livros em suas mãos, o que se desponta são gestos que insinuam *uma certa gênese* dos gestos em torno do objeto: *abre-fecha-abre-fecha* como jogo que desvela a realidade do livro, sua materialidade.

Bebês, *pessoa para quem o mundo é a inauguração da vida*. **Livros**, *objeto da cultura, carregam em sua constituição marcas subjetivas*. Duas realidades que se encontram, se descobrem, dão-se uma à outra. No intervalo de seus caminhos, se colocam *inúmeras, complexas, detalhadas e sutis* ações que constroem condições para o encontro, para a tessitura dessa relação.

O livro, como artefato da cultura, muitas vezes escasso ou inexistente nas

instituições, vive seu ciclo de sacralidade – das mãos dos adultos para o cesto, no alto do estante, do armário –, pouco ou nada participando das cenas com os bebês e crianças. Refletir e discutir em torno dessas não significa deixar de zelar pela manutenção dos livros ou propor mediações. Contudo, convidam a repensar as práticas em torno da relação dos bebês com este objeto. A pesquisa apontou alguns indícios que atravessam esse encontro. A proposta dos cenários literários, adaptada a cada contexto, pode bordar caminhos, constituir rituais que cotejem realidades que se adequem às condições das pessoas envolvidas e de cada instituição. Tecendo essas considerações, a pesquisa aponta para algumas especificidades em torno das relações e interações dos bebês com os livros:

- Os **sentidos** que os bebês constroem em torno dos livros, são atravessados pela **relação e sutileza**. O que implica considerar formas de apresentação dos livros para os bebês, pessoas e condições que apoiam, sustentam o encontro e as interações dos bebês com os livros. Questões que, tanto impactam, quanto redimensionam o papel dos adultos na organização dos espaços e dos materiais que participam e forjam **práticas** com os bebês.
- **Práticas** que envolvem **interações** entre **bebês e livros**, implicam assumir riscos. Nesse cenário, livros são objetos experimentados *al dente*, às mordidas, aos apertos; são amassados, lambidos, o que desponta para certa gênese do uso do objeto. Caminhar com bebês e livros significa caminhar na tensão da *cumplicidade operante*, como na responsabilidade de se portar como aquele que preserva, faz existir. Na tensão que permeia destruir e preservar, os bebês constroem apropriações em torno da especificidade do uso e interação com o objeto. O adulto, por sua vez, ao garantir a preservação do livro, ao consertá-lo, remendá-lo, ensina ao bebê sobre as coisas que duram. Acolhe, junta, reúne o produto do caos, fazendo com que continue existindo, o que ajuda o bebê na sua compreensão sobre a realidade do mundo, da cultura.
- Livros **convidam** à **reciprocidade**, à construção e fortalecimento dos **vínculos** travados nas relações entre as pessoas, destas, com os objetos, espaços, materiais. Algumas cenas em torno dos cenários literários permitiram redimensionar perspectivas das categorias reciprocidade e vínculo, uma vez que foi possível observar percursos construídos em

movimento recíproco, de cumplicidade com os adultos com os quais constroem vínculos afetivos, atravessados pela confiança. Destaca-se, também, vínculos que os bebês constroem, e sustentam, motivados pelo interesse por um determinado livro e não outro. As análises apontam para a **reciprocidade** que se faz no **gesto espontâneo** e, por isso, sua capacidade de surpreender, de convidar ao inesperado das **relações**.

Um último bordado - sobre formação

Pesquisar, estudar, escrever esta tese alterou meu modo de olhar, me relacionar, tecer compreensões sobre ser bebê. O tema da subjetividade, cotejado como interface potencialmente constituidora das ações e expressões dos bebês, redimensionou minhas inquietações. Na medida em que a pesquisa definia seu escopo conceitual em torno da **relação** como princípio, da **sutileza**, da **reciprocidade**, do **vínculo**, questionava sua potência na formação de professores. Qual a centralidade das discussões em torno do papel da relação, da sutileza, da reciprocidade, do vínculo como intenção, orientação do trabalho pedagógico com os bebês?

Buber (2003), afirma que a verdadeira educação não deve se ocupar da formação da personalidade, da cognição (esta pode se dar por múltiplos e variados caminhos). Para tanto, se faz necessário uma pessoa consciente do papel do caráter, que aja com inteireza, responsabilidade e interesse em direção da pessoa, não apenas do aluno. Tomada sob essa orientação, a educação se torna encontro, não intenção pedagógica, porque se funda na relação: “uma alma que sofre em sua própria existência carnal, as contradições do mundo e da sociedade humana aparecem diante de mim com uma pergunta; pois bem, na medida em que tento responder de acordo com a minha ciência e consciência, ajudo-o a tornar-se um caráter capaz de superar as contradições atuando” (Buber, 2003, p. 41-42).

A prática pedagógica reduzida ao alcance de metas e objetivos, reduz o cotidiano educativo numa série de tarefas a cumprir e alcançar. Se o horizonte é percorrido em linha reta, por onde entra o desvio, a suspeição do mundo?

A Psicanálise, como campo de conhecimento científico, por nortear uma discussão ampliada em torno dos fenômenos psíquicos subjetivos, por comportar o espaço do jogo, da especulação narrativa (Parreiras, 2008), sugere um campo de

estudo potente para a formação dos professores que trabalham com bebês. Diferente da Psicologia comportamental, que vem sendo interpretada pela lógica da medida, da homogeneidade dos comportamentos e ações (Guimarães, 2008), a Psicanálise aponta a abertura, para o acolhimento das múltiplas possibilidades de expressão, do acolhimento das formas de sentir, pensar, fazer.

Na realização do campo da pesquisa, ações e falas dirigidas aos bebês, ou entre os adultos, inquietaram (inquietam!) pela aridez dos gestos, pelas modos de olhar que reduzem o bebê e suas ações ao *Isso*. Ao assumir essa postura, o adulto também se desqualifica como pessoa de relação. A educação se reduz a intenção, não a encontro.

Como redimensionar papéis subjetivos, muitas vezes já tão marcados pela indiferença, pela invisibilidade, pela aspereza da vida? A Psicanálise pode contribuir na formação do professor de modo a provocá-lo a olhar, revisitar, acolher sua própria subjetividade. O adulto, responsável por receber, cuidar e educar os bebês, precisa ser confirmado como pessoa. Onde habita, dentro de cada adulto, o bebê que outrora foi? Em que lugar de suas histórias a relação deixa de ser uma experiência a ser (com)partilhada?

Compreende-se que os espaços institucionais, em especial a creche, considerem o bebê na sua condição social, sua capacidade de entrada, imersão, atuação na cultura, bem como os processos subjetivos experimentados por cada um dos bebês.

Estar, ou antes, *entrar em estado de dedicação com o bebê*, significa um ato revolucionário. Primeiro, porque ratifica a condição humana de *ser*. Segundo, porque estar com bebês mobiliza o adulto a retomar *a atualidade a qual um dia todos nós pertencemos*. Que outra experiência poderia ser tão radical quanto a chance de revisar origens constituidoras de subjetividades primitivas? Não para adotar medidas velozes de inculcação ou didatização do mundo para o bebê, mas para habitar, novamente, esse *espaço potencial*, no *entre* que é potência relacional, estética. Realidade a qual, cada adulto, à sua maneira, nas condições possíveis, já pertenceu, ou deveria algum dia, ter pertencido.

Finalizar com apostas na formação, permite o desenrolar do tecido construído nesta pesquisa, convida a novas tramas e artesanias. Pessoas e livros compõem relações, encontros. *Ser* exige coragem, tenacidade para enfrentar os desafios. A literatura foi mais que campo de estudo nos caminhos da pesquisa, foi

cúmplice, colo, escuta, acolhimento para tudo o que não pude fazer, compreender, ir além; alargou paisagens, permitindo ouvir outras vozes, tantas outras vozes que não couberam aqui, mas marcam esta trajetória.

Estudar e escrever esta tese, (re)afirma o compromisso com o estudo, com uma formação que seja atravessada pela sensibilidade, pela plasticidade, pela estética, pelos bordados que se tecem nos diálogos, nas relações.

Referências bibliográficas

AB'SÁBER, T. A. **Apresentação**. In: PHILLIPS, A.. **Winnicott**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

ABRAM, J.. **A linguagem de Winnicott**. Dicionário das Palavras e Expressões utilizadas por Donald W. Winnicott. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ADORNO, T.. **O ensaio como forma**. In: ADORNO, Theodor. **Notas de Literatura I**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, Editora 34, 2012, p.15-45.

APRENDER – **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. ISSN 1678-7846, Ano 6, n. 11, jul/dez 2008. Vitória da Conquista/BH: Edições UESB, 2008. Número Especial: Winnicott e a Educação.

ANDRADE, L.; CORSINO, P.. **Critérios para a construção de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental**: o instrumento de avaliação do PNBE. In: PAIVA, A. M. *et. al*(orgs.). **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p.79-91.

ASSIS, M. **Um apólogo**. In: **Para Gostar de Ler** - Volume 9 - Contos, Editora Ática - São Paulo, 1984, pág. 59.

BARBOSA, M. C. S.. **ESPECIFICIDADES DA AÇÃO PEDAGÓGICA COM OS BEBÊS**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

BARBOSA, S. N. F.. **Vem, agora eu te espero - institucionalização e qualidade das interações na creche**: um estudo comparativo. Departamento de Pós-Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Tese. De doutorado. Rio de Janeiro, 2013.

_____. **“VAI, ESCREVE AÍ, ESCREVE. JÁ ESCREVEU?”** - O LUGAR DA PESQUISADORA PELO OLHAR DAS CRIANÇAS. Anais [do] XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. [Comunicações Orais]. Vitória, ES, 2016, p.670-681.

BARTHOLO JR, R.. **Você e eu**: Martin Buber, presença palavra. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

BENJAMIN, W.. **Diário de Moscou**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

_____. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense 1994.

_____. **Ensaio reunidos**: escritos sobre Goethe. São Paulo, SP: Duas cidades, Editora 34, 2009.

_____. **Experiência e Pobreza**. In: **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense (1994a).

_____. **O narrador**. In: **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense (1994b).

_____. **Obras escolhidas II**: Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense (1995).

_____. **Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem**. In: BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **Prólogo epistemológico crítico**. In: BENJAMIN, Walter. Origem do drama barroco alemão. Edição e tradução João Barrento. 2ª ed. Belo Horizonte/BH: Autêntica, 2013.

BEZERRA JR, B.; ORTEGA, F. (org.). **Winnicott e seus interlocutores**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.

BINES, R. K.. **A arte da canhota**: o corpo da criança na escrita de Nuno Ramos. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 33, 2009, pp.51-58.

_____. **Criar com a infância**. In: SCHOLLHAMMER, Karl Erik e OLINTO, Heifrun Krieger (Orgs.). **Literatura e criatividade**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012. pp. 131-140.

_____. **Sem rede de proteção**: palavras em queda livre nas obras de David Grossman e Michael Laub. In: LEWIN, Helena (org.) **Judaísmo e cultura**: fronteiras em movimento. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2013.

BOGOMOLETZ, D.. **Introdução**. In: WINNICOTT, Donald. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. **Introdução**. In: SALDANHA, M. T.. **Winnicott para pais e educadores**. Leme (SP): JHMizuno. 2017.

BOJUNGA, Lygia. **Feito à Mão**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008.

BONAFÉ, M.. **Los libros, eso es bueno para los bebés**.

Barcelona/Espanha: Editorial Océano S.L., 2008.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos. BERENBLUM, A.; PAIVA, J. (orgs.). Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** CAMPOS Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia (orgs.). Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Literatura na Educação Infantil:** acervos, espaços e mediações. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum.** 2ª versão. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2016.

BRASIL. **Bebês como leitores e autores.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2016, Caderno 4.

BROUGÈRE, G.. **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Brinquedos e Companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 2010.

BUBER, M. **¿QUÉ ES EL HOMBRE?** Tradução de Eugenio Ímaz. México: FCE, 1949.

_____. **Eu e Tu.** Tradução, introdução e notas de Newton Aquiles Von Zuben. 2ª edição. São Paulo: Moraes, 1974.

_____. **Encontro – Fragmentos Autobiográficos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

_____. **El camino Del ser humano y otros escritos.** DÍAZ, Carlos (tradução e notas). Madri: Fundación Emmanuel Mounier, 2003.

_____. **Sobre Comunidade.** Campinas: Perspectiva, 2008.

_____. **Do diálogo e do dialógico.** Campinas: Perspectiva, 2009.

_____. **O caminho do homem segundo o pensamento chassídico.** São Paulo: É Realizações, 2011.

_____. **Histórias do Rabi.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.

BUSS-SIMÃO M.; ROCHA E. A. C.; GONÇALVES F.. **Percursos e**

tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 96-111, jan./abr. 2015.

CADERMATORI, L.. **O que é Literatura Infantil?** São Paulo: Brasiliense, 2010.

_____. **As narratividades.** In: BRASIL. **Literatura na Educação Infantil:** acervos, espaços e mediações. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2015. pp 31-38.

CADÔR, A. B.. **O signo infantil em livros de artista.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes. Escola de Belas Artes .Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 59 - 72, mai. 2012.

CARLE, E.. **¿Has visto a mi gata?** Kókinos. Espanha/ES: 2011.

CINTRA, E. M. de U.. **A descoberta do mundo e a destrutividade originária.** JORNAL de PSICANÁLISE 48 (89), 67-78. 2015.

CLIFFORD, J.. **Dilemas de la cultura.** Barcelona: Gedisa, 2001.

_____. **A experiência etnográfica:** antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

COLASSANTI, M.. **A moça tecelã.** São Paulo: Global, 2004.

CORRÊA, H. T.. **Qualidade estética em obras para crianças.** In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). **Literatura infantil:** políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.91-109.

COLASANTI, M.. **A moça tecelã.** São Paulo: Global, 2004.

CORSARO, W. A. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P.. **Infância e linguagem na obra de Bartolomeu Campos de Queirós:** questões para a educação infantil. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CARVALHO, C. (orgs.). **Educação Infantil:** Formação e Responsabilidade. Campinas/SP: Papirus, 2013.

_____. (org.). **Apresentação. Travessias da literatura na escola.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

_____. **Infância e literatura:** entre conceitos, palavras e imagens. Revista Teias v. 16 • n. 41 • 108-123 • (abr./jun. - 2015): Infância, Literatura e Educação. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24516>

COUTINHO, A. M. S.. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico**

no contexto da creche. 2010. 291 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

_____. **As relações sociais dos bebês na creche:** um estudo numa perspectiva sociológica. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** 4.ed. revista pela ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DAVIS, M.; WALLBRIDGE, D.. **Limite e espaço:** uma introdução à obra de D. W. Winnicott. Tradução de Eva Nick. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

DAUSTER, T.. **Antropologia e Educação.** Um saber de fronteiras. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

DA MATTA, R.. **Introdução.** In: GENNEPE, A. V.. **Os ritos de passagem.** São Paulo: Vozes, 2013.

DIAS, E. O.. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott.** 3ª ed. São Paulo: DWW Editorial, 2014.

DIDI-HUBERMAN, G.. **Pensar debruçado.** Tradução de Vanessa Brito. São Paulo: KKYM/Martins Fontes, 2015. Ed.1, versão Kindle.

DUARTE, T.. **A possibilidade da investigação a 3:** reflexões sobre triangulação (metodológica). Revista CIES (Centro de Investigação e Estudo da Antropologia) e-WORKING PAPER N.º 60/2009.

FALCONER, I.. **Olivia.** Editora Global, 2001.

FILINTO, Tatiana (CUNHA, Anna. Ilustrações). **Vestido de menina.** São Paulo: Peirópolis, 2011.

FOCHI, P.. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”:** documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação de mestrado. PPGE Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fevereiro de 2013.

FREITAS, T.; GLATT, J.. **Um abraço passo a passo.** Editora Panda-Books, 2016.

FRIEDMAN, M. **Preface.** In: BUBER, M. **Daniel:** dialogues on realization. New York/EUA: The University College of Wales Aberystwyth: 1964.

_____. **Preface. Martin Buber:** The life of Dialogue. 4th Edition. New York/EUA: Routled Taylor & Francis Group: 2002.

FULGENCIO, L.. **Notas sobre o interesse da psicologia dinâmica de Winnicott para a educação.** Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Número Especial: Winnicott e a Educação. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008. Ano 6, n.11. jul-dez 2008, p. 46-75.

FURTADO, M. A.. **Concepções de creche em artigos acadêmicos publicados nos periódicos nacionais A1 e A2 da área de educação.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília (UnB). Brasília/DF: 2014.

GIL, G. (ilustrações de Marcela Fernandes Carvalho). **A linha e o linho.** Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2013.

GUERRA, V.. **Palavra, ritmo e jogo:** fios que dançam no processo de simbolização. Revista de Psicanálise da SPPA, v. 20, n. 3, p. 583-604, dezembro 2013.

GENNEPE, A. V..**Os ritos de passagem.** São Paulo: Vozes, 2013.

GEERTZ, C.. **Uma descrição densa:** por uma teoria interpretativa das culturas. In: Geertz, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. **Nova luz sobre a Antropologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

_____. **Obras e Vidas:** o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GONÇALVES, F.. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche:** Uma análise da produção científica recente. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC, 2014.

GOTLLIEB, A. **Para onde foram os bebês?** Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). PSICOLOGIA USP, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 313-336.

GUIMARÃES, D.. **Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro:** técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

_____. **Relações entre bebê e adultos na creche:** o cuidado como ética.

São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês.** In: KRAMER, S.; ROCHA, E. C. (org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo.** Campinas, SP: Papirus, 2011 b, p. 35-52

GUIMARÃES, D.; MATTOS, M. N. de S. S. de. **Literatura na Educação Infantil: crianças, experiência e linguagem.** Texto apresentado no IX Jogo do Livro: Onde está a literatura?/III Fórum Ibero-Americano de Letramentos e Aprendizagens. Belo Horizonte, MG: UFMG/Ceale. 26 a 28 de Outubro de 2011.

GUIMARÃES, R. M.. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras:** um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação (mestrado). Florianópolis/SC: **2011.**

HOUAISS, A.. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa.** 4ª ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

HUNT, P.. **Crítica, teoria e literatura infantil.** São Paulo: Cosacnaif, 2010.

JAPIASSU, H.. **Questões epistemológicas.** Rio de Janeiro: Imago, 1981.

_____. **Nascimento e morte das ciências humanas.** Rio de Janeiro: F. Alves, 2ª edi., 1982.

_____. **Psicanálise: ciência ou “contraciência”?** Rio de Janeiro: Imago, 1989.

JAREK, M.. **A constelação vida:** política e linguagem na juventude de Walter Benjamin. Tese de doutorado. PPGF (Programa de Pós Graduação de Filosofia) -Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Julho de 2016.

JOBIM e SOUZA, S.. **Walter Benjamin e a infância da linguagem:** uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. In: KRAMER, Sonia e JOBIM e SOUZA, Solange (orgs). **Política, Cidade e Educação:** itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: 2009.

JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. (orgs.). **Histórias de Professores:** Leitura, Escrita e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Ática, 2008.

KHAN, M. M. R.. **Introdução.** In: WINNICOTT, Donald. **Da Pediatria à Psicanálise:** obras escolhidas. Rio de Janeiro: IMAGO, 2000.

KOMAGATA, KATSUMI. **ENTREVISTA** CONCEDIDA À REVISTA EMÍLIA. SESSÃO: CONVERSAS AO PÉ DA PÁGINA. DISPONÍVEL EM: [HTTP://REVISTAEMILIA.COM.BR/KATSUMI-KOMAGATA/](http://revistaemilia.com.br/katsumi-komagata/) ACESSO: AGOSTO DE 2017.

KRAMER, S.. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Na pré-escola e na escola**: a insustentável leveza de ser e estar com crianças? In: Cintra, Rosana Gonçalves Gomes (Org.). **Desafios da prática docente no cenário contemporâneo**. 1ed. Campo Grande/MS: Oeste, 2014, v.1, p. 13-36.

_____. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, -. 41-59, julho/2002.

_____. **Educação a Contrapelo**. In: KRAMER, S. e JOBIM e SOUZA, S. (orgs). **Política, Cidade e Educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: 2009.

_____. **Infância e Pesquisa**: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: KRAMER, S.; ROCHA, E. C. (org.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 385-395.

_____. **Contribuições de Martin Buber para a reflexão sobre/do homem contemporâneo**. Trabalho apresentado no VI Encontro Brasileiro de Estudos Judaicos. Rio de Janeiro, 2013, pp 581-591.

KRAMER, S.; MOTTA, F. N.. **“Verbetes Criança”**. In: OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRom. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=107>LINDEN,

Sophie Van Der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosacnaif, 2011.

LEGEAY, C.. **Para que serve um livro?** São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

LIONNI, L.. **Frederico**. Martins Fontes, 1998.

Editora Brasiliense, 1957.

LISPECTOR, C.. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOBATO, M.. **A reforma da natureza – o livro comestível**. São Paulo:

LOPARIC, Z.. **A teoria winnicottiana do amadurecimento pessoal**.

Infanto -Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência. 1999 (suplemento 1), pp: 21-23.

_____. **ESBOÇO DO PARADIGMA WINNICOTTIANO.** Cadernos de História e Filosofia da Ciência, Campinas, Série 3, v. 11, n. 2, p. 7-58, jul.-dez. 2001.

_____. **A ética da lei e a ética do cuidado.** In: LOPARIC, Zeljko (org.). **Winnicott e a ética do cuidado** (org.). São Paulo: DWW Editorial, 2013, pp.19-53.

MACHADO M. Z. V.. **A LITERATURA E SUAS APROPRIAÇÕES POR LEITORES JOVENS.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMG). Belo Horizonte: 2003.

MALINOWSKI, B.. **Objetivo, método e alcance desta pesquisa.** In: ZALUAR, Alba. **Desvendando máscaras sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

MELLO, R. (participação especial do autor na ilustração e ilustrações de Mariana M. e G. Lima). **Vizinho, vizinha.** São Paulo: Cia das Letrinhas: 2002.

MEIRELES, C.. **Ou isto ou aquilo.** 6ª edição. Editora Nova Fronteira, 2002.

MURRAY, R.. **O fio da meada** (Ilustrações de Elisabeth Teixeira). São Paulo: Paulus, 2002.

_____. **Palavras e pétalas.** (organizado por Antonio Carlos Secchin). Rio de Janeiro: Desiderata, 2008.

MORAES, O.; HANNING, R.; PARAGUASSU, M. (orgs.). **Traço e Prosa:** entrevistas com ilustradores de livros infanto-juvenis. São Paulo: Cosacnaif, 2012.

MOTTA, I. F. da. **O gesto espontâneo e a interpretação criativa.** Revista Mudanças – Psicologia da Saúde, 13 (2), jul-dez 2005, pp 374-388.

NETO, A. N.. **A noção de experiência no pensamento de Winnicott.** Natureza Humana 9(2): 221-242, jul.-dez. 2007.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C.. **Livro ilustrado:** palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V.. **Educação Infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, M. F., CORSINO, P. e KRAMER, S. (orgs.). **Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009)** – Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

NUNES, M. D.. **OS BEBÊS E OS ESTUDOS ANTROPOLÓGICOS:** conhecendo os bebês *Beng*. POLÍTICA & TRABALHO. Revista de Ciências Sociais, nº 43, Julho/Dezembro de 2015, p. 353-359.

PACOVSKÁ, K.. **Jogo da Meia-Noite**. Ática (sem ano).

PAIVA, A. et al. **Catálogo Literatura na Infância:** imagens e palavras. Brasília: MEC/SEB; Belo Horizonte: UFMG; Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2008.

PAIVA, A. P. M. de. **Um livro pode ser tudo e nada:** especificidades da linguagem do livro-brinquedo. Programa de Pós-Graduação em Educação UFMG. Tese de doutorado. Minas Gerais, 2013.

PAIVA, A.; SOARES, M.. **Literatura infantil:** políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIVA, A.. **A produção literária para crianças:** onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, A.; SOARES, M. (orgs). **Literatura infantil:** políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAMUK, O.. **A maleta do meu pai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PARENTE, A. A. M.. **A casa e o holding:** conversas entre Bachelard e Winnicott. Revista Natureza Humana 11(1): 73-100, jan.-jun. 2009.

PARREIRAS, N.. **O brinquedo na literatura infantil:** uma leitura psicanalítica. São Paulo: Biruta, 2008.

_____. **Do ventre ao colo, do som a literatura:** livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PENA, A. C.. **“Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”:** narrativas de profissionais de escolas comunitárias da Baixada Fluminense. Tese de Doutorado. Puc-Rio, Departamento de Educação, 2015.

PENA, A.; SALUTTO, N.; BARBOSA, S. N. F. **AUTORIZAÇÃO E AUTORIA: ÉTICA E SENSIBILIDADE NA ESCOLHA DO CAMPO.** Texto apresentado na 5º Seminário de Grupos de Pesquisa Sobre Infâncias e Crianças-GRUPECI. Florianópolis/SC: 2016 (s/p).

PEREIRA, R. F.. **Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tese. Rio Grande do Sul/RS: 2015.

PEZZOLO, D.B.. **Tecidos**: história, tramas, tipos e usos. São Paulo: editora Senac, 2013.

PHILLIPS, A.. **Winnicott**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

PIAZZA, M. C. P. **O ensaio como forma em Walter Benjamin: CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO ENSAÍSTICO PARA A EDUCAÇÃO**. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina. Criciúma/SC: 2016.

PRAGLIN, L.. **The Nature of the “In-Between” in D.W. Winnicott’s Concept of Transitional Space and in Martin Buber’s das Zwischenmenschliche**. Universitas, ISSUE 2, 2006 (ISSN: 1558-8769).

QUINTANA, M.. **Da preguiça como método de trabalho**. (prefácio Carlos Jorge Appel), 2ª ed. São Paulo: Globo, 2007.

QUEIRÓS, M. E. de S. e WEINBERG, R.. Prefácio. In: MARTIN, B.. **Do diálogo e do Dialógico** São Paulo: Perspectiva, 2009, pp. 7-10.

RAMOS, T. K. G. e ROSA, E. C. de Sousa. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RANDO, S.. **Gildo e os amigos no jardim**. Brinque-Book, 2014.

REYES, Y.. A casa imaginária. São Paulo: Global, 2010

_____. La poética de la infancia. Bogotá: Luna Libros, 2016.

RIBEIRO, C. V.; SANTOS, E. S.. **Apresentação**. Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Número Especial: Winnicott e a Educação. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008. Ano 6, n.11. jul-dez 2008, p. 7-13.

RIBEIRO, M. J.. **O início das vivências escolares**: contribuições da obra do psicanalista D. W. Winnicott. Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Número Especial: Winnicott e a Educação. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008. Ano 6, n.11. jul-dez 2008, p.155-177.

_____. Reflexões sobre educação e experiência cultural em D. W. Winnicott. IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP, 2008 (disponível on

line. Acesso em outubro de 2017).

RIBEIRO, G. S.. **As lições de literatura**: notas sobre o ensaio em Walter Benjamin. *Cadernos Walter Benjamin*, v. 8, p. 123-135, 2013.

ROAZEN-HELLER, D.. **Ecolalias**: sobre o esquecimento das línguas. Campinas/SP: Editora Unicamp, 2010.

ROCHA, E. A. C.. **30 anos da educação infantil na Anped**: caminhos da pesquisa. *Zero a Seis*, Florianópolis, v. 1, n. 17, jan./jun. 2008.

ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMÃO, M.. **Infância e educação**: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 943-954, 2013.

ROCHA, M. R. de S.. **Perspectivas de uma educação dialógica na creche**: a co-autoria da criança na construção da prática educativa. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.

RODARI, G.. **Gramática da Fantasia**. Tradução de Antonio Negrini. 11^a ed. São Paulo: SUMMUS, 1982.

RODMAN, F. R.. Introdução. In: WINNICOTT, Donald. *The Spontaneous Gesture: Selected Letters of D.W. Winnicott*. London: Karnac Books London, 1987.

ROUDINESCO, E.; PLON, M.. *Dicionário de psicanálise*. (Tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge). Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

M.SALDANHA, M. T.. **Winnicott para pais e educadores**. Leme (SP): JHMizuno. 2017.

SALUTTO, N.. **Leitura Literária na Creche**: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz. Dissertação de Mestrado. PPGE UFRJ. Rio de Janeiro, 2013.

SALUTTO, N.; CORSINO, P.. **As crianças e os livros na creche**. In: CORSINO, P. (org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015, p. 85-94.

_____. **Leitura literária na creche**: do direito de crianças e adultos à construção de elos de coletividade. In: CORSINO, P. (org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015, p. 85-93.

SANTIAGO, M. B. do N.. **Diálogo e Educação**: o pensamento pedagógico em Martin Buber. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade

Federal de Pernambuco. Recife: 2008.

SANTOS, E. S.. **Winnicott e a constituição pessoal para a formação do homem**. *Revista Winnicott e-prints*, vol.7 no.2 São Paulo 2012.

SEKKEL, M. C.. **O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott**. *Revista de Psicologia USP*. 2016, volume 27, número 1, pp.86-95.

SCHMITT, R. V.. **“Mas eu não falo a língua deles!”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____. **O encontro com bebês e entre bebês**: uma análise do entrelaçamento das relações. In: KRAMER, S.; ROCHA, E. C. (org.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011, p. 17-33.

SHOLEM, G. **Introdução**. In: BENJAMIN, W.. **Diário de Moscou**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

SILVA, A. et al. **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, I. de O. e; LUZ, I. R. da; FARIA FILHO, L. M. de. **Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil**: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15 n. 43, p. 84-98, jan./abr. 2010.

SILVA, A. A. F. da. **Panorama quantitativo e qualitativo das teses sobre creche na área de educação (2007 a 2011)**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Brasília/DF: 2014.

SILVA, C. C. da; RIBEIRO, N.. **A colcha de retalhos**. (Editora Brasil). São Paulo, 2010.

SILVA, M. C. da. **CONTRIBUIÇÕES DE MARTIN BUBER PARA UMA ANTROPOLOGIA AUTÊNTICA E SIMPLES**. De Magistro de Filosofia, Ano VII – No. 14 – Anápolis – 2º. Semestre de 2014.

SOARES, Magda. **Livros para a educação infantil**: a perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.21-33.

STUDART, J.. **Gonçalo M. Tavares e o testemunho (a experiência-limite)**. XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações, Convergências 13 a 17 de julho de 2008 USP – São Paulo, Brasil.

TEBET, G. G. de C.. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação (Centro de Educação em Ciências Humanas). São Paulo, 2013.

TEBET, G. G. de C. e ABRAMOWICZ, A.. **Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

TRISTÃO, F.. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso de uma creche conveniada. 2004. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. **Ser professora de bebês**: uma profissão marcada pela sutileza. Revista Zero a Seis, v. 6, 2009, pp: 1-14.

URIARTE, U. M.. **Podemos todos ser etnógrafos?** Etnografia e narrativas etnográficas urbanas. Revista Redobra: Salvador/BA, 2012, pp. 171-189.

VAROTTO, M. A.. **EDUCAÇÃO FÍSICA COM BEBÊS: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS CRECHES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dissertação. Florianópolis/SC:2015.

VELHO, Gilberto. **Um antropólogo na cidade**: ensaios de antropologia urbana. VIANNA, Hermano, KUSCHINIR, Karina, CASTRO, Celso (orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

WINNICOTT, D. W.. **O brincar e a realidade**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica Helena Souza Patto. 4ª edição. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre:

ARTMED, 1983.

_____. **Natureza Humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. **Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

_____. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2011

_____. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

_____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LCT, 2014.

_____. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____. **Privação e delinquência**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

WHYTE, W. F.. **Treinando a observação participante**. In: ZALUAR, A.. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

ZALUAR, A.. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

ZUBEN, N. A. von. **Introdução**. In: BUBER, M. **Eu e Tu**. 2ª edição. São Paulo: Moraes, 1974.

_____. **Martin Buber: cumplicidade e diálogo**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

_____. **Posfácio**. In: BUBER, M.. **Sobre Comunidade** São Paulo: Perspectiva: 2008, pp 129-136.

Sites consultados

SYLVIE, A. et al. **A pequena história dos bebês e dos livros**. Publicação eletrônica. Revista Emilia, 2013. disponível em:

http://issuu.com/revistaemilia/docs/livro_dos_beb_s/7?e=0/4728888

Último acesso ago.2017

8 Anexos

Outros *costureiros*

Teses e dissertações organizadas a partir do levantamento na plataforma Capes

Autor	Título	Tipo	Ano
ALMEIDA, Alessandra Maria Savaget Barreiros e Lima de.	A relação família creche no programa Primeira Infância Completa.	Dissertação	2014
ALVES, Iuri Lara.	Bebês, por entre vivências, afordâncias, e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar.	Dissertação	2013
BARBOSA, Priscila Arruda.	O berçário como contexto das DCNEI nº 5/2009 e a prática pedagógica com bebês: um estudo em uma EMEI de Santa Maria/MS.	Dissertação	2013
BIRSCHEID, Cecília de Campos.	Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas.		2014
CASTELLI, Polina Machado.	“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil.	Dissertação	2015
CRUZADO, Juliana Guerreiro Lins.	A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária.	Dissertação	2014
CRUZ, Coleção, Poline Machado Guelini.	Práticas e Representações da Institucionalização da Infância: bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990).	Tese	2014
CORDÃO, Taciana Saciloto Real.	Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos.	Dissertação	2013
CORREA, Aruna Noal.	Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em um berçário.	Dissertação	2013
CUSTÓDIO, Keila Beatriz Fernandes.	CONCEPÇÕES PISTEMOLÓGICAS QUE FUNDAMENTAM PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PROFESSOR DE BERÇÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DE UMA LEITURA PIAGETIANA.	Dissertação	2013
DELMONDES, Iraídes Sales dos Santos.	A educação de crianças de 0 a 3 anos: um olhar para a prática docente.	Dissertação	2015

DEMETRIO, Rubia Vanessa Vicente.	A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras.	Dissertação	2016
DIAS, Israel Rocha.	O BEBÊ COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIARTE-UFES.	Dissertação	2015
ESCOUTO, Nivia Barros.	A formação do leitor literário na educação infantil: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária.	Dissertação	2013
FARIA, Waldirene dos Santos.	O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos: a atenção e a memória – uma análise histórico-cultural.	Dissertação	2013
FERNANDES, Marina Ribeiro da Cunha.	Da família à creche: narrativas de mães sobre processos de transição dos seus bebês.	Dissertação	2014
FOCHI, Paulo.	“MAS OS BEBÊS FAZEM O QUÊ NO BERÇÁRIO, HEIM?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva.	Dissertação	2013
FILATADO, Márcia Abreu.	Concepções de creche em artigos acadêmicos publicados nos periódicos nacionais A1 e A2 da área da Educação.	Dissertação	2014
GONÇALVES, Fernanda.	A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente.	Dissertação	2014
HILFERTHOLZ, Bianca Tran.	NINHO BACHELARDIANO: imaginação poética, mundanidade e educação de crianças pequenas na creche.	Dissertação	2016
LIARDINI, Eleusa Maria da Ferreira.	UM ESTUDO SOBRE A QUALIDADE DO AMBIENTE EDUCATIVO DA CRECHE.	Tese	2015
LIPIETZ, Claudemir Cunha.	O hibridismo nas práticas docentes no Centro de Educação Infantil: entre o cuidar e o educar.	Dissertação	2014
MACHADO, Zenaide de Sousa.	Educação de 0 a 3 anos: a qualidade na perspectiva das famílias de uma creche conveniada.	Dissertação	2015
MALLMANN, Elisete.	MATERIAIS POTENCIALIZADORES E OS BEBÊS-POTÊNCIA: POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS E SENSÍVEIS NO CONTEXTO DE UM BERÇÁRIO.	Dissertação	2015
MARIANO, Fabiana Leite Rabello.	Música no berçário: Formação de professores e a teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon.	Tese	2015
MARCHI, Rodrissa Machado.	RABISCAR E APRENDER A NARRAR DESENHANDO NA CRECHE.	Dissertação	2015
MELO, Cláudia Vianna de.	Projetos de trabalho na creche UFF: articulação com a proposta pedagógica e a produção das	Dissertação	2013

	crianças.		
MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de.	Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, corpo e voz	Dissertação	2013
MOYANO, Jozina Alves.	O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE CRECHE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.	Dissertação	2014
NALINI, Denise.	Creche, Arte Contemporânea e a poética das crianças de 0 a 3 anos.	Tese	2015
NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do.	A ROTINA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GUARAPUAVA-PR: INVISIBILIDADES E SILENCIAMENTOS.	Dissertação	2015
PEREIRA, Rachel Freitas.	Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil.	Tese	2015
RABELO, Dayane Bollis.	O BEBÊ SURDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.	Dissertação	2014
RIBEIRO, Gesiele.	Literatura para os pequenos: experiências de San Miniato.	Dissertação	2014
SANTOS, Cássia Cristina Barreto.	O Brincar Nas Produções do Conhecimento da Creche UFF.	Dissertação	2013
SANTOS, Héllen Tereza dos.	A constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas.	Dissertação	2013
SANTOS, Maria Tereza de Almeida.	Livros de Literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores premiados e editores brasileiros premiados.	Dissertação	2015
SANTOS, Angélica Aparecida Ferreira de.	PANORAMA QUANTITATIVO E QUALITATIVO DAS TESES SOBRE CRECHE NA ÁREA DE EDUCAÇÃO (2007 a 2011).	Dissertação	2014
SILVA, Lucélia de Almeida.	O uso do tempo no cotidiano de bebês.	Dissertação	2015
SILVA, Patricia Cristina Santos da.	A inserção de bebês em creches: um olhar para as políticas públicas.	Dissertação	2015
SILVEIRA, Giovana Lobianco.	BERÇÁRIO COMO LUGAR: SIGNIFICAÇÕES SEGUNDO PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DAS UNIDADES DE ATENDIMENTO À CRIANÇA DE ATÉ TRÊS ANOS NO MUNICÍPIO DE CUIABÁ.	Dissertação	2013
SOUZA, Andréia Aparecida Oliveira de.	A inserção de bebês em creche e a separação como operador simbólico.	Dissertação	2014
TEBET, Gabriela	Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o	Tese	2013

Guarnieri de Campos.	estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa.		
TORMIN, Malba Cunha.	Dubabi Du: uma proposta de intervenção musical na creche.	Tese	2014
VARGAS, Gardia Maria Santos de.	Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma Escola da Infância.	Dissertação	2014
VAROTTO, Mirte Adriane.	EDUCAÇÃO FÍSICA COM BEBÊS: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS CRECHES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.	Dissertação	2015
VOLTARELLI, Monique Aparecida.	APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: QUE SABERES O (A) PROFESSOR(A) TEM PARA ATUAR EM CRECHES?	Dissertação	2013
WINTERHALTER, Diolinda Franciele.	As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil?	Dissertação	2015
ZANETTI, Alexsandra.	O processo de transição das creches da Assistência Social para a Educação em Juiz de Fora/MG (2008-2013).	Tese	2015

Colchetes da Pesquisa



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC
RIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | PROFESSORES

Prezado/a:

Vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa:

Pesquisadores:

Doutorando: | | Tel. (21)

Orientador: Prof. Dr. | @puc-rio.br | Tel. (21)

Justificativas:

Objetivos:

Metodologia:

Riscos e Benefícios:

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, com autorização de meu responsável, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito, bem como de meu responsável. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

doutorando

Prof. Dr., orientador

[assinatura do/a professor/a voluntário/a]

Nome completo: _____

E-mail: _____

Tel. _____

Identificação (RG): _____ | Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2014.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | RESPONSÁVEIS

Prezado/a: _____

Vimos, por meio deste, solicitar sua autorização como responsável para convidar seu filho a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa:

Pesquisadores:

Doutorando: || Tel. (21)

Orientador: || Tel. (21)

Justificativas:

Objetivos:

Metodologia:

Riscos e Benefícios:

Eu, _____, responsável por _____ de maneira voluntária, livre e esclarecida, autorizo a participação do/a mesmo/a na pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que a imagem e o nome dos envolvidos na pesquisa não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com o uso de questionário e a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

doutorando

Prof. Dr., orientador

[assinatura do responsável pelo estudante]

Nome completo: _____

E-mail: _____ Tel. _____

Identificação (RG): _____ | Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2014.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC
Prezado/a:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | ESTUDANTES

Com a devida autorização do seu/sua responsável, vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa:

Pesquisadores:

Justificativas:

Objetivos:

Metodologia:

Riscos e Benefícios:

Eu,

_____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, com autorização de meu responsável, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito, bem como de meu responsável. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

doutorando

Prof. Dr., orientador

[assinatura do estudante voluntário]

Nome completo: _____

E-mail: _____ Tel. _____

Identificação (RG): _____ | Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2014.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.