



Fundação Oswaldo Cruz  
Instituto Nacional de Saúde da Mulher,  
da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira

**ÉTICA E ESTÉTICA DO CUIDADO NOS PRIMÓRDIOS DA VIDA:  
REINVENTANDO A PRÁTICA COTIDIANA COM BEBÊS NUMA UNIDADE DE  
ACOLHIMENTO**

Solange Frid

Rio de Janeiro  
Abril de 2019



Fundação Oswaldo Cruz  
Instituto Nacional de Saúde da Mulher,  
da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira

**ÉTICA E ESTÉTICA DO CUIDADO NOS PRIMÓRDIOS DA VIDA:  
REINVENTANDO A PRÁTICA COTIDIANA COM BEBÊS NUMA UNIDADE DE  
ACOLHIMENTO**

Solange Frid

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e da Mulher do Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira /FIOCRUZ, como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Orientadora: Maria Cecília de Souza Minayo

Rio de Janeiro  
Abril de 2019

## CIP - Catalogação na Publicação

Frid, Solange.

ÉTICA E ESTÉTICA DO CUIDADO NOS PRIMÓRDIOS DA VIDA:  
REINVENTANDO A PRÁTICA COTIDIANA COM BEBÊS NUMA  
UNIDADE DE ACOLHIMENTO / Solange Frid - Rio de Janeiro, 2019.

239 f.; il.

Tese (Doutorado em Ciências) - Instituto Nacional de Saúde  
da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira, Rio  
de Janeiro - RJ, 2019.

Orientadora: Maria Cecília de Souza Minayo.

Bibliografia: Inclui Bibliografias.

1. estética do cuidado; primeiríssima infância; relação  
educadora/bebê. I. Frid, Solange. II. Título.

Dedico esta tese, com imensa saudade, à minha querida mãe (em memória), que sempre cuidadosa me fez acreditar que é possível tornar sonhos realidade.

## MEUS AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Maria Cecília de Souza Minayo, pela generosidade em compartilhar aprendizagens e pela forma carinhosa que conduziu as orientações desta tese.

Às professoras Creuza Azevedo e Regina Aragão, por terem participado do exame de qualificação e por terem contribuído de maneira tão gentil e enriquecedora.

À direção da Unidade de Acolhimento para bebês, que permitiu a minha proposta de pesquisa. Meu muito obrigada pela confiança.

À equipe técnica e às educadoras sociais do abrigo, meus sinceros agradecimentos pelo acolhimento tão sensível e pela confiança no meu trabalho de pesquisa.

À querida Denise Morsch, por interessar-se pelo projeto desta tese e pelos momentos em que compartilhei minhas dúvidas quanto ao campo de pesquisa nos cafés de Botafogo.

Aos bebês que me acolheram e tanto me ensinaram, minha gratidão!

Às amigas queridas Fabiana, Beth, Luciana, Ana Cristina, Cláudia V., Cláudia S., Gisele, que acompanharam de longe e de perto a minha jornada, agora podemos marcar nossos encontros nos cafés do Rio.

À Betty Vibranovski, querida amiga, que fez a revisão desta tese em tempo recorde. Minha gratidão pela atenção, prioridade e carinho. Agora vamos comemorar!

Aos meus queridos filhos, Ivan e Igor, fontes de alegria, agradeço a paciência e tolerância pelo tempo em que estive ausente. *Maintenant, me revoilà!* Vamos aos passeios!

Ao Marcelo, querido companheiro, com quem compartilhei as alegrias e as angústias do processo de tese. Obrigada pelos momentos de insistência para que eu respirasse para depois retomar o trabalho da escrita, o que foi essencial para o processo criativo.

Aos meus queridos irmão, pai, sobrinha e cunhada, pela preocupação e torcida. Valeu muito! Estou liberada para brindar à minha volta!

Ao Nicolau, pela tradução do resumo e pelos momentos em que, na minha ausência, se fez presente para os nossos meninos. Meu muito obrigada pela compreensão!

À Gerência de Desenvolvimento e Educação Permanente da Prefeitura do Rio de Janeiro, que autorizou a minha entrada no abrigo.

À Comissão de Ética do Instituto Fernandes Figueira, em especial ao professor Marcos Nascimento, para que eu pudesse iniciar a pesquisa de campo.

À ajuda inestimável da querida Dora, secretária do CEP do IFF, e de seu substituto, Toni. Vocês foram fundamentais para que os trâmites legais acontecessem. Meus sinceros agradecimentos.

À Cecília e à Monique, pelas inúmeras vezes que precisei de informações e documentos do Programa de Pós-graduação. Vocês estavam sempre disponíveis a me ajudar. Grata por tudo!

Aos professores, meu muito obrigada pelas brilhantes aulas, que produziram efeitos positivos na pesquisa.

À professora Solange Jobim e Souza, por suas aulas-poesia. A cada encontro, muitas reflexões, que reverberaram deliciosamente na minha tese. Meu muito obrigada!

À professora Creuza Azevedo, pelo nosso bom encontro que rendeu contribuições preciosas ao meu trabalho de pesquisa. Minha admiração!

À Silene Afonso, por ter aceitado gentilmente meu convite para ser parte da Banca de defesa como suplente. Obrigada pelas suas palavras.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), agradeço pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste doutorado.

Ao Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF/Fiocruz), por ter me acolhido como aluna nesses quatro anos.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação do IFF em Saúde da Criança e da Mulher e da ENSP, pelas ricas reflexões e indicações de leituras em aula. Foram excepcionais esses quatro anos!

## Lista de figuras

### Quadro teórico

Figura 1: Carinho materno de Renoir.....	14
Figura 2: Mãe e filho de Klimt.....	22
Figura 3: As três idades – G. Klimt .....	43
Figura 4: Mãe com a criança enferma de Picasso .....	63
Figura 5: Camille Monet e a criança no Jardim de Monet.....	76
Figura 6: A persistência da memória de Salvador Dali.....	90
Figura 7: Metamorfose de Narciso de Salvador Dali.....	112
Figura 8: Blue dancers de Degas.....	141
Figura 9: Ponte Japonesa de Monet.....	208

### Quadro empírico

Foto 1: Abrigo.....	134
Foto 2: Os bebês a brincar com a educadora.....	173
Fotos 3, 4, 5: Respectivamente, banho, banho e troca de fralda.....	182
Foto 6: Luciano entretido na brincadeira .....	184
Foto 7: Ethel se divertindo com as cores.....	184
Foto 8: Ricardo encantado com as canetas coloridas .....	185
Foto 9: Luciano e Ethel entretidos na “leitura”.....	185

## Resumo

FRID, Solange. **Ética e estética do cuidado nos primórdios da vida: reinventando a prática cotidiana com bebês numa unidade de acolhimento.** Rio de Janeiro, 2019, \_\_\_ p. Tese de Doutorado. Pós-graduação em Pesquisa Aplicada à Saúde da Criança e da Mulher (PGPASC), Instituto Fernandes Figueira, FIOCRUZ.

Esta tese é resultado de uma pesquisa-intervenção realizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, em uma Unidade de Acolhimento para bebês entre 0 e 36 meses. Nesse contexto, analisei a importância de uma ética do cuidado em relação à primeiríssima infância, o que significou incluir no estudo o profissional cuidador e a instituição que une os atores, bebês e adultos. Também investiguei a qualidade do cuidado ofertado aos bebês no berçário desse abrigo municipal, exatamente no momento em que os gestores desejavam realizar uma mudança estrutural na dinâmica do trabalho das educadoras sociais. O estudo constou de três passos metodológicos e práticos. Em primeiro lugar, a modificação paradigmática do modo de cuidar foi sendo construída ao longo do tempo, tendo amparo num coletivo denominado Roda de Conversa, quando se passou a falar sobre os problemas enfrentados no cotidiano, especialmente sobre a relação com os bebês e os familiares. As comunicações foram convergindo no sentido de que o bebê precisava de uma relação de referência que lhe assegurasse uma atenção recíproca e amorosa. A partir da interlocução entre a psicanálise e a abordagem Pikler, foi discutido no trabalho um modelo de intervenção que visava favorecer tanto a constituição psíquica dos bebês quanto o cuidado com o cuidador. Para isso, foi ofertado às educadoras, nesse primeiro momento, o referido espaço de fala onde se processavam as angústias que a atividade de cuidar suscita e onde havia uma mútua apropriação das sutilezas da função que elas exercem. Num segundo momento, a pesquisa passou a ser desenvolvida no berçário da instituição e focou-se, de um lado, na observação das relações cotidianas de cuidado entre adultos e crianças, sendo inspirada no método de observação da psicanalista Esther Bick; de outro, nas narrativas das educadoras que foram selecionadas para serem acompanhadas em profundidade e que participaram de uma conversa com a pesquisadora, ao final de cada observação. Essa última atividade se fundamentou na construção clínica da intervenção a tempo e da abordagem da psicossociologia francesa. Num terceiro momento, a equipe técnica foi entrevistada, de forma aberta e sem um instrumento de condução da fala, sobre as relações internas e externas de cada uma. O objetivo foi compreender de que modo essas pessoas, responsáveis institucionais, viam a dinâmica de seu trabalho e a forma como o exerciam, considerando que as dimensões sociais, individuais, subjetivas, intersubjetivas, conscientes e inconscientes, imaginárias e simbólicas nas instituições produzem efeitos na qualidade do que é produzido. Dessa forma, estão no centro da investigação as relações intersubjetivas e seus efeitos nas relações de cuidado, tendo como eixo teórico os trabalhos desenvolvidos por B. Golse e D. Stern sobre os primórdios da subjetivação, assim como o modelo metapsicológico proposto por Winnicott sobre as relações iniciais cuidador/bebê, a teoria psicanalítica sobre os processos intersubjetivos/grupais, a psicodinâmica do trabalho e a abordagem psicossociológica francesa. Considerando as funções do cuidado como um eixo primordial para o processo de subjetivação dos bebês e para o desenvolvimento da capacidade da educadora de estabelecer vínculos de qualidade com os pequenos, o trabalho destacou as dimensões sensíveis do bebê e do adulto, e a necessidade de as instituições considerarem esses elementos invisíveis como veículo para o processo de humanização de todos. Concluo que esse estudo corrobora para o entendimento de que, para um trabalho de qualidade no âmbito do cuidado com bebês acontecer, é fundamental que o cuidador tenha a capacidade de se autorregular emocionalmente e de cuidar de si. Para isso, exemplarmente, nesse tempo da pesquisa, as educadoras e a equipe técnica produziram um espaço para a invenção de si e do mundo ao qual pertencem.

**Palavras-chave:** estética do cuidado; primeiríssima infância; relação educadora/bebê.



## Abstract

FRID, Solange. **Ethics and esthetics in care in early life: reinventing everyday practice with babies in a care unit.** Rio de Janeiro, 2019, \_\_\_ p. Thesis (doctoral). Pós-graduação em Pesquisa Aplicada à Saúde da Criança e da Mulher (PGPASCAM), Instituto Fernandes Figueira, FIOCRUZ.

This thesis is the result of an intervention research conducted in Zona Sul, the southern part of the city of Rio de Janeiro, in a care unit for babies between 0 and 36 months. In this context, I analyzed the importance of an ethics of care in relation to the very first childhood, which meant to include in the study the professional caregiver and the institution that unites the actors, babies and adults. I also investigated the quality of care offered to the babies in the nursery of this municipal shelter, just at the moment when managers wanted to make a structural change in the work dynamics of social educators. The study consisted of three methodological and practical steps. In the first place, the paradigmatic modification of the way of caring was built over time, taking shelter in a collective called Wheel of Talk when it came to talk about the problems faced in the daily life, especially on the relationship with babies and relatives. The communications were converging in the sense that the baby needed a reference relationship that would ensure mutual and loving attention. From the interplay between psychoanalysis and the Pikler approach, an intervention model was discussed in the work that aimed to favor both the psychic constitution of the babies and the care of the caregiver. To this end, it was offered to the educators, at that first moment, the said space of speech where the anxieties that the activity of caring aroused were processed and where there was a mutual appropriation of the subtleties of the function that they exercised. Secondly, the research began to be developed in the nursery of the institution and focused, on the one hand, on the observation of the daily relations of care between adults and children, being inspired by the method of observation of the psychoanalyst Esther Bick; on the other, in the narratives of the educators who were selected to be followed in depth and who participated in a conversation with the researcher at the end of each observation. This last activity was based on the clinical construction of the intervention in time and the approach of French psychosociology. In a third moment, the technical team was interviewed, openly and without an instrument of speech, on the internal and external relations of each one. The objective was to understand how these people, as institutional leaders, saw the dynamics of their work and how they exercised it, considering that the social, individual, subjective, intersubjective, conscious and unconscious, imaginary and symbolic dimensions in institutions produce effects on quality of what is produced. In this way, intersubjective relations and their effects on care relationships are at the heart of the research, with the work of B. Golse and D. Stern on the origins of subjectivation as the theoretical axis. As was emphasized in the metapsychological model proposed by Winnicott on the initial carer / baby relations, the psychoanalytic theory on intersubjective / group processes, work psychodynamics and the French psycho-sociological approach. Considering the functions of care as a primordial axis for the process of subjectivation of the babies and for the development of the educator's ability to establish quality bonds with the small ones, the work highlighted the sensitive dimensions of the baby and the adult, and the need for the institutions to consider these invisible elements as a vehicle for the humanization process of all. I conclude that this study corroborates the understanding that for a quality work in the field of baby care to happen it is fundamental that the caregiver has the ability to self-regulate emotionally and to take care of itself. For this, in this time of research, the educators and the technical team have produced a space for the invention of themselves and of the world to which they belong.

**Keywords:** care aesthetics; first childhood; relationship educator / baby.

## PARA LER DE MANHÃ E À NOITE

Aquele que amo  
Disse-me  
Que precisa de mim.  
Por isso  
Cuido de mim  
Olho meu caminho  
E receio ser morta  
Por uma só gota de chuva.

Bertolt Brecht

## REINVENÇÃO

Porque a vida, a vida, a vida  
A vida é possível reinventada.

Cecília Meirelles

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	14
PARTE I: MARCO TEÓRICO.....	21
1. Afinal, o que é um bebê? .....	22
1.1 Descobrir suas competências e capacidades .....	25
1.2 Tornando-se humano.....	29
1.3 A experiência compartilhada.....	33
1.4 Quando o bebê entra no jogo.....	34
1.5 O bebê e sua história.....	39
2. Parentalidade: um processo que pode coincidir com a perinatalidade, mas não necessariamente .....	43
2.1 Em busca do trono perdido: do ideal dos sonhos infantis ao real da vida adulta .....	43
2.2 O mito da mãe má: a realidade afetiva da maternidade .....	46
2.3 Da ordem privada à ordem pública .....	49
2.4 Modos de ser pai, modos de ser mãe: a parentalidade a serviço da ordem.....	53
2.5 Atenção aos pais em nome dos interesses da criança: algumas perspectivas.....	55
2.6 Desejo de engravidar e desejo de ser mãe: um encontro possível .....	60
3. Abandono: uma questão de transmissão .....	63
3.1 Entre rastros e traços: a infância “separada” da família de origem .....	66
3.2 Entre permanências e mudanças na história.....	69
3.3 As bordas que definem o (des)cuidado com o bebê abrigado .....	73
4. Por um cuidado suficientemente bom no início da vida .....	76
4.1 Um breve recorte sobre as origens da palavra “cuidado”.....	77
4.2 Construindo o cuidado suficientemente bom para a primeira infância .....	80
4.3 A criação do bebê suficientemente bem cuidado .....	84
4.4 A causa dos bebês.....	87
5. Em busca de uma estética do cuidado numa instituição de acolhimento para bebê.....	90
5.1 Entre o campo de cuidados e o modo-de-ser-trabalho: alguns desafios.....	92
5.2 Por uma estética do cuidado.....	93
5.3 Profissão cuidador: criando um lugar potencial .....	96
5.4 Inspiração para uma estética do cuidado num abrigo para bebês.....	101
5.4.1 Construindo o cuidado com o cuidador .....	104
5.4.2 Estar diante do outro: uma posição ética-estética e política do cuidador.....	107

<b>PARTE II: CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>111</b>
<b>1. Fundamentos metodológicos .....</b>	<b>112</b>
<b>2. Pesquisa-intervenção participativa como estratégica metodológica .....</b>	<b>114</b>
2.1 <i>Entrada exploratória.....</i>	<i>117</i>
2.2 <i>Momento da Roda de Conversa.....</i>	<i>118</i>
2.3 <i>Momento de observar e ouvir as cuidadoras e os bebês –.....</i>	<i>122</i>
2.4 <i>Escovando palavras: Recordar, repetir e elaborar .....</i>	<i>128</i>
2.5 <i>Os frutos das interações e das observações.....</i>	<i>128</i>
2.6 <i>O caráter criativo da intervenção: estilo, ética e técnica.....</i>	<i>132</i>
<b>3. A Entrada: conhecendo o campo de pesquisa .....</b>	<b>134</b>
3.1 <i>Antes da entrada, a pré-história .....</i>	<i>134</i>
3.2 <i>O meu percurso no abrigo .....</i>	<i>137</i>
<b>PARTE III: RESULTADOS E DISCUSSÕES: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA .....</b>	<b>140</b>
<b>1. Rodas de conversa.....</b>	<b>141</b>
1.1 <i>Primeira categoria: os desafios da relação educadora-família-bebê.....</i>	<i>141</i>
1.2 <i>Segunda categoria: .....</i>	<i>151</i>
<i>Construção de uma estética de delicadeza para o desenvolvimento na 1ª Infância .....</i>	<i>151</i>
1.3 <i>Terceira categoria: Ser educador de referência e o desgaste do trabalho .....</i>	<i>158</i>
1.4 <i>Quarta categoria: A ambivalência afetiva da educadora nos cuidados ao bebê e as saídas e partidas das crianças .....</i>	<i>166</i>
<b>2. Observação da relação entre educadoras e bebês .....</b>	<b>173</b>
2.1 <i>Primeira Categoria: investir no corpo do bebê e ajudá-lo a construir a sua própria história.....</i>	<i>174</i>
2.2 <i>Segunda Categoria: Imagens com mil palavras .....</i>	<i>181</i>
2.3 <i>Terceira Categoria: .....</i>	<i>186</i>
<i>Paradoxo entre o trabalho remunerado e o cuidado que não tem preço.....</i>	<i>186</i>
2.4 <i>Quarta Categoria: É preciso cuidar das cuidadoras .....</i>	<i>190</i>
2.5 <i>Quinta Categoria: A pesquisadora aprendendo com as educadoras .....</i>	<i>192</i>
<b>3. Conversas com finalidade com o corpo técnico da instituição .....</b>	<b>193</b>
3.1 <i>Primeira Categoria: Um trabalho desafiante, amoroso, .....</i>	<i>196</i>
<i>exaustivo, pouco compreendido e marcado pelo excesso .....</i>	<i>196</i>
3.2 <i>Segunda Categoria: Estratégias de cooperação, coesão, troca e defesa.....</i>	<i>201</i>
3.3 <i>Terceira Categoria: A produção imaginária sobre a formação .....</i>	<i>203</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>208</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>213</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>232</b>

## INTRODUÇÃO



*Ao lado do adulto, eis um bebê que já se apresenta como sujeito potencial. Se ainda não é sujeito, tem essa potencialidade, da qual vai fazer uso ou não. Cada qual tem seu papel.*

*(M. C. Laznik, 2011: 11)*

*Figura 1: Carinho materno de Renoir*

**Objeto da tese** – Meu intuito nesta pesquisa é analisar a importância de uma ética do cuidado em relação à primeiríssima infância, o que significa incluir o profissional cuidador e a instituição que une os atores, bebê e adulto. Pretendo, com isso, analisar os processos que favorecem (ou não) a função e a qualidade do cuidado na interação do profissional cuidador com os bebês de um a doze meses acolhidos em abrigo; observar o profissional na interação com o bebê, e como ele se percebe afetado pelo contexto institucional; e, por fim, identificar quais são os recursos que o profissional cuidador utiliza para lidar com as experiências compartilhadas com os bebês.

O trabalho com os cuidadores visa a aprofundar sua compreensão sobre os estilos interativos com bebês em uma Unidade de Acolhimento, na busca de uma ética do cuidado nos primórdios da vida já instituída e atenta aos ruídos dos movimentos instituintes que possibilitam a produção de novas negociações, composições e arranjos na sua forma de trabalho.

Com base nos pressupostos teóricos da abordagem pós-moderna, cuja construção permite enxergar de forma mais abrangente os caminhos percorridos pelas ciências sobre o ser humano, desejo privilegiar um entendimento pós-estruturalista sobre a infância, os modos de cuidar e a relação do cuidador com o bebê. Essa corrente de pensamento parece-me interessante para o propósito dessa tese na medida em que tem como foco a relação entre os sujeitos e o reconhecimento de que nos constituímos na relação de forma dinâmica e interativa. Colocarei em análise o campo conceitual e prático sobre a primeiríssima infância<sup>1</sup>; e os modos de cuidado produzidos na relação do cuidador com o bebê, os quais, por sua vez, são atravessados e articulados por condicionantes sociais, institucionais, econômicos, políticos e culturais. Sob tal perspectiva, assumo uma reflexão crítica acerca da relação

<sup>1</sup> A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) chama de Primeiríssima Infância a faixa etária de zero a três anos (MARINO, E; PLUCIENNIK, G. A: 2013).

do cuidador com o bebê, sem deixar de sinalizar os *elementos invisíveis*, como a intersubjetividade e os afetos, que estão presentes nas trocas interativas. Inspirada em Latour (2012), proponho compreender o cuidado em rede pensando em suas conexões, associações e articulações com outros campos instituídos, numa perspectiva relacional.

Com essa proposta, pretendi criar um espaço de narrativa por meio de uma pesquisa-intervenção<sup>2</sup> que permitisse aos profissionais e aos gestores analisarem suas próprias práticas. Acredito que, ao fazer circular a comunicação, seja ela por meio das palavras, seja por qualquer outra forma de expressão, podemos romper com velhos paradigmas e gerar novos sentidos por parte de cada um dos profissionais e gestores envolvidos na pesquisa. O mote foi uma revisita à história pessoal, em que descobrimos nosso compromisso entre o passado, o presente e o futuro; percebemos que não estamos sozinhos, pois fazemos parte de uma rede que nos afeta e que é afetada por cada um de nós numa relação dialética, como apontam Pasolini (1990) e Benjamin (1984): "O conteúdo ideológico da realidade se expressa nos próprios objetos, coisas, palavras, gestos e tudo isso se constitui em signos de uma situação histórica e cultural precisa".

Identificados os atravessamentos presentes nas interações do cuidador com o bebê no ambiente institucional, ressaltarei neste trabalho os aspectos dessas interações que podem impactar positiva e negativamente o profissional, podendo ser esses de natureza endógena ou exógena. Quanto ao bebê, alguns entendimentos teóricos sobre a importância da boa relação entre ele e o cuidador para o seu desenvolvimento saudável já foram estabelecidos por outros autores (D. W. Winnicott, 1989; M. Vincze, 2012; J. Falk, 2004; B. Golse, 2003; D. Stern, 1992; entre outros), restando-me discutir como as práticas de cuidado direcionadas a esse momento de vida da criança podem favorecer (ou não) a sua constituição psíquica. Para isso, me utilizei dos fenômenos presentes na relação de cuidado durante as observações no campo. Também observei a característica subjetiva/grupal/intersubjetiva e inconsciente na produção do cuidado no espaço organizacional e o impacto que essa trama gera na dinâmica do profissional no ato de cuidar.

***Foco da pesquisa e busca exploratória*** – O tema do cuidado, do cuidador e do bebê vem se desdobrando na minha experiência profissional como psicóloga, para além dos limites da clínica, há

---

<sup>2</sup> Modalidade de pesquisa não desvinculada da ação, incluindo o pesquisador no campo em que investiga, ao mesmo tempo que sua ação também modifica o que é pesquisado, além de uma análise constante do lugar que ocupa enquanto pesquisador e das relações de poder que são incluídas em suas implicações (Barros, 1994).

muitos anos. Tomada de entusiasmo, fui construindo os caminhos para uma pesquisa-intervenção que incluísse, entre outros elementos, a interação cuidador-bebê no contexto institucional. Para contar sobre esse tempo da pesquisa e tudo que a envolveu, criei um texto polifônico, no qual existem muitas vozes, que dão contorno e profundidade às concepções de cuidado, história, narrativa, memória, estética, ética, política, entre outras.

A dimensão ética do cuidado é marcada pela escuta sensível ao outro, possibilitando outros modos de ser, conectados com a afirmação da vida como multiplicidade e abertura à alteridade. Enquanto a dimensão estética do cuidado aposta na invenção de percursos, modos de fazer, produzindo novas formas de subjetivação e realidades, em um compromisso com o movimento contínuo, com o fluxo criativo. A vida é entendida, nesse caso, como “obra de arte”, aberta para a reinvenção do ser, do estar e do sentir, a partir de modos mais efetivos de produzir cuidado. O estético, que emerge na pluralidade, traz o inovador e atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, apontando um novo horizonte compreensivo para a questão irrenunciável da exigência ética, qual seja, o compromisso com o outro.

Reconhecendo a importância de constituir um cuidador sensível às necessidades do bebê, incluindo os ingredientes necessários para isso, desenvolvi este trabalho. Conto com muitos autores que embasam teoricamente a tese e uma pesquisa-intervenção cuidadosamente elaborada para observar e identificar os estilos interativos entre educadores, bebês e instituição, numa Unidade de Acolhimento especialmente desenvolvida para receber crianças de zero a três anos na Zona Sul do Rio de Janeiro. Explicitarei minha escolha, motivações e interesse por esse campo de pesquisa específico.

Quando pensei sobre como iria desenvolver a pesquisa de doutorado, não tive dúvidas de que seria necessário um ambiente no qual os mesmos cuidadores e bebês precisassem estar presentes com certa regularidade. Nesse sentido, a decisão de elaborar o estudo num contexto no qual os bebês estivessem abrigados se deu a partir de algumas reflexões levadas em conta a priori, tais como: condições do ambiente, receptividade da equipe, pouca rotatividade dos profissionais, facilidade da minha entrada à instituição e condições de saúde dos bebês para interagir com os cuidadores.

A partir desses parâmetros, decidi, em conversa com a psicóloga Denise Morsch, que um abrigo seria um campo de pesquisa-intervenção adequado à minha proposta. Com isso, fui à procura de um lugar possível para que acontecesse o encontro entre o meu interesse e o interesse da instituição. Na época,



apresentei-me a um abrigo com o projeto de pesquisa numa mão e, na outra, uma carta de apresentação do departamento de pós-graduação do IFF da Fiocruz, a fim de oficializar minha solicitação.

Descobri que a diretora gerenciava toda a dinâmica institucional numa perspectiva teórica e técnica próxima à da proposta da pesquisa. Isso tornou nosso encontro especial e providencial. Ela acabara de entrar em contato com os princípios da abordagem de Emmi Pikler, e minha presença como pesquisadora e especialista na área foi considerada por ela particularmente interessante naquele momento. No entanto, trâmites burocráticos – conhecidos por todo pesquisador que se aventura em campo com humanos – precisaram ser trilhados e retardaram muito o processo de investigação.

Nosso primeiro encontro, ocorrido em dezembro de 2016, foi o início de muitos outros, que deixariam marcas significativas. De minha parte, eu intuía que não abriria mão de iniciar e terminar minha pesquisa nessa instituição, que me capturou pela curiosidade de participar como observadora da abertura da equipe para mudanças profundas e importantes no modo de cuidar do bebê. Por outro lado, a própria instituição via em mim a possibilidade de contribuir para que essa transformação acontecesse. A via de mão dupla foi ao mesmo tempo sedutora e cautelosa.

No final de outubro de 2017, recebi um telefonema da referida diretora informando-me sobre sua saída do cargo por razões pessoais, o que a impossibilitava de estar na coordenação do abrigo. Mas, ao mesmo tempo, ela me convidava para conversar pessoalmente sobre uma proposta que gostaria de me fazer. Marcamos uma reunião. No dia apazado, fui gentilmente apresentada à nova diretora e me despedi da antiga. E minha convocação era motivada por um convite para que eu fosse a psicóloga da equipe técnica. Explico.

Somada à saída da diretora que havia composto a equipe desde a fundação do abrigo, também a psicóloga se despedia porque estava no nono mês de gravidez. Em conversa com o grupo, tomei conhecimento de que a maioria dos profissionais que trabalhavam no abrigo não eram concursados, e sim contratados por meio de uma Organização Social (OS).

Nesse caso, minha entrada seria profícua: eu participaria, no lugar da psicóloga-gestante e junto com uma assistente social, como assessora de um grupo nomeado “Roda de Conversa” com as cuidadoras dos bebês, cujos encontros ocorriam uma vez por semana. Era um convite interessante para uma pesquisadora que desejava abrir espaço de fala e de observação para a primeira parte de sua pesquisa.

A equipe técnica tomou conhecimento, desde o início, do meu interesse de investigação e todas as pessoas concordaram com a proposta.

Descrevendo em mais detalhes: minha participação na Roda previa um encontro semanal com duas horas de duração, processo que se iniciou em novembro de 2017. Eu me coloquei como uma observadora participante da dinâmica grupal que já existia havia alguns meses. Foi interessante perceber a dinâmica institucional e o empenho de todos para estarem no grupo. Explicou-me a assistente social que, nesse abrigo, todos eram considerados cuidadores, desde o porteiro até a diretoria.

Estar no grupo permitiu-me, com o olhar estrangeiro, ver e escutar aquilo que talvez parecesse familiar aos outros. As histórias de vida de cada cuidador povoavam o acontecer da Roda. E eu me senti como alguém que colhia um grande ramalhete de narrativas orais. Em geral, os sentidos eram de transformação, pois havia essa intenção nos gestos e nas palavras dos participantes, conforme narrarei a partir desse lugar-experiência.

Para este propósito, procurei articular cinco eixos centrais: (1) a abordagem da psicossociologia francesa sobre as organizações e a sociedade contemporânea; (2) a abordagem psicanalítica sobre os processos intersubjetivos e grupais; (3) a psicodinâmica do trabalho, que focaliza as relações entre prazer e sofrimento no trabalho; (4) a abordagem de Emmi Pikler sobre a atenção recíproca e amorosa do cuidador com o bebê e o cuidado com o cuidador; e (5) o conceito de momento presente de Daniel Stern sobre a experiência no momento vivido e os aspectos subjetivos envolvidos. Nesse contexto da Roda privilegiei a dimensão clínica da intervenção, que considera relevante o momento presente na construção narrativa, o que só é possível se a experiência for compartilhada num ambiente que favoreça as trocas afetivas e a comunicação dialógica. Assim sendo, é possível considerar os aspectos transformacionais desta experiência em grupo.

***Minhas motivações para o estudo*** – Sobre as motivações pelo tema, conto um pouco da minha história. Meu interesse em pesquisar as interações afetivas do cuidador com o bebê despertou-se quando ainda era estudante de psicologia. Tive várias experiências em abrigo, creche, maternidade e UTI neonatal. Sobre elas, eu construí muitas reflexões sobre os espaços nos quais os bebês circulam e sua importância para a constituição psíquica dos *enfants*, particularmente nos casos em que a precariedade social atravessava a condição das famílias. Nos contextos nos quais trabalhei as trocas

afetivas, em geral, eram ofertadas por um profissional disponível, não obrigatoriamente pela mãe biológica.

Diante dessas circunstâncias, passei a refletir sobre a qualidade dos estilos interativos como um eixo relevante para o exercício do cuidado na relação entre o profissional cuidador e o bebê, nos entendimentos construídos institucionalmente e pessoalmente pelos cuidadores e nos efeitos desses entendimentos na realidade que se impunha. Esses três pontos de interesse suscitaram-me questões quanto à ética do cuidado nos primórdios da vida, assim como quanto às políticas públicas para essa fase da vida, chegando a concluir que elas deveriam privilegiar os cuidados com a criança e com quem exerce a função de cuidar.

Para ampliar todo o espectro de minhas observações, dividi este trabalho em categorias teóricas e empíricas. Para isso, organizei a tese em partes e subpartes. Na etapa teórica, primeiramente, tomei o desafio de abrir o capítulo apresentando o bebê ativo e competente e os diferentes contextos de vida da infância e da infância abrigada no Brasil a partir dos olhares de historiadores e estudiosos sobre bebês acolhidos. No momento seguinte, apresentei a construção parental. Na terceira parte, destaquei a categoria “abandono”, ressaltando sua vocação à transmissão. Na quarta parte, resaltei a importância do cuidado no início da vida. Na quinta, procurei problematizar a questão da alteridade, da responsabilidade, do testemunho e do tremor<sup>3</sup>, que compõe o cuidado. Na sexta parte, dediquei-me a explorar os ideais do cuidado.

Por fim, na parte empírica, no primeiro momento, articulei as lembranças registradas do tempo em que participei da Roda de Conversa, com bases teóricas que sustentam os argumentos de uma estética do cuidado, aos poucos desenhadas através das histórias contadas. Para isso, destaquei estas categorias **teóricas: bebê, parentalidade, abandono, cuidado suficientemente bom, estética do cuidado; e empíricas: rodas de conversa** (Primeira categoria: os desafios da relação educadora-família-bebê, Segunda categoria: Construção de uma estética de delicadeza para o desenvolvimento na 1ª Infância, Terceira categoria: Ser educador de referência e o desgaste do trabalho, Quarta categoria: A ambivalência afetiva da educadora nos cuidados ao bebê e as saídas e partidas das crianças). **A observação da relação entre educadoras e bebê** (Primeira categoria: Mostrar o rosto do bebê e

---

<sup>3</sup> “Tememos o medo, nos angustiamos com a angústia – e trememos. Trememos nesta estranha repetição que liga um passado irrefutável (...) a um futuro inatencível (...) O Tremor é de fato uma experiência do segredo ou do mistério” (Derrida, 1999).

ajudá-lo a construir e moldar sua própria história, Segunda categoria: imagens com mil palavras, Terceira categoria: paradoxo entre o trabalho remunerado e o cuidado que não tem preço, Quarta categoria: é preciso cuidar das cuidadoras, Quinta categoria: a pesquisadora aprendendo com as educadoras). **Conversas com finalidade<sup>4</sup> com o corpo técnico da instituição** (Primeira categoria: Um trabalho desafiante, amoroso, exaustivo, pouco compreendido e marcado pelo excesso, Segunda categoria: estratégias de cooperação, coesão, troca e defesa, Terceira categoria: a produção imaginária sobre a formação).

Num segundo momento da pesquisa, permaneci na instituição como observadora participante cuja “função de observar”, segundo a orientação do método Esther Bick, descrevi no capítulo 7. Por meio de um sorteio de três cuidadoras, passei a acompanhá-las em turnos e dias diferentes, particularmente, nos seguintes momentos do dia: troca de fralda, alimentação, banho e vestimenta. Outros momentos também foram objetos de observação, mas o foco foi nos citados, seguindo o foco proposto por Emmi Pikler, que ressaltou a importância dos cuidados corporais para a construção ou permanência do laço cuidador-bebê.

Por coincidência, pelos caminhos metodológicos que segui, percebi num dado momento que três crianças estavam sendo cuidadas pelas mesmas cuidadoras de turnos e dias diferenciados. Foi quando resolvi dar destaque a essas três histórias de vida, entrelaçando-as com as das cuidadoras.

Finalizo esta introdução dizendo que me ancorei, mesmo que provisoriamente, no caminho por vezes incerto e caótico da pesquisa.

---

<sup>4</sup> Minayo (2015) demonstra que alguns autores utilizam a expressão “entrevista narrativa” para designar uma forma de entrevista realizada por meio de “conversas com finalidade” de obter uma história de vida ou experiência de vida. Estas entrevistas podem ser feitas em um único encontro, ou podem ser subdivididas em seções/eventos, conforme interesse das partes. Não há indicação de duração ou quantidade preestabelecida. A narrativa e a sensibilidade do entrevistador poderão gerar estas definições.

## ***PARTE I: MARCO TEÓRICO***

## 1. Afinal, o que é um bebê?



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

*Arnaldo Antunes*

*Figura 2: Mãe e filho de Klimt.*

A pergunta do título, aparentemente simples, torna-se central na abertura desta tese e me remete a outra: de que um bebê necessita? Refiro-me a todos os bebês, mas me dirijo, particularmente, aos abrigados numa instituição de acolhimento.

Podemos dizer que todos os bebês nascem desamparados, mesmo os que nascem a termo. Essa condição ontogenética coloca o ser humano em desvantagem em relação aos outros animais, pois, para sobreviver, ele depende de um adulto que o alimente, o agasalhe, o limpe e, sobretudo, que cuide dele amorosamente. A qualidade das interações do adulto com o bebê é fundamental para que ele possa tornar-se humano, condição que não é inata.

Sobre a constituição psíquica do *enfant*, ela é tecida no bom encontro com quem exerce a função materna. Só através do olhar do outro, o bebê poderá se ver refletido e, dessa forma, construir a sua imagem, unindo pernas, braços, cabeça, tronco, e se perceber como numa imagem corporal unificada. Assim como através do outro, ele entenderá que esse corpo é “ele” e que aquele que adentra o quarto para atender aos seus apelos quando chora é um “outro”, diferente dele. Essas bordas artesanalmente moldadas nos primeiros anos de vida lhe permitirão ser, finalmente, um humano. Por isso, o bebê precisa de um adulto que lhe dê um contorno nos momentos de excitação para que possa acessar um ritmo e uma temporalidade através do interjogo, presença-ausência, continuidade-descontinuidade.

Portanto, o cuidado do qual falo por parte do adulto é o investimento desejoso no bebê que o olha. Assim, banhando-o com suas palavras, com seu toque, com sua voz melodiosa, com seu cheiro, o bebê se desenvolve, constituindo um corpo e uma subjetividade que desde o início da vida, são marcados

por essa relação. A sustentação física e emocional do bebê por parte do adulto é a base para o desenvolvimento de suas habilidades motoras (sentar, engatinhar, andar), sua linguagem (amplia e sofisticada suas possibilidades de se comunicar), seu pensamento e raciocínio e, mais adiante, sua conquista de autonomia. Para que isso aconteça, portanto, se torna imprescindível um ambiente afetivo e sensível.

O entendimento aqui proposto é fruto de muitos estudos que correlacionam o processo de maturação neurológica e as experiências vividas pelo bebê (Albano, 2015). Seu cérebro se desenvolve a partir da relação e da comunicação com outro ser humano, e esse desenvolvimento é tão mais eficaz quanto maior for o investimento de afeto e interação com um adulto. Portanto, não bastam a carga genética, que determina as características físicas e étnicas, nem um organismo que funcione dentro dos esperados fisiológicos para que o bebê se desenvolva. É fundamental proporcionar-lhe experiências de vida que aproveitem ao máximo sua bagagem genética. Caso contrário, uma vida desestimulante limitará seu desenvolvimento. Estudos sobre a neurobiologia do vínculo afirmam que as conexões que se estabelecem e se estabilizam no cérebro do bebê acontecem a partir das primeiríssimas experiências entre o pequenino e o adulto que o acolhe (Correa, 2002; Jerusalinsky, 1997; Mariotto, 2009). Com seu amadurecimento, as conexões corticais aumentam, e o bebê adquire habilidades específicas, como motricidade corporal, cognição, percepção e funcionamento intelectual (Papalia & Olds, 2000). Contudo, as sinapses pouco ou nada utilizadas pouco a pouco são eliminadas. Os primeiros anos de vida do bebê se caracterizam pela plasticidade neuronal, isto é, pela capacidade de o cérebro fazer inúmeras novas conexões neuronais. Mas, se não for estimulado, com o passar do tempo, ele vai perdendo sua plasticidade. Isso significa dizer que na primeira infância a experiência tem um importante impacto na arquitetura do cérebro (Mariotto, 2009).

Em resumo, as primeiras experiências de interação e estímulo têm um impacto relevante no formato do desenho do cérebro, a ponto de se estender às capacidades e habilidades do futuro adulto (Mariotto, 2009). Por esse motivo, o fator temporal precisa ser levado em conta quando se percebe que algo não vai bem com um bebê, reconhecendo que uma criança de tenra infância sofre. E, nos casos de sofrimento, a urgência e a intervenção na detecção dos sinais de risco<sup>5</sup> para o desenvolvimento é fundamental (Jerusalinsky, 2002).

---

<sup>5</sup> Segundo Hoyer (2006), verifica-se que a psicopatologia do bebê dá sinais através daquilo que dispõe para tal: seu “corpo”. Os sinais mais frequentes têm sido: alterações no ganho de peso, ausência de balbúcio e vocalizações, alterações

Se compreendemos que a marca do tempo e das experiências vividas pelo bebê repercutirão no seu desenvolvimento neurológico e psíquico, não poderemos mais ignorar sua passagem por um abrigo, pois esse tempo lhe é precioso. Afinal, parte de sua história e de seu psiquismo se organizará a partir das experiências nesse início da vida.

A conclusão mais imediata das informações acima se refere à importância de cuidar do ambiente-abrigo, de modo que as educadoras e técnicas sejam acolhedoras e possam oferecer um meio estimulante, e não só um espaço físico bem estruturado e com oferta de cuidados higiênicos. Isso não significa dizer que a criança deva ser superestimulada pelo adulto a maior parte do dia para se desenvolver, sendo incitada a interagir com diversos materiais, texturas e sons. Essa prática comum é equivocada, principalmente por ser, na maior parte das vezes, estressante para a dupla, bebê e cuidador, repercutindo de forma negativa, particularmente na criança. Sem dúvida, os materiais propiciam diversos estímulos sensoriais e possibilitam a exploração do mundo. Contudo, não é o contato com eles que desenvolve o bebê (Jerusalinsky, 2002: 51). O brinquedo só adquire algum aspecto estimulante se resultar numa interação com alguém que dê sentido e ritmo à atividade. É fácil constatar, por exemplo, na rotina dos abrigos, um excesso de brinquedos, principalmente no período natalino e no Dia das Crianças, quando elas recebem doações. Repetindo, a presença de brinquedos não garante a brincadeira. A presença de um educador para interagir é que faz a real diferença na relação do bebê e da criança pequena com os objetos, que, aí sim, se tornam lúdicos.

Os estudos mostram que, nos primeiros meses do bebê, o olhar e a palavra de quem cuida ocupam postos privilegiados e garantem a qualidade do laço. Ao adulto cabe cumprir uma de suas principais funções enquanto ser humano: a de auxiliar o pequenino ser na leitura do mundo que o cerca e cuja experiência lhe toma dias e noites. A postura disponível do cuidador em situações cotidianas de um abrigo, por exemplo, transforma os momentos de encontro com o bebê e colaboram para constituir-lo como um humano em processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, frente às discontinuidades inevitáveis da vida experimentadas pelo bebê, é importante garantir o ritmo dos cuidados, das inter-relações, das comunicações, das experiências, para que o pequenino ser tenha o que lhe importa – a presença afetiva e interativa do adulto (Marin, 2018; Zornig,

---

de tónus, evitação do olhar e da voz (principalmente da mãe), episódios intensos recorrentes (otite, pneumonia, febre, refluxo), choro inconsolável ou ausência de choro, alteração do ritmo circadiano, olhar fixo (teto, fonte luminosa, objeto), não se acomodar ao colo, enorme reatividade aos sons, indiferença aos contatos sociais, não responder ao chamamento pelo nome, reação intensa ao afastamento do outro, entre outros.



2018) – e não se desorganiza internamente. Essa espécie de suscetibilidade ao meio não define o bebê como um ser frágil, mas sim como um ser complexo. Sua complexidade tem sido fonte de interesse de muitos estudos, tendo surgido, nas últimas décadas, trabalhos e novas pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento e da neurociência que nos apresentam “um bebê ativo desde o nascimento, com competências e capacidades que lhe permitem interagir com seu entorno, diferenciar características de seus cuidadores, engajar-se em interações afetivas e até mesmo modular o tipo de interação no qual se encontra” (Zornig, 2010: 465). Discorrerei mais à frente sobre essas capacidades e competências nos diferentes campos: o da percepção, da representação, da memorização e da intencionalidade (D.N. Stern, 1992; C. Trevarthen, 2001).

### **1.1 Descobrimo suas competências e capacidades**

*A maneira de dar canto às palavras, o menino aprendeu com os passarinhos.  
Manoel de Barros*

Os estudos científicos atuais têm avançado particularmente no conhecimento das capacidades e competências do bebê, em especial do recém-nascido. Novas descobertas contemplam, de um lado, os campos sensorial, perceptivo e afetivo, ressaltando a complexidade e a organização do bebê; de outro, dão ênfase à sua habilidade para construção de trocas interativas e relações sociais.

(1) Em primeiro lugar, apresentam-se algumas conclusões sobre os campos sensorial, perceptivo e afetivo. Com base em pesquisas desenvolvidas por Als (2009), Brazelton (1992), Rochat, (2003), Spitz (1991), Stern, (1992), Trevarthen (2001), Tronick (1975), entre outros, aprende-se que o bebê, desde algumas horas após o nascimento, enxerga e apresenta preferências com relação a alguns objetos; por exemplo, em relação a um esquema da face, traços dos olhos, nariz e boca. Essas evidências indicam o impacto do infante sobre o mundo e suas capacidades inatas de relação e interação. Além disso, essas pesquisas apontam para a relevância de “um meio ambiente afetivo e sensível às necessidades do bebê para que seu potencial inato se atualize e se desenvolva” (Zornig, 2010: 16).

Outro aspecto que chama a atenção é a capacidade de inspeção visual do bebê, primeiramente orientada para os contornos da figura e em seguida para os detalhes. Field (1984), Masi (1983) e Klaus e Klaus (1989), entre outros, chegaram à conclusão de que o bebê humano parece ser capaz de guardar padrões visuais por períodos de tempo, demonstrando habilidade de memorização.

Quanto à audição, evidências apontam que seu início ocorre no período intrauterino, podendo, já nessa fase, discriminar os diversos atributos do som, como intensidade, altura, familiaridade e direção (Bortoletto-Dunker&Lordelo, 1993). Sabe-se que, ao nascer, o bebê tem preferência pela voz humana, priorizando a voz feminina e, em particular, a da própria mãe. Depois de algum tempo, preferirá a voz de seu pai à de um estranho. Podem-se registrar alguns outros sentidos já presentes no nascimento, como o tato, o olfato e o paladar.

Sensível ao contato físico, o bebê pode conseguir se regular sobre seus estados de alerta e inquietação quando tocado. Observa-se que ele reage a diferenças de textura, umidade, temperatura, pressão e a estímulos dolorosos. Apresenta preferência por determinados sabores, em geral os adocicados, e odores com respostas de expressões faciais de prazer e desprazer. Porém, sabe-se que essas escolhas não são iguais para todos os bebês, evidenciando já seus estilos individuais observados, sobretudo nas habilidades interativas, quando ele apresenta ao mundo um repertório de comportamentos que possibilita trocas sociais com o seu meio. Isso acontece porque o bebê tem a capacidade inata de modular o tipo de interação no qual se encontra, como “perceber e organizar as sensações, diferenciando-se de seu entorno precocemente, mesmo que o acesso à intersubjetividade seja feito de forma gradual e dependa da qualidade de suas interações afetivas” (Zornig, 2010: 144). A habilidade de discriminar diferentes expressões faciais de emoções básicas, como alegria, surpresa e tristeza, vai se tornando mais complexa à medida que o bebê se desenvolve. Aos três meses, ele é capaz de perceber diferentes intensidades de sorriso mesmo que numa mesma expressão facial. Além disso, tem a capacidade de imitar expressões faciais desde o nascimento, o que acontece devido aos neurônios-espelhos. Esse tipo de neurônio, descoberto por cientistas italianos na Universidade de Parma em meados da década de 1990, permite o que chamam de empatia e imitação (Magno, 2007). Assim, o bebê aprende a sorrir, a conversar, a caminhar ou a dançar. O espelhamento não depende obrigatoriamente da memória (Ferrari, Gallese, Rizzolatti, & Fogassi, 2003). Por exemplo, pode-se mostrar a língua para um bebê recém-nascido e ele poderá fazer o mesmo imediatamente.

(2) Em seguida, aprofunda-se uma reflexão sobre as funções comunicativas do bebê, de maneira organizada e integrada. Em oposição àquilo em que se acreditou por muito tempo, o bebê contemporâneo engaja-se em trocas emocionais significativas com seus cuidadores. Filmagens caseiras da interação mãe-bebê demonstram que o ritmo de movimento dele corresponde ao ritmo empregado pela fala da mãe. E ela, por sua vez, ajusta sua fala em tom, altura e ritmo às respostas do bebê,

produzindo uma sintonia afetiva<sup>6</sup>. Dessa dinâmica, fazem parte as ações, os afetos, as sensações, as percepções, os pensamentos, as motivações e os elementos contextuais integrantes de qualquer experiência relacional (Stern, 1995).

Diversos autores (Braconnier, 1998; Bermudez, 1995; Rochat, 2001; Stern, 1992; Trevarthen, 2001) têm desenvolvido trabalhos nessa direção, consolidando a tese da importância de um meio ambiente afetivo e sensível às necessidades do bebê para que seu potencial inato se atualize e se desenvolva. Evidenciam também que carências e dificuldades nas interações afetivas iniciais podem comprometer a construção da subjetividade na primeira infância.

A partir desse entendimento, a qualidade da presença afetiva do cuidador torna-se o eixo primordial para a construção da subjetividade do bebê. Se a dimensão afetiva é imprescindível para seu desenvolvimento saudável, torna-se relevante a presença afetiva do adulto. E quando não esta não está disponível ainda nas primeiras semanas de vida, observa-se um enorme vazio afetivo no bebê (Green, 1988), sob a forma de desamparo, de temor de sucumbir e de identificação com a morte, o que costuma resultar em angústia somática.

René Spitz (1991), psiquiatra infantil austríaco com formação psicanalítica, desenvolveu pesquisas com crianças de até doze meses que permaneceram institucionalizadas em hospitais ou orfanatos nos EUA, para onde se mudou em 1938. Privados da presença da mãe, os bebês apresentavam perturbações somáticas e psíquicas como resultado da ausência dos cuidados maternos, que então eram administrados de forma anônima e sem laços afetivos. Mesmo quando assegurados os cuidados físicos e as condições básicas de higiene e alimentação, a carência emocional pela falta de uma relação personalizada era evidente. Por essa razão, o autor ressalta a necessidade de laços e contatos afetivos entre o bebê e o adulto cuidador, mostrando que sua ausência pode conduzir a perturbações no desenvolvimento emocional e comportamental. Posteriormente, estudos realizados com crianças encontradas nos lotados orfanatos na Romênia confirmaram as afirmações de Spitz. Verificou-se nessas instituições que a maior parte das crianças com dois e três anos não conseguia andar ou falar, apresentava um comportamento passivo e não manifestava emoções.

---

<sup>6</sup> O conceito de sintonia afetiva (Stern, 1985: 140), desenvolvido por Daniel Stern, pretende explicar a complexidade dos estados subjetivos compartilhados. Conforme o autor (1985:146), as características constitutivas da sintonia afetiva formam a sua base, o que dizem respeito à "intensidade afetiva, à sua duração e forma", o que possibilita uma certa ritmicidade na experiência vivida no encontro com o outro.

Assim como Spitz, Winnicott (1978) reconhece o sofrimento psíquico precoce quando o ambiente não é suficientemente bom, ou seja, quando não se proveem os cuidados físicos e emocionais necessários ao bebê desde o nascimento. Essa concepção apresenta a existência de uma estrutura mental bastante complexa mesmo no bebê recém-nascido (Winnicott, 1978). É essa perspectiva que leva ao nascimento da psicologia do bebê recém-nascido, diferenciada da psicologia do adulto ou mesmo da criança pequena. Essa psicologia do bebê descreve a relação psicossomática estabelecida através da elaboração imaginativa das funções corpóreas, dos instintos, sensações e sentimentos do infante (Loparic, 2001).

Ainda dentro da perspectiva comunicacional e interativa, alguns outros autores, como Vygotski (1995) e Wallon (1968), destacam que as condições genéticas da criança e a materialidade concreta do contexto histórico-cultural se relacionam. Esse ponto de vista ressalta o bebê em suas interações, nos seus próprios movimentos e na sua transformação. Vygotski (1995), principal teórico da vertente histórico-cultural do pensamento psicológico, introduz a análise do processo de transformação de um ser biológico em ser cultural, mostrando que, ao nascer, o bebê é enredado numa multiplicidade de relações sociais, impregnando sua dimensão orgânica pela cultura e pela história.

O pensamento de Vygotski (1995) e de Wallon (1968) dialoga criticamente com a proposta etológica de Bowlby (1990) e de Harlow (1965), que delinearam uma teoria do vínculo, mostrando a necessidade que o bebê tem de se ligar a um membro da mesma espécie para sobreviver, o que seria tão importante para ele quanto a necessidade de se alimentar. Nesse sentido, a etologia contribui para a reflexão sobre a comunicação cuidador-bebê. Mas seus pressupostos reduzem o comportamento humano a modelos animais. Como referem Wallon (1968) e Vygotski (1995), existe uma natureza biológica da sociabilidade que se compreende a partir do processo de sua conversão em funções simbólicas, de forma interativa: as funções culturais exigem o suporte biológico para se constituírem em funções da pessoa.

Dentro da mesma orientação, Trevarthen (2001) realizou análises minuciosas de registros em vídeo de díades mãe-bebê. Esse estudioso observou que recém-nascidos apresentavam comportamentos coerentes, manifestando movimentos expressivos de boca, mãos e olhos com ritmos específicos e em sintonia com a fala materna. As trocas sociais se estabeleciam, segundo Trevarthen (2001), em dois momentos distintos: no primeiro, envolvia o reconhecimento e a coordenação de intenções nas trocas de afeto e reciprocidade com a mãe; no segundo, por volta dos oito e nove meses, enredava a

coordenação da atenção e da intenção em trocas triádicas (mãe-bebê-objeto). Mas, lembra o autor, para que o adulto entre em sintonia afetiva e efetiva com o bebê, é necessário que se identifique com ele e, assim, possa traduzir e decodificar suas necessidades. Ao mesmo tempo, é preciso que o bebê entre numa sintonia responsiva com o cuidador, engajando-se emocionalmente com ele. Tanto as pesquisas sobre as interações sensoriais como as que se referem à comunicação afetiva e de vínculo apresentam um bebê ativo, mas também receptivo e sociável. Ele sorri desde que nasce e mobiliza o meio que o circunda, afetando o outro para atender às suas necessidades primordiais, sem o qual não sobreviveria.

Quando algo não vai bem com o bebê, por exemplo, falta de investimento afetivo, alguns sintomas costumam surgir, como choro recorrente, perda de peso, retraimento, insônia, rigidez social, entre outros. Nesse sentido, as competências e as habilidades inatas ao bebê não garantem seu autocuidado, pois ele não tem como se autoengendrar. Com isso, podemos dizer que suas habilidades inatas estão a serviço do meio. Portanto, elas só se desenvolvem se estimuladas por um ambiente que as anime. É dessa forma que vai se constituindo o humano.

Essas constatações promoveram um avanço no entendimento do desenvolvimento humano, superando visões que atribuíam papel central a fatores biológicos, hereditários ou de maturação, propostas por Binet & Simon (1929) e Gesell (1992); e a fatores externos, relacionados ao ambiente e à aprendizagem, como enunciados por Skinner (1989). No período entre os anos 1920-1930, a crença era de que os vínculos entre humanos se desenvolviam para satisfazer certos impulsos, como o de alimentação na infância e o de sexo na vida adulta. Dessa forma, a ligação da criança à mãe era entendida por ser ela sua fonte de satisfações fisiológicas.

## 1.2 Tornando-se humano

*Descobrir o mundo a partir da própria curiosidade, da própria vontade de compreender e até de experimentar constitui o centro da vida cotidiana de um bebê.*

*Agnès Szanto Feder*

Para tratar da constituição psíquica do humano, precisa-se costurar um entendimento, ainda que mínimo, dos aspectos relevantes implicados na construção psíquica. Nessa direção, tomo os escritos produzidos por Ariès em *História Social da Criança e da Família* (1981). Sua iconografia ainda hoje é considerada por diferentes autores como pioneira na concepção e análise sobre a infância. Através de Ariès, sabe-se que no século XII, ou mesmo antes, uma criança era percebida e tratada como um ser

inferior, não merecendo nenhum cuidado diferenciado. No final do século XVI e ao longo do XVII, começa a surgir o sentimento de infância, transformando tanto os modos de vestir, a preocupação com a educação, como a separação das crianças em classes sociais diferentes. Ariès, no entanto, não apresenta indícios da relação do adulto com o bebê, o que leva a supor que ainda não existia, nesse tempo, um sentimento de infância ou o assunto foi pouco explorado pelos historiadores da infância do século XVI ao início do XIX. Resta a hipótese de que os adultos não se ocupavam de forma afetuosa de seus bebês, podendo ser essa uma das explicações para a alta taxa de mortalidade no primeiro ano de vida nesse período histórico, assim como o medo do adulto de se vincular a esse ser tão frágil, com elevada probabilidade de morrer por causa das doenças infantis da época.

Com a invenção da família patriarcal nuclear, nasce a mãe devotada ao filho, criando, com isso, a partir do século XIX, outro destino para o bebê moderno, que antes era objeto de pouco investimento afetivo. Aos poucos, ele se torna o rei da família, o centro do universo de sua mãe e um ser desejado pelo casal. Nesse contexto, Freud (1914/1996) observa que tal devoção diz respeito a um projeto narcísico dos pais, cujo desejo apresentado com o projeto de filho é que essa criança realize os sonhos da dupla parental, da qual ela seria uma extensão. O lugar do desejo narcísico dos pais ocupado pelo bebê é imprescindível para que a criança que chega ao mundo seja investida com afinco por seus cuidados primários, a forma afetuosa com que eles o olham e a tendência de percebê-los como perfeitos.

É interessante observar que, mesmo no contexto citado, a percepção sobre o bebê permaneceu por muitos anos equivocada. Ele era visto como um ser incompleto e passivo, necessitando apenas de cuidados corporais, ainda quando a relação parental afetiva fosse privilegiada e desejável (Roudinesco, 2003). Atualmente, outros horizontes se abriram por meio de estudos relevantes sobre seu desenvolvimento. Importantes autores fizeram avançar o entendimento sobre o funcionamento global do bebê (J. Bowlby, 1990; T. Brazelton, 1992; D. Stern, 1992, 2010; C. Trevarthen, 2001; B. Cyrulnik, 2004; J. Braconnier, 1998; P. Rochat, 2001; J. Bermúdez, 1995; entre outros). Esses estudiosos apresentam uma nova concepção de bebê, como um ser ativo e que se engaja em trocas emocionais com seus cuidadores desde o nascimento.

No entanto, a história dos cuidados com a infância revela que, antes dos anos 1960, a saúde da criança era concebida exclusivamente como um processo de crescimento e desenvolvimento a partir da saúde física. Apesar de seus pais saberem que desde sempre “seu bebê não era apenas um lactente e um tubo

digestivo”, os profissionais que se ocupavam do bebê tratavam-no dessa maneira (Golse, 2003). O tipo de preocupação da pediatria com relação à saúde física da criança levava em conta seu desenvolvimento para sua idade, tendo para isso uma taxa padrão. Da mesma forma, a pediatria consagrou o conceito de saúde como ausência de doença (física), deixando de lado aspectos perturbadores das funções corporais, tais como ansiedades e maus-tratos na família, entre outros.

Sobre isso Winnicott (1990) ressalta:

A saúde do corpo implica no funcionamento físico adequado à idade da criança e na ausência de doenças. A avaliação e medida da saúde corporal é uma tarefa assumida pelo pediatra, quer dizer, a saúde corporal como funcionamento do corpo não perturbado pelas emoções, pelo conflito emocional, ou pela fuga de alguma emoção dolorosa (p. 26).

Ainda hoje se produzem tabelas comparativas que permitem avaliar o estado físico geral da criança, descartando-se, na maior parte das vezes, os fatores emocionais. Segundo Winnicott (1990), a pediatria desconsiderou a saúde física como reasseguradora da criança numa dimensão muito mais ampla, a do seu desenvolvimento emocional sadio. Essas correlações foram percebidas por esse autor, que viu, nos atendimentos clínicos a bebês e crianças, que a saúde física pode expressar tanto tensões e pressões do crescimento emocional normal como certos estados anormais da psique.

Vale dizer que a visão dualista da medicina é derivada da tradição cartesiana, que concebe como cindidos o corpo e a mente. Contrapondo-se a essa realidade, Winnicott propõe outra visão, sugerindo uma compreensão conjunta entre psique e soma. Em seu resumo do artigo “A mente e sua relação com o psique-soma”, diz Winnicott:

É lógico contrapor soma e psique e, portanto, contrapor o desenvolvimento emocional ao desenvolvimento corporal de um indivíduo. Não é lógico, porém, opor o mental ao físico, pois não são da mesma ordem. Os fenômenos mentais são complicações de importância variável na continuidade de ser do psique-soma, em termos do que adicionam ao si mesmo individual (2000: 346).

Compreendendo a natureza humana como sendo dotada de psique, soma e mente, Winnicott convida a assumir outra ética nos atendimentos aos bebês e a seus pais. O corpo não é meramente um pedaço de carne, mas um campo de afetos, emoções, gestos e sensações que se comunicam. Esse tipo de visão aponta para um bebê ativo, capaz de afetar e de ser afetado pelo mundo que o cerca e numa relação de mutualidade.

Dentro de tal perspectiva, ganha relevo as experiências intersubjetivas do bebê quando ele experimenta “compartilhar intenções”, quando produz uma expressividade recíproca (troca de olhares, sorrisos, etc.) (Stern, 1992). Stern (1990) acrescenta que o bebê muito precocemente tem capacidade inata para organizar a experiência, a que nomeia *senso de si*. Essa capacidade se mostra primariamente nos níveis pré-verbais e pré-egoicos. Ou seja, ocorre antes da consciência reflexiva e da competência linguística, por outras vias que não a da fala.

O novo olhar para o bebê, carregado de investimento e desejo, permitiu descobrir que, desde o nascimento, ele manifesta capacidades e competências inatas, aderindo aos cuidados e às interações afetivas. Se houver cuidado adequado e acolhimento de suas necessidades por parte de um adulto, esse enlace pode ser uma experiência fundamental e estruturante para o bebê, ajudando-o a adquirir confiança no mundo e vivenciar o senso de continuidade de ser. Assim, o bebê se sentirá habitando o seu próprio corpo.



### 1.3 A experiência compartilhada

*Brincava a criança. Com um carro de bois. Sentiu-se brincando. E disse: eu sou dois.*

*Fernando Pessoa*

O corpo é o mediador das interações dos bebês, nas cenas cotidianas de trocas afetivas. Para que esse espaço seja criado, a criança precisa de um ambiente suficientemente bom que estimule suas competências inatas e para que a realidade externa tenha sentido. Para isso, é imprescindível a sensibilidade materna, numa espécie de *sintonia afetiva* (Stern, 1992) entre ela e o bebê.

É importante dizer que um adulto afetuoso na vida do bebê é fundamental para que ele possa organizar e experimentar a realidade. Nesse sentido, se espera que ao falar com bebês e crianças pequenas, o adulto o faça de uma maneira especial. Para isso, é preciso, segundo Golse & Desjardins (2005), que o adulto compreenda que o bebê é muito mais sensível, desde o início, à musicalidade da linguagem e dos sons (os que ele ouve e os que ele produz) do que à significação dos signos. Assim, diferentemente daquilo que se acreditava antes com Dolto e outros autores (1980, 1996), o bebê entra na linguagem pela via afetiva e analógica, ou seja, pela via das sensações, e não pela via simbólica e digital. Trevarthen (apud Beebe et al, 2003) ressalta que o bebê pode reconhecer impulsos, intuitivamente, com ou sem elaborações cognitivas ou simbólicas.

A musicalidade que acompanha a linguagem (prosódia, timbre, tom e intensidade da voz, ritmo, débito, silêncios) constitui um continente com ritmo e forma própria a cada modalidade sensorial, gerando uma harmonização afetiva. A capacidade do bebê de compartilhar uma experiência subjetiva comum o ajuda a integrar estímulos sensoriais, tendo como referência o próprio corpo, ampliando sua capacidade de ação sobre o ambiente (Stern, 1990).

A integração afetiva e comunicativa provoca calma, segurança e confiança no bebê sobre o ambiente que o cerca. Com relação aos efeitos desse estado, o neurocientista americano Stephen Porges (2012) se refere a uma condição dos mamíferos que se sensibilizam em algumas atividades, entre elas o parto, a amamentação e os vínculos sociais. O autor ressalta que o envolvimento social depende da proximidade física e de como se estabelece a regulação no contato entre dois sujeitos. Nesse encontro, estão presentes os olhos, a expressão facial, o ritmo e o som. Quando isso não acontece de forma continuada, a existência do bebê pode ficar comprometida. Bowlby (1990), com a teoria do apego, e

Trevarthen (2001), com a noção de intersubjetividade inata, sustentam que a existência do bebê depende de um outro humano. E sobre isso, acrescenta Beebe et. al (2003), ao se referir à teoria da intersubjetividade inata de Trevarthen,

*the child is born with the motives [capacity] to use the motives [behaviors] of the partner in 'conversational' negotiation of purposes, emotions, experiences and meaning (2003: 814).*

Trevarthen e outros (2001) enfatizam a relevância da experiência compartilhada entre o bebê e o outro humano desejante para a constituição do sujeito. Reconhece-se que o lugar ocupado pelo outro desejante é dialético, podendo ser, num só tempo, promotor de saúde e desencadeador de conflitos precoces. Além disso, também considera-se outros pontos que dizem respeito à intersubjetividade. Stern (1990) comenta que, para interagir com outro sujeito, se deve apostar na sua condição de compartilhamento de um mesmo sistema de referências. O bebê pode viver a experiência de trocas e vínculos afetivos com qualquer pessoa, não precisando ser a mãe propriamente, pois a criança se depara ao nascer num mundo coletivo. Afinal, o compartilhar enquanto experiência lança a pessoa ao coletivo e, ao mesmo tempo, à diferenciação subjetiva.

#### **1.4 Quando o bebê entra no jogo**

*Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.*

*Manoel de Barros*

Tomo como exemplo os primórdios da brincadeira, momento no qual os “jogos constituintes” são produzidos, sustentados e, como diria Alencar (2012), “brincados” por pais ou educadores, “uma vez que são eles que o nomeiam para os bebês”. À medida que o pequeno se engaja, o brincar vai se construindo e se tornando mais complexo até chegar ao jogo simbólico, ao faz de conta e, mais tarde, aos jogos com regras. Nessa direção, posso afirmar que “brincar é coisa séria”, por ser a forma pela qual o bebê e a criança têm de se expressar, assumindo uma postura ativa frente ao mundo, como também elaborando conflitos psíquicos. Dessa forma, o brincar pode ser o fio condutor para que percebamos como está o desenvolvimento de uma criança, podendo, inclusive, ser um excelente meio para identificarmos sinais de risco e de sofrimento.

Que a brincadeira ocupa um lugar privilegiado na vida das crianças grandes é sabido: elas vivenciam o jogo simbólico através do faz de conta “quando encenam ativamente experiências vividas passivamente”. Mas o que poderíamos dizer sobre os bebês? Eles brincam? Posso responder seguramente que sim. Contudo, seu brincar tem particularidades que precisam, inicialmente, ser legitimadas pelo seu cuidador. Nos primórdios do brincar, jogos devem ser construídos na relação do bebê com o adulto cuidador, estando em jogo a constituição psíquica das crianças e a construção das funções psíquicas “eu” e “outro”, isto é, a diferenciação do “eu” e do “não-eu”. Quem trabalha com ou tem bebês e crianças pequenas conhece perfeitamente esses jogos por serem brincados em casa, nas creches, nos abrigos e em outros espaços. Eles acontecem (Alencar, 2012):

nas trocas de fraldas, nas gracinhas das crianças, em seu interesse pelos buracos, frestas, bordas, continentes e conteúdos, dos “paninhos” ou “bichinhos” preferidos, na brincadeira de deixar cair ou jogar objetos para que o outro recupere, nas diversas modalidades de esconder-se e ser encontrado, nas brincadeiras temporais como “1, 2, 3 e... já!”, entre outras. Todas essas brincadeiras são precursoras do brincar simbólico (p. 48, 49).

Sigmund Freud nos brinda com a observação de seu neto de dezoito meses no processo de simbolização (1977). Ele conta que, na ausência da mãe, o menino brincava com um carretel, jogando-o debaixo de uma cortina e depois recuperando-o, produzindo “*alternância entre ausência e presença, simbolizando ativamente na brincadeira o que vivia passivamente com as saídas da mãe*” (Albano, 2011: 49). Essa brincadeira do *fort-da*, descrita por Freud, ressalta o processo de subjetivação dos bebês, marcado em ato nos jogos constituintes do sujeito, ou seja, na constituição das funções psíquicas do “eu” e do “outro”. Essas funções não são dadas a priori, devem ser construídas com o adulto-cuidador que exerce a função materna (Alencar, 2012). É importante ressaltar que os jogos constituintes são brincadeiras corriqueiras no dia a dia, que envolvem o adulto cuidador com seu bebê, em casa, nas creches e nos abrigos, de forma que seu não aparecimento pode ser um sinal de problemas no estabelecimento do vínculo entre ambos e de afetação do psiquismo do bebê.

Entretanto, apesar de ser uma forma de expressão das crianças, o brincar não é inerente à infância, o que se torna evidente nas histórias graves de sofrimento psíquico, como nos autismos ou na psicose infantil, em que ele está ausente, empobrecido ou repetitivo. Dessa maneira, podemos entender que o brincar é uma conquista do bebê. Mesmo que no princípio haja uma antecipação necessária protagonizada pelo adulto, num segundo tempo se espera que ele seja autor de suas brincadeiras. Alencar (2012) ressalta que isso também acontece com as cantigas infantis e com as histórias, pois

antes estas são “cantadas” e “contadas” pelos pais ou cuidadores até o momento em que as próprias crianças possam cantar ou contar.

A antecipação do desejo do adulto com relação ao bebê nos primórdios da vida é fundante do sujeito. Por exemplo, o adulto pode antecipar desejosamente os primeiros passos do seu bebê, dizendo-lhe “você está quase andando!”. Possivelmente, assim que sua maturidade orgânica lhe permitir tal façanha, ele irá dar os seus primeiros passinhos, do seu jeito, sendo uma produção sua, de sua autoria, e não mais um desejo do adulto (Alencar, 2012). Assim, aos poucos, ele vai se apropriando do próprio corpo, se tornando falante através dele, podendo, portanto, como diria Aulagnier (2001), ser seu próprio biógrafo.

No início, essa *historização* da vida somática exige a presença de um intérprete que possa colocar em palavras a experiência vivida pelo bebê, ainda que para isso seja preciso que o adulto ocupe o lugar daquele pelo qual e ao qual a “experiência acontece”. Esse tipo de identificação, a *transitivista*<sup>7</sup>, é vivenciado pelos pais ou pelo cuidador em relação ao bebê, ou seja, eles se afetam pelo que afeta o corpo do bebê e dizem “ai” ou “ops” quando este cai, “hummm, que delícia de papá” quando lhe dão de comer. O bebê pode se identificar com esse sentimento, esse saber, tomando-o mais tarde como seu (Bergès e Balbo, 2002; Alencar, 2012, Jerusalinsky, 2009).

No caso dos bebês abrigados que foram separados, ou seja, *descontinuados* da convivência com suas famílias, é importante que encontrem adultos que sustentem no brincar a continuidade e a descontinuidade. Por vezes, cuidadores de bebês abrigados carregam em si a fantasia de que a descontinuidade é prejudicial e traumática, tendo em vista as separações indesejáveis que sofreu. Com isso, tentam preencher “totalmente” a falta, não considerando a função necessária e constituinte da descontinuidade na subjetividade do bebê.

Esses profissionais sabem que para esses bebês a brincadeira do tipo “cadê-achou”, tão comum nos primeiros anos de vida, acabou em desespero, pois o “objeto amado” não reapareceu. O júbilo do reencontro não aconteceu, e a angústia costuma abatê-los. Particularmente aos oito meses de vida do bebê, o desencontro com a mãe ou com o cuidador de referência pode ser vivido com muito

<sup>7</sup> Para Bergès e Balbo (2002) a identificação transitivista seria como uma identificação simbólica, por considerarem que a fala proferida pela mãe é, portanto, passível de incertezas. Isto porque, segundo Nasio (1993), a mãe transitivista não experimenta o sofrimento do outro em seu próprio corpo, mas é capaz de fazer uma suposição, uma antecipação a partir do seu próprio saber, sendo esse um jogo de afetação.

estranhamento, um estranhamento não só do outro, mas principalmente de si mesmo. Nessas horas, o “eu” fica ameaçado, pois agora, mais do que nunca, o adulto de referência sustenta seu reconhecimento, e sua ausência prolongada pode colocar em questão seu próprio ser. Nessa experiência do desamparo, o bebê “vê-se então assaltado por uma interrogação radical: se essa não é a mamãe (ou não é o meu cuidador), eu *quem sou?*” (Jerusalinsky, J., 2009, p. 215).

Estudos mostram que é importante ficar atento aos bebês que no segundo semestre de vida aceitam de bom grado qualquer colo, não mostrando preferência entre um cuidador ou outro. Esse comportamento pode ser um indicador de sofrimento psíquico e, se o for, aparecerá associado a outros sinais (Alencar, 2012). Diante do bebê abrigado, em particular, o adulto precisa se oferecer, se colocar disponível, mostrando-se de corpo e alma lúdica, ao mesmo tempo que o observa. Afinal, os bebês nos dão a ver, em seu corpo e nos jogos que vão construindo junto com o adulto cuidador, aquilo que está em jogo em seu processo de constituição subjetiva (Alencar, 2012).

É preciso que os profissionais estejam alertas para reconhecer o bebê que encontra dificuldades em construir o laço com o outro, que dificilmente se engaja nas brincadeiras. É importante, nesses casos, convidar a criança para uma brincadeira e propor pequenos deslocamentos em jogos muito repetitivos. Observado o nível de dificuldade da criança, a ajuda de um especialista pode ser importante. Outra questão que por vezes aparece entre crianças abrigadas é a agressividade, que pode se expressar no ato de quebrar brinquedos ou em determinados tipos de brincadeira. Nesse momento,

ela pode expressar sentimentos importantes, como a raiva de um amigo por este ter-lhe retirado um brinquedo, raiva de ter sido abandonado, de não poder mais brincar no pátio e daí por diante. Cuidar dos brinquedos quebrados, por sua vez, é uma forma de incluir a agressividade como forma de expressão e, ao mesmo tempo, oferecer para a criança uma possibilidade de reparação: ela simboliza na brincadeira algo que está vivendo e, ao brincar, é possível que elabore, que busque soluções, construa novos caminhos (Alencar, 2012: 64).

É relevante para o cuidador observar que a experiência de destruição do bebê depende de ele sobreviver à destruição, sem retaliar, sem mudar de atitude, sem sucumbir. Em outros momentos, a brincadeira pode ser rica de interação entre o cuidador e o bebê, como no banho, durante a alimentação ou na troca de fralda. Como lembra Alencar, é importante “ter cuidado para não pedagogizar o brincar, instituindo-o como atividade com hora marcada para acontecer, tornando-o assim algo técnico ou mecânico” (2012: 64).

Outro ponto importante a mencionar são os objetos transicionais (bichinhos, paninhos, brinquedos escolhidos). No contexto institucional, eles são essenciais, de tal forma que os cuidadores devem reconhecer sua importância e estar atentos para que as crianças possam ter acesso a eles e mantê-los consigo caso escolham isso. Por essa e outras razões, a comunicação entre os cuidadores dos diferentes turnos deve fluir de modo que saibam informações sobre cada criança, quais são seus objetos escolhidos, como gosta de dormir, o que gosta de comer e de vestir.

Isabel Kahn Marin (2010) aponta que existe uma ambivalência quanto à questão dos limites, da separação, da descontinuidade que se evidencia, tendo como exemplo a dificuldade de se falar com a criança sobre uma determinada situação, isto é, sobre a separação em relação à família, sobre sua história anterior à chegada ao abrigo e sobre seu provável destino. No entanto, a autora ressalta que:

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

O bebê figura, ou refigura, os acontecimentos que acaba de viver. Sendo, segundo Golse (2003), uma espécie de pré-forma da representação mental:

os bebês nos dão a ver, em seu corpo e nos jogos que vão construindo com o adulto cuidador, aquilo que está em jogo em seu processo de constituição subjetiva, de maneira que o educador, ao observar essas produções ou a ausência delas, pode entender o que se passa com cada criança e orientar sua ação a partir dessa observação (Alencar, 2011: 63).

Vale destacar que o cuidador deve se dispor a brincar com o bebê que o convoca, jogando objetos do cadeirão na hora do almoço. O bebê precisa de um cuidador que reconheça essa ação como uma brincadeira, e não uma inabilidade ou desobediência. Entretanto, é importante também que alguém possa reconhecer o bebê que encontra dificuldades em construir o *laço* com o outro, que tem dificuldade de se engajar nas brincadeiras propostas pelos educadores, ou que não convoca nenhum educador para o jogo. Nesses casos, está em jogo a habilidade do cuidador para convocar a criança para uma brincadeira, tentando propor pequenos deslocamentos em jogos muito repetitivos.

Como indica Golse (2003), o brincar dos bebês é um processo que lhes permite aceder à intersubjetividade, às modalidades de funcionamento triádico, à linguagem e à simbolização. Esses elementos marcam a diferença entre o brincar das crianças e o brincar dos bebês. Além disso, as crianças demandam que brinquemos com elas, distintamente dos bebês, que nos exigem a brincadeira.

Golse ainda ressalta que há condições para a instauração do brincar nos bebês e dá algumas indicações, como: a maleabilidade do outro, a narratividade do outro e a questão da alteridade do outro. Isso significa que a experiência compartilhada com um adulto, que prazerosamente se oferece de corpo e alma ao bebê, é fundamental. E Milner (1972) acrescenta que é desejável que o cuidador, com sua capacidade de “separabilidade”, se ofereça como “meio maleável” do qual o bebê possa se aproximar e se separar de forma gradual.

Em outras palavras, o espaço que separa o corpo do cuidador e o corpo do bebê é vivido, ao mesmo tempo, como distância e como união, como presença e como ausência. Dessa forma paradoxal, a separação é uma forma de união, que deixa marcas do registro estético da experiência vivida com o adulto; isso porque, da relação cuidador-bebê, resta a *impressão*, como diz Golse (2003), *a título de traço ou de vestígio*, do vivido (fusão, separação, ausência, presença).

Contudo, só existe experiência possível de brincar-junto, de estar-com, de narrar-junto se nessa história se compartilham afetos e prazer com o bebê. Afinal, no início da vida, a comunicação pré-verbal apela à via das sensações e percepções corporais para se constituir espaços de narração. Assim sendo, a narratividade acontece desde os primeiros tempos de vida do bebê na interação com o cuidador, sendo essa a condição fundamental para o futuro brincar, relacional ou não, da criança (Golse, 2003, 2004, 2005, 2008).

Busquei, com uma reflexão sobre os bebês, deixar clara sua capacidade narrativa por meio do corpo e sua necessidade de um *cuidador suficientemente narrativo*. Assim sendo, o bebê precisa de uma versão elaborada de sua história para que sua existência faça sentido. E sobre essa função *enlaçante*, discorrerei nas próximas páginas, em que falarei acerca da importância da narrativa no contexto de vida de bebês “separados” de suas famílias de origem.

### **1.5 O bebê e sua história**

*Eu queria crescer pra passarinho.*

*Manoel de Barros*

O bebê nos conta sua história através do corpo, pois o ser humano é um ser de narração. Como pondera Golse (2003), “para se construir, para nascer e para crescer, mesmo os bebês têm necessidade

de uma história – e não somente uma história biológica ou genética, mas também de uma história relacional” (p.73).

As histórias num abrigo para bebês vão sendo criadas em relação a cada um deles, suas características, assim como seu lugar na instituição. Como ressalta Szejer (1999), a criança, antes mesmo de existir, já é portadora de uma pré-história, pois sobre ela se fala antecipadamente nas brincadeiras infantis, nas expectativas adolescentes com relação ao número de filhos e sexo, nas conversas com o parceiro ou parceira, e em outros momentos. Ela traz também a história que a levou a ser abrigada, histórias que muitos de nós não gostaríamos de ouvir nem de contar para os bebês. Entretanto, narrar a história traumática de um bebê abrigado é colocar em palavras uma experiência até então sem sentido, como arrumar a casa antes confusamente bagunçada. Para isso, é preciso tornar mais verdadeiro algo que antes se apresentava eclipsado. Nessa direção, a psicanalista francesa Françoise Dolto (2009) pedia aos adultos que contassem às crianças sua história, fosse ela de ausência, doenças, abandono ou provações familiares (Ledoux, 1991:72).

Nessa mesma linha de entendimento, o psiquiatra e psicanalista infantil Bernard Golse (2003) chama a atenção para o caso dos bebês adotados. Para ele, com frequência esses pequenos nos contam algo de sua história inicial, não por palavras, mas seguramente por suas expressões interativas que nos ajudam a compreender seu passado. Esse autor alerta sobre as armadilhas em que, frequentemente, caem os cuidadores, tentando esvaziar a história, omiti-la, criar uma tela opaca ou uma versão pouco clara que impede a coconstrução de uma nova narrativa.

Os bebês precisam de pais ou cuidadores suficientemente narrativos que fundem no pequeno uma identidade tecida de palavras. Isso implica narrar a própria história para a criança, contar-lhe fantasias, ficções, ser capaz de comentar algo que foi vivido num passado recente ou distante. Esse movimento faz germinar a identidade do pequeno ser, à medida que vai se constituindo a sua subjetividade (Corso & Corso, 2010).

A história é a busca dos nomes, e os pais deixam nos filhos essa marca desde cedo. O registro de uma criança ocupa um lugar simbólico. O ato de dar-lhe um nome e um sobrenome a inscreve num só tempo na história da família e também numa linhagem materna e paterna. No caso da instituição-abrigo, o nome completo muitas vezes será o único traço concreto, a única pista sobre a origem familiar da criança (Cuperman, 2012). Esse autor ressalta que



os nomes carregam algo da história da criança, do lugar em que ela foi desejada, e isso deve ser levado em conta quando ela chega a um abrigo. Além de o corpo da criança ser constituído de material genético transmitido por seus pais, ele também traz em si, desde a gestação, marcas da história de vida dos pais, da forma como viviam, da possibilidade de desejar ou não a gestação, da possibilidade de olhar ou não para a existência de um bebê sendo concebido no ventre da mãe (p. 87).

Todo bebê chega ao abrigo com a sua memória sinalizada em seu corpo: choro incessante, apatia, voracidade em se alimentar, ausência de apetite, perda de peso, possibilidade ou recusa de olhar e trocar olhar com um adulto, interesse por brinquedos, doenças crônicas e repetidas de caráter respiratório, dermatológico e outros (Cuperman, 2012). Por isso, esse bebê recém-chegado demanda dos profissionais alguns cuidados, como disponibilidade e sensibilidade para ler e reunir sua história, inscrita e marcada no corpo por meio de sinais. Mas também é importante acolher as informações oferecidas pela Vara da Infância e pelo Conselho Tutelar ou por qualquer pessoa que tenha estado com ele ao longo do período de acolhimento. É assim que os cuidadores podem entender e ajudar a atender às necessidades e demandas do bebê. É a partir das histórias que percebe e compartilha que, como tecelões, eles costurarão as diversas partes, formando uma densa colcha de retalhos que abriga, acolhe e protege a criança na instituição (Cuperman, 2012) e planeja ações e intervenções para seu desenvolvimento.

No momento da separação, essa costura realizada pelo cuidador no tempo do acolhimento auxilia a criança a se apropriar das imagens e dos sentimentos como sendo seus. Sigamos com o exemplo da criança que cai, que, em vez de “chorar imediatamente, ela olha para a mãe e, somente a partir da sanção desta sobre sua experiência, reage e pode fazer dessa experiência a sua” (Jerusalinsky, 2009, p. 99).

Cuperman (2012) considera que o cuidador de um bebê abrigado situa-se na posição de conhecedor e transmissor da história da família e também como referência e interlocutor para o tempo vivido no abrigo. Nesse sentido, a ele cabe a função de ajudar a criança na compreensão de sua origem, permitindo que ela faça perguntas e oferecendo-lhe um espaço de narração. Como disse Golse (2003), “o bebê tem necessidade de uma história médica, genética ou biológica, mas também, e talvez sobretudo, de uma história relacional (p. 101), que dê conta de explicar-lhe sua origem (Ansermet, 2003).

Se a narratividade é produto das interações iniciais, ou seja, se a história se coconstrói entre as crianças e os adultos, fruto de uma coescritura dinâmica, as explicações dadas sobre a origem partem daquilo que se pode representar num dado contexto sociocultural. Daí surgem histórias sobre a cegonha que trouxe, da mãe que foi pegar a criança no pântano e outras. Por meio dos contos, das lendas e dos mitos, a passagem do não-ser ao ser, antes irrepresentável, ganha sentido através da representação que lhe é dada.

Sobre a importância dessa narratividade, o psiquiatra brasileiro Celso Gutfreind, em seu livro *Narrar pai, narrar mãe* (2010), ao relatar sobre sua experiência de trabalho na França com crianças separadas de suas famílias por maus-tratos físicos e psicológicos, destacou duas direções de trabalho: a reconstrução do vínculo da criança com um cuidador, que tem funções maternas e paternas, e a possibilidade de organizar um discurso sobre o trauma e a dor por meio das histórias infantis.

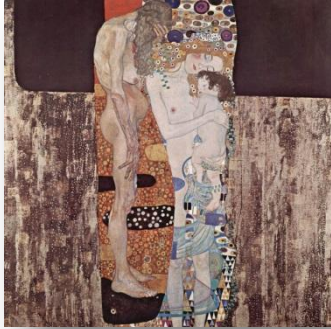
Conforme Diatkine (1994), contar permite imaginar para si outra história, mais feliz que a original, além de incrementar o vínculo da criança com o seu cuidador (Gutfreind, 2010). Inclusive, contando e inventando uma outra história para si mesmo, nos momentos difíceis da vida, é possível manter a saúde mental.

Como assegura Fraiberg (1975), os bebês adormecem em meio a barulhos de fantasmas<sup>8</sup> se eles forem devidamente historiados, contados, expressados. Isto é, se eles deixarem de assombrar. Isso me leva a dizer que “ser mãe ou pai, não se resume a gerar. Transcende essa função e se amplia pela capacidade de narrar” (Gutfreind, 2010, p. 67). Contudo, na ausência dos pais, outro cuidador pode construir o lugar narrativo junto ao bebê. É o assunto do capítulo seguinte.

---

<sup>8</sup> Trata-se do que não encontrou palavras ou representações conscientes (Isaacs, 1952) e ficam a assombrar produzindo repetições.

**2. Parentalidade: um processo que pode coincidir com a perinatalidade, mas não necessariamente**



*Só eu sabia, sem consciência de que o sabia, que nos ilegíveis fólios do destino e nos cegos meandros do acaso havia sido escrito que ainda teria de voltar à Alzinhaga para acabar de nascer.*

*José Saramago*

*Figura 3: As três idades – G. Klimt*

Segundo Marin (2016), no contexto da criança abandonada pela família de origem, as representações imaginárias dos fundamentos do vir a ser que envolvem a infância, os pais, a família e a sociedade são colocadas em xeque e, em geral, geram um mal-estar. Essa sensação se acirra quando estão envolvidos violência, abuso sexual ou de autoridade, transgressão, cumplicidade e denúncia. Se desde criança, como diria Freud, situamos a família sob o modo de uma ficção, criando os pais ideais, seu desmonte é um golpe desolador.

**2.1 Em busca do trono perdido: do ideal dos sonhos infantis ao real da vida adulta**

*A casa é acolhedora, os livros poucos. E eu mesmo preparo o chá para os fantasmas.*

*Mário Quintana*

Confirmando o pressuposto freudiano de que portamos o registro inconsciente do modelo de pais que gostaríamos de ter tido, Aragão (2012) comenta que esse modelo é reativado em nós quando, adultos, encontramos-nos na posição parental real ou substitutiva junto às crianças. Nesse contexto, de nossa história subjetiva irrompe a criança cuidada, reeditando a mãe ou o pai sonhados. Desejamos inconscientemente, reparar nossa história, numa espécie de refazer tudo de novo. Só que agora somos

o adulto, e o bebê é o outro que poderia ter sido eu. Dito de outro modo, a vinda do bebê desperta fragmentos da memória evocativa, revitalizando processos adormecidos da própria infância dos pais, o que influencia as decisões e interações tomadas no período pós-natal (Raphael-Leff, 1997).

Souza e cols (2016: 43), no seu trabalho com educadores de um abrigo, observaram que muitos deles colocam *sob judice* o que foge ao ideal de família, na tentativa de reparar sua própria história. Esses estudiosos constataram que muitos profissionais do cuidado julgam negativamente a família que coloca a criança no abrigo e, frequentemente, idealizam a família adotiva. Há um julgamento moral dos pais biológicos que não desejam permanecer com a criança, apesar de essa ser uma atitude amparada por lei. Na idealização, destaca-se a construção imaginária em torno da relação mãe-filho, que erige, por vezes, um amor supostamente incondicional e naturalizado, distante da realidade que costumeiramente se apresenta. Nesse cenário, fica insuportável admitir o ato de abandonar um filho, o que, no entanto, acontece com certa frequência.

Nos casos de abandono do bebê, o fosso que se abre entre o ideal e a realidade gera intolerância, intensificada pelas situações “em que a duração dos laços conjugais, das configurações familiares, dos laços profissionais e até mesmo da cidadania revelam sua instabilidade” (Jerunsalisky, 2008: 4). Por essa razão, a tendência do senso comum é, de um lado, o endeusamento do mito do amor materno e, de outro, sua desconstrução. Diante da idealização da maternidade, mães estranham em si mesmas a ambivalência materna ao perceberem que não amam *su hijo* a todo momento e, por vezes, sentem ódio dele. Em 1947, Winnicott (1978) já dizia que uma mãe tem vinte razões para odiar o seu bebê; não obstante, muitas são capazes de tolerar o seu ódio, nada fazendo acerca desse assunto.

Na realidade, a experiência da mulher com a maternidade é paradoxal, de tal modo que nos atendimentos às grávidas, parturientes ou puérperas podemos ouvir narrativas e perceber comportamentos tanto de carência como de plenitude, tanto de um certo senso de poder como de desamparo, tanto de manter perto de si como de se livrar dos filhos (Boukobza, 2002). Esses afetos ambíguos a induzem à culpa, algo inexorável ao ser humano, mas também à angústia de lidar com o outro. Na verdade, a mãe não deveria se importar de ser a ideal, pois não é dela que o bebê necessita. Ele precisa da mãe que atende ao seu ritmo. Também, não demanda uma mulher metódica e inflexível que lhe exige a perfeição como resposta.

Diferentes autores (Bibring et al., 1961; Bydlowski, 1991; Cramer, 1993; Palacio-Espasa, Cramer, 1993; Konicheckis, 2008; Golse, 2006; Stern, 1995; Winnicott, 1956) destacam a dimensão simbólica do acesso à parentalidade, sugerindo que o nascimento de um filho transforma definitivamente o psiquismo de cada um dos pais. Portanto, a parentalização é compreendida também como um processo psíquico, indo além da relação biológica. Como indica Lebovici (2004),

para se tornar um pai ou uma mãe é preciso ter feito um trabalho interior que começa com a aceitação de herdarmos algo de nossos pais (p. 21).

Essa herança diz respeito à transmissão intergeracional que comparece já na gestação, quando a mulher imagina a criança que dará ao marido. À criança imaginária será ofertado um nome rico de significados, que normalmente está relacionado, de maneira inconsciente, ao filho portador de toda essa herança. Já nascido, a imaturidade neurológica do bebê o faz dependente daquele que se dispõe a cuidar dele, protegendo-o do desamparo original. Nesse contexto, se espera que o cuidador primário, que normalmente é a mãe, atenda às necessidades do bebê, permitindo-lhe vivenciar a experiência de satisfação.

Sua história só poderá ser contada, portanto, a partir da transmissão consciente e inconsciente da história infantil dos pais, de seus conflitos inconscientes, da relação com seus pais, que, por fim, são os que dão o tom de sua representação sobre a parentalidade. O turbilhão de emoções que comparece nesse período movimenta inconscientemente a história de vida de cada um dos pais, gerando, com isso, modificações psíquicas necessárias para auxiliá-los no processo de parentalização. Esse lugar de experiência afetiva ocorre no hiato entre o saber e o não saber sobre o filho, a partir do momento em que empaticamente se colocam disponíveis ao outro, o bebê. Nesse processo, acolher o que se é, ou o que se pode ser, enquanto pais, é um avanço para a construção da parentalidade.

No entanto, apesar de toda a complexidade que envolve o processo de parentalidade, o senso comum ainda nos leva a acreditar no amor natural e incondicional como um fato real e inquestionável. Nessa direção, questionar os papéis parentais ideais, que nada se assemelham aos reais, cria um incômodo enorme, pois indica que nada é definitivo e certo, e é um engano acreditar que existam pais bons e perfeitos. O desmantelamento desse ideal significa correr o risco de abandonar o bebê, tornando-se pais maus. Naturalmente, torna-se apaziguador acreditar que a gestante, a parturiente, a mãe têm um olhar inequívoco para as suas crias. A exceção está circunscrita a uma patologia que auxilia, de

maneira *higiênica*, a discriminar a boa mãe da mãe louca, da abandonadora, da má. Todavia, a mãe ideal não é a que o bebê necessita, e sim a que o atende em seu ritmo e tempo.

## 2.2 O mito da mãe má: a realidade afetiva da maternidade

*“Espelho, espelho meu, existe outra mulher mais bela do que eu?” O espelho respondeu: “Ó minha rainha, sois muito bela ainda, mas Branca de Neve é mil vezes mais linda”.*

*Contos de fadas da Branca de Neve.*

Na nossa cultura, para os atos de abandono de uma criança, não há perdão, e sim um linchamento moral, apesar de, historicamente, existirem casos nesse sentido em praticamente todas as grandes civilizações da Antiguidade. Na tradição judaica, dois exemplos fortes e centrais aparecem nas escrituras do Antigo Testamento com Ismael e Moisés. Na Bíblia, bem como no Talmude, há numerosas alusões ao abandono de bebês, o que mostra a frequência do costume. A mitologia e a filosofia também mencionam. Édipo, filho de Laio e Jocasta; Hércules e Esculápio (filho de Apolo) são alguns exemplos.

Na era cristã, o abandono era comum até o final da Idade Média, período em que a criança começou a ser reconhecida como um grupo de segunda categoria, um ser imperfeito que necessitava sair do estado infantil para merecer algum respeito (Badinter, 1985; Roig & Ochotorena, 1993; Trindade, 1999; Ariès, 1981). Segundo Marcílio (1998), o processo de mudanças em torno do cuidado com a criança começou na Itália ao longo dos séculos XV e XVI com a criação dos hospitais para expostos. O nome “Roda”, dado à casa dos expostos, deve-se ao dispositivo de madeira no qual se colocava o bebê que a mulher ou a família abandonavam. Esse espaço público reconhecia e legitimava o ato como uma prática possível e, quiçá, corriqueira, motivada por diferentes razões: desde o desejo de uma mulher ou de sua família de se livrar do filho bastardo até o reconhecimento da mãe de que não teria condições de criar sua prole (Civilette, 1991). No entanto, as notícias dos tempos da “Roda” mostram muito sofrimento para os bebês que, na maioria das vezes, morriam. Segundo Molin (1983),

as instituições criadas para acolher e assistir os abandonados se constituíam em agências para eliminação da infância indesejada (...) a mortalidade nestas instituições era apavorante (p.115).

No início do século XVIII, bem mais próximo a nós, a sociedade não exigia que as mães fossem exemplos de cuidadoras, e o abandono não lhes gerava dor e sofrimento da maneira que hoje

sentiríamos. Nessa afirmação, vemos que a parentalidade não necessariamente coincide com a perinatalidade, tratando-se de um papel social; portanto, uma construção subjetiva e histórica não atrelada ao biológico. Isso significa dizer que a gravidez de um bebê não é garantia de que a mulher e o homem irão adotar o filho. Isto porque, para ser pai e ser mãe, é preciso que se assuma o processo de parentalidade como uma construção subjetiva, o que, geralmente, antecede a gestação (Szejer, 1999).

Como diria Solis-Ponton e Lebovici,

a parentalidade vai além do fator biológico: para se tornar um pai ou uma mãe, é preciso ter feito um trabalho interior que começa pela aceitação de que herdamos algo de nossos pais. Não me refiro ao que é genético ou programado, como o apego, e sim àquilo que é relativo à transmissão intergeracional (2004: 21).

Se fizermos uma breve retrospectiva histórica, podemos perceber que nem sempre se privilegiou o amor na relação parental bem como na conjugal. Contudo, a partir do século XVIII, com o discurso iluminista e com a importância do romantismo, *o amor entre casais e entre pais e filhos foi priorizado, e as alianças conjugais passam a ser estabelecidas com base no afeto, e não mais como arranjos externos, que não levavam em consideração as escolhas individuais* (Zornig, 2010: 454).

Entretanto, na contemporaneidade, a parentalidade se desvinculou da conjugalidade (Julien, 2000; Roudinesco, 2003). Tornar-se pai depende mais da história individual de cada um e da lógica do desejo, sendo, portanto, uma escolha. Diferentemente do modelo da família tradicional, na qual ser pai e ser mãe seriam um dos principais objetivos do casal, a família atual busca a relação íntima e a realização sexual em primeiro lugar. Com a escolha, se estabelece o interjogo da vontade (consciente) com o desejo (inconsciente). Sobre isso, Szejer e Stewart (1997) ressaltam:

Pode-se afirmar – de boa-fé – que se deseja um filho, e inconscientemente não desejá-lo, por questões que escapam e dizem respeito à história particular de cada um. Pode-se também “fazer de tudo” para não ter um filho, porque isso não é razoável, não é o momento, a situação não é adequada, e simplesmente fazê-lo porque o desejo inconsciente é mais forte que todas as decisões racionais. Às vezes acontece que o desejo inconsciente se articula com a vontade consciente. Por exemplo, quando uma gravidez programada acontece e se desenvolve conforme o previsto. Mas, também, ocorrem conflitos entre o desejo inconsciente e a vontade consciente (1997:56).

Langer (1986) acrescenta que, mesmo quando a mulher faz uso de métodos anticoncepcionais, percebe-se que no nível inconsciente acontece uma relação entre o prazer que seu companheiro lhe

oferece e as fantasias de uma gravidez e do parto. Ou seja, a fantasia comparece, mesmo sem razão de ser, frente à escolha consciente pelo uso da medicação para evitar filhos.

É importante destacar dois fatos que costumam acontecer a partir da gestação:

(1) Apesar de uma gravidez “não planejada” despertar rejeição, esse sentimento inicial pode dar lugar a uma atitude predominante de aceitação e vice-versa (Maldonado, 1997); (2) planejada ou não, quando a vinda de um filho se torna real para o casal, seu mundo privado é invadido pelo público. Isso implica a organização das relações de parentesco e a definição das responsabilidades dos pais e do Estado no que diz respeito à criança. A invasão da intimidade pelo poder público foi desenvolvida a partir do século XIX. Como marca Perrot (1995), o filho, para além da família, “é futuro da nação e da raça, produtor, reprodutor, cidadão e soldado de amanhã” (1995:146).

Sem dúvida, a mulher-mãe reconhece seu traçado socio-histórico, pois lhe foi transmitido culturalmente. Em contrapartida, o ambiente social parece desconhecer os ingredientes que sustentam a parentalidade, dando ênfase apenas ao exercício da parentalidade, que se dá através dos aspectos jurídicos do parentesco e da filiação. Não reconhece, portanto, a experiência da parentalidade, que diz respeito a um processo imprescindível de modificações psíquicas que faz, de um homem, um pai e de uma mulher, uma mãe; bem como, a prática da parentalidade como parte de um processo de constituição do lugar parental que engloba todo o campo dos cuidados parentais. Nesse sentido, nega-se a complexidade que envolve a construção da parentalidade, apesar das mudanças biológicas, somáticas, psicológicas e sociais (Bibring et al., 1961; Bibring & Valenstein, 1976), representando uma experiência única e intensa (Brazelton & Cramer, 1992; Klaus & Kennel, 1992; Raphael-Leff, 1997, 2000; Soifer, 1980; Szejer, 1999).

Nas pesquisas e na prática diária com mulheres grávidas e gestantes, podemos perceber que a gravidez pode tanto desencadear uma crise emocional como um potencial de adaptação até então desconhecido (Aragão, 2007; Bibring & Valenstein, 1976; Leifer, 1977; Maldonado, 1997; Missonnier & Solis-Ponton, 2004). A forma como a mulher lida com as mudanças próprias do período gestacional influencia sua relação futura com a criança (Maldonado, 1997). Stern (1995) considera que, por isso, a função parental precisa de apoio que sustente os envolvidos no cuidado com o bebê. Ao dizer “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, o provérbio africano sabiamente inclui a



comunidade na responsabilidade de socializar o novo membro, não deixando essa tarefa apenas para a mãe e o pai.

Em nossa sociedade, as dificuldades emocionais das mães de bebês são raramente reconhecidas e não levam em conta que a adaptação à maternidade não é imediata e nem natural, como por um milagre ou pelo instinto (Swigart, 1992).

Minha hipótese é de que os discursos vigentes sustentam o imaginário social da mãe perfeita, completa, que jamais jogará fora o bebê com a água do banho, e que irá amar incondicionalmente o filho; afinal, mãe é mãe. Com isso, se nega no mínimo a ambivalência emocional delas e a falibilidade própria à natureza humana. No entanto, a fantasia da mãe completa, perfeita, na verdade provoca certo embaraço quando tratamos de contar da realidade. O que sabemos é que a falta de apoio à mãe, somada às exigências depositadas na figura materna, podem ser deletérias ao vínculo, por causa do estado de fragilidade emocional próprio a esse período. Por isso, observando o mito da “mãe má” proposto por Jane Swigart (1992), ela seria a mãe comum, humana, demasiadamente humana, e certamente distante dos ideais perfeccionistas construídos pelo imaginário dos *romances familiares*.

### 2.3 Da ordem privada à ordem pública

*Quem anda no trilho é trem de ferro, sou água que corre entre pedras: liberdade caça jeito.*

*Manoel de Barros*

Historicamente, nos escritos sobre criação de filhos e famílias pobres ou de pessoas consideradas incapazes, sempre aparecem terceiros, como filantropos, médicos, estadistas, alguém para proteger e disciplinar as crianças. Elas se tornam, assim, alvo do direito social. No período entre a década de 1840 até o fim do século XIX na França, por exemplo, multiplicaram-se as normas de proteção à infância e estratégias sociais relativas ao cuidado com o que pudesse lhes trazer risco e ameaças. A vigilância social foi tomando corpo, e novas regulações legais trataram da perda do poder dos pais sobre os filhos menores, permitindo a transferência da soberania da família “moralmente insuficiente” para filantropos, médicos e magistrados, sobretudo nos casos de delitos cometidos por algum de seus membros. A tais processos de tutela social aliaram-se objetivos sanitários, educativos, morais e

econômicos, colocados em prática por meio das conexões entre assistência pública, justiça de menores, medicina e psiquiatria (Donzelot, 1980).

Mediante tais intervenções do Estado, as demarcações entre espaço público e privado ficaram imprecisas e, desse modo, as famílias pobres ficaram vulneráveis ao que o poder público considerasse modelo ideal de família. Sobre essa situação, Derrida e Roudinesco (2004) afirmaram que, na verdade, não há nenhuma organização familiar ideal que garanta as condições necessárias para a constituição do bebê humano. Pois, segundo esses autores, “mesmo nos casos mais normais, acontece o que acontece: há famílias ditas normais, nas quais os filhos legítimos são infelicíssimos” (p. 49).

A complexidade do tema trouxe à cena a realidade das instituições de acolhimento, que recebem crianças que foram separadas de seus pais. Elas precisariam de ajuda por causa das perturbações decorrentes da separação abrupta da família de origem. Com relação a elas, as estudiosas francesas Myriam David (2012), Danièle Rapoport (2015), Geneviève Appell (2012) e Janine Lévy (2007) foram convocadas pelo reconhecido trabalho que desenvolvem junto às instituições de acolhimento para bebês e crianças pequenas, inspirado na abordagem pikleriana, que tem como um de seus princípios a valorização da qualidade da interação educador-criança e coloca tais interações como elemento central na rotina das instituições de cuidados infantis (Vamos, 2010). Além disso, busca-se a manutenção das funções parentais em situação de ruptura do laço parental, preservando a continuidade dos cuidados. Esse estudo redundou em propostas de práticas de cuidados com o bebê por parte dos profissionais que trabalham em instituições de acolhimento.

Atualmente, há uma preocupação em desenvolver, nos cuidadores institucionais, a mudança no olhar e no fazer, a fim de ir em direção à profissionalização dos serviços de acolhimento. O paradigma atual das práticas de acolhimento coloca em foco uma nova concepção de atendimento, pautada na educação e no olhar individualizado para cada criança, considerando sempre seu contexto social. O desafio está não só em reconhecê-la como sujeito de direitos, mas também em reconhecer a família – tendo em vista que a maioria das crianças que vive numa unidade de acolhimento não é órfã (França, 2016) –, bem como a comunidade à qual a criança pertence e que a constitui. No entanto, em alguns casos, a família, ou a mãe, não deseja aquele bebê, para o qual o abrigo se torna referência para seu crescimento, desenvolvimento e saúde mental.

Nesse contexto do abrigo, o desafio é desenvolver um olhar sensível para cada bebê “estrangeiro” que chega, acolhendo-o em sua afirmação subjetiva singular, no grupo e na coletividade (Marin, 2011). Conforme ensina Boris Cyrulnik (2008) sobre o conceito de resiliência:

Frente à perda, à adversidade, ao sofrimento que encontramos todos, um dia ou outro, no decorrer de nossas vidas, muitas estratégias são possíveis: seja abandonar-se ao sofrimento e fazer carreira de vítima, seja fazer alguma coisa com o sofrimento para transcendê-lo. A resiliência não é de forma alguma uma história de sucesso, é uma história da luta de uma criança empurrada para a morte que inventa uma estratégia de retorno à vida; não é o fracasso que é pressuposto desde o começo do filme, é o devir imprevisível, as soluções surpreendentes e frequentemente romanescas. A fabricação de uma narrativa sobre si próprio preenche a vida de nossas origens que perturbava nossa identidade. Constrói-se uma imagem, dá-se coerência aos acontecimentos, repara-se uma ferida injusta. Um relato não é um retorno ao passado, é uma reconciliação (2008, contracapa).

Nesse sentido, afirmo a importância de se lutar contra o esquecimento e a denegação por meio dos espaços de narração, pois só assim é possível não reproduzir, não repetir o sofrimento. Nas palavras de Gagnebin, “a preocupação com a verdade do passado se completa na exigência de um presente que, também, possa ser verdadeiro”. Esse compromisso não busca impor um culto ao passado, mas compreender que o ato de narrar é ético e político, uma ferramenta contra as experiências que não enobrecem a vida humana. Contar é, também, uma forma de lembrar para denunciar as injustiças sociais (Carvalho, Jobim e Souza, Pinto, 2016: 33).

Em instituições de acolhimento para bebês e crianças pequenas, o olhar e a presença do cuidador são fundamentais. Através de seu trabalho, ele pode conferir um caráter singular a cada história, a cada bebê, a cada criança, que têm a possibilidade de construir para si um objeto próprio, o qual contém suas preferências, sonhos, desejos, memória e onde possam ser escritos os porquês de sua história, tanto perguntas quanto respostas, ou quantas forem necessárias (Cuperman, 2011: 8).

No entanto, para isso, o cuidador deve ser capacitado para assumir uma posição de escutador de histórias, respeitando os limites, lidando com a emoção e os silêncios no encontro com o outro (Carvalho, Pinto e Souza, 2016). Catando e escutando histórias, o cuidador pode compreender os afetos que levaram ao abandono para, só depois, tecer os sentidos da história de cada bebê, de cada criança. Assim, é importante que os cuidadores possam ter espaço para fazer o luto simbólico da família ideal e para que seja acolhida a presença da família na rotina da criança quando for possível.

Afinal, é possível perceber quanto se misturam nas vivências familiares proteção e desamparo, cuidado e abandono (Cuperman, 2011: 89).

Em 1990, com a Lei nº 8.069, de 13 de julho, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), se estabeleceu que

o acolhimento é uma das medidas de proteção e se aplica a qualquer bebê, criança ou adolescente ameaçado ou violado em seus direitos básicos. Caracterizado como uma medida excepcional e provisória, o acolhimento só deve ocorrer quando esgotadas todas as alternativas de permanência na família. Nesse caso, deve representar uma alternativa de moradia digna, com clima residencial, atendimento personalizado e preservação dos vínculos familiares sempre que possível, até que o bebê, a criança ou o adolescente possa retornar à sua família de origem ou ser encaminhado a uma família substituta. É fundamental que as famílias, as crianças e os profissionais partilhem da ideia de que, quando a família não pode exercer sua função, é dever do Estado fazê-lo (2011: contracapa).

No entanto, em 2009, foi sancionada a nova Lei de Adoção, que aperfeiçoa o ECA através da ampliação ou modificação de parte de seus artigos. Essa lei tem como objetivo modernizar, organizar e alargar o sistema protetivo da criança e do adolescente, priorizando o direito à convivência familiar e comunitária, ressaltando a importância de a história de vida ser considerada no processo e de ser acessível à criança. Também há necessidade de o PIA 0 (Plano Individualizado de Atendimento) ser revisto a cada seis meses, o que pretende dinamizar o sistema de acolhimento institucional (2011: 22). Nesse sentido, a tônica dos discursos sobre o tema passou a ser a importância do trabalho de investimento na família de origem (ou natural, como se encontra designado na Lei 12.010/99).

Nesse caso, promover ações para as famílias se revelou uma necessidade imperiosa. Como destacou Dirce França (2016), essa mudança de perspectiva redundou na criação do Plano Nacional Pró-Convivência Familiar e Comunitária, que enunciou, entre suas diretrizes: (1) a centralidade da família nas políticas públicas; (2) a primazia da responsabilidade do Estado no fomento de políticas integradas de apoio à família e (3) o reconhecimento das competências da família na sua organização interna e na superação de suas dificuldades.

A aposta nas famílias trazida para o cotidiano das instituições de acolhimento acontece; contudo, parece difícil desvencilhar-se da perspectiva culpabilizante dos pais, como comenta Teperman (2012): “Os profissionais da área social ou educacional lançam os pais de um polo a outro: ora são vistos como vítimas, ora como abusivos” (p.124).

Os holofotes do poder público voltados para a primeira infância e para o cuidador trouxeram para o cenário da família a importância do *cuidar bem*, sob risco da perda da guarda do filho. Por um lado, essa normatização das relações parentais tornou penoso lidar com famílias reais, que, muitas das vezes, estão bem distantes do modelo ideal do “bom pai e da boa mãe”. Por sua vez, a realidade nos obriga a repensar a definição de família, pois, sem nos darmos conta, pela aculturação, assumimos, inclusive enquanto especialistas, um tom professoral sobre a melhor forma de ser mãe e de ser pai.

Nesse sentido, Golse (2004) adverte que, em se tratando de pais, pior do que um conselho é um conselho bom, que golpeia o narcisismo parental<sup>9</sup>. Tort (2006) também observa que os profissionais, mas não apenas eles, têm de estar atentos ao risco de assumir um discurso normativo ao tentar se posicionar nessa matéria. E Gutfreind (2010) é ainda mais taxativo ao dizer que os pais não necessitam assimilar conteúdos novos com ar de salvadores, particularmente no primeiro ano de vida do bebê. Eles precisam de um ambiente suficientemente bom para que possam entrar em contato com as suas potencialidades. No meu entender, isso só é possível se compreendemos o cuidado como uma experiência vivida e transmitida pelo ato de cuidar; se depreendemos a função materna como um *encontro possível* entre o cuidador e bebê, sendo esse um momento único; e, se, por fim, entendermos que os pais, nesse período de vida, revivem conflitos antigos numa crise vital de identidade (Gutfreind, 2010). É preciso nunca esquecer que ser mãe e ser pai não dizem respeito a uma postura técnica e enrijecida envolta em preceitos normativos e universais.

#### **2.4 Modos de ser pai, modos de ser mãe: a parentalidade a serviço da ordem**

*Todas as famílias felizes são parecidas; as infelizes o são cada uma à sua maneira.*

*Leon Tolstoi*

Teperman (2012), em sua pesquisa sobre parentalidade, traz contribuições preciosas. A autora apresenta as mudanças na família como provocadoras de certo mal-estar que induziu, nos anos 1980, ao surgimento do termo *parentalidade*, neologismo que ganhou consistência na atualidade. Entretanto, a autora alerta para os efeitos deletérios quando se busca a assepsia com o discurso normativo, colocando em risco a singularidade e a marca de cada família, transmitida às gerações futuras.

<sup>9</sup> O conceito de narcisismo recebe diversos sentidos na obra de Freud. Aqui o definimos como um estado precoce em que predomina o amor por si mesmo, sugerido por Laplanche e Pontalis (1967).

Nesse sentido, a autora aponta para o caráter sintomático dos estudos de parentalidade ao determinarem o tipo de família mais adequado para a educação da criança. Para se atingir o ideal, produzem-se especialistas que fomentam o desejo de saber como ser *bons pais*, ao mesmo tempo que surgem as demandas das famílias, suplicando por pautas que lhes ensinem ou as orientem nas funções parentais. Há muito exagero nesse campo de conhecimento contemporâneo, levando os pais a acreditarem que tudo podem controlar no caso de se prepararem adequadamente. Pois, na verdade, a parentalidade acontece na experiência e na prática, como anunciou o psicanalista francês Michel Houzel (2004). E não podemos negar que as imperfeições e as faltas são imprescindíveis para a transmissão familiar.

Estudos conduzidos por Houzel (2004) e seu grupo trazem a proposta de diferenciar o laço social, biológico e jurídico. Eles indicam três eixos para o conceito de parentalidade, em torno dos quais se articula o conjunto das funções adquiridas pelos pais: o exercício (que situa cada pessoa nos seus laços familiares e, com eles, a presença dos direitos e deveres); a experiência (dimensão subjetiva, consciente e inconsciente do fato de vir a ser pai ou mãe, e de preencher papéis parentais); e a prática (tarefas cotidianas que podem ser designadas como cuidados parentais).

Curiosamente, nos idos dos anos de 1960, o conceito de parentalidade, maternalidade e paternalidade eram usados, principalmente, nos estudos das patologias dos pais (Houzel, 2004). Mais tarde, em torno dos anos 1970-1980, os termos passaram a ser usados também como referência àqueles que assumiriam os cuidados das crianças, responsabilizando-se por elas e atendendo-as em três níveis: físico, afetivo e psíquico. Nesse sentido, se compreendeu que não basta ser genitor, é preciso “tornar-se pai” e “tornar-se mãe”, o que abrange aspectos conscientes e inconscientes marcados pelo ideal da indissolubilidade da filiação.

Recapitulando a história contada por muitos autores, como Racamier (1961), Houzel (2004) e Solis-Ponton (2004), Teperman (2012), os anos 1980 são marcados como o momento em que o grupamento e as funções parentais surgem na França. Contudo, foram nos anos 1990 que o conceito de parentalidade se intensificou e se expandiu para outros países, nas áreas jurídicas, sociológicas, psicológicas e nos meios profissionais da primeira infância. Isso aconteceu também no Brasil.

Sobre o tema, ressalto alguns pontos que me chamam a atenção. Em meio ao mal-estar contemporâneo causado pelo vácuo que se formou diante da discussão gerada sobre a falta do pai, emergiu o conceito

de parentalidade, a fim de confrontar o pai real ao ideal de sua função. Mas o que dizer sobre essa espécie de saudosismo da figura paterna, tendo em vista que a família tem como característica essencial a labilidade e a mutabilidade? Na análise de Teperman (2012), que recupera as reflexões de Zafiropoulos (2002), a autora sublinha que tanto o valor do pai como seu lugar na família variam de acordo com o momento histórico e a localização geográfica. Dessa forma, corremos o risco de cair num engodo com discursos normativos comumente proferidos por especialidades que moldam um tipo de família irreal, tema tratado logo a seguir.

### **2.5 Atenção aos pais em nome dos interesses da criança: algumas perspectivas**

*Nas palmas de tuas mãos, leio as linhas da minha vida.*

*Cora Coralina*

Nos últimos anos, são visíveis as mudanças na família. Como exemplo, temos a substituição da ideia de autoridade paterna pela *parental*, a qual os deveres e direitos perante o filho cabem aos dois pais. A partir dessa transformação no âmbito familiar, cria-se o princípio da coparentalidade, uma das saídas possíveis para dar conta das mudanças jurídicas no campo da família. Isso ocorre a partir do momento em que as políticas públicas se voltam para a primeira infância e quando a baixa da mortalidade infantil se torna evidente (Pioli, 2006; Gavarini, 2004). Contribuiu para essa transformação a vontade política, que pleiteou a melhora do acolhimento em instituições voltadas aos cuidados de crianças separadas de seus pais, iniciando-se, assim, o movimento de centrar toda a atenção nos pais em nome dos interesses da criança.

Sobre a invenção dos especialistas em parentalidade, já na década de 1960, os psicanalistas Donald Winnicott (2001) e Françoise Dolto (1977), apesar de partirem de referenciais diferentes, ressaltaram a importância de se prestar atenção na forma de interferência dos profissionais do “saber fazer” no campo da família. Com relação a isso, Winnicott foi incisivo em dizer sobre os costumeiros efeitos negativos dos apoios profissionais dados aos modos de os pais cuidarem de seu bebê. Dispostos a alertar sobre os riscos implicados na transmissão do saber, Winnicott e Dolto chegaram a ganhar espaço em programas de rádio em seus países, embora sempre tomando cuidado com as palavras.

Dolto (2009), inclusive, desenvolveu junto com outros colegas psicanalistas uma instituição que se tornou referência no apoio à parentalidade, a *Maison Verte*<sup>10</sup>. Esse espaço surgiu na França na década de 1980, justamente no momento em que as políticas de apoio à parentalidade estavam em pleno vapor. O intuito era de acolher pais, bebês e crianças pequenas, longe do controle do poder público. A *Maison Verte* tinha uma proposta que se diferenciava das estruturas médico-pedagógicas ou assistenciais clássicas: não oferecia conselhos aos pais, mas era um espaço singular de escuta (This, 2007), sendo o primeiro “lugar de vida” (*lieu de vie*), de socialização e de comunicação aberto para pais e bebês com fins preventivos. No entanto, os bebês podiam ser recebidos com babás, parentes ou outras pessoas sem parentesco com a criança. Dolto (2009) pretendia, com a *Maison Verte*, criar locais nos quais os pais pudessem trocar ideias com outros pais e profissionais e obter uma escuta para suas dificuldades com seus filhos, sem ter que solicitar uma hora marcada para atendimento psicológico em algum local especializado.

Ao contrário dos trabalhos pioneiros de Dolto e Winnicott, que se preocupavam em não “domesticar” os pais, nos tempos atuais há inúmeras iniciativas projetadas para oferecer suporte aos pais que pouco adiantam para tranquilizá-los. Segundo Furedi (2008), essas iniciativas incentivam o público a se tornar ainda mais paranoico sobre parentalidade, pois os especialistas costumam ser como “treinadores” (*coaches*). Com isso, como aponta Vilhena et al. (2013), produzem-se gerações de pais cuja característica principal é a descrença na habilidade de fazer as coisas e no sentimento de incapacidade de gerir os aspectos importantes de suas vidas sem orientação profissional.

Essa colonização da esfera familiar por parte dos especialistas transforma a parentalidade numa tarefa marcada pela insegurança, pela angústia e pela dívida (Vilhena et al., 2013), abalando, com isso, os alicerces necessários para uma mulher tornar-se uma *mãe devotada comum* (Winnicott, 1978/1956). Essa, segundo Costa (2000), é aquela que, em qualquer contexto cultural, está em conformidade com o dia a dia da sua cultura. Portanto, suas dificuldades, sofrimentos, alegrias, angústias e alívios estão sempre em conformidade com seu tempo (*zeitgeist*). E servem como indicadores dos diferentes climas emocionais aos quais mães e pais estão expostos quando vivem em determinado meio social com determinadas regras, expectativas e crenças com relação à parentalidade.

---

<sup>10</sup> A equipe fundadora foi formada por F. Dolto, B. This, P. Benoît, C. Langignon e M. H. Maladrin.



No caso brasileiro, a mentalidade higienista do Brasil oitocentista considerava a mulher uma peça central no combate aos males sociais. E no invólucro dessa trama entra em cena a *boa mãe*, aquela perfilada pelos preceitos médico-higienistas, carinhosa e afetuosa, capaz de educar seus filhos contra as degenerações sociais, garantindo um cidadão sadio para o país.

Tudo isso que venho assinalando sobre os efeitos colaterais da colonização da esfera familiar pelos especialistas configura o que pode ser a versão “ideal” que todos nós acreditamos precisar ter para educar bem nossos filhos. Ao dizer isso, me refiro inclusive à politização que produz um número crescente de pais inseguros e ansiosos sobre praticamente todos os aspectos da vida das crianças e suas experiências (Furedi, 2008). Por outro lado, cresce a oferta de apoio e escuta para todos os “pais em sofrimento” que desejam saber mais sobre como cuidar do bebê, como colocá-lo para dormir, niná-lo, dar de mamar, brincar e educar desde que nasce. Se, por um lado, tentamos retirar de cena o olhar patogênico e culpabilizante de outrora, assumindo uma postura mais compreensiva e sensível frente às demandas dos pais, por outro lado, o especialista pode colocá-los no lugar de dependência ou infantilização. No caso dos abrigos, a proposta atual é de estimular os pais a exercerem, se possível for, as funções parentais junto aos filhos quando vão visitá-los. Para isso, a ação profissional junto a eles tem sido recentemente a de cooperação, tendo em vista que muitos têm dificuldades e precisam de ajuda profissional.

Ao analisar o perfil dos pais que abandonaram o filho, a psicanalista e pesquisadora Isabel Kahn Marin (2011) percebe que eles são, pelos mais diversos motivos, incapazes de enfrentar os sentimentos de desamparo e impotência suscitado pela presença do bebê,

o que os leva muitas vezes a uma culpa impensável que os impede de retomar sua relação com os filhos. Assumir quão fundamental é suportar a ambivalência na primeira infância talvez recoloque em questão a possibilidade de convívio da criança com sua família (p.13).

Sobre isso, Golse ressalta que os bebês vêm nos tocar em nossas partes mais sensíveis e mais frágeis. Ocupar-se do bebê é aceitar ser tocado nas partes mais vulneráveis, nas angústias mais arcaicas, o que induz a riscos de evitar ser tocado por ele, mesmo quando escolhemos cuidá-los (2003). Não é de estranhar que a fragilidade do bebê desperte no cuidador ou nos pais o medo do abandono, bem como o medo de não ser capaz de dar conta de suas demandas incessantes e, muitas vezes, intraduzíveis.

Portanto, a transição à parentalidade é sempre uma passagem delicada, caracterizada comumente como um período de crise, suscetível de causar dificuldades e transtornos psíquicos mais ou menos graves e duradouros. Esse momento de vida exige perseverança e acomodação permanente por parte dos adultos. A parentalidade é um processo e uma responsabilidade para a vida toda, o que, para alguns, pode significar ameaça.

Frente ao contexto de abandono parental, de acordo com Aubry (2004) e Winnicott (2001), o bebê sobrevive sob algumas condições: a continuidade dos cuidados maternos é imprescindível; mais do que isso, faz muita diferença o modo como ele vivencia a separação e o modo como é recebido numa instituição de acolhimento; se houve antes experiências de troca afetiva e de cuidado materno; e se está pela primeira vez diante de um cuidador que poderá subjetivá-lo (Teperman, 2011).

Em resumo, tanto por parte das crianças “separadas” da família de origem como dos pais que tentam fazer o melhor para que seus filhos cresçam saudáveis, o risco da normatização excessiva e da mecanização dos cuidados e da dessubjetivação dos cuidadores em defesa da verdade única sobre o parir, o cuidar e o educar ameaçam atodo momento a singularidade e a autonomia.

Na busca pela definição universal dos papéis parentais, o conceito de parentalidade acabou por criar certa tensão entre o público e o privado, e, com isso, uma (des)subjetivação dos sujeitos (pais e filhos) em favor da normatização. Um ponto que merece destaque é que o desejo coletivizado de bem tratar a infância com frequência ofusca a história particular de cada bebê, de cada criança e de cada membro da família. Faço minhas as palavras de Hannah Arendt, quando apresenta o seguinte trecho de seu livro *Entre o passado e o futuro* (2003):

Tudo que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge das trevas, e, por mais forte que seja sua tendência natural a orientar-se para a luz, mesmo assim, precisa da segurança da escuridão para poder crescer. Esse, com efeito, pode ser o motivo por que tantas crianças de pais famosos não dão em boa coisa. A fama penetra nas quatro paredes e invade seu espaço privado, trazendo consigo, sobretudo nas condições de hoje, o clarão implacável do mundo público, inundando tudo nas vidas privadas dos implicados, de tal maneira que as crianças não têm mais um lugar seguro onde possam crescer (pg. 236).

Ou seja, a tensão entre o público e o privado pode ameaçar o crescimento e o desenvolvimento da criança. Compreendemos melhor isso quando trabalhamos com famílias e percebemos a relevância do espaço privado para a sua vida, para a sua história e a da criança. Quando o espaço de cada um fica

preservado, independentemente do *para todos igual*, é possível identificar nos pais os desejos conscientes e inconscientes de ter tido um filho.

## 2.6 Desejo de engravidar e desejo de ser mãe: um encontro possível

*Dia a dia mudamos para quem/Amanhã não veremos/ Hora a hora. Nosso diverso e sucessivo alguém. Desce uma vasta escadaria agora.*

*Fernando Pessoa*

Sobre as motivações conscientes e inconscientes para se ter um bebê, Tachibana et. al. (2006) desenvolveram um estudo de cunho qualitativo, destacando que o desejo de engravidar está associado tanto ao relacionamento conjugal como tem o objetivo de fortalecer o vínculo amoroso e a estrutura familiar, por um motivo latente relacionado às figuras parentais. Nos casos de mulheres que não foram criadas pelo pai ou pela mãe ou por ambos, elas sentem a necessidade de preencher sua carência construindo uma família junto com um companheiro.

Entretanto, o desejo consciente ou inconsciente de engravidar, não necessariamente coincide com o desejo de ser mãe, que implica investir desejosamente no bebê. Quando há o desencontro, costuma aparecer a dificuldade de olhar para o seu bebê. Essa questão remete a outra, qual seja, a história de vida precoce dos pais. Nesse sentido, Winnicott (1998) identificou que muitas pessoas que foram crianças carentes vivenciam uma espécie de confronto de desamparos ao se tornarem pais, dificultando, com isso, conseguirem cuidar sozinhos do seu bebê, pois eles próprios precisam ser cuidados. Esse sentimento, normalmente, se intensifica num ambiente que não ampara a angústia dos pais, deixando-os muito mais fragilizados.

A fragilidade em excesso compromete o contato dos pais com o seu bebê real. Se, por um lado, é esperado que os progenitores acessem o bebê interno com a maternidade e que essa experiência os remeta ao bebê que foram ou acreditam ter sido algum dia (Golse e Bydlowski, 2002); por outro, se deseja que em algum momento eles possam, por meio de um trabalho psíquico reativado na gravidez, desinvestir do bebê dos sonhos, metáfora de seu passado, para reconhecer o bebê real enquanto alteridade. Se o bebê interno da infância dos pais permanece em cena como protagonista por um longo período de tempo e se a presença real do bebê em nada modifica a nova condição dos pais, a construção da parentalidade pode ficar ameaçada, assim como o bebê, que viverá, desde então, uma experiência penosa de desamparo. E já é sobejamente conhecido que a urgência do cuidado físico e emocional do bebê de carne e osso é fundamental para a sua constituição psíquica.

Apesar dessas observações, como adverte Moro (2005), “não nascemos pais, nos tornamo-nos pais”. O reconhecimento do processo de parentalização aponta para sua complexidade desde o início:

Uns são coletivos, mudam com o tempo; outros são históricos, jurídicos, sociais e culturais. Outros são mais íntimos, privados, conscientes ou inconscientes, pertencem a cada um dos dois pais enquanto pessoas e enquanto futuros pais, ao casal, à própria história de cada um. Aqui se joga o que é transmitido e o que se esconde, os traumas infantis e a maneira pela qual cada um os cicatrizou. Resta [ainda] uma outra série de fatores que pertence à própria criança que transforma seus genitores em pais. Alguns bebês são mais bem-dotados do que outros: alguns nascem em condições que tornam essa tarefa mais fácil; outros, por suas condições de nascimento (prematuridade, sofrimento neonatal, *handicap* físico ou psíquico) devem vencer vários obstáculos e desenvolver estratégias múltiplas e custosas para entrar em relação com o adulto siderado (p.259).

Entretanto, nem sempre os pais estão disponíveis para investir em bebês pouco responsivos ou muito demandantes. Sendo assim, seu encontro com o bebê pode ser um bom ou um mau encontro. Como apontam os trabalhos de Cramer (1993), Lebovici (1987), Stern (1992) e vários outros, o bebê não é uma *tabula rasa*; portanto, não é um reservatório passivo dos cuidados parentais, podendo propiciar a cada encontro uma nova forma de interação que vai além ou aquém das expectativas dos pais, saindo, por vezes, do *script* ou do que se espera dele.

Se os bebês fabricam pais, o que dizer daqueles que não podem ou não desejam criar os filhos? É certo que não somente o bebê, mas os elementos sociais e culturais participam da fabricação da função parental. Inclusive, como indica Moro (2005), os elementos sociais carregam em si uma função preventiva ao permitir antecipar o modo de tornar-se pais, como também, se necessário for, a forma de dar um sentido aos percalços cotidianos da relação pais-filhos e de antecipar a instalação de um sofrimento. Nesse sentido, os elementos culturais se mesclam e se justapõem aos elementos individuais e familiares de maneira profunda e precoce. Isso porque o caráter iniciático da gravidez, como lembra Szejer (1999), evoca a memória de tempos que acreditávamos ter esquecido. Nesse momento, nossos pertencimentos míticos, culturais e fantasmáticos são recuperados. Assim, rapidamente, mergulhamos numa espécie de ordem privada da qual a sociedade não partilha por estar, por vezes, em oposição às lógicas externas médicas, psicológicas, sociais e culturais.

Depois vem o parto, momento técnico e público, que reativa representações adormecidas ou que se acreditavam superadas. Nesse momento, comparecem diversas formas de parir, de acolher o bebê, de apresentar-lhe o mundo, quando reconhecemos a sua alteridade, ou mesmo seu sofrimento.

Ao tratar desse tema, cabe discorrer sobre o conceito de “preocupação materna primária” (Winnicott, 1956). É importante considerar que a mãe pode ou não vivenciar esse estado que implica a capacidade de regredir e de ter uma profunda identificação com o bebê. Isso só é possível se a mãe estiver verdadeiramente envolvida com a gravidez e com o bebê. Seu envolvimento aponta para uma identificação necessária que lhe permitirá cuidar do filho, atendendo-o em suas necessidades. Se essa identificação não for possível, o bebê não terá um cuidador suficientemente bom, podendo entrar em sofrimento psíquico.

Sobre isso, a psicanalista Marie-Christine Lasnik (1997) é enfática. Para ela, “esperar para intervir pode então equivaler a uma não assistência à pessoa em perigo” (p. 38). Isso porque, ao mesmo tempo que um acontecimento isolado não é definitivo para estabelecer um quadro patológico no bebê, o tempo necessário para que uma sequência de situações se acumule o suficiente para a configuração de um transtorno é muito rápido (Nogara, 2011).

Nesse sentido, se a intervenção for necessária, não se pode postergar, sobretudo nos primeiros anos de vida, quando tudo acontece em um ritmo acelerado e, segundo Nogara (2011), “o sistema nervoso do bebê está aberto a captar e trocar com o mundo de uma forma muito mais maleável do que o faz o adulto, daí a importância do investimento do adulto cuidador nessa fase e do reconhecimento dos sinais de sofrimento” (p. 110).

A psicanalista Graciela Cullere-Crespin (2004) divide os sinais de sofrimento precoce em duas séries: a “barulhenta”, que inclui recusa alimentar, evitamento seletivo do olhar, inconsolabilidade (persistência de gritos inarticulados e os distúrbios do sono); e a “silenciosa”: deixam-se alimentar/preencher passivamente, ausência, recusa ou não fixação do olhar, cessação do apelo (bebês fáceis de cuidar), hipersonia ou insônia, calma e balanceio.

Os bebês e as crianças pequenas abrigadas trazem na bagagem de vida histórias de maus-tratos, violências, negligências, experiências de abandono e de rejeição. E frequentemente vivenciam no lugar que as acolhe, que é o abrigo, o reabandono pela saída de sua cuidadora de referência. A seguir, trato dos efeitos do abandono.

### 3. Abandono: uma questão de transmissão



*Quando nasci veio um anjo safado, o chato de um querubim, e decretou que eu estava predestinado a ser errado assim. Já de saída minha estrada entortou, mas vou até o fim.*

*Chico Buarque, Até o fim*

Figura 4: Mãe com a criança enferma de Picasso

Além de todas as questões envolvidas na parentalidade, é relevante ressaltar os mandatos transgeracionais dos quais somos herdeiros, aquilo que Lebovici figurou como “árvore da vida”. Eles reatualizam em nós a vida psíquica de nossos avós, através dos conflitos infantis de nossos pais, sejam eles pré-conscientes ou recalcados. Moro (2005) ressalta que os conflitos mais atuais, e em especial os traumas, podem também se inscrever na árvore de vida<sup>11</sup>. Se a carga da transmissão é pesada demais e sua tradução é excessivamente direta, a filiação se transforma para a criança numa “patologia do destino” (Coblence, 1996: 64). Surgem então os “fantasmas no quarto das crianças” (Fraiberg), por meio dos visitantes do passado longínquo dos pais.

Em circunstâncias favoráveis, os fantasmas são caçados no quarto das crianças e voltam para suas moradas subterrâneas. Mas, em alguns casos desfavoráveis, essas representações do passado no presente invadem os espaços e se instalam, afetando gravemente a relação da mãe e do bebê (Moro, 2005: 263).

Nesses casos, mais que exterminar os fantasmas, é preciso identificá-los e negociar com eles de modo a humanizá-los, o que nem sempre é possível. Mas vale sempre apostar no humano mesmo que marcado terrivelmente pelo passado. Diante do trauma, os pais biológicos podem não conseguir adotar a criança. Ainda assim, o bebê não pode esperar, ele precisa de um cuidador disponível e de ser acolhido, sob qualquer filiação, biológica ou não. Afinal, toda criança humana é um ser de adoção (Dolto, 1989; Dolto, 1985).

<sup>11</sup> Metáfora proposta por Lebovici ao dizer sobre os mandatos transgeracionais.

Para compreender o comportamento de mães que abandonam seus filhos, as pesquisadoras Soejima e Weber (2008) realizaram uma pesquisa que avaliou a qualidade da interação familiar percebida por essas mães em suas próprias infâncias. Tendo em vista estudos que consideram a influência das experiências da mãe em sua família de origem, os autores concluíram que, por sua vez, elas foram filhas abandonadas, maltratadas e objeto de negligência parental. No entanto, o senso comum e a mídia tendem a discriminar a mulher-mãe que por ventura abandone o seu filho, como se ela fosse a única responsável pelo bebê, enquanto os homens-pais raramente são acusados.

Na tentativa de criar um espaço legal para a entrega dos bebês para adoção, em nome do Estado do Rio de Janeiro, a Coordenadoria Judiciária de Articulação das Varas da Infância e Juventude e do Idoso (Cevij) desenvolveu, em outubro de 2017, uma campanha intitulada “Entregar é proteger”, que, segundo a jornalista Ana Luíza Vasconcelos, da Agência Brasil, prevê que pais recebam orientação da Justiça para que reflitam sobre a decisão.

Com relação ao tema, Soraya Fleisher (2008), antropóloga e assessora técnica do Centro Feminista de Estudos e Assessoria (Cfemea), acrescenta à reflexão ponderações relevantes. Ela analisa que, nas histórias de abandono, há uma predileção por parte da mídia em demonizar as mulheres e fornecer detalhes sórdidos, enfatizando com veemência a situação de abandono, e não o contexto do abandono. Nessa direção, a antropóloga acrescenta:

A mulher abandona, a criança sofre. A mãe se ausenta, um vigia do bloco vira protagonista. A mãe não quer o filho, o homem assume a guarda. A mulher toma outra decisão que não a maternidade, a Justiça a joga na cadeia. A mídia, em vez de tratar essas mulheres como interlocutoras legítimas, tem ajudado a transformá-las em mais um “outro” monstruoso. E, assim, o silêncio permanece duplo: primeiro, ela passa sozinha por todo o processo e, depois, quando o caso vem a público, novamente sua voz e sofrimento são calados (artigo publicado no jornal *Correio Braziliense* em 4/4/2008 – [www.cfemea.org.br](http://www.cfemea.org.br)).

Dessa forma, o foco recai sobre o bem-estar da criança, eclipsando a mulher-mãe, que rapidamente é considerada “monstra”, “má”. O alarde criado nas histórias de *abandono de incapaz* é possivelmente produzido pelo desamparo social e pelas angústias infantis (sentimentos de desamparo, de abandono, de medo e de hostilidade), que suscitam. Dessa forma, punem-se apenas as mulheres e se esquece que gerar e criar filhos são tarefas que envolvem outros responsáveis.



Se, por um lado, as histórias do abandono e suas marcas existem, por outro, o longo silêncio sobre o passado produz esquecimentos e não ditos. Nesse cenário, os motivos coletivos para tamponar o sofrimento somam-se àqueles pessoais que consistem em querer poupar os filhos (adotados) de crescer na lembrança das feridas dos pais (Pollak, 1989). Essas situações de vulnerabilidade provocam o sentimento de desamparo que se apodera de toda a família. Em face dessa lembrança traumatizante, diria Pollak, cabe o silêncio. No entanto, como lembra Kupermann (2016), toda situação potencialmente traumática requer um processo, sempre singular, de elaboração para transformar as experiências disruptivas e traumáticas. Contudo, para poder relatar seus sofrimentos, uma pessoa precisa, antes de mais nada, encontrar um *escutador* sensível.

No caso brasileiro, o silêncio sobre a história do *abandono de incapaz* tem razões bastante complexas. Esbarra-se em grandes dificuldades para encontrar estudos históricos sobre o abandono de bebês, por falta de registros e pela cultura iletrada do passado. Contudo, há algum conhecimento sobre o assunto. O ato de expor os filhos foi introduzido no Brasil pelos brancos europeus, pois os índios não abandonavam os próprios filhos, uma vez que a criança ocupa até hoje um lugar diferenciado em sua cultura, sendo vista como responsabilidade de toda a aldeia. Os abandonos ocorriam predominantemente no espaço urbano (Marcílio, 1998; Motta, 2001; Trindade, 1999).

Inspirada pelo trabalho de Kupermann sobre trauma, sofrimento psíquico e cuidado, faço algumas reflexões sobre a questão do abandono. Destaco, em primeiro lugar, a negação dessas histórias como um ponto importante a ser analisado, porque aquele que sofre precisa testemunhar seu sofrimento na presença sensível de um outro que lhe assegure a escuta atenta e confiável para ressignificar sua experiência. No entanto, nem sempre o outro está disponível a escutar ou a testemunhar o sofrimento alheio, tornando o indizível da dor do abandonado ou do abandonador em inaudível. Nesse sentido, a indiferença do outro frente ao sofrimento do abandonado ou do abandonador, nas palavras de Kupermann (2016),

é traumatizante por impedir o suporte, o enquadre e o compartilhamento afetivo capaz de promover sentido às experiências vividas pelo sujeito em estado de sofrimento (p.16).

A contrapartida para as vivências potencialmente traumáticas provocadas pelo abandono é o cuidado, e sobre esse tema dedicarei o capítulo 5. Não proponho, com isso, condições ideais para criar um bebê que foi abandonado, nem a busca de uma família perfeita que dê conta das necessidades da criança.

Até porque, como diria Marin (1990), “as faltas vividas não poderão e, aliás, não deverão ser totalmente preenchidas” (p. 36). Retomo o cenário do abrigo para desdobrar essa história em algumas reflexões que julgo importantes.

### 3.1 Entre rastros e traços: a infância “separada” da família de origem

*A lembrança do passado desperta no presente o eco de um futuro perdido do qual a ação política deve, hoje, dar conta.*

*Jeanne Marie Gagnebin.*

Por uma série de razões históricas, por muito tempo não se percebia o sofrimento emocional e físico das crianças tão pequenas, vide dois exemplos relativamente recentes. O primeiro é a realidade dos grandes orfanatos de outrora, nos quais os bebês recebiam apenas cuidados mecânicos. A higienização deles e do ambiente era a grande preocupação. Havia pouco ou nenhum investimento afetivo em seu crescimento e desenvolvimento. O segundo, a realidade dos bebês internados que passavam por procedimentos dolorosos sem o uso de nenhum tipo de analgesia em UTI neonatal, por se acreditar que eles não sentiam dor, havendo, inclusive, argumentos científicos que embasavam essa prática.

De fato, antes dos anos 1950, diversos profissionais figuravam os bebês como seres passivos, reduzidos, portanto, à condição de um *tubo digestivo* que recebia tudo do ambiente, cuja atividade principal era se alimentar e defecar. Não é de se estranhar que, para muitos adultos, as crianças fossem consideradas um estorvo ou mesmo uma desgraça, e as explicações para isso fossem várias: desde a falta de condições econômicas para sustentá-las, ameaçando a sobrevivência de todos da família, até a falta de desejo de cuidar dela. Daí, a fácil aceitação de soluções como abandono físico e moral (Marcílio, 1998).

Sobre o fenômeno do abandono de crianças, a professora Maria Luiza Marcílio (1998) assinala que

só depois da “Declaração Universal dos Direitos da Criança”, promulgada pelas Nações Unidas em 1959, a infância obteve o reconhecimento de ser considerada sujeito de direito. Antes disso, o ato de abandonar os próprios filhos foi tolerado, aceito e, por vezes, estimulado. Pensava-se nos supostos interesses dos adultos e da sociedade – nunca nos da criança. (12)

Esse cenário se modificou quando os bebês órfãos ou abandonados após a experiência dolorosa da Segunda Guerra Mundial tornaram-se fonte de interesse de pesquisadores e estudiosos, que

começaram a reconhecê-los como um ser ativo, interativo, que sofre, sente dor, se alegra na presença do cuidador, tendo inclusive competências e habilidades inatas, antes não reconhecidas. No entanto, apesar das pesquisas científicas, ainda hoje não se garante que os espaços nos quais o bebê circula tenha um olhar sensível e cuidadoso sobre as suas necessidades.

No Brasil, o outro modo de compreender a criança como *sujeito de direitos*<sup>12</sup> a partir do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), veio corroborar a transformação por que passam os abrigos nos dias atuais. Diante das diferentes propostas de atenção à infância que vêm surgindo desde os anos 1990, vemos a instituição de acolhimento em pleno processo de transformação, começando pela forma de nos referirmos a esse espaço, antes denominado orfanato e internato, supondo-se ali presentes crianças órfãs, ou seja, sem famílias.

Diferentemente de outros tempos, agora está na ordem do dia “investir no reordenamento<sup>13</sup> e profissionalização desse serviço, no atendimento personalizado a cada uma das crianças, na elaboração de um projeto técnico de atendimento e na efetivação do direito à convivência familiar e comunitária” (Elage et. Al, 2011). Uma proposta certamente bem diferente dos orfanatos antigos, que se pautavam pelo modelo de instituição fechada, à semelhança dos manicômios, conventos e prisões. Nesses moldes, as atividades de educação, saúde, lazer e profissionalização eram realizadas dentro da instituição, e a convivência familiar e comunitária era esporádica e pouco estimulada.

No contexto da instituição de acolhimento de hoje, inclui-se a preocupação com os cuidados afetivos, respeito pela singularidade e direito à convivência familiar e comunitária; diferente da postura assistencialista dos abrigos de outras épocas, que se contentavam em oferecer apenas cuidados básicos, como alimentação, higiene e saúde. Isso se deve também a uma verdadeira mudança de paradigma na compreensão da infância a partir da década de 1950, quando finalmente se reconheceram as necessidades do bebê e da criança pequena.

---

<sup>12</sup> “A palavra ‘sujeito’ traduz a concepção de criança e adolescente como indivíduos autônomos e íntegros, dotados de personalidade e vontade próprias, que, na sua relação com o adulto, não podem ser tratados como seres passivos, subalternos ou meros ‘objetos’, devendo participar das decisões que lhes digam respeito, sendo ouvidos e considerados em conformidade com suas capacidades e grau de desenvolvimento.” (Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária – PNCFC, 2007, p. 28.)

<sup>13</sup> Reordenar o atendimento significa reorientar as redes pública e privada, que, historicamente, praticaram o regime de abrigamento para se alinharem à mudança de paradigma proposto. Esse novo paradigma elege a família como a unidade básica da ação social e não mais concebe a criança e o adolescente isolados de seu contexto familiar e comunitário.” (PNCFC – p. 67). O reordenamento dos programas de acolhimento requer ações (elencadas no PNCFC) e entre elas está a qualificação dos profissionais que trabalham nos Programas de Acolhimento Institucional.

Foi possível perceber que há especificidades que dizem respeito ao bebê. No contexto das descobertas, foi criada uma nova proposta de abrigo, que, diferente da anterior, cuja *função de abrigar (assistir)* apenas, tem a missão de *assumir a tarefa de acolher (cuidar)* o bebê até os três anos de idade (Nogueira, 2011). O foco desse tipo de abrigo é o acolhimento seguro e claro, que não considere o bebê como “esburacado”, como se essa separação lhe causasse uma espécie de falta irremediável (pg. 20). Concomitantemente, um espaço de cuidado para com os profissionais do abrigo tornou-se necessário, tendo em vista os riscos de o educador transferir seus conflitos na relação direta com o bebê (Albano, 2011: 45). Sobre isso falarei no capítulo 6.

Diante dessa mudança paradigmática, é possível observar e reconhecer que o bebê abandonado carrega o sentimento de desamparo básico como qualquer ser humano, assim como a culpa social inconsciente (Marin, 1999). E que a família que o abandona se sente fracassada e porta em sua história o semblante da maldade, mesmo que tenha exposto suas motivações para entregar o bebê à adoção. Essa conclusão apressada incriminando-a pode ser explicada, em parte, segundo Guerra (2012), pelos ideais narcísicos de completude da sociedade, que desenha com traços marcantes o bebê perfeito e a mãe boa que nada deixa faltar e, portanto, jamais falhará.

### 3.2 Entre permanências e mudanças na história

*Não morre aquele que deixou na terra a melodia de seu cântico na música de seus versos.*

*Cora Coralina*

Diferentemente da mãe ideal, a sociedade considera a genitora desnaturada aquela que não acolhe a cria e ainda a relega à própria sorte. A falha é atribuída, portanto, sempre à mãe que opta por não criar o seu bebê, sendo esse comportamento inadmissível, intolerável, passível de punição e criminalização. No entanto, do ponto de vista do bebê, o cuidado e o afeto poderiam ser, mesmo que provisoriamente, ofertados por outro adulto disponível a acolher, cuidar e se responsabilizar pelo seu bem-estar.

Estamos entre dois lados tênues. De um, abrem-se questões delicadas que recaem sobre o laço família-bebê quando se acredita que existem condições ideais para se criar uma criança. De outro, as instituições que a acolhem se sentem encorajadas a assumir o papel de cuidador, acreditando que sabem fazer melhor. Invisto na proposta de que o mito do instinto materno deve ser colocado entre parênteses; afinal, ele nunca garantiu bons cuidados. Desde o século XIX, esse mito enredou mulheres-mães numa trama que ganhou contornos definidos sobre a natureza feminina, amparada nos ditames do Estado e da Igreja. Essa engrenagem também foi alimentada pelo ideário da maternidade cientificamente pensada, tendo como foco a infância e o destino da nação, somada ao discurso religioso segundo o qual “a mulher que é mãe transforma-se em templo digno de todas as adorações. A maternidade é o prolongamento da obra eterna de Deus criador, no seu amor infinito pela humanidade.” (Freitas, 1996: 93). Na verdade, desde a modernidade, essa crença passou a sustentar o projeto civilizatório do Estado, em busca do futuro cidadão educado moralmente.

Como consequência, a ausência do instinto materno passou a significar um desvio da normalidade e da moralidade. Embora a dita essência feminina do saber cuidar e educar, na qual se apoia a maternidade, nunca garantiu, per si, aquilo que tanto interessava ao poder, ou seja, a boa criação da prole. Para ajudar a formar a mulher-mãe, foi preciso tecer os fios higiênicos nas folhas de revistas femininas que existem desde 1920 e trazem orientações sobre a maneira mais correta de educar os filhos. Em resumo, o corpo da mulher que gerava vida e interessava ao Estado e à sociedade se tornava público quando ela engravidava. O discurso sobre o filho assegurava a existência do bebê antes mesmo de seu

nascimento. E sabemos que, até o momento presente, o bebê coroado do período higienista continua como um investimento público e também dos pais.

Portanto, o exercício da maternidade assumiu uma função social, enredado num discurso higienista, direcionado por manobras estrategicamente pensadas para atender aos interesses progressistas, num tempo em que o projeto civilizatório e patriótico era muito valorizado. Recoberta pelo manto do patriarcado, a mulher-mãe ganhou destaque na história ao ser encorajada a assumir ações consideradas eminentemente femininas. E nesse particular foi delimitado o seu poder e responsabilidade de educar os filhos homens como cidadãos ativos e as filhas mulheres como reprodutoras do poder restrito sobre as coisas do lar.

Os filhos, realmente, deviam ser as joias preciosas, a moral, a devoção, a ciência, tudo no mundo para uma mulher. Preparar uma criança tão débil, tão defeituosa, tão má, e, entretanto, tão bela e tão querida, [para ser] um homem útil ou grande na sua pátria, que melhor felicidade para um coração materno! (Freitas, 1996, p.73).

Já a valorização da criança enquanto sujeito de direitos foi acontecendo aos poucos, gerando terreno para que se desenvolvessem e se adotassem práticas asseguradas pelas orientações dos especialistas e dedicadas às mães, de quem, desde a modernidade, se esperava uma posição descentrada de si e devotada ao filho. Ao mesmo tempo que Estado, Sociedade e Igreja definiam, na modernidade, o papel da mãe, também vinham sendo concebidas as várias concepções da infância. Como relação a essas visões no caso brasileiro, Del Priore (1991) revela, nos escritos sobre a história da criança brasileira a partir do século XVII, a ignorância mantida pela sociedade com relação àquilo que chama de “anônimas tragédias” que assolavam a vida de milhares de meninos e meninas. Os documentos encontrados pela historiadora mencionam:

o abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significava mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluía os abusos sexuais, as doenças, as queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo ou operário. Foram situações que empurraram por mais de três séculos a história da infância no Brasil (1998: 8).

Além das imagens de autoritarismo e de indignidade impostas por adultos às crianças, a autora assinala também o que reconhecemos como amor parental. Ou seja, o afeto e a humanidade daqueles que se sensibilizavam com as crianças mais carentes e indefesas. Assim, garimpando documentos em arquivos e bibliotecas, Del Priore mostrou a pluralidade da infância, mostrada em documentos de

época. Alguns outros historiadores ressaltam a violência vivida na infância, como a pederastia (Mott, 1991) e a discriminação racial na adoção de "enjeitadinhos mulatos", como aponta Mello e Souza (1991).

No período do Império, o primeiro projeto de proteção à infância do qual se tem conhecimento foi elaborado e enviado à Assembleia Constituinte por José Bonifácio de Carvalho e representado no Artigo 18 da Constituição da época, na qual se estabelecia que: "A escrava, durante a prenhez, e passado o terceiro mês, não será obrigada a serviços violentos e aturados; no oitavo mês, só será ocupada em casa; depois do parto, terá um mês de convalescença e, passado este, durante um ano, não trabalhará longe da cria".

Contudo, podemos constatar, em especial no século XIX, que o sofrimento da criança brasileira pobre tornara-se visível e palpável, particularmente por ser esse o momento por excelência do "enjeitamento" no Rio de Janeiro, que teve, entre suas maiores vítimas, crianças negras (Lima e Venâncio, 1991). Nesse mesmo momento histórico, na Bahia, a Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871, modificava as relações parentais e o destino das crianças filhas de escravos (Mattoso, 1991). Em 1726, foi reivindicada à coroa portuguesa a permissão de se fundar a primeira Roda dos Expostos ou Roda da Misericórdia ou Casa dos Expostos, como era reconhecida. Essa iniciativa, primeiro ocorreu na cidade de Salvador, na Bahia, nos mesmos moldes das que já existiam em Portugal, a fim de se receber crianças enjeitadas, fruto de gravidez indesejada, promovendo, com isso, uma espécie de "infanticídio maquiado" (Moreira Leite, 1991).

Com o advento da Roda, surgiu a figura da rodeira<sup>14</sup>, "mulher de avançada idade e de costumes honestos", que vinha buscar a criança quando se acionava a campainha. Muitas dos pequenos chegavam desnutridos, doentes e precisavam de cuidados médicos. Segundo os registros da época, a mortalidade infantil era altíssima e, por conta disso, as crianças eram batizadas pelo padre ou pela ama mesmo, dependendo da urgência do caso. Os sobreviventes eram encaminhados a uma ama seca, paga com recursos da Câmara Municipal, ou entregues a famílias estéreis. Mas, nesse último caso, as

---

<sup>14</sup> Assim que era recebida no interior da Casa da Roda, quase sempre à noite, a "Rodeira", que dormia junto à Roda, recolhia a criança e a entregava à "Regente", com o enxoval ou qualquer objeto que trouxesse com ela. Esta examinava a exposta, prestando socorro imediato às enfermas e maltrapilhas, e colocava em seu pescoço uma pequena chapa numerada, de acordo com o "Livro de Matrículas". Nesse livro, anotava o número de entrada, sexo, cor, idade aproximada, estado de saúde, o dia, a hora, o mês e o ano que fora achada na Roda. Apontava também o enxoval ou roupa, qualquer papel escrito, medalha ou sinal pelo qual a criança pudesse ser identificada se, algum dia, alguém viesse buscá-la (Marcílio, 1998).

crianças não tinham direitos assegurados por lei em relação à adoção nem usufruíam da herança da família acolhedora. As que permaneciam com as amas eram, a partir dos sete anos, inseridas no mercado de trabalho como aprendizes. Os ofícios mais comuns para os meninos eram os de mecânico, sapateiro, ferreiro ou lavrador. E, para as meninas, o de empregada doméstica.

Em resumo, a vida da infância brasileira pode ser caracterizada por dificuldades de todas as ordens: sociais, culturais, econômicas, políticas e religiosas nos vários períodos da história. Segundo Marcílio (1998), há registros de abandono de crianças no Brasil desde a colônia, quando mulheres solteiras renegavam seus filhos em decorrência do preconceito e da opressão social. Um grande número de bebês foi jogado em rios ou deixado ao relento, onde morria por ataque de animais, doenças e fome.

Ainda hoje há mulheres-mães que, por diferentes motivações, abandonam seus filhos em terrenos baldios, rios, lixeiras, optando por não entregá-los para a adoção, por desconhecimento ou medo. No contexto atual, como já mencionado, não há suporte e orientação para que essas mulheres busquem a solução que seja melhor para elas e o bebê em gestação, mesmo quando algumas já sinalizam, no pré-natal, o desejo de não ficar com o filho. Existe uma censura ao comportamento da mulher que não quer criar o bebê e, declarar isso, a torna alvo de críticas e observações culpabilizantes.

O citado cenário de sentimentos, atitudes e práticas em relação ao cuidado só pode acontecer a partir do século XIX, no auge do capitalismo industrial, com a valorização do bebê. Nessa etapa histórica, foi preciso criar e moldar cidadãos, dentro de um processo de subjetivação normativo adequado às relações sociais de produção.

No entanto, diante de normas e padrões do que era considerado um ato de cuidado, desenhou-se o seu negativo, ou seja, o descuido, nomeado como negligência no discurso jurídico. De uma só vez, as relações de saber e poder estabeleceram-se, produzindo contornos precisos de acordo com os interesses civilizatórios sobre os modos de amar e de cuidar. O foco desse processo de reprodução humana tornou-se a matéria ideal de conformação de uma mãe. Por isso, a mulher que negava a maternidade ou abandonava o filho passou a receber não apenas a sanção social como a responder judicialmente pela indisciplina.

De acordo com Canguilhem (1995), “uma norma se propõe como um modo possível de unificar um diverso, de reabsorver uma diferença, de resolver uma desavença. A regra só começa a ser regra



fazendo regra e essa função de correção surge da própria infração” (p. 210). Nas sociedades industriais, o modo de absorção ou dissolução das diferenças e contradições passou a se expressar cada vez mais pela normalização técnica, pela qual a sociedade e o Estado tentaram racionalizar a produção, a vida social e o comportamento dos indivíduos. Nessa direção, cresceu o papel das ciências humanas (psicologia, psiquiatria, educação e outras), que serviram e servem como suporte para estabelecer novas técnicas de gestão de pessoas, visando a controlá-las e fixá-las, produzindo sujeitos úteis do ponto de vista da produção e dóceis do ponto de vista político (Foucault, 2009, 2010).

### **3.3 As bordas que definem o (des)cuidado com o bebê abrigado**

*Perder-se também é caminho.*

*Clarice Lispector*

Para garantir o controle sobre os corpos, se normatiza o cuidado materno, produzindo culpa nas mulheres-mães que não conseguem alcançar os ideais da boa mãe. Operam-se, com isso, modos de sujeição e docilização. Controlando suas atitudes, e governando suas ações, a sociedade regula os comportamentos reconhecidos como maternos, produzindo uma espécie de subjetividade. Nesse contexto de legitimação, não cabe o ‘abandono’, mesmo que pelas vias legais.

Num esforço de controlar as atitudes, diferentes modos de cuidado se ajustam a um modo de compreender e praticar o cuidado. Assim, sem reagir ao sistema imposto, assumimos o compromisso de proporcionar ao infante um ambiente que o provê naquilo que necessita para um bom desenvolvimento. Frente à ideologia da eficácia e da eficiência, próprias dos tempos atuais, muitas mães procuram consumir informações sobre como proporcionar o bem-estar físico e emocional do bebê. Já sabemos que o bebê contemporâneo, diferente do ‘pedaço de carne’, passivo e reativo de outrora, é ativo. Portanto, interage com o mundo e com as pessoas ao seu redor.

Contrariando a periodização tradicional, eu diria que estamos numa espécie de um novo higienismo ao transformarmos o ato de cuidar em uma especialidade que coloniza as famílias, produzindo demandas de como melhor fazer. Winnicott (1990), em *Natureza humana*, nos alertou que o cuidador basta ser *suficientemente bom* para que possa atender às necessidades daquele que está sendo cuidado. Dessa forma, ele lançou um olhar revolucionário para a singularidade de cada ser humano, em vez de perpetuar os modelos que preservam os mesmos fundamentos que moldam atitudes e governam ações

(Foucault, 2008). Nesse sentido, novas perspectivas vêm sendo adotadas com relação ao cuidado às crianças e adolescentes desde a mais tenra idade no Brasil, particularmente aos menos favorecidos, após a promulgação do ECA em 1990. E sobre eles me deterei a partir de agora.

Diferentes autores reconhecem as transformações ocorridas na vida das crianças brasileiras abrigadas. Saídas dos grandes orfanatos de outros tempos, elas são recebidas em casas com capacidade para pequenos grupos (entre dez a vinte bebês, crianças e adolescentes), sendo o acolhimento compreendido como medida de proteção de caráter excepcional e provisório. Para perpetuar as garantias conquistadas ao longo da segunda metade do século XX no país, políticas públicas tentam assegurar a reintegração de crianças e adolescentes na família de origem. Entretanto, como previsto no Plano Nacional de Promoção e Defesa à Convivência Familiar e Comunitária, nem sempre esse ideal é possível. Por isso, a lei coloca como alternativa a família substituta.

No caso do acolhimento de bebês, aponto para algumas particularidades, considerando-os como sujeitos em constituição. Do seu cuidador, se exige uma presença afetiva e interessada, que respeite a singularidade de cada encontro, a ponto de estabelecer uma relação na qual o adulto cuidador possa interpretar as manifestações de cada bebê cuidado por ele. Esse adulto cuidador exerce, contudo, uma função “maternante”, diferenciada da função da mãe biológica, mas que ao bebê basta como referência de todos os dias, para que ele possa reconhecer a si mesmo através dos cuidados ofertados em caráter de continuidade, como ressalta Winnicott (1994).

Retomo o fio que deixei solto no início deste trabalho, quando ressalté o olhar entristecido que, frequentemente, se lança ao bebê em uma Unidade de Acolhimento: ele, sem pai nem mãe, à mercê das orientações da instituição, e não dos cuidados maternos. A tristeza pelo que deveria ter sido faz o bebê abrigado sair do *script* da versão ideal de família, inculcado em todos nós, na qual o papel principal é da figura materna. Quando a boa mãe não está presente, nosso costume é lamentar sua falta, que julgamos ser insubstituível. A preciosa iconografia de Ariès (1981) revelou ao mundo que nem sempre a mãe biológica desejou estar tão próxima do seu bebê da forma que concebemos hoje. E que é um equívoco acreditar que exista um modo de garantir um cuidado e uma educação perfeitos. É possível vislumbrar outros modos de nutrir, cuidar, zelar e educar que não seja a maneira ofertada pela boa mãe biológica, malgrado o destaque discursivo e cultural que a sociedade normatizou. Esse discurso que antecipa o sofrimento do bebê é também definidor do papel feminino.

Não amar os filhos tornou-se um crime sem perdão. A boa mãe é terna, ou não é uma boa mãe. Ela não suporta mais o rigor e a inflexibilidade demonstrados antigamente para com a criança (Badinter, 1985: 151).

No período pós-Segunda Guerra Mundial, outras reflexões ganharam destaque, sobretudo depois de muitos estudos com bebês órfãos abrigados em diversos orfanatos da época. Diante da falta dos adequados e afinados cuidados da mãe biológica, o que restaria ao pequeno órfão? Essa pergunta aproximou alguns psicanalistas e psicólogos, entre outros especialistas, do bebê e da relação mãe-bebê. A complexidade presente na relação dos cuidadores foi assumida como uma questão importante, levando a que fosse sendo desconstruído um modo de subjetivação impregnado na cultura por décadas. Atualmente, outros olhares e escutas sobre o bebê e sua relação com o cuidador foram estudadas, apontando o lado positivo e as dificuldades desse jogo interativo e deslocando o foco na pessoa da mãe para a relação entre o cuidador com o bebê.

Segundo Guerra, os cuidadores “afinam e desafinam como podem e reescrevem suas partituras com o lápis invisível de seus desejos e conflitos” (2012: 5). Ou seja, não há como confirmar um cuidado perfeito, idealizado e sem falhas num cenário de incompletude humana. Porém, o cuidado pode ser “*suficientemente bom*”, e não é preciso que a mãe biológica seja quem tome esse lugar como única cuidadora possível. Continuar, por exemplo, equiparando a mulher-mãe humana ao animal para justificar a natureza do instinto materno é ignorar as diferenças que marcam a complexidade humana na reprodução que abrange o corpo e os processos psicológicos. Outro equívoco histórico é perdurar a visão da criança como um anjinho, sem desejos e conflitos e aprisioná-la num lugar de assujeitada, impotente e incompleta. Esse modo de olhar o bebê e a criança pequena afeta diretamente o fazer; portanto, compromete os cuidados. Irei avançar nessa discussão no capítulo seguinte.

#### 4. Por um cuidado suficientemente bom no início da vida



*Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido se não tocarmos o coração das pessoas.*

*Cora Coralina*

Figura 5: Camille Monet e a criança no Jardim de Monet

Nesta parte do trabalho, darei ênfase à qualidade do cuidado ofertado ao bebê no contexto contemporâneo. Debruço-me sobre a infância e os modos de cuidado no primeiro ano de vida do bebê, particularmente no âmbito institucional e oferecido por profissionais. Ressalto que minha compreensão sobre o cuidado ‘suficientemente bom’ é atravessada pelo conceito winnicottiano de ‘mãe suficientemente boa’. Destaco o advérbio ‘suficientemente’ e o adjetivo ‘boa’, ambos utilizados por Winnicott (1978) no sentido de esclarecer a posição do cuidador (mãe) frente ao objeto de cuidado (bebê).

Escolhi tratar dos impactos no profissional da primeira infância quando cuida do bebê num espaço institucional. Para isso, utilizarei obras de autores que ajudam a refletir sobre a prática do cuidado na primeira infância assim como sobre a importância de se construir um espaço narrativo para o profissional cuidador. Divido esta parte do trabalho em cinco subpartes.

Na primeira, discorro sobre as origens do cuidado, fazendo um recorte sobre o valor polissêmico da palavra ao longo da História. Na segunda, recorro à *estética do cuidado* ao tratar da importância de se reconhecer a alteridade, cuja inspiração são Winnicott e Figueiredo. Na terceira, falo sobre a construção do *cuidado suficientemente bom*. Na quarta subparte, discuto as possibilidades de o cuidador desenvolver a capacidade criativa de cuidar, renunciando à sua própria onipotência. E, por fim, apresento os efeitos da mudança no olhar e no fazer, a partir do ECA, nas ações, propostas e intervenções realizadas pelos diferentes atores responsáveis pelos bebês e crianças pequenas.

#### 4.1 Um breve recorte sobre as origens da palavra “cuidado”

*O essencial é invisível aos olhos.*

*Saint-Exupéry*

Segundo o filósofo romano Higino, o ser humano é um ser do cuidado. Nesse sentido, o cuidado não é independente dele, mas se realiza e se desvela nele (Boff, 2004) e cabe a todos na condição de seres humanos vivendo em sociedade (Figueiredo, 2007). O cuidado constitui o ser humano (Boff, 2004; Figueiredo, 2007). Martin Heidegger (1889-1976), no sexto capítulo de *Ser e Tempo*, considera que tanto o querer quanto o desejar têm suas origens no cuidado essencial (Ser e Tempo, 1998: § 41: 258). Para Heidegger, cuidar é “uma constituição ontológica sempre subjacente” a tudo o que o ser humano empreende, projeta e faz: “Cuidado subministra preliminarmente o solo em que toda interpretação do ser humano se move” (Heidegger, 1998: § 42: 265).

Winnicott, da mesma forma que Heidegger, lembra, em audiência proferida numa Igreja pouco antes de morrer em janeiro de 1971, que “a palavra ‘cura’, em sua raiz etimológica, significa cuidado”. E esclarece ainda que, por volta de 1700, esse sentido começa a degenerar e passa a designar tratamento médico, ou seja, uma intervenção “por um organismo ou elemento” (Dias, 2010: 31).

No termo ‘cura’ há dois significados: tratamento e cuidado. No primeiro caso, Winnicott aponta ainda a ideia de *dependência* e *confiança* como pertencentes ao campo semântico do cuidado. A dependência remete a um estado de regressão, de não existência, de amorfia que diz respeito às “necessidades vitais de todo ser humano, que muitas vezes enfraquece na luta para continuar existindo, preservando a sua natureza essencial” (Dias, 2010: 32). Isso leva a concluir que os profissionais do cuidado precisam se colocar num outro lugar que não o do *furor curandis*, termo utilizado por Freud para se referir ao analista, alertando sobre a interferência excessiva na busca de uma cura impossível.

Há vários sentidos do termo ‘cuidado’, como aponta Figueiredo (2007) em seus livros e artigos e Boff (2004) em *Saber cuidar*. Ao consultar dicionários clássicos de filologia, Boff chegou, como Heidegger e Winnicott, à palavra ‘cura’ (em latim, *coera*) como expressão da atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e de inquietação pelo objeto ou pela pessoa amada. Outras derivações da palavra ‘cuidado’ foram também contempladas nessas investigações filológicas, como *cogitare-cogitatus* e corruptela de *coyedar, coidar*. “O sentido de *cogitare-cogitatus* é o mesmo de cura: cogitar é pensar no

outro, colocar a atenção, mostrar interesse por ele e revelar uma atitude de desvelo, até de preocupação. O cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim”, ressalta Boff (Boff, 2004). Ao cuidar, saio de mim para me dedicar ao outro, participando de sua vida, de suas histórias e sentimentos, aspectos que vão além da preocupação com seu sofrimento físico.

No cuidado, o cuidador tem desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato com a pessoa de quem cuida. Mas também se preocupa, se inquieta e se responsabiliza, por se sentir envolvido e afetivamente ligado ao outro. Como ressaltou o poeta latino Horácio (65-8 a.C.), “o cuidado é o permanente companheiro do ser humano”, (Boff, 2004: 87-88), pois sempre ele está amando alguém.

O tempo do cuidado deveria ter como base o amor, tendo em vista, como indicado por Kupermann (2016), que esse é o tempo da hospitalidade, da empatia e da saúde do cuidador. Esse seria, portanto, um dos grandes desafios para o profissional da primeira infância, que, ao se dedicar ao outro – o bebê –, participa de sua vida, de suas histórias e sentimentos e se envolve numa trama emocional por vezes intensa. E cuidando dele, o cuidador, involuntariamente, recorre à sua própria experiência do tempo em que foi um bebê. E nesse momento estabelece um diálogo entre o bebê que tem nos braços e o bebê que um dia foi ou crê ter sido. Nesse sentido, como diria Guerra (2011), *é difícil* para a cuidadora “sobreviver” à *experiência de um bebê que acaba de chegar ao abrigo e é tomado por uma intensa angústia de separação*. Esse acontecimento o deixa exposto a diferentes turbilhões de emoções e a educadora precisará acolhê-lo, fazendo a mediação entre o mundo lá fora e o abrigo. Em razão disso, as indicações de Emmi Pikler (1969) para a profissionalização das cuidadoras é muito inspiradora.

Vale esclarecer que, embora nos abrigos que se organizam de forma acolhedora, todos que aí trabalham sejam considerados cuidadores, as pessoas que tratam diretamente com os bebês são majoritariamente mulheres. Por esse motivo, uso aqui na maior parte das vezes o termo no feminino, ainda que possamos encontrar homens nessas instituições. Contudo, os cuidadores e cuidadoras têm buscado recursos para melhor atender os bebês. Para isso, esses cuidadores estão se aperfeiçoando por meio da formação continuada. Nesse sentido, as indicações de Emmi Pikler (1969) para a profissionalização das cuidadoras e dos cuidadores têm sido muito inspiradoras.

Diferentemente do cuidado materno, o cuidado profissional, como ressaltou David (1998), se sustenta pelo reconhecimento profissional do valor do trabalho que exerce. Essa compreensão não é fácil nem simples. Ouvem-se muitos relatos desses agentes, narrando seu desânimo por cuidar de um bebê e

perdê-lo de vista. Há o amor pela criança e o medo de morrer de amor por ela, ou entregar-se a ela de tal forma que seus sentimentos se tornem um amor desmedido. Geralmente uma mulher, a cuidadora cuida como se fosse uma mãe, mas, mesmo que chame a criança de “filho”, no íntimo sabe que não é. Muitas delas adotam uma espécie de adoção lúdica para poder suportar cuidar de um bebê que a qualquer momento pode partir. Diante desse fato corriqueiro na vida dos profissionais, Guerra (2012) sugere que é fundamental trabalhar institucionalmente para cuidar da cuidadora e ajudá-la a lidar com os momentos de separação e de encontro com a família, seja a de origem, seja a substituta. É preciso ter em conta que o momento de encerramento do vínculo é um dos mais delicados, tanto para a criança como para quem cuida e também para a família.

Sem dúvida, no contexto institucional, as separações são inevitáveis. A cuidadora sente falta daquele bebê que se foi. Segundo Gabeira e Zornig (2013), “as sucessivas separações podem provocar, no profissional, sentimentos de raiva, abandono, desvalorização do trabalho, falta de vontade de cuidar”. No entanto, o infante sempre precisará de uma cuidadora empática e disponível para interagir com ele.

Reconhecendo as dificuldades dessas cuidadoras, Salvador Célia (apud Aragão, 2010) reafirmava a importância da empatia para uma relação de cuidado eficiente tanto do ponto de vista técnico como do ponto de vista humano (Aragão, 2010). Mas não se pode negar a complexidade que envolve toda a trama do cuidado. Vincze (2012) adverte que “a relação entre o bebê e a cuidadora está destinada a sofrer grandes dificuldades se esta se baseia na maternidade latente da cuidadora” (2006:179) e nas suas próprias exigências emocionais. Sobre isso, é preciso alertar sobre a possibilidade de os cuidados serem oferecidos em função das necessidades narcísicas da cuidadora e em prejuízo dos bebês.

Como aponta Borges (2010), não podemos esquecer que a cuidadora necessariamente ocupa um lugar de função materna tanto para o bebê abrigado como para sua família de origem quando vai visitá-lo. Sendo, portanto, um amparo para que ambos possam, inclusive, se separar após algumas horas juntos. Depois, ela continuará com o bebê que, provavelmente, reagirá à despedida, exigindo compreensão e atitude de acolhimento para que suporte sua condição momentânea de abrigado.

Entretanto, Aragão (2010) enfatiza que normalmente atribuímos a deficiência nos cuidados a algo que diz respeito à educação formal das cuidadoras. E esquecemos de considerar a exigência psíquica na ação da cuidadora que se ocupa do bebê, assim como a dimensão emocional que constitui o eixo fundamental dessa interação. Nesse sentido, não se trata somente de ensinar teorias para se “saber

fazer”; é preciso apoiar a subjetividade do profissional para que ele possa se autoconhecer como também conhecer o objeto de seu cuidado. Faz-se necessária uma espécie de rede de suporte para os conteúdos subjetivos que não se fixe na idealização da função profissional, e sim reconheça o sofrimento psíquico inerente ao processo de cuidar. Aragão (2010) lembra que

a idealização narcísica da infância, dos bebês e da relação parental conduz à sua contrapartida, que é a idealização da função profissional: se os bebês são tão preciosos, é preciso que os profissionais ofereçam a eles o melhor cuidado possível. O conhecimento científico recente contribui fortemente para essa ideia, já que há uma concordância unânime quanto à importância dos primeiros anos de vida para a constituição subjetiva da criança e o seu melhor desenvolvimento (p. 5).

Nunca a infância exigiu tanto cuidado, proteção e afetividade. Sabe-se que ao longo da história, as crianças e os adolescentes eram comumente violentadas, inclusive, com relação ao seu desenvolvimento, impedindo-o e apressando-o o seu amadurecimento e a sua capacidade de se ter autônoma. Em contrapartida, nos dias atuais, todo cuidado com o bebê parece ser insuficiente, o que têm levado os cuidadores (profissionais e não) uma exigência de perfeição, por vezes, desumana. Segundo Vilhena et al. (2013), é preciso questionar essa direção que tomou o cuidado com o bebê. Afinal, como diria Guimarães Rosa, “a felicidade se acha é em horinhas de descuido”; dito de outra forma, é nos momentos descontraídos que desfrutamos a vida, acolhemos o outro. A cuidadora de um bebê com ambições de perfeição, de meta, apressadamente exigirá competências e habilidades máximas, o que acaba sendo custoso para ela e para o pequeno.

Partindo da tese segundo a qual os modos de cuidar repercutem no laço cuidadora-bebê, proponho uma estética do cuidado que leve em conta o bebê enquanto alteridade, com a marca da diferença que o torna um ser singular, necessitando, para entender o mundo, do acolhimento de suas peculiaridades (Milanez, 1998).

## **4.2 Construindo o cuidado suficientemente bom para a primeira infância**

*Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida.*

*Cora Coralina*



Nem sempre a infância foi cuidada, protegida e produziu afetividade no adulto. Segundo Ariès (1981), no decorrer da História, a criança foi, quase sempre, impedida de amadurecer ou apressada para que o fosse. A partir do século XIX, foi-lhe ofertado, por um lado, excesso de atenção ou preocupação com seu bem-estar físico e emocional. E, por outro lado, intensificou-se a demanda por cuidadores (pais, avós, babás e outros) e por especialistas dos cuidados. Desde então, a insegurança comparece, provocando nos pais ou responsáveis a busca por modelos ideais, como se houvesse uma espécie de causalidade entre o estilo de acolhimento e o bom produto final (o bebê saudável). Na contramão desse discurso, estudos contemporâneos (Bowlby, 1990; Braconnier, 1998; Golse, 2004; Guerra, sd; Rochat, 2001; Trevarthen, 2001; Stern, 1992; Vincze, 2012; Zornig, 2010; Winnicott, 1978; etc.) relativizam tais propostas e oferecem novas perspectivas.

A relação entre o bebê, a cuidadora e o meio ambiente é regada por intensidades afetivas que Stern (1992) traduz como “explosivas”, “lentas”. A constância das intensidades nos atos de cuidar deixa marcas importantes, possibilitando ao bebê a experiência do acolhimento, do sentimento de continuidade e de sintonia afetiva (Figueiredo, 2007; Stern, 1992; Winnicott, 1994).

A capacidade de sustentar física e psiquicamente o bebê depende da cuidadora, sendo essa uma das funções primordiais do cuidado. A experiência de continuidade acontece graças à sustentação (*holding*) materna, que permite constituir um ritmo e uma temporalidade que respeitem as necessidades vitais e afetivas do bebê (Winnicott, 1990). Outra função importante, denominada continente do cuidado, é a que exercita o pensar pelo outro e contém as angústias primordiais e as intensidades afetivas do bebê (Bion, 1971; Zornig, 2010), promovendo seu bem-estar. Quando tais experiências positivas não acontecem, a criança carrega em sua biografia uma história de abandono e de descuido, e a incerteza pesa sobre o seu futuro (Falk, 2016).

Para a constituição psíquica do humano, é fundamental que ele seja afetado e afete o outro, provocando num só tempo a experiência de mutualidade e o sentimento de existência. Emmi Pikler (2016) e Hedelise Als (2009), cada uma a seu modo, reconheceram a importância das qualidades interativas, e construíram modelos de cuidado que até hoje inspiram todos que desejam atuar com bebês.

Um dos mais importantes trabalhos sobre o cuidado na primeira infância é o da pediatra vienense Emmi Pikler (2016), que quase não deixou a memória escrita de seu trabalho e é mais conhecida por

seus discípulos e estudiosos. A abordagem pikleriana desenvolvida nos anos 1940 partiu de sua experiência prática num Hospital Universitário de Viena, onde se licenciou como médica pediatra. A forma particular com que o Dr. Pirquet – seu preceptor – se preocupava com a vida do infante comoveu Emmi Pikler. Devoto de uma visão sistêmica e sensível sobre a criança, ainda que no contexto hospitalar, esse professor preconizava não somente o respeito à sua vontade, não a forçando a nada que não quisesse, como o respeito a seu livre movimento e brincadeira (Falk, 2004).

Uma das experiências profissionais mais marcantes de Pikler aconteceu no serviço de cirurgia, em que teve a oportunidade de atender crianças tanto do bairro operário vizinho ao hospital ao redor do qual meninos e meninas brincavam livres nas ruas, como crianças de bairros ricos da cidade, onde eles permaneciam disciplinados e superprotegidos. Comparando as duas realidades sociais, Pikler constatou que a criança que pode se mover com liberdade e sem restrições é mais prudente, machuca-se menos e aprende a maneira melhor de cair, enquanto a criança superprotegida não entra em contato com suas capacidades e seus limites (Falk, 2004).

Observando bebês, Pikler constatou que eles não precisavam de muita intervenção direta do adulto para avançar no seu desenvolvimento. Pessoalmente, adotou essa linha pouco intervencionista na criação de seu primeiro filho, respeitando seu ritmo individual, garantindo-lhe autonomia e movimento livre. Para isso, selecionou roupas que lhe permitissem explorar o espaço e brinquedos que favorecessem a experiência de testar suas possibilidades. Entendia que, com o afeto dos pais, ele poderia melhor conhecer o mundo e a si mesmo.

Em 1946, Emmi Pikler foi desafiada a organizar e a dirigir um orfanato em Budapeste, capital da Hungria, testando sua proposta de trabalho não mais no âmbito familiar, mas num contexto institucional. Para isso, reformou o sistema operacional da instituição. Percebeu que a equipe de cuidadoras perdia muitas horas arrumando as roupas e os aposentos e ficava pouco tempo com as crianças. Despediu o grupo que tinha essas práticas e contratou pessoas dispostas a aprender a cuidar e a se relacionar com o bebê e a criança pequena. A nova turma teve de compreender a importância de olhar para a criança, para a expressão de seu corpo, de seus gestos, de sua voz e de dedicar tempo suficiente para atendê-la sem pressa e a satisfazer suas necessidades segundo suas exigências individuais (Falk, 2004).

Pikler tinha por mote diminuir ou mesmo erradicar os fatores de carência da vida de crianças que, por qualquer razão, não puderam ser criadas no seio de suas famílias e haviam sido confiadas à instituição. Seu esforço foi para construir uma abordagem fundamentada no cuidado com a saúde física, no respeito à individualidade da criança, na relação interativa entre a cuidadora e o bebê, e no desenvolvimento da autonomia pelo livre brincar. Segundo suas próprias palavras, sua proposta não pretendia reproduzir a relação maternal. No entanto, fugia ao que havia (e ainda há) de conservador nas instituições tradicionais de acolhimento.

Na abordagem de Pikler (2016), a criança é considerada e tratada, desde o início, como uma pessoa em desenvolvimento constante e, ao mesmo tempo, como uma pessoa completa em cada momento da sua vida. Enfatizam-se nela os sentimentos de confiança e segurança, e as experiências positivas são destacadas, favorecendo as respostas às as necessidades primordiais infantis e a seu desejo de explorar o mundo.

Com Pikler, Als (2009) tratou do ambiente adverso às necessidades do recém-nascido prematuro e criou um programa de intervenção, o NIDCAP (Newborn Individualized Developmental Care and Assessment Program), que visou a prevenir danos e a melhorar o desenvolvimento neuropsicomotor dos bebês pré-termo. Esse programa enfatiza uma intervenção multidisciplinar ainda no ambiente da UTI neonatal, com a utilização de cuidados e manuseios voltados para o desenvolvimento.

O NIDCAP envolve numa observação detalhada e documentada sobre a linguagem comportamental do bebê por meio de cinco subsistemas de desenvolvimento, a saber: o sistema nervoso autônomo, o sistema motor, o sistema de estados de consciência, o sistema de atenção e interação e o sistema regulador. A teoria de Als (2009) é chamada de síncrono-ativa porque considera que, durante cada estágio do desenvolvimento, o funcionamento desses sistemas é independente, embora ao mesmo tempo eles interajam continuamente, negociando o uso da energia do bebê entre si e com o ambiente (Silva, 2002). Um dos objetivos desse modelo de intervenção é assegurar à família a continuidade do seu lugar como cuidadora primária do bebê, fortalecendo sua competência e segurança.

No Brasil, criou-se um paradigma em neonatologia, que é a Atenção Humanizada ao Recém-nascido de Baixo Peso – Método Canguru (MC) (Ministério da Saúde, 2009). Esse modelo oferece um atendimento individualizado ao bebê por meio da observação do seu estado comportamental visando a reduzir os estímulos que lhe causam dor e a oferecer-lhe qualidade neurológica, nutricional e

psicoafetiva. O método Canguru prioriza também o acolhimento dos familiares. Eles têm acesso livre à unidade neonatal e são acompanhados por uma equipe interdisciplinar durante a internação do bebê.

Esse método foi idealizado primeiro em Bogotá, na Colômbia, no ano de 1979, com a finalidade de solucionar a superlotação das unidades neonatais nas quais, muitas vezes, se encontravam dois ou mais recém-nascidos numa mesma incubadora (Charpak, 1999; MS, 2009). Os resultados da iniciativa mostraram que se reduziram os custos da assistência perinatal e promoveu-se, “por meio do contato precoce pele a pele entre a mãe e o seu bebê, maior vínculo afetivo, maior estabilidade térmica e melhor desenvolvimento” (MS, 2009, p.7).

Unidades neonatais que adotaram o método Canguru relatam que as necessidades essenciais do pré-termo puderam ser contempladas na sua integralidade, na superação de suas dificuldades biológicas, inclusive nos casos de elevado grau de imaturidade quando se fortalecia o laço psicoafetivo com o cuidador primário. A experiência mostrou também que não é trivial para a mãe ou pai seguir o método, segundo as orientações propostas, pois ele exige disponibilidade física e emocional de quem fica com o bebê preso ao seu corpo.

Por tudo que apresentei, constatamos que esses três métodos, NIDCAP, Método Canguru e Método Emmi Pikler, ressaltam, cada um a seu modo, a importância da qualidade do cuidado com o bebê e os aspectos afetivos envolvidos na relação com o *outro* cuidador, ambos como seres sócio-históricos, ativos, interativos e singulares.

### **4.3 A criação do bebê suficientemente bem cuidado**

*Tudo que não invento é falso.  
Manoel de Barros*

As concepções atribuídas ao tempo da infância ao longo da história da humanidade (tempo de passagem efêmera, imatura, incompleta, imperfeita, inacabada, entre outras) foram produzidas em meio às representações, imaginações e aos desejos dos indivíduos e da coletividade sobre a criança num dado momento sociocultural. Como lembra Jobim e Souza (1996: 41), “cada sujeito social, leigo ou profissional, participa na constituição do saber psicológico que será tomado como padrão normativo do desenvolvimento humano”. Ou seja, a cada tempo se produz um tipo de concepção de infância, se constrói uma visão da experiência da criança e de sua competência.

Até meados da década de 1950, as crenças mais ou menos fundamentadas cientificamente afirmavam categoricamente que o ser humano nascia como uma página em branco em termos de emoções, temperamento e preferências; que suas experiências teriam pouco significado para a vida futura, pela ausência de memória; e a criança seria um ser a-social, que aprendia os sentimentos humanos – amor, culpa e ódio – como resultantes de associações elaboradas no curso do desenvolvimento (Bortoletto-Dunker&Lordelo, 1993). Acreditava-se que a infância determinava a vida adulta e seu vínculo com o cuidador primário (normalmente mãe e bebê) era tido como sinal de dependência. Esse hábito, portanto, deveria ser combatido por não ter nenhuma funcionalidade para a vida adulta.

A partir de tal fundamentação, os profissionais de saúde acreditavam que os bebês não podiam ver, ouvir e se comunicar, sendo o mundo exterior confundido com o seu próprio corpo. Seus movimentos eram vistos como aleatórios ou produtos de seus reflexos desorganizados. E os recém-nascidos, assim como os bebês, eram considerados organismos basicamente deficientes, incompletos e relativamente incompetentes e inadequados (Thoman, 1979).

O interesse pelo início da vida e o reconhecimento da vida psíquica do feto transformou significativamente o modo de ver e compreender o recém-nascido nos últimos 30 anos. Influenciados pela visão humanista e preocupados com o respeito à criança como ser humano, teóricos desde a metade do século XX construíram a psicopatologia precoce e a psicologia do desenvolvimento precoce, como a teoria do apego (Golse, 2002).

Diversos autores concordam que desde o nascimento a criança é motivada a agir e a perceber o mundo extrauterino e a engajar-se em estilos interativos de comunicação (Trevarthen, 2001; Stern, 1992; Rochat, 2001; Bermudez, 1995; Braconnier, 1998). Para que isso ocorra, mostram a necessidade de um ambiente favorável a trocas afetivas com o bebê. Só assim seu potencial inato de relacionar-se pode se desenvolver, favorecendo a construção do *senso de eu (self)* (Stern, 2004; Zornig, 2010). Esse avanço no conhecimento deixa para trás uma história de desqualificação e fragmentação da criança em áreas ou setores do desenvolvimento (cognitivo, afetivo, motor, social, linguístico) (Jobim e Souza, 1996).

No atual momento histórico, consegue-se ter um olhar especializado sobre o bebê e seu entorno em que a passividade não faz mais sentido. O bebê de hoje é o bebê das trocas intersubjetivas desde o nascimento. Para isso, foram fundamentais as considerações da Etologia, da Neurociência e da Psicanálise sobre a relevância desse período de vida, o que contribuiu para deslocar o interesse dos

estudos para o bebê em si. Essa mudança de perspectiva, aparentemente sutil, teve implicações profundas no modo de ver os fenômenos da infância (Bortoletto-Dunker&Lordelo, 1993). Ela se tornou um período importante em si mesmo, e vários estudiosos passaram a evidenciar seu valor.

Frente aos avanços da ciência sobre o feto e o bebê, é fundamental garantir seu bem-estar físico e emocional. Por essa razão, no Brasil, o ECA e novos programas de humanização para o recém-nascido e a criança foram desenvolvidos no âmbito da assistência, possibilitando uma ética do cuidado mais precoce. Autores como Vilhena, Bittencourt, Novaes e Zamora (2013), advertem: as novas exigências podem provocar angústia e frustração nas cuidadoras em torno do cuidar bem do bebê. Frequentemente, como numa espécie de efeito colateral, a cuidadora deixa a espontaneidade de lado e se entrega à insegurança produzida pela dúvida do que seria o melhor modo de atuar, sem considerar a importância de seus gestos espontâneos e criativos produzidos nas trocas interativas (Winnicott, 1990). Por isso, a cuidadora não deve ficar restrita aos critérios normativos ou pedagógicos prescritos pela literatura, ou em criar ambientes ideais e eficientes comprometidos com um modelo de indivíduo ideal (Vilhena et. al., 2013).

Desde os primórdios da vida, a criança precisa de uma presença afetiva e interativa que atenda às suas necessidades físicas e emocionais, inclusive na experiência de estar só. Ao estar só, ela cria a capacidade de sonhar e de ser. Mas isso só é possível se houver uma experiência acolhedora da “presença do outro” (Winnicott, 1975). A saúde mental do infante afirma a dimensão da vida que é estabelecida na interação contínua entre o fluxo natural do indivíduo com as trocas de seu ambiente.

Winnicott (1975) foi um dos estudiosos mais interessados nas condições de cuidado oferecidas ao bebê seguindo seu ritmo próprio. Por essa razão, encontra-se em diferentes momentos de sua obra o respeito pelo estado de “repouso” do bebê, pela sua liberdade de experimentar e elaborar as próprias percepções e sensações sem ser invadido nem perturbado pelo meio externo, como condição para a construção de um espaço subjetivo em que haja experiência de continuidade e realidade (Winnicott, 1990). “O bebê precisa de um meio que lhe permita adquirir o sentimento de existência pessoal digna de ser vivida, cujo sentido se fundamenta na memória sensorial e afetiva, na narratividade e na abertura criativa para novas experiências” (Vilhena et. al., 2013, p. 117).

Atendido nas suas necessidades básicas e vivendo criativamente, o bebê percorre um processo que lhe permite integrar corpo-psique, diferenciar-se dos outros e ter uma existência própria. Dois sinais

apontam nesse sentido: os ciclos alternados de tranquilidade e excitação que ele vivencia na relação com a cuidadora.

Em repouso, o infante experimenta uma espécie de “contemplação” de seus estados fisiológicos (digestão, respiração) ou mesmo dos estímulos externos (luz, odor, movimentos) (Winnicott, 1975). Em repouso, o bebê pode ser espontâneo e criativo, podendo ser efetivamente. Já nos estados de excitação, ele se relaciona com a realidade (mamar, agarrar objetos) sendo reativo e ativo (Vilhena et. al., 2013, p.117). Quando o retirar-se do mundo para ficar só e retornar não é possível, o bebê apenas reage ao meio externo e não suporta a alternância entre tranquilidade e excitação. Essa discussão dos dois ciclos aponta para um dos impasses dos cuidados com o bebê, pois o fazer eficaz no mundo atual é exigido em todas as esferas da vida humana e contamina as concepções de cuidado, não dando espaço para o ser.

Nesse sentido, nesse mundo atual apressado, as necessidades do bebê tornam-no um ser anacrônico, pois precisa ter tempo de interagir, de olhar, de compreender, de ficar só e em repouso. O adulto que cuida dele vive entre o cenário da pressa e da sensibilidade ao ritmo do bebê, muitas vezes caindo na insegurança quanto a seu comportamento. O ambiente ansioso e inseguro, sem construção simbólica, não cria um lugar de experiência positiva para o bebê (Debord, 1997; Lipovetsky,1999; Bauman, 2005).

#### **4.4 A causa dos bebês**

*Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos.*

*Manoel de Barros.*

Indubitavelmente, como apontou Golse (2004), as contribuições de diferentes estudos do bebê mostram-se uma fonte de grande riqueza e de fecundidade teórico-clínica, na esteira das mudanças advindas do reconhecimento dele como pessoa de direitos. No Brasil, nasceram diversos programas de ações que visavam melhor atender a criança pequena no Brasil. Ou seja, nossas ações, conclusões e pensamentos em torno da infância de modo geral, e do bebê em particular, se desenham no contexto sócio-histórico e de acordo com seu crescimento e desenvolvimento.

No Brasil, atualmente, temos o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e cidadã desde o nascimento; no momento seguinte, entendemos que a criança deve ser atendida com absoluta prioridade, e se elaboraram dois documentos importantes e abrangentes desse quadro de normas legais:

a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Logo depois, se elaboraram políticas públicas de saúde, educação, desenvolvimento social, cultura, direitos humanos, convivência familiar e comunitária; formularam-se planos e programas nacionais, estaduais e municipais, num um modelo federativo orientado por dois princípios: a descentralização, com autonomia dos diferentes entes federados (Estados, Distrito Federal e Municípios), e a colaboração entre os entes federados (Didonet, 2012).

Entre os programas de valorização da primeira infância na década de 1990, há uma rede de organizações e de redes voltadas, exclusiva ou inclusivamente, para debruçar-se sobre essa questão e contribuir técnica, social e politicamente no seu encaminhamento (Didonet, 2012). O efeito dos novos olhares para a criança de zero a três anos permite novas construções de atendimento, de interação, de cuidado. Teoricamente, trabalhos de Emmi Pikler, Sandor Ferenczi e D. W. Winnicott estão ganhando destaque por conta das contribuições teórico-clínicas.

Autores da sociologia da infância (ou da antropologia, da geografia, da filosofia, etc.) têm chamado a atenção para o fato de que, até a década de 1980, estudos sobre as crianças compreendiam-nas como ser biológico ou em desenvolvimento, pautando-se em modelo teórico idealizado que não levava em consideração a pluralidade de contextos sociais, étnico-raciais culturais e históricos que as constituíam. Essas abordagens, como destaca Tebet (2013), representadas especialmente pelas teorias de Rousseau, Hobbes, Locke, Freud, Piaget, são denominadas por James, Jenks e Prout (1998) como *pré-sociológicas*.

A partir da década de 1980, segundo esses autores, observa-se um avanço das teorias em relação às crianças e à infância, hoje comumente denominadas como “Sociologia da Infância”. Contudo, os bebês continuam ocupando apenas uma condição periférica em tais teorias. Tebet (2013) ressalta a necessidade de se constituir teoricamente o bebê no interior dos Estudos da Infância como uma categoria analítica independente. Isso porque a autora defende a ideia de que um bebê não é uma criança! Afinal, segunda ela, os bebês são o devir, são exemplos de diferença e carregam consigo a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser, de relacionar-se e de viver. Nesse sentido, são natureza, porque ainda não assimilaram as regras e restrições sociais do “plano de organização”, porque ainda não se configuraram como indivíduos, diferentemente das crianças, que já são indivíduos.



Outro campo teórico que se ressentia com a ausência dos bebês é o da antropologia (Gotlieb, 2009). Essa autora elenca seis razões para essa exclusão: as memórias e o status parental do próprio antropólogo, a questão problemática da agência dos bebês e sua suposta dependência de outras pessoas, suas rotinas ligadas às mulheres, sua aparente incapacidade de comunicação, sua propensão inconveniente a vaziar através de vários orifícios, e seu aparente baixo grau de racionalidade. Percebendo a variabilidade considerável do tratamento humano dos bebês, de acordo com a cultura, Gotlieb (2009) propõe uma

antropologia da primeira infância que inclua não apenas a consideração da perspectiva dos outros sobre os bebês, mas, e tão importante quanto, uma antropologia dos próprios bebês, baseada na premissa de que eles próprios podem ser atores sociais, embora possam utilizar modos exóticos de comunicação (2009: 326).

Essa problematização despertou trabalhos e observações pertinentes e relevantes sobre quem é o bebê, seu comportamento, sua vida física e sua vida emocional, entre outros aspectos. A partir desses entendimentos é que políticas públicas e muitas ações e iniciativas governamentais e da sociedade civil começaram a existir. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 é um desses exemplos. Ele foi reconhecido internacionalmente como uma das legislações mais avançadas do mundo quanto à proteção dos direitos à infância e adolescência. E em face das mudanças promovidas por ele, os orfanatos foram transformados em serviços de acolhimento (abrigo). Irei me referir com maior profundidade sobre esse tema no capítulo seguinte.

### 5. Em busca de uma estética do cuidado numa instituição de acolhimento para bebê



*Imagens são palavras que nos faltaram.*

*Manoel de Barros*

*Figura 6: a Persistência da memória de Salvador Dali*

Dividi esta parte do trabalho em quatro. Na primeira, intitulada “*Entre o campo de cuidados e o modo-de-ser-trabalho: alguns desafios*”, mostro esse campo apoiada em Figueiredo e Boff. Proponho uma estética de cuidado que acolha a alteridade, o outro e a diferença. Na segunda, “*Por uma outra estética do cuidado*”. Na terceira, nomeada “*Profissão cuidador: criando um lugar potencial*”, refiro-me à prática do cuidado como um lugar de resistência à voracidade produtivista. Na quarta parte, “*Inspiração para uma outra estética do cuidado num abrigo para bebês*”, trato da abordagem de Emmi Pikler e de como essa técnica comparece no cuidado de bebês e crianças pequenas, assim como na formação dos cuidadores. Dou sequência desdobrando a apresentação em duas subpartes: na primeira, “*Construindo o cuidado suficientemente bom com o cuidador*”, me reporto às contribuições da abordagem pikleriana na prática dos cuidadores em instituição; na segunda, destaco a importância da *posição ética-estética e política do cuidador* diante do outro, que é o bebê.

Neste mesmo capítulo, problematizei aquilo que podemos chamar de estética da produção e da transmissão do cuidado, considerando a sua origem do grego *aisthēsis*: percepção, sensação, sensibilidade. Tendo em vista que o cuidado se dá na sua transmissibilidade, não é por meio da

aprendizagem formal que ele acontece, mas através da experiência de ser cuidado e de cuidar, do contato com o outro, do estar sensível ao outro. Como ressalta Figueiredo (2007),

cuidar bem é, entre outras coisas, transmitir bem as funções cuidadoras, mesmo que em uma dose modesta e limitada. Por outro lado, para que essa transmissão aconteça, é preciso estar receptivo a ela, se sensibilizando e sendo sensibilizado para, só assim, conectar-se ao cuidado<sup>15</sup>. Não conseguir transmitir a capacidade cuidadora é prova, em última análise, de que ela não pôde ser bem exercitada (p. 24).

Diante disso, posso dizer que a ideia de cuidadora profissional, de modo geral, ainda está por ser inventada, quando consideramos seu caráter de transmissão. Isso significa dizer que alguns ingredientes imprescindíveis precisam ser (re)conhecidos pelo profissional e pela instituição, ou seja, o valor do cuidado, a importância do cuidado com o profissional e a relevância do espaço de fala dos educadores como lugar de elaboração da experiência vivida no trabalho. Tendo esses ingredientes constitutivos do cuidado garantidos, é possível caminhar para o aprofundamento de outros que deveriam compor uma unidade de acolhimento para bebês, fazendo parte do cotidiano do educador, quais sejam: compreender os processos de desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas para construir o seu modelo de ação mais consciente; e harmonizar o processo de individuação do bebê recém-chegado a um espaço coletivo e à complexa experiência de ir tornando-se grupo cotidianamente. Somado a isso, a instituição e o educador precisam reconhecer o valor das atividades de atenção pessoal, tais como: o comer, o descansar e a higiene, na relação educativa e de cuidado. Para isso, o educador deve ser capaz de compreender o seu papel na constituição do vínculo com cada criança (Fochi, 2015), sendo esse um trabalho conjunto entre a instituição e o profissional.

Nesse sentido, dependemos de uma instituição que construa uma ética do cuidado cujo objetivo seja fornecer condições de sustentabilidade ambiental e de circulação da comunicação para receber o que chega das cuidadoras, que pode ser alegrias, conquistas, descobertas, demandas, lágrimas, angústia, tristeza, ou seja, uma intensa carga afetiva.

---

### 5.1 Entre o campo de cuidados e o modo-de-ser-trabalho: alguns desafios

*Liberdade é pouco. O que desejo ainda não tem nome.*

*Clarice Lispector*

O ato de cuidar é fundamental para se tornar humano. Figueiredo (2007) formulou a “Teoria Geral do Cuidar”, ressaltando duas posições fundamentais diante desse objeto: *presença implicada* – acolher, reconhecer e interpelar; e *presença reservada* – dar tempo e espaço, esperar, manter-se disponível sem intromissões excessivas. Pelo fato de nessa dinâmica estarem envolvidas as necessidades narcísicas da cuidadora, Figueiredo (2007) chama a atenção para a necessidade de que seja mantido o equilíbrio dinâmico entre essas duas formas de presença.

Apesar de todos os profissionais das áreas da saúde e da educação estarem conscientes de que as atividades de cuidar fazem parte de suas obrigações, não é tarefa simples exercê-las efetivamente. Comumente, um profissional executa sua função como presença implicada, comprometida e atuante. No entanto, porque uma forma decisiva do cuidar não envolve o fazer, frequentemente o cuidado afeito e desprendido fica a desejar. É preciso oferecer ao

objeto de seu cuidado um espaço vital desobstruído, não saturado por sua presença e seus fazeres. É neste espaço vital que o cuidador deixa livre e vazio – sendo sua tarefa justamente a de protegê-lo contra a presença excessiva de objetos e representações – que o sujeito pode exercitar sua capacidade para alucinar, sonhar, brincar, pensar e, mais amplamente, criar o mundo na sua medida e segundo suas possibilidades (Figueiredo, 2007: 22).

Boff (2005) acrescenta outros componentes importantes a essa reflexão quando diz que o grande desafio para o ser humano é combinar trabalho com cuidado. Contudo, eles não são necessariamente opostos, e sim complementares. Nessa direção, segundo o autor, constituem a integralidade da experiência humana, por um lado, ligada à objetividade e, por outro, à subjetividade. O equívoco consiste em opor uma dimensão à outra, e não vê-las como modos-de-ser do único e mesmo ser humano.

Para Boff, desde a Revolução Neolítica, quando as sociedades começam a definir e a separar o trabalho – causando o aparecimento da divisão das sociedades em classes, foi iniciado um drama de perversas consequências: a ruptura entre trabalho e cuidado. Nesse cenário, são exigidas do ser humano eficácia e eficiência em sua ocupação profissional devida à lógica do mercado predomina. O

trabalho se tornou objetivado, despersonalizado e racionalizado e a sociedade “produz (...) aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando nos devaneamos, quando nos fantasiemos, quando nos apaixonamos, e assim por diante” (Guattari e Rolnik, 1986, p.22). Ou seja, a máquina capitalista torna-se produtora de subjetividades, seja em seus aspectos materiais ou simbólicos. O cenário de dominação no trabalho, frequentemente, retira de fato aquilo que torna os humanos demasiadamente *humanos*: o cuidado.

## 5.2 Por uma estética do cuidado

*...viver ultrapassa qualquer entendimento.*

*Clarice Lispector*

Neste estudo, proponho uma estética do cuidado que leve em conta a alteridade, o outro, a diferença. Sendo a questão central aqui a dignidade da pessoa como pessoa, “o valor da vida enquanto vida, a não a traição do si mesmo” (Dias, 2010). É preciso que o *outro* sinta que, em algum nível, a vida vale a pena ser vivida para ele existir.

Quando alguém ocupa o lugar de quem cuida, é importante que esteja disponível para deixar ser o outro como é e como pode ser naquele momento de vida. Esse é o espaço potencial, ou seja, o lugar de brincar, de criar, de despertar para a vida, de transformar e de alteridade. Respeitando o outro, o profissional pode favorecer o desenvolvimento de um espaço compartilhado e criativo e, portanto, de fronteiras indeterminadas. Winnicott ressalta que, no entanto:

Essa área de desenvolvimento e experiência individuais parece ter sido desprezada, enquanto a atenção se focalizava na realidade psíquica, pessoal e interna, e sua relação com a realidade externa ou compartilhada. A experiência cultural não encontrou seu verdadeiro lugar na teoria utilizada pelos analistas em seu trabalho e em seu pensar (1975:9).

Ao dizer sobre o espaço potencial, o autor reconheceu um lugar que vai além do jogo criativo dos primórdios da existência e inclui o uso de símbolos, a mediação pela linguagem e o que constitui a vida cultural (Luz, 1998). Safra (2000) chama a atenção especificamente sobre a interação com o outro, a mãe, primeiramente; mais tarde, o médico pediatra, o analista, o professor, o amigo – por meio de manifestações culturais como música, texto e diálogo, em que a presença humana se enriquece e complementa. Nessas abordagens, a ênfase é no reconhecimento de que o sujeito pode, na experiência do encontro com o outro, favorecer o processo de construção de seu *self* (Winnicott, 2000).

Diante disso, torna-se imprescindível regatar o cuidado, a partir de um entendimento que permita o cuidador realizar o trabalho de forma afetiva e amorosa, tendo para isso o suporte técnico e emocional que possa sustentar a mobilização afetiva provocada no contato com o bebê. Segundo Seguin e Daffre (2006), um profissional que se dedique à primeira infância deve contemplar as seguintes competências: “ser capaz estabelecer vínculos de qualidade com bebês, ser capaz de se adaptar, valorizar a continuidade dos laços, ser capaz de se adaptar ao bebê, ser capaz de reconhecer sinais de sofrimento no bebê, garantir uma interação de qualidade” (p.179).

Boff (2005) ressalta que o ser humano precisa voltar-se sobre si mesmo e descobrir seu modo-de-ser-cuidado. O cuidado expressa o caráter primacial do *pathos* e da emoção (Boff, 2005), ou seja, do sentimento, da capacidade de emocionar-se, de envolver-se, de afetar e de sentir-se afetado.

Longe de afastar a cuidadora da sua capacidade de trabalhar e estar no mundo, a capacidade de cuidar faz parte do humano. No entanto, o exercício do cuidado pode se dar de várias maneiras, e as motivações são diversificadas. No caso do profissional, o que o move a cuidar de um bebê, que não é o seu, é diferente da motivação dos pais: o primeiro busca na qualidade do cuidado o reconhecimento profissional; os segundos investem narcisicamente e libidinalmente no filho, pois este é a melhor parte deles. Assim, os modos de cuidado modificam dependendo da intenção do ato.

Numa pesquisa realizada em abrigo/creche com bebês de 6 a 18 meses, verificaram-se algumas questões relevantes, como a compreensão que a equipe da instituição tem sobre o que sejam os cuidados com um bebê. A partir desse, ponto muitas outras questões puderam emergir. Na ocasião, foi proposta a abertura de um espaço de fala na instituição. Esse lugar-transformação é terapêutico e preventivo para a equipe. Afinal, poder contar sobre a sua experiência diária com bebês para outros profissionais que possam acolher suas aflições, angústias, raivas, emoções é uma forma de cuidado com aquele que cuida. A mudez, por vezes, pode ser enlouquecedora, desorganizadora, podendo o profissional ‘passar ao ato’, ou seja, reagir em vez de dizer sobre as suas dificuldades, que comprometeria seu trabalho.

Dessa forma, quando proponho a estética do cuidado, afirmo, num só tempo, a produção de narrativas sobre cada experiência e a renúncia ao assujeitamento do outro. Numa perspectiva dialógica e alteritária, cria-se um espaço de narração em que o profissional pode contar sobre sua história,

entrelaçando sua experiência vivida e a palavra. E é da interação entre experiência-palavra e palavra-experiência que advém o sentido e os significados do vivido, sustentado pelo ‘outro-escutador’.

No tempo e no espaço de cuidado com a cuidadora abrem-se espaços de ressignificações e elaborações libertadoras, repercutindo na prática do profissional com o bebê. Este último, por sua vez, precisa de um outro disponível que o ajude a integrar suas experiências, em sintonia afetiva.

Minha tese é que o cuidado na primeira infância desperta no adulto sua própria história infantil, sensibilizando-o. Essa experiência de cuidar o leva a entrar em contato com suas partes mais frágeis e vulneráveis,

já que as interações presentes com o bebê servem como catalisadoras das lembranças de um passado que pode ou ser elaborado em um espaço de fala e narrativa ou ser denegado e retornar de forma repetitiva e mortífera na prática do cuidado (Zornig, 2010).

Sem espaço de elaboração de suas emoções e sentimentos, a cuidadora pode sucumbir num sofrimento psíquico sem igual ao cuidar do infante, seja gerando expectativas ideais que jamais serão concretizadas, seja amando incondicionalmente o bebê que ele cuida (Aragão, 2010). Assim, as imperfeições, as incertezas, os desafios que poderiam ser compartilhados são negados, ficando irreconhecíveis.

Ao propor uma estética do cuidado, meu desejo é que cada um possa produzir sua própria forma de agir a partir de uma experiência compartilhada, pensada e refletida que não seja o mero fazer. Pois acredito que é possível ao profissional gerar meios criativos de cuidar sem se submeter completamente aos imperativos advindos das obrigações, protocolos e rotinas, que são produtores de sofrimento e dessubjetivantes. Nesse sentido, a criação de um espaço de narração é fundamental como espaço de potência, portanto, de criação.

### 5.3 Profissão cuidador: criando um lugar potencial

*Não tem impulso maior no ser humano do que ser reconhecido e escutado.*

*Eduardo Coutinho*

Privilegio aqui alguns conceitos-chaves para a compreensão da dimensão subjetiva no trabalho assistencial, recorrendo a Christophe Dejours (2012) em sua importante contribuição para o estudo das relações entre subjetividade e trabalho.

Dejours mostra os ajustes e a engenhosidade dos trabalhadores, diferenciando “trabalho real” de trabalho prescrito. O trabalhador descobre, cria e inova “modos de atuar na organização de suas atividades a partir das interpretações que faz do que está prescrito, mas também das experimentações” (Backes JC, Azevedo CS, 2017: 6). Essa capacidade do profissional de produzir sentido e ser criativo pode ser favorecida ou não institucionalmente pela organização e gestão do trabalho (Dejours, 2012).

No trabalho prescrito, o trabalhador se surpreende com situações com as quais não está acostumado e, nesses momentos, é criativo e inventivo. No entanto, suas iniciativas não dependem apenas dele. O desfecho dos impasses e desafios do trabalho estão sujeitos ao nível de autonomia e emancipação que lhe for dado (Dejours, 2012). Portanto, o trabalho real é “um fenômeno organizacional, uma realidade viva, onde o papel dos indivíduos e a posição que ocupam nas organizações, não apenas em bases objetivas e funcionais, mas também pela via imaginária” (Backes JC, Azevedo CS, 2017: 2) são fundamentais para o necessário investimento psíquico na sua atividade.

Backes e Azevedo (2017) ressaltam, a partir de uma pesquisa realizada com profissionais de um CTI pediátrico, a importância dos investimentos imaginários para se sustentar o exercício desse trabalho tão desafiador. Já Aragão, ao falar sobre os profissionais da infância, aponta para a dimensão imaginária frequentemente carregada de idealizações e expectativas de oferecer o melhor ao bebê. Ela se deve tanto ao “registro inconsciente desse modelo de pais ideais que gostaríamos de ter tido” (2010: 4), o que é reativado quando a pessoa se encontra na posição de cuidadora de um bebê, como pelo conhecimento científico que ressalta a importância dos primeiros anos de vida para a constituição subjetiva e desenvolvimento da criança.



Frequentemente a instituição idealiza a função profissional, exigindo do trabalhador a perfeição em suas atitudes no trato com o bebê. E ele idealiza o infante que deve sempre receber o melhor do melhor, gerando, com isso, a ilusão de completude (Aragão, 2010). Essa ilusão leva a afirmar que, no cuidado com um bebê ou com uma criança, os aspectos fantasmáticos estão presentes e a cuidadora sempre mantém um diálogo imaginário: “diálogo entre o bebê que temos nos braços e o bebê que um dia fomos ou cremos ter sido” (Guerra, 2011: 277).

A compreensão da dimensão subjetiva no trabalho do profissional da primeira infância é fundamental para manter-se a qualidade do cuidado. Guerra adverte que “a tarefa de cuidar do bebê exige do adulto uma disposição muito especial na comunicação, mediada pela empatia e pela aplicação de sistemas comunicativos primários e não verbais. Isso implica mergulharmos em climas afetivos remotos” (2011: 276), por vezes, difíceis de serem reconectados. Conclui-se que, no contato com o adulto, o bebê está exposto a diferentes tempestades emocionais.

Uma das frustrações de uma cuidadora profissional da primeira infância é que nem sempre será ela reconhecida em sua devoção e atenção. Por essa razão, orienta Guerra, é fundamental uma dose de desamor, no sentido do desapego, para servir de “barragem tanto para seu desejo de apropriação quanto do recurso interno para amortecer e antecipar o luto que ocorrerá no futuro: o vazio da ausência do bebê quando ele deixar o cuidador” (2011:281). Um “cuidado suficientemente bom” admite falhas e imperfeições e certas atitudes provenientes da experiência do “desamor” não devem ser interpretadas como “sinal de falha ou patologia” (Guerra, 2011: 282). Afinal, a alternância entre presença-ausência e amor-desamor é constitutiva das relações humanas, não somente um sentimento negativo diante do bebê. A censura aos equívocos impede o gesto espontâneo do profissional com o seu objeto de cuidado, tornando-o preso a certa rigidez conceitual do “como fazer” para se sentir protegido.

À maneira de Sá e Azevedo (2010), pode-se dizer que o modo como os indivíduos respondem às exigências psíquicas impostas pelo trabalho com bebês depende da articulação de suas histórias individuais com as do conjunto intersubjetivo – do coletivo de trabalho ou da instituição –, condicionando favorável ou desfavoravelmente a produção do cuidado.

Sobre os limites e possibilidades de se produzir cuidado no trabalho na primeira infância, Rizzini, Porto e Terra (2014) evidenciam, numa pesquisa realizada pelo Centro Internacional de Estudos e Pesquisas Sobre a Infância (CIEPSI) em convênio com a PUC-Rio, as precárias condições de trabalho

dos profissionais que atuam diretamente com as crianças nessa etapa da vida, envolvendo baixos salários e pouco ou nenhum incentivo para que se mantenham atualizados. Acrescentam que há uma quase ausência de bibliografia brasileira sobre crianças pequenas disponível para eles.

O desgaste psíquico pode ser intensificado pelas condições materiais e pelo contexto organizacional e social em que o trabalho com bebês se realiza. Sobre isso, destaco três questões: (1) como manter a qualidade no cuidado com o bebê diante da falta de cuidado com o cuidador? (2) como desconsiderar a dimensão relacional e intersubjetiva e os efeitos mobilizadores presentes no trabalho com bebê? (3) Como exigir do trabalhador um investimento físico e emocional se ele mesmo é esquecido?

O trabalho psíquico empreendido pelos profissionais da primeira infância (individual ou coletivamente) com o bebê repercute diretamente sobre a qualidade do cuidado na assistência. Diante dessa tese, considero fundamental que a instituição cuide do profissional da primeira infância, abrindo “espaços intersubjetivos em que se manifestem processos inconscientes, mas também possibilidades de elaboração psíquica, procurando, num só tempo, estar atenta a questões práticas na atenção ao bebê e aprender a lidar com os momentos críticos de separação.

Como já demonstrado, parte dos processos intersubjetivos que se dão no encontro cuidador-bebê é da ordem do inconsciente, isto é, daquilo que os indivíduos não só não controlam, como não têm acesso diretamente. Evidencia-se, portanto, a necessidade de uma postura mais modesta com relação às possibilidades de mudança das práticas na assistência, entendendo que elas precisam passar por um processo de transformação que supere a racionalidade instrumental (Sá e Azevedo, 2010), e que reconheça os elementos invisíveis/inconscientes contidos no aspecto relacional e intersubjetivo entre funcionários/bebês e famílias, funcionários/funcionários e de subjetividades. Esse processo pode, inclusive, produzir efeitos sobre a produção do cuidado, portanto, sobre a qualidade do cuidado, e sobre os modos de gerir os modos de cuidar da instituição.

Incluo nessa discussão o conceito de subjetividade, próprio das ciências humanas e sociais na saúde coletiva, a fim de responder às necessidades de (re)conhecimento das fontes de sofrimento e prazer no trabalho, dos vínculos imaginários/afetivos que ligam os trabalhadores ao trabalho e do sentido do trabalho em suas vidas (Sá e Azevedo, 2010).

A partir da década de 1990, a noção de subjetividade entrou no campo da saúde coletiva (Ferreira Neto et. al., 2011), retirando-se o trabalhador do lugar daquele que é controlado pelo sistema para o de sujeito implicado no avanço ou retrocesso da reforma sanitária. Nessa direção, Minayo (2001, p.15) afirma que: “[a] década de 1990 pode ser considerada a do ‘retorno do sujeito’ como necessário, como ator das reformas, como partícipe, para empreendê-las ou para desviá-las”. No entanto, é no século XXI que se identifica o maior número de publicações em torno do assunto buscando valorizar e compreender:

processos de natureza mais coletiva, com processos de natureza mais individualizada e relacional. Não se trata de pensar a subjetividade como interioridade psicológica, intimidade privada e, muito menos, um retorno ao indivíduo liberal. Busca-se reconhecer a dimensão política da subjetividade vivida de modo mais particular, em sua conexão com os processos macrossociais (Ferreira Neto et. al.,2011, p. 835).

Essa transformação necessária para a reforma sanitária no Brasil possibilitou a construção da capacidade de reflexão e de ação, dialetizando a relação entre os indivíduos e a coletividade. Diante dessa perspectiva, diferentes estudiosos reafirmam a dimensão relacional da subjetividade, rebatizada de intersubjetividade, como modo de contemplar a dimensão dialógica sempre presente nas práticas de cuidado (Ferreira Neto et. al.,2011, p. 835).

Na mesma direção, Sá e Azevedo (2010) mostram que,

ao sermos responsáveis com o outro, precisamos ser responsáveis pelos nossos próprios desejos e conflitos. Precisamos ter acesso ao nosso próprio sofrimento, à nossa própria subjetividade. O acesso à subjetividade se coloca então não só como uma necessidade pessoal, privada, mas como uma necessidade social (organizacional/institucional), condição para um melhor exercício do trabalho gerencial e do trabalho na assistência (2010: 2352).

Tendo como inspiração a obra de Enriquez (1994), atuar com o profissional da primeira infância não é separar o indivíduo e o coletivo, o afetivo e o institucional, os processos inconscientes dos sociais no contexto organizacional/institucional. É, ao contrário, integrar todas essas facetas que compõem o cenário grupal e individual. Para isso, é preciso destacar como relevantes no trabalho da assistência tanto a especificidade do trabalho da instituição como a produção de sentido pelos trabalhadores, seu sofrimento no exercício do cuidado e os desafios de sua interação e envolvimento afetivo diante das necessidades físicas e emocionais do objeto do cuidado, no caso, o bebê e a criança.

Dentro da perspectiva em pauta, a gestão tem como função oferecer suporte, favorecer a criação de um espaço-contidente para os profissionais. Esse seria um movimento possível para acolher os aspectos subjetivos e inconscientes do trabalhador e proporcionar-lhe espaço para experiências de transformação a partir da atividade que lhe é prescrita. Para Figueiredo (2009), o espaço e o apoio para construção e integração das experiências vividas no cuidado é fundamental para se estabelecerem ligações, dar forma e sequência aos acontecimentos e torná-los inteligíveis.

Nessa direção, é urgente que as instituições que trabalham com bebês considerem todos os impactos que envolvem o psiquismo do profissional. Por isso, é importante criar um lugar propício para o cuidado suficientemente bom e, portanto, tolerante com as falhas e imperfeições. “A interação nas organizações envolve os sujeitos e grupos com a dimensão de seu desejo, pulsão, afeto, processos inconscientes, enfim, da dimensão imaginária e simbólica das organizações” (Sá e Azevedo, 2010: 2349).

Por fim, de forma pragmática, Benevides (2009) propõe algumas direções de pensamento para a intervenção em grupos. Destaco duas delas: a primeira sobre a construção de uma ética em grupo “que se põe a ouvir o estrangeiro, que se produz no encontro com o outro” (p. 323). Na segunda, a autora orienta para um caminho de possibilidades de existência do grupo, sua problematização. Como assinala Benevides, “pôr a pensar, implica a diferenciação” (2009: 324).

Sá e Azevedo ressaltam a importância do imaginário ao dizer ser “esse é um sistema de interpretação, de produção de sentidos que surge na interação e encontra-se articulado ao desejo dos sujeitos” (2010: 2348). Sem imaginário, não há projetos, sonhos nem processo criativo nas organizações, grupos e instituições. E Backes e Azevedo apontam “o papel da confiança como condição para que os profissionais possam compartilhar, experimentar e exprimir um modo de trabalho mais criativo, espontâneo e singular” (2017: 6). A confiança se torna um elemento fundamental na dinâmica organizacional e nas equipes, pois favorece a experiência da transicionalidade, ou seja, a passagem entre o mundo interno do sujeito marcado por seus desejos e fantasias e a realidade externa, com os propósitos organizacionais objetivos. Dessa forma, constroem-se espaços abertos para acolher impasses e imprevistos, assim como a elaboração de novos projetos criativos (Sá e Azevedo, 2017).

À maneira de René Kâes (1989, 2003), pode-se dizer que os vínculos imaginários/afetivos se constroem por meio de alianças e pactos inconscientes nos espaços comuns da realidade psíquica

grupal/organizacional, ou seja, nos processos intersubjetivos, que ligam o trabalhador ao trabalho, às organizações e ao outro. As articulações existentes entre a psique dos sujeitos e a realidade do grupo favorecem a construção do vínculo (Sá e Azevedo, 2010).

#### **5.4 Inspiração para uma estética do cuidado num abrigo para bebês**

*Emmi Pikler não acreditava que o bebê tivesse necessidade da intervenção direta do adulto, de suas instruções, nem de seus exercícios para adotar, conservar ou abandonar as diferentes posições do corpo, nem para mudar de posição, nem para deslocar-se, nem para aprender a colocar-se em pé e caminhar*

*Judith Falk*

Cuidar de um bebê ou de vários é sempre um desafio para o cuidador que se dedica a esse ofício devido, inclusive, às exigências do trabalho psíquico. De certa forma, o bebê depende totalmente de quem cuida, estando sujeito ao clima emocional do seu cuidador, que pode estar mais afetuoso ou impaciente, mais doce ou rude. Nesse sentido, o poder do adulto, seja ele a mãe ou qualquer outro cuidador, sobre o pequeno é indiscutivelmente absoluto. No entanto, apesar de ser muito pequeno e imaturo, o bebê é uma pessoa capaz de fazer uso de suas competências na medida do seu ritmo de desenvolvimento. Mas, certamente, ele responde de modo individual e de forma diversificada aos estilos de cuidado ao qual irá se modulando (David, 2008).

Em geral, o bebê nos encanta quando nos olha fixamente, nos toca com sua pequena mão e sorri fazendo sons melódiosos e gestos alegres. Em contrapartida, ele também pode nos inquietar, nos cansar, nos irritar e nos fazer querer “jogá-lo pela janela afora”. No entanto, a todos os seus comportamentos, segundo David (2008), nós adultos somos muito sensíveis e vulneráveis, às vezes, até mais que ele.

A partir e através da nossa posição de cuidador, se monta um sistema interativo que permite alcançar um estado de alegria, que nos leva ao contentamento e à admiração das façanhas do bebê. O inverso também pode acontecer e, em vez de entrarmos num estado de contentamento e prazer, mergulharmos em desespero, desesperança ou raiva. Se houver uma permanência do estado d’alma negativo por parte do adulto, há chance de ele negligenciar os cuidados, abandonar o bebê, intimidar-se, ou mesmo bater, gerando assim, um conflito mútuo e constante entre ele e a criança. Por isso, precisamos valorizar e

ressaltar o cuidado, por reconhecê-lo como veículo da relação criativa e transformadora, tendo em vista que a interação com o bebê narra uma história única, com encontros e desencontros, mas, na maior parte das vezes, suficientemente boa. Desde os anos 1950, fomos aprendendo a melhorar a qualidade dessa relação.

Sobre o assunto, remeto-me ao cineasta Bernard Martino, que nos anos 1980 descobriu um lugar *sui generis*, Lóczy, em Budapeste. Impressionado com o modo de cuidar dos bebês e o desempenho das cuidadoras, majoritariamente mulheres, Martino (2012) apressou-se em fazer uma declaração emocionada sobre sua visita ao instituto administrado por Emmi Pikler: “Mas quem vir uma vez imagens de uma cuidadora loczyana cuidando de um bebê entenderá, sem precisar de mais palavras, o que senti na época” (p. 235).

Passaram-se décadas, e hoje a abordagem pikleriana continua referência no cuidado com bebês e com as cuidadoras. Se, para os bebês, Emmi Pikler preconizava o movimento livre e a autonomia, para as cuidadoras ensinava a importância de registrar, narrar sua experiência com o bebê, sempre visando ao bom vínculo entre ambos.

Martino (2012) ressaltou que não havia lugar melhor para uma criança sem pais viver do quem em Lóczy:

Enquanto, em outros lugares, os pupilos arrastavam vida afora carências insuperáveis que os atiravam aos piores desmandos, às passagens, aos atos muitas vezes violentos, às vezes criminosos, os adultos egressos do Instituto Pikler não eram vítimas de qualquer carência, não sofriam com qualquer sequela relacionada com a passagem por uma instituição. Ao contrário, eram todos eles adultos, embora fragilizados por um ferimento original. Poderiam ser qualificados como “resilientes”, para usarmos uma terminologia atual (p. 236).

E continuou:

Considero que as mulheres que ali trabalham são experts de nível mundial no que poderia, no que deveria ser a relação adulto/criança em sua excelência. Mulheres depositárias de um saber excepcional, que se desmancharia se o Instituto fosse fechado, o que seria uma perda imensa para todos nós (p. 236).

Essas mulheres “experts”, segundo Pikler, eram camponesas e não mais que camponesas. Mulheres simples, que portavam o único pré-requisito para ser cuidadora de bebês no Instituto Lóczy: gostar de

crianças. Elas haviam substituído antigas cuidadoras acostumadas às formalidades dos serviços de limpeza e alimentação das crianças apenas, conforme já descrito.

Para Emmi Pikler, o bebê é o protagonista da sua história. O adulto precisa estar presente, sem se exceder nas intervenções, sendo animado e manipulado o tempo todo. Sobre intervenção direta do adulto, Judith Falk (2004), pediatra, parceira e substituta de Pikler no instituto, quando ele se afastou por razões de saúde, acrescenta:

Emmi Pikler não acreditava que o bebê tivesse necessidade da intervenção direta do adulto, de suas instruções, nem de seus exercícios para adotar, conservar ou abandonar as diferentes posições do corpo, nem para mudar de posição, nem para deslocar-se, nem para aprender a colocar-se em pé e caminhar (p. 13).

A proposta de Emmi Pikler fez entrar em cena alguns ingredientes jamais vistos num abrigo para crianças pequenas: relação afetiva de qualidade entre adulto e criança; valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento; regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si próprio e do entorno; imensão extraordinária da linguagem como meio de comunicação pessoal; e compreensão inteligente das necessidades da criança.

Falk ressalta que as cuidadoras foram a fonte de preocupação de Pikler. A tradição antiga das que dedicavam mais tempo à higienização do ambiente e à limpeza das roupas não atendia a seus propósitos. Para a pediatra, o cuidador precisava se interessar pela educação, pela alimentação, pela troca de fraldas, mas interagindo com o bebê, reconhecendo suas competências e necessidades e garantindo suas condições de saúde e bem-estar físico e psíquico:

Uma educadora que trabalha por turnos, com um grupo geralmente de 10 crianças, tem que conhecê-las bem, tem que trabalhar em cooperação com os outros educadores e, desde o início, manter um registro individual de cada criança, tomando nota não apenas do peso da criança, de suas refeições – por exemplo, o que comeu e quanto –, mas de tudo que lhe tenha acontecido e de tudo o que pôde observar sobre ela (p. 20).

Os registros possibilitavam à cuidadora fazer uma leitura da criança, o que podia ser compartilhado com as outras. As observações escritas também ajudavam a pessoa encarregada da criança a se manter num caminho delimitado de emoções, sem cair nos extremos, numa proximidade excessiva ou num distanciamento perigoso (Falk, 2016). Além dos registros, outras funções eram privilegiadas na preparação do cuidador: a garantia da segurança afetiva; a preparação dos ambientes; a seleção dos

brinquedos; a capacidade de atenção, observação e interação; e uma interferência não invasiva (Soares, 2017: 42).

A extrema singularidade da abordagem e o caráter profundamente original dos princípios aplicados por Emmi Pikler indicam a sensibilidade da autora. O instituto, desde 1986, leva o seu nome e se tornou referência por suas concepções pedagógicas, sua organização e seu funcionamento. Seu grande legado são as “crianças Pikler”, que cresceram e se desenvolveram, demonstrando, na vida, os efeitos da proposta inovadora.

#### 5.4.1 Construindo o cuidado com o cuidador

*Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.*

*Cecília Meirelles*

Pikler reconheceu a capacidade do bebê de ser um parceiro ativo se o adulto de referência espera e percebe os sinais de reciprocidade. Somado a isso, percebeu a importância do vínculo afetivo nos cuidados com o bebê para o seu desenvolvimento, privilegiando esse vínculo. Como indica Falk (2016),

o vínculo estável e contínuo com um número reduzido de pessoas bem conhecidas e a relação privilegiada com um adulto permanente são condições fundamentais da saúde mental e do sucesso da socialização primária na primeira infância (2016: 19).

A boa qualidade dos cuidados oferece a garantia de que as necessidades essenciais da criança sejam satisfeitas e de que ela conheça o sentimento de segurança e confiança ligado às experiências positivas nos diversos momentos de vida cotidiana.

O tempo que o bebê passa com seu cuidador é precioso, mas as atividades livres e autônomas também o são. Isso porque o bebê aprende no ritmo dele. E esse ritmo deve ser respeitado para que ele possa conhecer o mundo no seu tempo e espaço. Quando o cuidador intervém de forma desnecessária na atividade da criança, além de privá-la do prazer de fazer por si mesma, cria o sentimento de dependência e insegurança.



Ao falar das experiências do bebê, Albert Ciccone (2018) destaca a função de ritmicidade, que permite o sentimento de ser e de continuidade. O ritmo aparece na narrativa, no diálogo tônico, no manhês, modo como os cuidadores frequentemente falam com seus bebês. Na medida em que o bebê interage com o cuidador, num só tempo, um se abre para o outro e para o mundo e se acostuma com as trocas interativas, intersubjetivas e as experiências de presença-ausência no ritmo de seu cotidiano. Ciccone (2018) afirma que os movimentos de abertura e fechamento viabilizam a interiorização das experiências de troca, de contato com o exterior, de criação e recriação de si para si e permite a construção da subjetividade. Mas também é importante o ritmo do bebê consigo mesmo, que precisa ser respeitado, assim como as ausências inevitáveis dos adultos.

Sobre a relação de presença-ausência, Haag (1997) cunhou a expressão *identificação intracorporal* para significar a tentativa do bebê de manter em si parte de seus cuidadores, como um objeto que também interessa aos adultos de referência. E Ciccone (2018), apoiado nos estudos de Francis Tustin sobre autismo, chama esse jogo de *bissexualidade psíquica*. O autor explica que a noção de “sensualidade” não exclui o sexual, mas privilegia o aspecto emocional e o investimento da sensação, do *sensoriom*, nas experiências arcaicas e primárias (2018). Ciccone utiliza o termo “duro”, que fecha e assegura, e a expressão “macio”, que abre e possibilita conhecer. Esse ritmo oscilante na interação do bebê com o cuidador é fundamental para que ele confirme sua existência e possa se abrir para o mundo. Emmi Pikler, no Instituto Lòczi, sempre valorizou as conquistas das crianças que tiveram liberdade para se movimentar, se descobrir, se experimentar, se aperfeiçoar e viver seu tempo, no seu ritmo.

Cabe dizer que as conquistas dos bebês e das crianças dependem do olhar, da abertura e da disponibilidade do adulto. Nesse caso, *o bebê sozinho não existe*, assim como o cuidador também não. Segundo Stern, como numa música, o encontro cuidador-bebê exige uma *harmonização afetiva* em mutualidade, como refere Winnicott. Autores como Henri Wallon e Daniel Stern apontam a relevância do afeto e ressaltam a anterioridade dos processos afetivos a qualquer outro tipo de comportamento (Wallon, 1968, 1971, 1986; Stern, 1985, 1995, 2004, 2010). Wallon, com estudos de base fisiológica, afirmava a natureza das emoções como meio de expressão afetiva e como agente mediador intersubjetivo das interações entre o bebê e seus cuidadores. Segundo esse autor, o desenvolvimento cognitivo, simbólico, emocional e do *self* do bebê é determinado pelas interações afetivas, e não ao contrário. Nos primórdios da vida, as dimensões motora, sensorial e comportamental se mostram em

primeiro plano. E a comunicação não verbal ganha relevo por meio do diálogo tônico ou da motricidade emocional (Golse, 2008; Vasconcellos & Valsiner, 1995; Wallon, 1942, 1968, 1971).

A partir desse entendimento, destaco uma categoria estética bastante difundida no final do século XIX: *Einfühlung*, empatia, cuja tradução ao pé da letra seria “sentir dentro” (Kupermann, 2016: 17), estar presente, viver com e como o outro o seu *pathos*, paixão, sofrimento e doença (Coelho Neto, 2004). Reconheço que a complexidade que envolve o campo de estudo sobre a empatia, provocando, inclusive, inúmeros desdobramentos, na filosofia, na literatura e na história dos estudos estéticos e psicológicos, não irei apresentar aqui. No entanto, interessa-me pontuar a importância do *bom encontro* entre a cuidadora e o bebê, tanto para a constituição da relação entre ambos como para o desenvolvimento global do pequeno. Utilizo a noção de empatia a partir do conjunto da obra ferencziana, na qual o termo (*Einfühlung*) faz parte e possui um sentido predominantemente afetivo e emocional, sendo essa a experiência de “sentir com”, diferentemente de Freud, que privilegiou os aspectos cognitivos, ou seja, para ele, *empatia revela processos que fazem com que possamos compreender um outro ser humano através de uma capacidade cognitiva de nos colocarmos em seu lugar, consciente ou inconscientemente* (Coelho Júnior, 2004: 81).

Na perspectiva ferencziana, a experiência empática é aquela em que a pessoa se deixa ser “tocada” pelos afetos e emoções despertados no encontro com o outro e compartilha com ele os seus efeitos, sensibilizando-se. Dessa forma, a empatia enquanto experiência permite a circulação e a revelação dos afetos. A questão que fica como proposta para o campo do cuidado com o bebê é o das competências que devem ser produzidas e transmitidas para que o cuidador possa: oferecer hospitalidade acolhendo seu próprio sofrimento por mais impactante que possa ser estar diante da dor do bebê; ser afetado pelo bebê e afetá-lo, facilitando a produção de sentido para a experiência vivida, desde sua entrada no abrigo a seus destinos, permanência ou ruptura de laços, exercendo sua capacidade empática; dispor de saúde emocional, de maneira a estar vivo nos confrontos cotidianos com o abandono e o desamparo (Kupermann, 2016).

Nas trilhas desse reconhecimento, caminha a abordagem pikleriana, que busca, através da qualificação das cuidadoras, um modo de atuar que não invada o bebê e se ocupa de atender às necessidades do pequeno de forma respeitosa, no seu tempo, espaço e ritmo conforme já sobejamente dito. Pikler tomou como ponto de partida para a admissão nesse tipo de trabalho o potencial da cuidadora para se

vincular a um bebê; deu importância à sua capacidade de ação consciente e cuidadosa para fazer gestos delicados, para se concentrar na ação de cuidar, de olhar nos olhos e conversar num tom de voz agradável com o bebê e na sua sensibilidade para conversar ou para respeitar seu silêncio. Na forma particular da relação entre a cuidadora e o bebê, a liberdade, a autonomia e as palavras verdadeiras de Pikler foram um impressionante contraste com o contexto político repressor da Hungria.

Nesse contexto, a importância que envolve o estudo sobre a empatia e a intersubjetividade ilumina as reflexões que proponho mais adiante, quando apresento no capítulo 7 a complexidade da relação do cuidador com o bebê e com a instituição que o acolhe nessa função. Para isso, percorri ao longo de um ano de pesquisa os espaços físicos e subjetivos de um abrigo que acolhe bebês de zero a três anos no Rio de Janeiro. Mas, antes de chegar a esse ponto do trabalho, proponho, ainda nesta parte teórica, algumas colocações a respeito do estar com o outro, sendo esse um dos temas centrais para os cuidadores que se ocupam dos bebês.

#### **5.4.2 Estar diante do outro: uma posição ética-estética e política do cuidador**

*Mas todas as manhãs vinha um pobre com um balde, e, em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas. Não era uma rega: era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim não morresse.*

*Cecília Meirelles*

Para dar conta da complexidade do campo do cuidado, diferentes especialistas tomaram o terreno com orientações e indicações sobre o bem-estar físico e emocional do bebê. Diante disso, o educador das Unidades de Acolhimento, figura central dos cuidados diretos ao bebê e ator-principal desta tese, precisou e precisará, num só tempo, lidar com as informações do mundo exterior e com seu mundo interno, por vezes, povoado de angústias arcaicas advindas de sua própria história como bebê, em relação ao que foi seu adulto cuidador.

O encontro com o bebê demanda responsabilidade daquele que cuida, colocando-o, inclusive, num lugar de testemunha do tempo daquela criança, ainda tão pequena. Sobre isso, recorro aos escritos de Lévinas (2000), filósofo que trouxe à luz as questões da alteridade e da responsabilidade. Dessa forma, ele nos adverte que estar diante do outro nos chama à responsabilidade. Somos responsáveis diante da vida, dos seres, das coisas, do mundo, da natureza. Numa tentativa de explicar o sentido da

responsabilidade, Lévinas concorda com Dostoiévski (2013), numa citação em *Irmãos Karamazov*: “Somos todos responsáveis de tudo e de todos, e eu mais que os outros”.

Nos passos da filosofia da alteridade, Lévinas nos conduz, em dois tempos, às terras estrangeiras e à hospitalidade. Sobre o estrangeiro, nos desarrumamos diante dele, o que nos exige constante reorganização, que Derrida traduz na ideia de meio-luto. Assim, diante do bebê real, iniciamos um trabalho de luto que não cessa, que aponta para inacessibilidade do outro por inteiro, convocando-nos a negociações necessárias para que possamos criar um espaço de interação e de respeito à alteridade.

Sabemos, pelos diferentes estudos e pela prática, que a história daquele que cuida é revisitada quando diante do bebê, alçando suas partes mais frágeis e vulneráveis. Na necessidade de identificar-se com o infante para atendê-lo afetivamente, o cuidador educador precisa cuidar, não somente do corpo físico, mas também interagir desejosamente com o bebê que cuida. Assim, o bebê terá chance de se constituir humano, tendo diante de si um outro humano que o auxilie nesse trabalho. Nesse sentido, os jogos interativos são fundamentais para que o bebê possa existir no sentido winnicottiano.

Entretanto, essa experiência de estar diante do bebê faz *tremar* no sentido derridiano. Isto porque a experiência de *tremor* remete a algo que será sempre outro, portanto, torna-o singular. Essa irreduzível alteridade possibilita a criação de um espaço interativo, no qual eu e outro nos encontramos. Esse vazio convoca, aos olhos de Derrida, ao dever e à responsabilidade. Dessa forma, faz estremecer, igualmente, qualquer estar-consigo-mesmo, remetendo apenas a um estar diante do outro, cujo espaço vazio fica no entre eu e o outro. Sobre isso, o poeta Mário Quintana, ao dizer sobre as relações afetivas, nos conta que elas “não prendem, não escravizam, não apertam, não sufocam. Porque, quando viram nó, já deixaram de ser um laço!”.

Esse espaço do laço permite vislumbrar o outro, criar passagens para encontros possíveis. No entanto, o encontro só acontece se estiver presente o afeto, ingrediente indispensável quando nas relações intersubjetivas.

Maturana (1998, 2001), Maturana e Varela (2001) e Maturana e Verden-Zöllner (2007) reconhecem a importância do afeto nas relações intersubjetivas, o que Brazão ressaltou em seu estudo sobre o desenvolvimento. Esse elemento de liga serve como um facilitador para que aconteça um bom encontro. No entanto, nem sempre se reconheceu o afeto como importante para a relação, e

praticamente não temos trabalhos sobre essa temática antes da metade do século XX. René Spitz, em seu trabalho sobre privação afetiva precoce de crianças de seis a oito meses, demonstrou que bebês privados de suas mães cujo vínculo afetivo estava estabelecido entravam num estado ao qual denominou de ‘depressão anaclítica’. Os efeitos desse afastamento provocavam sintomas importantes na saúde global do bebê. Spitz percebeu que o infante reagia ao ambiente de diferentes formas na medida do tempo de abandono. Verificou, por exemplo, que era comum, ao fim do primeiro mês de abandono, os bebês ficarem chorosos; no segundo mês, era costume pararem de choramingar e começarem a gemer, perdendo peso e retardando o desenvolvimento em relação a outras crianças na mesma faixa etária; aos 3 meses, era comum os bebês rejeitarem todo e qualquer contato físico com outras pessoas, ficando, assim, prostrados no berço, com insônia, e vulneráveis a doenças. Se a ausência perdurasse e não houvesse um substituto que assumisse a função materna, surgia certa rigidez facial, chegando ao estado de letargia, o que evoluía, comumente, para um quadro depressivo. Com os estudos de Spitz (1991), podemos nos assegurar da importância das relações afetivas para o desenvolvimento infantil. Ele demonstrou que a qualidade das interações afetivas do cuidador com o bebê é fundamente para sua saúde física e emocional.

Portanto, o bebê necessita de um ambiente suficientemente bom, que o faça se sentir vivo, e isso acontece quando atendemos às suas necessidades. Contudo, o jogo interativo acontece na relação corporal entre cuidador e o bebê, estando esse jogo nas bases da constituição psíquica. Para isso acontecer, é fundamental, por um lado, que o cuidador tenha a capacidade de se colocar no lugar do bebê e de compartilhar seu estado, e, por outro, que o bebê tenha habilidades inatas que facilitem o acesso dele ao outro e vice-versa, numa relação de coconstrução.

Na situação testemunhal em que se encontra o cuidador e o bebê, o tempo passado, mesmo que recente, é tempo presente. E será através da narrativa corporal da vivência de ambos e nas palavras proferidas pelo cuidador que a conversa sobre o acontecido e o momento presente permitirá cada vez mais um diálogo futuro enriquecido. Através da alternância da presença e ausência do cuidador para o bebê e do bebê para o cuidador, é possível se construir, aos poucos, um espaço intersubjetivo mais estável do encontro. No espaço do laço afetivo que une, mas que permite a separação do cuidador do bebê e do bebê do cuidador, faz-se o testemunho da experiência vivida por ambos, e resta a imaginação como forma de narrar aquilo que se foi, na tentativa de preencher a falta.

Nos acolhimentos institucionais, é vivida a chegada e a despedida dos bebês, depois dos profissionais investirem desejosamente naquele que poderia ser um filho, mas não é. Certamente, é desejado por todos que o ‘bebê amado’ siga sua trajetória de vida num ambiente familiar, que lhe ofereça o melhor, dando continuidade aos cuidados recebidos pela educadora dedicada.

Esse lugar da despedida é de ganhos e perdas do ponto de vista emocional e mobiliza todos, em especial, faz *tremar* o educador-cuidador que fica sem notícias daquele que foi ‘seu bebê’ por semanas, por poucos ou muito meses. A marca da ‘perda do bebê investido’ expressa a angústia que está na base da pulsão testemunhal.

Dessa forma, estar diante do outro implica custos emocionais por exigir, entre outras coisas, deslocamento em direção ao outro. Então por que ser cuidador? O que se afirma quando a aposta é no cuidador em relação ao bebê? Posso arriscar que, entre outros aspectos que estão em jogo, trata-se da construção de um modo de saber cuidar atravessado por uma escolha ética-estética e política do cuidador e da instituição na qual está inserido. Isso significa dizer que todo saber cuidar assume uma escolha, uma direção ética-estética e política, e toda ação de cuidar é, portanto, uma ação ética-estética e política, uma vez que nela subjaz uma intenção, um propósito. O cuidar é uma ação que está vinculada aos processos de criação de si e do mundo, uma criação que produz realidade, formato e efeitos.

Portanto, uma das vias para fazê-lo da melhor forma possível é a formação do grupo, quando este tem a oportunidade de problematizar as práticas e os lugares instituídos, as dicotomias naturalizadas, o espaço de rememoração e de reflexão sobre si e sobre o outro. Esse parece ser o desafio para aqueles que acreditam que ainda vale procurar uma estética do cuidado que se centra no bebê e na interação com ele e com os colegas.

Sobre esse tema irei explicar no próximo capítulo, ao trazer a pesquisa-intervenção num abrigo para bebês no Rio de Janeiro.

## ***PARTE II: CAMINHOS METODOLÓGICOS***



*Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegaríamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras. Não buscaríamos o eterno, ainda que fosse a eternidade do tempo, a formação do novo.*

*Gilles Deleuze*

Figura 7: *Metamorfose de Narciso* de Salvador Dali

### **1. Fundamentos metodológicos**

Nesta etapa do trabalho, apresento os resultados, as análises e discussões sobre a pesquisa propriamente dita. Para isso, achei relevante expor alguns temas para melhor delinear os contornos finais. Nessa direção, iniciei apresentando os caminhos metodológicos cuidadosamente traçados; a descrição do espaço físico do campo de pesquisa; ainda abordei alguns temas específicos; apresentei os resultados elencando as categorias empíricas; analisei e discuti sobre as especificidades do campo de pesquisa, por onde permaneci por oito meses, sendo seis no Tempo da Roda de Conversa e dois no Tempo da Observação e no Tempo da Conversação.

Desse modo, fui desenhando à minha maneira essa pesquisa, orientada por teorias e abordagens que a sustentaram nesse percurso, assim como pela experiência de estar no campo, instigada por aquilo que ela me provoca, uma origem e um caminho para a investigação (Contrerás; Lara, 2010). Além do mais, esse tempo da escrita, da análise, daquilo que vi, vivi e escutei ao longo da pesquisa, composto por muitas leituras, reflexões, problematizações, permitiram-me concluir que fazer pesquisa em ciências humanas é sempre um modo de refletir sobre as afetações decorrentes do encontro entre pessoas.

Foram meses percorrendo caminhos, por vezes, incertos. No entanto, o desejo de estruturar uma metodologia para essa pesquisa sustentava minha determinação. Foi quando me deparei com Becker (1997), que me fez compreender que eu não precisava me ajustar numa “camisa de força de ideias” (p.12) desenvolvidas por terceiros em outro contexto. Dessa forma, decidi priorizar o movimento do campo de estudo. Segui também os ensinamentos de Bosi, “é do cotidiano que brota a magia, a brincadeira que vai transformando uma coisa em outra... Abra os olhos e apure os ouvidos. É só prestar atenção” (2003:10).

Para melhor explicar a minha trajetória de pesquisadora, organizei a apresentação dessa parte do trabalho em três tempos: o *Tempo de acolher o estranho*, quando gentilmente fui convidada a conhecer



e participar da Roda de Conversa com as cuidadoras e uma parte da equipe técnica; o *Tempo de observar e escutar* a “comunicação” estabelecida entre a cuidadora e o bebê, particularmente, nos momentos em que a atenção compartilhada entre a dupla acontecia: troca de fralda, alimentação, banho e vestimenta, e nos espaços de fala que ocorriam antes da despedida; por fim, o *Tempo da conversação*, quando entrevisto individualmente cada membro da equipe técnica, a fim de poder ouvir o desenvolvimento do trabalho que acontece no abrigo e como esse é experienciado subjetivamente por cada uma (todas são mulheres) (Minayo, 2015).

Nesse delicado caminho, não procurei razão nas coisas, mas sim seguir de modo que as estratégias iniciais pudessem ser adaptadas à realidade do campo e do momento. Diante das circunstâncias, aceitei entrar num grupo que havia iniciado meses antes, o da Roda de Conversa. Pude ali perceber o interesse das educadoras pelas imagens fotográficas de suas crianças, que emolduravam uma das paredes no hall de entrada, o que me fez utilizar desse recurso na parte final da pesquisa como dispositivo estratégico para trabalhar o olhar da educadora para aquela criança da fotografia, finalizando a pesquisa. Também pude compreender que seria impossível observar todas as três educadoras do plantão diurno e noturno no cuidado diário com os bebês, o que me fez utilizar do sorteio para selecionar aleatoriamente a educadora que seria a protagonista da observação.

A fotografia, como estratégia metodológica, trouxe à tona o tema da relação educadora-bebê como dispositivo estratégico para construção de um olhar particular e sensível ao bebê. Através da grafia do olhar, cada educadora pôde construir o seu modo de descrever um determinado bebê, aquele de escolha, agora como observadora. No espaço coletivo de fala, a história de cada foto foi ganhando forma e contornos próprios. O momento que a foto registrava ia sendo contado à medida que as cuidadoras compartilhavam a experiência vivida. A fala permitia presentificar na imagem representada na fotografia sentidos e elementos relacionais e afetivos que levavam a reflexões e entendimentos. Assim, juntas, ampliamos a discussão entorno do cuidado, da interação com determinada criança, da emoção, criando, com isso, uma estética da experiência.

No espaço coletivo de fala, a história de cada foto foi ganhando forma e contornos próprios. A escolha do momento da foto, do ângulo, ia sendo contada à medida que se compartilhava a experiência vivida. Dessa forma, no momento do espaço de fala, foi possível resgatar a ação passada que se presentificava na imagem apresentada na fotografia, produzindo sentidos que traziam elementos novos, propondo

outras reflexões e entendimentos. Assim, ampliávamos a discussão em torno do cuidado, da relação com determinada criança, da relação da educadora com a própria emoção, criando, com isso, uma estética da experiência.

Nas linhas que seguem, tentei conciliar a excitação e o desafio que é organizar uma pesquisa em forma de escrita. Foi uma surpresa perceber que a cada dia, a cada hora, muitas ideias brotavam tão repentinamente, assim como o número de páginas. Depois de apresentar, na primeira parte deste trabalho, os pilares teóricos que organizam e sustentam esta pesquisa, parto para a pesquisa propriamente dita. Marcando seu tempo e seus momentos, criei um desenho próprio.

## ***2. Pesquisa-intervenção participativa como estratégica metodológica***

Tendo rompido com o arcabouço epistemológico da pesquisa-ação, a pesquisa-intervenção substitui a ideia de ação, denotando outra relação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto (Passos & Barros, 2000). Com a sustentação do pensamento institucionalista, da obra foucaultiana e da filosofia da diferença, a pesquisa-intervenção se propõe a interrogar as relações de poder encontrados no campo de pesquisa, entendendo a instituição como uma forma geral que produz e reproduz as relações sociais. Na confrontação permanente entre instituído e instituinte que caracteriza a instituição é que se encontram as possibilidades de produzir os deslocamentos necessários para a transformação e a mudança (Barros, 2007).

Ademais, com a pesquisa-intervenção não se consegue saber, de antemão, aonde se quer chegar, pois todos aqueles que estão implicados em um campo é que são conduzidos e levados por ela, em sua processualidade. Nessa tarefa, uma das ferramentas da pesquisa-intervenção é a problematização das práticas, no contexto grupal e institucional onde se desenvolve o campo, e não a ação conscientizadora da pesquisadora (Aguiar & Rocha, 2007; Passos & Barros, 2000). Desse modo, os acontecimentos são capazes de revelar, em seu próprio funcionamento, o impensado da instituição.

Outra ferramenta, é a noção de implicação, por sinalizar que a presença da pesquisadora nos lugares designados tem efeitos sobre o processo de pesquisa-intervenção. Pesquisar significa estar implicado em um campo, isto é, ocupar um determinado lugar na dinâmica das correlações de força sobre as quais se busca pesquisar e intervir. Com o reconhecimento, por parte das abordagens dos fenômenos sociais, da relação existente entre pesquisador e ato de pesquisar foi possível superar as pretensões de

neutralidade e objetividade, rompendo-se, assim, com a lógica científica. Neste sentido, na atualidade não cabe adotar o paradigma positivista, tendo em vista a inviabilidade do pesquisador posicionar-se “fora” do campo de investigação, devida a interferência de sua subjetividade que transforma seu objeto de estudo (Minayo, 2015; 2013; 2017; 2019).

A partir do entendimento de que a implicação diz respeito a um “engajamento pessoal e coletivo (...), em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato” (Barbier, 1985: 120), posso afirmar que o momento da pesquisa, em que o pesquisador está de corpo e alma no campo, é um ato de intervenção-implicado. Neste contexto, suponho, portanto, que suas escolhas que se fazem presentes, conscientes e inconscientes, pois no campo de investigação são os processos de subjetivação e de objetivação que estão em jogo, que inventam concomitantemente sujeitos/objetos.

Com o conceito de implicação surgiu um outro conceito balizador da pesquisa-intervenção: a transversalidade. Nesta perspectiva da transversalidade, procura-se envolver os saberes de todos que compõem o campo de pesquisa, pensados como coautores de uma prática de produção de conhecimento que nunca se separa do próprio processo de intervenção. Introduzido por Félix Guattari em 1964, em uma elaboração teórica que respondia ao problema da transferência nos grupos e instituições, a transversalidade busca superar tanto uma verticalidade hierárquica, reprodutora de estruturas sociais, quanto uma horizontalidade infértil, onde todos são iguais em um sistema improvisado que pouco produz (Guattari, 2004).

Metodologicamente, este trabalho inclui duas partes. A primeira se constitui numa intervenção reflexiva-clínica<sup>16</sup> em grupo com a Roda de Conversa, cujos resultados serão registrados passo a passo

---

<sup>16</sup> Nesta pesquisa, fundamentei e caracterizei a intervenção reflexiva também como uma ação clínica em grupo direcionada às educadoras sociais de um abrigo para bebês de 0 a 3 anos. A ação clínica aconteceu pela reconhecimento de uma perspectiva clínica de pesquisa e de intervenção pautada particularmente, mas não somente, na psicossociologia francesa, na qual a produção de sentido pelos sujeitos e seu sofrimento nas organizações, em sua relação com o trabalho, são centrais. Por esse motivo, considerei a relevância da dimensão subjetiva e inconsciente neste trabalho, estando disponível como pesquisadora no meu agir com o grupo, reconhecendo o lugar para alteridade do outro e de mim mesma. Esse modo de agir foi orientado pela atenção fluante, pela escuta atenta e sensível e pelo cuidado, possibilitando um espaço de abertura e acolhimento aos sentidos da própria história de cada participante na relação grupal, o que me permitiu refletir sobre as articulações existentes entre processos psíquicos subjetivos, intersubjetivos e as construções coletivas/sociais. Esta disponibilidade foi compreendida como uma ação interventiva participante voltada para a promoção de um espaço criativo do agir em coexistência, da construção de conhecimento e de narrativas a partir da ação de cada pessoa do grupo. Por fim, afirmo que a intervenção reflexiva-clínica mostrou-se importante instrumento para a promoção de mudanças individuais e coletivas.

semanalmente. A segunda foi definida a partir dos resultados obtidos na primeira. Essa parte consta de dois momentos; o primeiro, dedico à observação participante da interação da cuidadora com o bebê; e o segundo consiste numa investigação de cunho qualitativo clássico, por meio de conversas com finalidade com a equipe técnica e as cuidadoras que serão observadas (Minayo, 2015).

Em razão do tempo, foi necessário que eu selecionasse por meio de sorteio um número limitado de cuidadoras para o *Tempo de observar e escutar*, o que significou a redução do número de crianças observadas, tendo em vista que nessa ocasião a direção do abrigo investia na proposta de transformar as cuidadoras em educadoras-referência para cada bebê, nome inspirado pelos ensinamentos piklerianos.

Ao longo da pesquisa, as três cuidadoras sorteadas aleatoriamente por turnos teriam o meu olhar mais atento e minha escuta mais apurada em momentos especiais do cuidado, quais sejam: na troca de fralda, no banho, na alimentação e na vestimenta. Momentos compartilhados nos quais o bebê tem para si o olhar, a voz, o toque, o respeito e o amor da cuidadora, momentos que seu corpo registra e assimila essa experiência enriquecedora se *verdadeira*, como diria Dolto, para a construção de sua imagem corporal, do seu eu. Isso não significa que as outras cuidadoras do abrigo não tinham sido observadas; por vezes, eu precisava acolher tanto suas narrativas, por meio da escuta atenta e interessada, como seus olhares e sorrisos.

Caracterizo a minha estratégia metodológica como pesquisa-intervenção, uma modalidade de estudo teorizada por , que está associada a diversas formas de ação coletiva, resolução de problemas ou intervenção com objetivo de transformação.

A pesquisa-intervenção é uma forma de experimentação da situação real na qual o pesquisador intervém de forma consciente. Os participantes também desempenham um papel ativo, como lembram Passos & Benevides (2000), para quem o pesquisador e o pesquisado, o sujeito e o objeto do conhecimento se constituem no mesmo momento, no mesmo processo. Entretanto, essa forma de pesquisa não é constituída apenas pela ação ou pela participação: ela também produz conhecimentos, adquire experiências e contribui para discussões e debates das questões abordadas.

Apresento alguns autores que inspiraram esse percurso: Winnicott e Pikler, sobre o modo de abordar as relações entre o cuidador e o bebê; Mikhail Bakhtin (2003), sobre o compromisso ético com o discurso do *outro* dentro das premissas do diálogo e do respeito à alteridade para iluminar o encontro no campo

e na escrita do texto; René Käs (2003), Eugène Enriquez (1994), Christophe Dejours (2012), sobre como tratar os processos psíquicos subjetivos, intersubjetivos dentro da realidade do trabalho no âmbito institucional.

Seguindo esse modo de trabalhar, optei por escavar a história como observadora participante, tanto na primeira parte da pesquisa, quando estive na Roda de Conversa, como na segunda parte, no Espaço de fala. Nos dois momentos, utilizo o grupo como lugar de potência criadora, que desestabiliza as estruturas rígidas, criando sem cessar novos modos de fazer e de ser. Esse grupo como dispositivo/espço contém disposição, e produz modificação no cotidiano da instituição, isso porque o ato de narrar transforma tanto quem relata como quem escuta.

Os momentos da pesquisa-intervenção foram delineados de forma a seguir uma sequência de passos sistematizados e intencionados que apresentarei. Eles foram constituídos por um conjunto de atividades que permitiu atingir os objetivos de cada fase. A sequência lógica foi dividida em três etapas.

**2.1 Entrada exploratória** - A primeira parte de meu estudo foi observacional e o considero uma pesquisa exploratória. Participavam dele, majoritariamente, as educadoras-cuidadoras dos bebês, e o convite para integrá-lo se estendia a todos os funcionários. Sem dúvida, esse convite-proposta seria uma oportunidade para uma pesquisadora que desejava abrir um caminho de interlocução com os funcionários. Como havia descrito em detalhes no projeto enviado por e-mail, o “espaço de fala” que eu almejava consistia num encontro semanal com o grupo de educadoras e equipe técnica, para que as palavras circulassem e as experiências ganhassem sentido, significados e ressignificações.

Vale dizer que, mesmo a minha entrada extraoficial sendo profícua para o abrigo, ela só foi possível por causa da saída da psicóloga que compunha a dupla de técnicos que mediava a Roda de Conversa, espaço para falar do trabalho, nomeado assim pelas técnicas e que acontecia uma vez por semana.

O primeiro encontro com os profissionais aconteceu em dezembro de 2016 e deixou marcas significativas, demonstradas pelo entusiasmo de todos. Da minha parte, um profundo interesse por essa instituição aumentou, sobretudo por se tratar de um grupo em busca de aprimorar suas práticas. A intenção da equipe em modificar os modos de cuidado do bebê provocou em mim o desejo de estar presente no processo como observadora e testemunha das transformações que estariam por vir.

Observar, registrar e refletir sobre o vivido como pesquisadora no campo fez-me sujeito em cena. Essa duplicidade, ser sujeito e objeto de conhecimento num só tempo, exige do pesquisador alguns cuidados relevantes. Para isso, precisei seguir alguns critérios, como a preocupação com a densidade e a profundidade do que se revelava (Jobim & Albuquerque, 2012).

**2.2 Momento da Roda de Conversa** – Já formalmente e no campo, este era o momento da ação que teve como objetivo, como o próprio nome diz, motivar o grupo para participar. A Roda de Conversa se formou a pedido das educadoras sociais ou cuidadoras, tendo ocorrido no abrigo com a minha participação de novembro de 2017 a maio de 2018.

A programação dessa atividade era semanal e, na época, tinha como ponto central, a atenção da equipe técnica para os relatos das dificuldades das educadoras no cotidiano do trabalho. Ao longo dos encontros, outras demandas específicas foram surgindo. Normalmente o grupo da Roda de conversa tinha um número variável de participante, entre quatro e oito. Era comum a assistente social iniciar recapitulando aquilo foi dito na última Roda, o que não necessariamente seria retomado na vez seguinte, pois a proposta, naquela ocasião, era livre e dependia da escolha do coletivo. Nesse espaço cada uma falava, mas se estimulava a interação do grupo com perguntas, caso não houvesse um jogo dialógico acontecendo, perguntas lançadas pela assistente social ou pela psicóloga que costumava estar presente. A finalização se dava no tempo de uma hora e meia e, nesse momento, eu devolvia ao grupo aquilo que eles colocaram em palavras, problematizando e propondo reflexões.

A minha participação na Roda, por vezes, foi de trazer à consciência do grupo suas questões, reconhecendo-a, experimentando-a, problematizando-a, para *só depois* poder produzir outros sentidos a partir das reflexões provocadas no coletivo. O grupo foi o espaço para pensar o cotidiano vivido, avançar a sua crítica, mediante o questionamento de sua visão de mundo, das experiências vividas no abrigo.

Nesse espaço transbordaram memórias de experiências vividas. Percebo ao rever minhas anotações e áudios que cada memória individual era um ponto de vista sobre a memória coletiva, no que concerne às lembranças que nos são lembradas pelos outros, é porque, em realidade, nunca estamos sós. Por isso, posso dizer que as histórias contadas no grupo habitavam as histórias dos outros participantes. Abria-se um espaço de conversa numa roda que rendia muitas rodadas, registradas cuidadosamente num caderno que a assistente social portava. Ela compunha o grupo como representante da equipe

técnica, uma espécie de ponte entre as educadoras sociais, que trabalhavam diretamente com os bebês. Nesse sentido, os registros sistemáticos serviam posteriormente para compreender suas demandas e discuti-las *a posteriori* com a direção, para possível solução de problemas.

A dinâmica do grupo foi organizada de forma que cada participante pudesse colocar sua proposta narrativa. Essa decisão sobre o que falar ocorreu por diversas razões na Roda de Conversa. Mas o que importava para mim, como observadora participante, era ficar atenta e perceber qual o melhor momento para investir em determinado assunto e aprofundá-lo, ou quando era oportuno recuar e mudar a direção das questões, tendo o cuidado de respeitar o limite de cada membro do grupo e do grupo com um todo.. Entendia que só dessa maneira, questionando e respeitando o tempo dos participantes, seria possível avançar a consciência coletiva sobre um dado assunto, priorizando sempre aquilo que exigisse maior atenção das educadoras.

Por vezes, os participantes apresentavam um número grande de questões, o que exigia a minha intervenção no sentido de estabelecer uma ordem de prioridades de acordo com o movimento e os interesses dos membros do grupo. Nesse sentido, sempre foi importante manter uma escuta sensível e atenta ao outro. . Nas palavras de Carvalho, Pinto e Souza (2016), escutar é “colher e acolher narrativas, é buscar, junto com quem conta, aquelas histórias que, por estarem maduras, podem ser compartilhadas” (p.45). Isso significa dizer que serão narradas as histórias que forem importantes para quem narra, naquele momento específico. Esse percurso não é fácil para o narrador, pois é preciso tempo e reflexão para entrar em contato com histórias e ordená-las de acordo com o contexto em que são ouvidas para, depois, expressar aquilo que (o narrador) deseja compartilhar com outros.

A ausência de roteiro fechado me ajudou a prestar atenção ao que era dito, respeitando o desejo do narrador e lidando com a imprevisibilidade de cada encontro. Retomando os textos citados na primeira parte da tese, busquei acompanhar o movimento do grupo por meio da escuta sensível das narrativas num ato de acolhimento e de busca incessante pela empatia. Dessa forma, acolhendo, respeitei o mapa afetivo e intelectual da experiência do narrador e da experiência do grupo.. Por exemplo, se em determinado dia o grupo se concentrasse na história do conflito de uma educadora com determinada família, a Roda abria espaço de escuta de muitas vozes que, se de um lado, favorecia o desabafo; de outro; propiciava enriquecer as escolhas de solução de conflitos. Outro ponto importante, quando havia um tema recorrente, seu retorno me indicava que era preciso falar sobre ele, uma vez que mobilizava

todas as energias do grupo, sensibilizando-as e despertando outras histórias com outros enredos e desfechos dentro dessa temática que ainda não se esgotou.

Nesse contexto, o desafio do observador é lidar com um método de trabalho que não existe a priori, ele vai sendo construído ao vivo. Assim, as perguntas surgem entrelaçadas na conversa e de acordo com a relação do observador com o narrador. O observador elabora questões quando deseja esclarecer sobre o que está sendo narrado ou mesmo para um maior aprofundamento daquilo que estava sendo colocado. Nesse contexto do grupo, a fala de um toca outros, ou seja, as narrativas que revelam o narrador, igualmente, revelam os ouvintes. Nesse sentido, produz-se um espaço delicado de rememoração, que ajuda recuperar a capacidade de cada um dos membros do grupo de tornar suas experiências e memórias comunicáveis, por vezes fragmentadas, em narrativas. É na escuta que as narrativas enraizam experiências, perpetuando-se. No entanto, elas se perdem se as histórias não são mais conservadas.

Vale dizer que num dado momento o grupo tomou outra direção, diferente da primeira: agora não é o narrador quem escolhe o que deve ser dito, mas a equipe técnica. Ela tomou a dianteira da escolha dos temas em discussão, e fez a proposta de construir uma espécie de cartilha para ser entregue às famílias dos bebês abrigados. Nesta fase, o grupo se concentrou na pauta para modificar a realidade conflituosa que existia entre as educadoras e as famílias. Foi definido que um dos objetivos principais desse documento seria antecipar as regras institucionais, protegendo, dessa forma, as educadoras, que não precisariam repetir as regras a cada vez aos visitantes e assim evitar os frequentes problemas com as famílias. . Na verdade, a cartilha foi um meio para que as educadoras pudessem se sentir amparadas pela instituição. Sua confecção exigiu uma forte participação, o que foi possível pela escuta sensível das demandas da equipe técnica e também do seu reconhecimento do sofrimento das famílias e dos impasses gerados na relação com elas. As queixas expressas pelas educadoras foram cuidadosamente anotadas pela assistente social e acolhidas pela direção.

Apesar de haver um foco muito claro nos elementos que deveriam compor a cartilha, frequentemente, alguma participante da Roda sentia necessidade de contar algo relevante e significativo ocorrido durante a semana, para o qual ela pedia a colaboração do coletivo. A partir da compreensão de que as histórias narradas são importantes para quem narra, foi possível acolher e respeitar esse movimento de sair momentaneamente do foco do documento em construção, sem forçá-las a percorrer um caminho que não desejavam. Contudo, em algum momento, o grupo era interpelado para tomar uma decisão



coletiva quanto à confecção da cartilha. Os pontos de discussão mais recorrentes partiam dos problemas vivenciados no encontro com as famílias. Falando do enfrentamento das relações conflituosas ou difíceis, o grupo falava de si e de sua experiência. No projeto da cartilha coube preparar os objetivos, os conteúdos, de forma detalhada, os métodos de apresentação às famílias e o tipo de material necessário para confeccionar os livretos. Na Roda, foi pensada e decidida também uma reunião com as famílias, assim que os bebês forem abrigados, para informá-las sobre a cartilha e seus pontos mais relevantes. A intenção desse encontro era propiciar-lhes a oportunidade de também participar do projeto, debatendo-o, questionando-o e até propondo mudanças.

Sobre o início das atividades, pretende-se presentificar e viabilizar o início desse projeto. Mesmo pronto, o projeto deve ser acompanhado e alterado, caso necessário, visando a atingir os resultados desejados, quais sejam: a resolução dos conflitos vividos junto às famílias.

As falas expressas na Roda eram gravadas com o consentimento do grupo. Os registros eram feitos em meu celular. As realizadas no período 28 de novembro a 26 de dezembro de 2017 se perderam na íntegra porque tiraram-me o aparelho num assalto sofrido na ocasião. No entanto, consegui recuperar nas anotações e de memória as falas e os temas mais relevantes discutidos e trabalhados em grupo. Se por um lado a perda das conversas e das considerações feitas por mim após as rodas tenha me decepcionado, por outro, possibilitou-me aprofundar a reflexão sobre os conteúdos gravados na minha memória, instável e subjetiva, mas atenta aos aspectos mais relevantes. Por isso, não me importei em descrever os fatos detalhadamente, mas sim em perpetuar na escrita o vivido na Roda a partir do tempo-agora (*jetztzeit*), ou seja, do tempo em que me lembro daquilo que experimentei. . Contei, portanto, com a lembrança, remodelando o passado sob as bases deixadas pelos seus rastros. É preciso dizer que, como numa fotografia, considero as narrativas ouvidas sob a perspectiva de quem as fez. E é isso que apresentarei: o meu olhar, a minha escuta, que não dá conta do todo, com certeza, mas aponta um determinado caminho, fruto das escolhas teóricas, da observação e da escuta.

Numa perspectiva bakhtiniana, cada encontro nas Rodas de Conversa, na observação da relação entre o bebê e a pessoa de referência foi considerado por mim como único; portanto, revelador, produtor de sentido e de conhecimento na interação entre o eu e o outro. Dessa forma, eu transitava ao mesmo tempo num terreno de descobertas e de comunicação dialógica, alteritária e polifônica com o outro-sujeito, os profissionais. Entendia que o conhecer implica deixar abalar as próprias convicções e ao

mesmo tempo problematizar as explicações que não comportavam contestações. As Rodas significaram para mim aprender que o outro é o lugar da busca de sentido, embora sempre na sua incompletude e provisoriedade, dimensões que abarcam também a precariedade do pesquisado. Como lembra Baktin (2010) o mundo conhecido teoricamente não é o mundo inteiro, o que gera tensão entre as teorias e a singularidade da existência. Em relação ao meu papel como pesquisadora, o mesmo autor ressalta que investigar é um acontecimento único e desafiador, na medida em que impele a pessoa a tomar o contato com o outro-desconhecido, afetando-o e sendo afetado por ele.

Vale esclarecer mais ainda que nos encontros da Roda procurei envolver-me, colocando-me disponível a escutar tanto as experiências individuais vividas por cada profissional presente, como as vivências coletivas experimentadas pelo grupo. Deixei-me afetar por esses dois atores e, assim, reconhecer nos afetos vividos o movimento de pesquisar. Esse movimento consistiu num ir e vir entre a experiência e a teoria, o experimentado e o reflexivo, o vivido e o conceitual (Gaulejac & Hanique, 2012).

Nessa direção, precisei dar corpo a algo que pretendia estudar, relacionando-me com ele através da ciência, da arte, da filosofia e das afetações. Em outras palavras, privilegiei minha capacidade, enquanto pesquisadora, de afetar e de ser afetada como modos de expressar os sentidos da pesquisa.

Passado o tempo da Roda de conversa aguardei por meses o meu retorno ao campo de pesquisa para dar prosseguimento com o momento de observação das educadoras com os bebês. Sem dúvida o meu sincero interesse em continuar a pesquisa sustentou nesse tempo meu desejo em resistir aos trâmites burocráticos, sem adequá-la a outros fins, o que não foi nada fácil para mim.

**2.3 Momento de observar e ouvir as cuidadoras e os bebês** – O terceiro passo foi o de observação do espaço, dos bebês e de sua relação com as cuidadoras. Passei a prestar atenção nas educadoras e nos bebês nos ambientes do abrigo (berçário, jardim, banheiro, hall de entrada onde havia um tatame para os pequenos ficarem). Nesse momento, diferente da etapa da Roda de Conversa, havia 8 em vez de 12 bebês abrigados. Eles regulavam entre dois meses a um ano e meio. Passaram-se seis meses entre o fim da primeira parte da pesquisa e o início dessa outra, tendo se modificado, nesse tempo, a configuração do grupo de educadoras e dos bebês – uns saíram e outros entraram para o abrigo.

A equipe técnica atual já se inspirava e se encantava com a abordagem de Emmi Pikler, tendo adotado o seu método de cuidado com os bebês, baseado em alguns princípios: dar atenção pessoal a cada criança; respeitar seu ritmo e suas iniciativas. Nesse espaço, nasceu a ideia de adotar “a educadora de referência”, aquela que se ocupará de alguns bebês, não todos, particularmente nos momentos do cuidado: banho, troca de fralda, alimentação, sono.

A ideia da “educadora de referência” em Pikler, tem a função de oferecer segurança ao bebê desde sua chegada ao abrigo, nomeando-o, apresentando o lugar em que ele se encontra, assegurando que ele será bem cuidado durante seu período de acolhimento, o que implicará na separação de seus familiares e, especialmente, de sua mãe. O educador de referência também precisará encontrar, na rotina dos cuidados diários, um equilíbrio entre a técnica, a informação, a intuição e a espontaneidade das ações e dos gestos (Albano, 2011), dando as condições necessárias para constituição psíquica do bebê. Nesse sentido é muito importante que o educador possa escolher o bebê com quem tem mais empatia, e a instituição precisa ter um olhar sensível para os aspectos afetivos que estão em jogo, tanto por parte do adulto quanto por parte do bebê. No entanto, a escolha precisa ser referendada e consensualizada no coletivo. Assim se autoriza e formaliza a escolha, dissipando-se possíveis rivalidades entre os educadores (Montagna, 2011).

Inspirada pelos ensinamentos de Françoise Dolto, Cuperman (2011) nos ilumina quando diz:

Dizer a verdade sobre a vivência ou sobre uma história é não apenas preencher um vazio, mas também reenxertar o sujeito em sua própria história, explicitar e tornar mais verdadeiro algo até então confusamente sentido (p. 85).

Nessa direção, a orientação dada ao educador-referência é que sempre coloque em palavras suas ações com o bebê, prezando a previsibilidade nos cuidados, ou seja, antecipando ao bebê o que irá acontecer com ele ao ir para o banho, por exemplo. Além disso, as informações sobre cada criança acolhida devem ser compartilhadas com todos da equipe, inclusive sobre a percepção que os diferentes educadores têm dela, particularmente, o educador-referência.

Nessa direção, a orientação dada ao educador-referência é que ele sempre coloque em palavras suas ações com o bebê, prezando pela previsibilidade nos cuidados, dizendo-lhe, por exemplo, o que irá acontecer com ele nas ações rotineiras. Sobre a base que sustenta a relação do educador de referência com o bebê, Montagna (2011) lembra que:

.mesmo que esse educador estabeleça uma ligação amorosa e de bons cuidados com o bebê abrigado, ele exerce sua função a partir do desejo de seu trabalho, diferentemente do que acontece com os pais. Essa diferenciação é importante, pois aquele é a figura de ligação que trará confiança e suporte às crianças acolhidas. Podemos pensar na diferença que reside entre o lugar dos pais e o dos educadores: para os primeiros, os bebês representam um investimento narcísico, ou seja, a partir do desejo dos pais, enquanto para os segundos é o trabalho que ocupa esse lugar (102).

Sem dúvida, os educadores responsáveis pelos cuidados com o bebê exercem a função materna. Teperman (2011) nos lembra que a introdução do termo ‘função’ possibilita que outros cuidadores possam ocupar esse lugar. Assim, o lugar do educador de referência é provisório e se sustenta quatro eixos de subjetivação<sup>17</sup>, que são os seguintes: supor um sujeito, estabelecer a demanda da criança, alternar presença e ausência e introduzir a alteridade. É importante observar que esses quatro eixos se entrelaçam nos cuidados dirigidos ao bebê durante o processo de desenvolvimento. É preciso ficar claro, por fim, que ter uma pessoa de referência não significa exclusividade. As informações sobre cada criança devem ser compartilhadas por toda a equipe, assim como a percepção que os diferentes educadores têm dela.

Segui o método de observação de E. Bick (1964) como inspiração e o adaptei às necessidades do campo. Minha observação acontecia no abrigo, aonde eu ia diariamente, de segunda-feira a sexta-feira, no turno da manhã e no turno da noite. Sem alterar a rotina das educadoras, organizei um cronograma que permitisse um acompanhamento das principais atividades do bebê. Foram dois meses observando a interação entre a dupla educadora-bebê, o que acontecia, prioritariamente, nos momentos de troca de fralda, banho, alimentação, sono. Como havia a necessidade de uma observação atenta, restringi o número de educadoras que entrariam como protagonistas nessa fase da pesquisa, através do sorteio de três diaristas do dia. Na prática, significa que eu observaria por turno uma das três diaristas do dia. A organização dos plantões se dava da seguinte maneira: as doze educadoras (diaristas) do abrigo trabalham em dias alternados, tendo sua jornada dividida em quatro grupos de três num plantão de doze horas por dia. Elas eram distribuídas em dois turnos, das 7h às 19h e das 19h às 7h, diferente das

---

<sup>17</sup>Estes quatro eixos de subjetivação foram concebidos pelo Grupo Nacional de Pesquisa (GNP) na Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI). Ver: KUPFER, M. C. M. Pesquisa Multicêntrica de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil. Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental, São Paulo, v.6, n.2, p. 7-25, 2003.

educadoras-plantonistas, que, como o próprio nome já diz, trabalham cotidianamente no abrigo de segunda a sexta no plantão de doze horas.

A seleção (por sorteio) de três cuidadoras para observar ocorreu em razão do tempo de que eu dispunha o que significou a redução também do número de crianças observadas. Nessa ocasião, a direção do abrigo investia na proposta de transformar as cuidadoras em educadora-referência para cada bebê, termo inspirado pelos ensinamentos piklerianos, como já referido anteriormente.

Ao longo da pesquisa, as três sorteadas aleatoriamente por turnos tiveram o meu olhar mais atento e minha escuta mais apurada em momentos especiais do cuidado: na troca de fralda, no banho, na alimentação e na vestimenta. Esses são momentos nos quais o bebê tem para si o olhar, a voz, o toque, o respeito e o amor da cuidadora e nos quais, seu corpo registra e assimila uma experiência enriquecedora, se *verdadeira*, como diria Dolto (2010), para a construção de sua imagem corporal, do seu eu. Na observação dos bebês, focalizei minha atenção na forma como eles contam sua história com o corpo, acessando as sutilezas que os envolvem como via de acesso a seu mundo subjetivo. Por exemplo, estava atenta a seus estilos interativos com sua cuidadora, ao mesmo tempo em que observava os afetos e as emoções da cuidadora, nos momentos de atenção compartilhada. A escolha de apenas três educadoras para acompanhar, não significou que as outras não tenham sido observadas e escutadas. Elas o foram de forma atenta e interessada, mas com menos intensidade em relação às três sorteadas.

É interessante dizer que a equipe técnica via com bons olhos a pesquisa acontecer no abrigo, especialmente no turno da noite, período do dia em que, normalmente, só estão na casa as três educadoras do plantão noturno cuidando dos bebês. Ter uma pesquisadora com um olhar interessado pelo fazer dessas profissionais parecia acalantar não só os corações da equipe técnica, que se via amparada, como das próprias educadoras.

A organização do tempo da observação se deu da seguinte maneira: eu permanecia cerca de uma hora com cada educadora sorteadas. E após a observação, acontecia por mais trinta minutos o espaço de fala, de formato não diretivo, no qual os assuntos de preocupação ou interesse da educadora selecionada poderiam ser abordados. As outras duas educadoras-diaristas de plantão e as duas educadoras-plantonistas, se quisessem, podiam participar. O espaço de fala, depois de acompanhar as atividades de rotina, permitiu às educadoras falarem livremente sobre o que tivessem vontade de compartilhar. A relevância dessa iniciativa teve como pressuposto o fato de que as interações com os bebês, por sua

posição de vulnerabilidade psíquica e desamparo, reativam na educadora sua própria história infantil, colocando-a em contato com suas partes mais frágeis e vulneráveis. Nesse sentido, o espaço de fala tem a função de catalisar as emoções e afetos envolvidos na interação (Zornig, 2010).

Vale pontuar mais uma vez que, diferentemente do tempo da Roda de Conversa, as educadoras já atuavam como educadoras de referência. Essa nova realidade foi interessante para mim, pois observar as atividades de atenção pessoal (Appell, David, 2012: 11), que se referem aos momentos de alimentação, sono e higiene, o que inclui o banho e troca de fralda, exige muita concentração do observador.

Para a educadora, é fundamental o mediador do espaço reconhecer a dimensão paradoxal do cuidado (Zornig, 2010). Isso significa dizer que, para exercer a função de sustentar e conter o outro, o educador precisa regredir à sua história infantil, sendo desejável que ele também encontre amparo no meio do caminho, aquilo que diz Claude Boukobza (1997), o *holding* do *holding*; dito de outra forma, a sustentação da sustentação. Esse mecanismo identificatório possibilita o educador entrar numa espécie de sintonia afetiva com o bebê, o que permite o adulto ser um bom tradutor das necessidades do pequeno.

Ao fim dessa etapa da pesquisa, propus às educadoras observadas por mim que fotografassem momentos dos bebês que estavam sob os seus cuidados. Essa proposta revela o olhar do fotógrafo para a imagem fotografada. Como diria Gusmão

as fotos revelam escolhas diante de um universo infinito de imagens possíveis. E é aí que técnica e subjetividade se entrelaçam. A fotografia não é um registro mecânico da realidade. Muito mais que isso, a foto traz grafada a subjetividade do fotógrafo.

Sobre as fotos, o que mais me chamou a atenção foi a perspectiva das cuidadoras. Meu objetivo foi o de possibilitar a escuta das imagens produzidas, deixando que revelassem seu olhar diante do cotidiano com os bebês.

O compartilhamento das histórias narradas pelas educadoras revelou-me uma forma de produzir conhecimento sobre os cuidadores e seus modos de cuidar, sobre as afetações próprias de quem cuida, e sobre as necessidades, individuais e coletivas delas.

Nesse trabalho de escuta de memórias e episódios ocorridos no cotidiano, me interessei pelos fatos que se apresentavam no momento da narração, considerando que “a pessoa é protagonista de sua história e da imagem que quer deixar de si para os outros” (Carvalho, Pinto e Souza, 2016: 24). Foi assim que

através dos diferentes olhares conheci muitas crianças sem tê-las ao menos visto pessoalmente, crianças que retornaram para suas famílias de origem ou foram adotadas, ou mesmo encaminhadas para outro abrigo em razão da idade ou de alguma circunstância em particular, como foi o caso de Diva, que apresentarei a seguir.

Diva é uma menina de um ano e meio abrigada que recebia semanalmente a visita de seu pai biológico, portador de um determinado transtorno psiquiátrico grave que pouco conseguia seguir o tratamento. Mas ele se mantinha firme no propósito de conquistar a guarda da filha. Num certo dia, em visita à menina, esse homem, desesperado por não obter logo a guarda de Diva, se alterou com a assistente social. Ameaçou colocar fogo no abrigo, o que obrigou a profissional a notificá-lo. Diante do ocorrido foi decidida, junto à Vara da Infância e Juventude, que para segurança de todos, fosse feita a transferência de Diva para um abrigo melhor estruturado. Considerada a decisão mais sensata, assim foi feito. Não antes de algumas tentativas de investimento na recuperação desse homem-pai, reconhecidamente apaixonado pela filha. No entanto, seu desejo de exercer a paternidade não foi suficiente para sustentar o tratamento, conduzindo à insegurança de Diva e de outras crianças.

Frente a esse episódio, assumi num só tempo a posição de escutadora e observadora de histórias em torno de pessoas e para pessoas. Pude observar que, a partir das narrativas, a vida é lançada para dentro da própria história. Mas o espaço também passou a fazer sentido: ele permitia que as educadoras tivessem a oportunidade de mudar a perspectiva sobre um dado assunto na medida em que escutavam umas às outras. Igualmente, foi possível criar sentidos para a própria história, ressignificando-a, por vezes. Dei-me conta de que todas nós transitamos entre ser escutadores, observadores e narradores.

Como em todo espaço social, também fui testemunha dos acontecimentos, dos ditos e não ditos, dos silêncios e das falas. Como testemunha, posicionei-me no vértice entre a história e a memória, entre os fatos e as narrativas, entre o simbólico e o indivíduo, entre o pessoal e impessoal, entre o afeto e afetado (Seligmann-Silva, 2005)<sup>18</sup>. A partir da observação e da escuta marcadas por tantos atravessamentos, compus uma narrativa que tem a marca das minhas mãos, porque sou afeita à escrita artesanal, aquela que constrói, reconstrói e admite remendos.

---

**2.4 Escovando palavras: Recordar, repetir e elaborar** - E é tomando emprestado os dois títulos, “escovar palavras”, do poeta pantaneiro, Manoel de Barros (2003), e o “recordar, repetir e elaborar” do primoroso trabalho de Freud (1980), que organizei esta parte do trabalho, em juntei minha própria aprendizagem com a intervenção. Asseguro que procurei acompanhar as educadoras no processo de refazer, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado recente ou longínquo, para que, juntas, recordassem histórias e repetissem-nas na tentativa de elaborá-las. À medida que narravam o acontecido, acontecia um verdadeiro processo artesanal de escovação das palavras, desvelando, assim, antigos clamores guardados e uma proliferação de sentidos.

Sobre a Roda, posso dizer que, partindo do princípio de que se existem narradores, há quem os escute. Ela constituiu o espaço de elaboração e endereçamento das palavras, e com elas, das histórias. Ouví-las me fez encontrar, por vezes, comigo mesma não tive como escapar, sendo pesquisadora. Contudo, quando necessária, a intervenção pôde acontecer com intuito de romper com a rigidez, as dicotomias, criando outras saídas flexíveis e heterogêneas na narrativa.

**2.5 Os frutos das interações e das observações** - O estilo de cuidado baseado na hospitalidade e na empatia exige trabalho e disponibilidade sensível do cuidador. Nesse sentido, como indica Kupermann (2016), as competências devem ser produzidas e transmitidas para que o cuidador possa ser hospitaleiro, acolhendo o outro, por mais impactante que possa ser estar diante a dor dele; ser afetado e afetar, facilitando a produção de sentido para a experiência dos seus destinos, exercendo sua capacidade empática; e, por fim, dispondo de saúde, de forma a permanecer vivo diante das histórias difíceis dos vários bebês acolhidos no abrigo. O emaranhado de histórias sobre crianças abrigadas ou sobre algumas delas (educadoras), a memória individual e a memória coletiva se teciam e entreteciam. As experiências, mesmo que individuais e pessoais, atravessavam e marcavam a vida de cada uma delas, ainda que cada uma experimentasse a vida do lugar e do jeito que lhe era próprio.

Dado esse entendimento, não cabe neste estudo, uma produção de conhecimento lógico, mas sim dialógico e com alteridade, que pressupõe a complexidade e a profundidade do conhecimento que se constitui e se revela na relação eu-outro (Bakhtin, 2003). Essa revelação comparece na prática, na dinâmica, pois através do olhar do outro eu me comunico com o meu interior.

Nesse mergulho no universo alheio, os desafios não foram poucos, pois transitar no terreno da memória exige delicadeza por parte daquele que se aventura a escavá-lo. Como observadora



participante, coube-me uma postura cuidadosa e humilde para entrar em contato com os movimentos e fluxos de falas expressos pelo grupo, o que me demandou uma escuta atenta e sensível das participantes do grupo.

Tomando essa postura de ouvir a verdade que cada um carrega ao narrar suas memórias, permiti-me, por vezes, interrogar o grupo para problematizar o que foi dito e não digerido e até mesmo para fazer circular as palavras, possibilitando, eventualmente, outras conexões antes não pensadas. Posso exemplificar com o relato de uma educadora que falando sobre a importância do toque no bebê, reconheceu a partir das interrogações suscitadas no grupo, que a conversa também poderia fazer parte do universo do bebê. E ela contou:

Eu acreditava que o mais importante era o toque, e não a fala. Eu sou massoterapeuta, para mim, há diferença de estar ali massageando a pessoa e estar pensando no que vou fazer para o jantar. Assim (pensando no jantar), sou amassadora de carne. Com os bebês é a mesma coisa. Agora aprendi que conversar é importante e não só o toque e as gracinhas (RC, 16 de Janeiro).

Escovando as palavras foi possível encontrar outras saídas que antes não haviam sido pensadas. Reconhecer o corpo do bebê como “falante”, a fez considerar que é possível conversar além de massageá-lo. Para isso foi preciso tanto escovar as palavras como a história a contrapelo. Foi preciso considerar outras versões de bebês que antes não cabiam no seu entendimento. Na verdade, o senso comum que impregna o imaginário popular, também está presente nas cuidadoras, trazendo a imagem do bebê como tábula rasa, impotente, que precisa ser cuidado, mas não tem capacidade de interagir e de brincar.

Sendo assim, trabalhar diretamente com os bebês nos convocou à desconstrução ou revisão de considerações que o descrevem como um ser não interativo. O contato com o bebê real fez com que muitas revissem sua concepção sobre ele, como também, o que representa cuidar de cada um dos que atuam no abrigo. Foi assim, colocando-me a disposição para ouvi-las que me vi uma arqueóloga que, ao invés de encontrar ossos, escovava as palavras proferidas na Roda de Conversa ou nos encontros individuais, para, assim, escutar o primeiro esgar de cada uma. Num clima afetivo e acolhedor, iniciávamos a roda com uma pergunta-guia introduzida pela assistente social: tem algum assunto em especial que vocês gostariam de compartilhar no grupo?

Escutando-as atentamente, e, por vezes, apontando algumas ações cotidianas que se repetiam, eu tentava ajudá-las a perceber que as escolhas que se realizam na vida prática indicam os modos como elas participam na construção do *saber-fazer* enquanto profissionais do cuidado de bebês abrigados. Rompendo com uma perspectiva linear e progressiva do tempo, que engessa a história, propunha um posicionamento no qual o passado não esvazia o presente, mas, ao contrário, lhe abre novas possibilidades de existir no futuro (Bakhtin, 2003; Arendt, 2003; Benjamin, 1994). Assim, como sugerem Bakhtin, Arendt e Benjamin, o passado pode ser retomado com novas interpretações ainda não construídas, que aguardam pelo seu surgimento. Isso indica que o ato de narrar histórias é uma tentativa de nos reconciliarmos com a realidade e de estarmos à vontade no mundo.

Acompanhei os movimentos coletivos que apontavam para o desejo de dizer ou não-dizer certos assuntos, de privilegiar alguns temas em detrimento de outros. Conforme indiquei acima, sinalizei, por vezes, as naturalizações que encerravam a conversa num único dizer. Essas impossibilitavam a liberdade de expressão e de criação, como a ressurgência de imensos e ilimitados sentidos esquecidos. Como sugere Benevides (2010), pus-me como intercessora, sempre de passagem, para que devires pudessem se expressar.

Um dos pontos que destaco como repetidos nas Rodas de Conversa são as experiências vividas pelo cuidador com o bebê. Sabemos que a presença do bebê reativa no adulto sua história infantil, o que o faz entrar em contato com suas partes mais frágeis e vulneráveis (Golse, 2003; Zornig, 2010), mostrando sua face iatrogênica. Nos últimos anos tem-se dado importância à formação desse profissional. No entanto, ainda existem poucas instituições formadoras sobre a primeira infância (Aragão, 2010).

Normalmente, os conteúdos sobre a melhor forma de cuidar do bebê são maciçamente ensinados aos cuidadores sem a preocupação de compreender seu universo emocional e suas reais condições de cuidar com afeto, havendo, portanto, uma exigência de trabalho psíquico, por vezes, desmedida. Quando não se singulariza a formação dos profissionais que se dedicam à primeira infância, não se cria um espaço para a elaboração de vivências psíquicas, por vezes, intensas e contraditórias; e as falhas na dimensão psíquica e emocional não são contempladas. David (2012) trata dessa questão trazendo para análise a forma do cuidado, diferenciando-a dos pais da forma dos profissionais. Se a função do cuidar

no âmbito profissional é respaldada pela valorização e reconhecimento do próprio profissional pelo trabalho exercido; no caso dos pais, o sentimento é o eixo principal que motiva o cuidado com o bebê.

Isso me remete ao texto de Borges (2010) quando diz que

O educador precisa de um suporte para dar conta das intensidades emocionais despertadas e reativadas na relação com o bebê: a construção de um espaço de escuta para a subjetividade do educador. A psicanálise tem muito a contribuir sobre esta construção. Não se trata de oferecer um tratamento psicanalítico na instituição, mas oferecer uma escuta e uma leitura psicanalítica (p.85).

Escutado e olhado com respeito, foi possível, na maioria das vezes, atender ao cuidador em suas necessidades,. Quando atendido, ele se apropriava das funções cuidadoras e as transmitia nas próximas relações. Nesse sentido, a tradição e o novo, o mesmo e o outro, numa perspectiva derridiana, se entrelaçavam, reelaborando o passado; de certa forma, homenageando-o e o mantendo distante. Ou seja, podemos produzir uma estética na experiência do cuidado, nos diversos espaços institucionais nos quais os bebês e crianças pequenas são atendidos, sejam os serviços de saúde, as creches ou os abrigos. Autores da cena, o cuidador e o bebê se apropriam dos momentos de encontro de forma única. Tal produção em dupla pode ser autoral se houver uma instituição que reconheça os momentos de encontro como únicos, intransponíveis e potentes para o amadurecimento emocional do bebê.

A insuficiência, constatada por meio de estudos feitos no Brasil e no exterior, com relação à formação dos profissionais responsáveis pelos cuidados aos bebês (Aragão, 2010), diz respeito, no meu entender, à insuficiência na (re)transmissão. Essas falhas ressaltam a ausência de implicação do outro uma formação profissional, como se não houvesse um convite que o fizesse mergulhar num processo criativo de (re)fazer o vivenciado.

Outro ponto de frequente reincidência foi a qualidade da relação. Pikler que cuidou de bebês órfãos numa instituição em Budapeste, manteve-se firme no propósito de conseguir para sua instituição, que todos os bebês tivessem um adulto de referência. Se o bebê precisa de um bom intérprete, como diria Fraiberg, esse não poderia decifrar aquilo que vem do bebê se não o conhecesse bem. Winnicott, pediatra e psicanalista experiente no atendimento aos bebês órfãos no pós-guerra, ressaltou em sua obra a importância da função humanizadora do cuidador para o desenvolvimento saudável do bebê. Essa é expressa na forma com que o adulto de referência se relaciona com ele, preservando seu espaço psíquico, sem ser intrusivo. Para isso acontecer é preciso a abertura institucional que acolha os

cuidadores profissionais, dando-lhes suporte a fim de sustentar as intensidades emocionais despertadas no contato com o corpo do bebê ao cuidar dele.

**2.6 O caráter criativo da intervenção: estilo, ética e técnica** - De acordo com o psicanalista Donald W. Winnicott, a criatividade é inerente ao estar vivo, sendo “muito mais importante do que comer ou do que a sobrevivência física” (1989: 35). Desse modo, ter a capacidade para ser criativo é uma experiência e uma necessidade universais, portanto, essencial a todos os seres humanos. Nesse sentido, ao ser criativa, a pessoa se sente viva, real, que a vida lhe faz sentido e, com isso, pode realizar gestos e assumir direções que são vivenciados como próprios e significativos.

Tomada por esse entendimento winnicottiano, assumo o seu estilo pautado na ética do cuidado, tomei a direção de uma pesquisa-intervenção que pretendia intervir, quando necessário. Diante dessa perspectiva, situei a instituição-abrigo como lócus do trabalho de que contou com a participação das educadoras e de parte da equipe técnica, na Roda de Conversa. .

Por meio da Roda fomos criando um espaço coletivo de reflexão que envolvia todo o grupo. O trabalho de intervenção acontecia, particularmente, nos momentos em que não se via sentido na história, não se encontravam palavras para dizer, nos momentos em que não se achava saída nem entrada. Ou seja, nos momentos em que nas histórias contadas se reconheciam o sofrimento, o conflito ou a dor. Nesse sentido, como diria Bosi (2003),

Você testemunha grandes e pequenos episódios que estão acontecendo à sua volta. Um dia será chamado a contar também. Então verá que o tecido das vidas mais comuns é atravessado por um fio dourado: esse fio é a história (2003: 10).

Diante das histórias, fios se entrelaçavam por identificação, por empatia, por solidariedade, mas também podem desentrelaçar criando outros entrelaços. Nas histórias, não eram as lembranças em si que me interessavam, mas a reconstrução dos acontecimentos com ideias e imagens de hoje. O espaço da Roda tornou-se ideal para o encontro de pessoas que desejavam narrar, escutar e serem escutadas.

A abordagem metodológica de análise se apoiou nas categorias teóricas da psicossociologia francesa, da psicanálise, da filosofia de Bakhtin e de Benjamin, entre outras. Segundo esses autores, o foco não está na fala do sujeito da pesquisa isoladamente, é preciso se considerar os elementos intersubjetivos, conscientes e inconscientes, sociais e individuais que estão em jogo na relação eu-outro. Rememorando delicada e respeitosamente essa recomendação, decidi não repetir informações sobre as

participantes que já haviam sido dadas. Apenas preocupei-me, junto com as respostas às perguntas curiosas delas, explicar os procedimentos e os instrumentos que seriam utilizados, tendo sido, inclusive, lido e assinado por todas e cada uma o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo) para participar do estudo.

### **3. A Entrada: conhecendo o campo de pesquisa**



*Foto 1: abrigo*

**3.1 Antes da entrada, a pré-história** - O campo de pesquisa foi sendo delineado por mim, na medida em que a posição clínica da psicossociologia clínica francesa foi adotada. Essa abordagem tem dois pontos relevantes: (1) busca identificar o processo singular de construção da subjetividade, evidenciando aspectos do contexto social do qual o sujeito faz parte, uma vez que um é constituído em relação ao outro; e (2) confere importância fundamental à postura clínica de escuta e de valorização do saber que os sujeitos sociais têm de seu mundo social em relação à experiência vivida.

Com parâmetros definidos pela abordagem clínica que, em parte, sustenta este trabalho, proponho uma pesquisa com adultos-cuidadores e bebês em um abrigo. Minha decisão de aproximar-me de uma unidade de acolhimento para bebês aconteceu depois de muito refletir sobre os elementos que poderiam compor o estudo, assim como sobre o local que atenderia a meus propósitos de pesquisadora, quais sejam, um ambiente no qual os mesmos cuidadores e bebês estivessem estar presentes com uma certa regularidade e onde houvesse, diariamente, trocas interativas entre eles. Somado a isso, outras considerações foram fundamentais, tais como: as condições do ambiente para se desenvolver uma pesquisa-intervenção, a receptividade da equipe, a pouca rotatividade dos profissionais, a facilidade de acesso da pesquisadora à instituição, e as condições de saúde dos bebês para interagirem com seus cuidadores.

Após estabelecer esses parâmetros, fui à procura de um abrigo que atendesse tanto aos objetivos descritos no projeto de pesquisa como aos interesses da instituição em receber esse tipo de projeto.

Desse modo, com o desenho do meu *locus* de pesquisa definido, apresentei-me a um abrigo com o projeto de pesquisa numa mão e, na outra, uma carta de apresentação do departamento de pós-graduação do IFF da Fiocruz, a fim de tornar a minha presença eticamente comprometida aos olhos da equipe.

Na ocasião, a diretora da instituição, tendo lido meu projeto enviado por e-mail antes do nosso primeiro encontro, ficou entusiasmada tanto quanto eu em relação à minha possível entrada no abrigo como pesquisadora. À época, eu chegava exatamente no momento em que psicólogas da Vara da Infância se preocupavam em disseminar, aos profissionais do abrigo que atuavam diretamente em abrigos, seus conhecimentos recém-adquiridos sobre uma nova abordagem. E a equipe técnica iniciava o estudo da abordagem de Emmi Pikler (2018), uma das autoras adotadas na construção da tese e que sustenta e fundamenta, com seus princípios norteadores, meu trabalho. Essa autora tem sido, para mim, uma interlocutora teórica e técnica relevante.

Convém falar brevemente de Emmi Pikler. A trajetória profissional dessa pediatra foi ímpar. Tendo sido convidada pelo governo húngaro, em meados da década de 1940, a ocupar o cargo de diretora de um abrigo em Budapeste, inovou no método de tratar as crianças e seus cuidadores. Sua experiência, registrada e documentada, mostra ao mundo que o acolhimento num abrigo não é necessariamente prejudicial aos bebês quando se observam algumas condições, posturas e comportamentos, estando em primeiro lugar a qualidade da relação estabelecida entre o bebê e seu cuidador.

É sobre a premissa da qualidade das relações entre o bebê e seu cuidador que propus a pesquisa, tendo como pressuposto a aquiescência de que ela atenderia aos interesses da instituição, em busca do aprimoramento de sua prática junto aos bebês.

No entanto, os trâmites burocráticos, conhecidos de todo pesquisador que se aventura pela pesquisa de campo com seres humanos, são longos e quase sem fim. Por fim o trabalho se iniciou e eis alguns passos dados, num abrigo público para bebês pertencente à Prefeitura do Rio de Janeiro. Segue uma breve descrição desse espaço.

Sobre as afetações, reporto-me ao meu segundo encontro com a diretora do abrigo, ocorrido no final de outubro de 2017. No dia anterior, recebi um telefonema dela anunciando sua saída do abrigo motivada por razões pessoais. Na ocasião, pensei, depois de tudo acordado: a pesquisa volta ao ponto zero, não

será mais viável. No entanto, no minuto seguinte, ela me convidou para uma conversa pessoal a respeito de uma proposta que gostaria de fazer-me. Sem mais delongas, marcamos a reunião.

Imediatamente, tornei ciente a minha orientadora sobre a reunião com a equipe do abrigo, a qual aconselhou-me escutar a proposta. Eu não gostaria de perder a oportunidade de iniciar a pesquisa observacional pelo menos, pois estava esperando a autorização da comissão de ética para estar com os bebês. Essa parte inicial de contato com os profissionais e a diretora está prevista na pesquisa, estando condicionado o seu início à autorização do Comitê de ética (CEP).

Chegado o dia da reunião, fui gentilmente apresentada à nova diretora, ao mesmo tempo que me despedia da antiga. Somada à saída da diretora que compôs a equipe desde a fundação do abrigo, acontecia, simultaneamente, a despedida da psicóloga, que, gestante do nono mês, precisava se ausentar pelo período da licença-maternidade. Nesse momento, recordei-me do primeiro dia em que fui ao abrigo e, conversando com a equipe técnica sobre diversos assuntos relacionados ao trabalho na instituição, perguntei sobre o tipo de vínculo empregatício estabelecido com os funcionários. Na ocasião, a diretora, sorrindo para a psicóloga da época, imediatamente me disse de forma gentil que não haveria vaga para mais psicólogos. Compreendi que havia o desejo da minha entrada; contudo, eu ainda era um elemento estranho aos olhos da equipe – alguém que poderia desestabilizá-la –, uma equipe composta por profissionais sem estabilidade empregatícia. Soube, nesse momento, que a maioria dos profissionais que ali trabalham não são concursados, mas têm contratos por meio de Organizações Sociais (OS). Servidores públicos na ocasião eram as assistentes sociais e a diretora, também assistente social.

A partir do convite, ficaram acordadas as condições para a minha participação na Roda de Conversa, que se daria por meio de um encontro semanal de duas horas de duração. Assim, iniciei o grupo na última semana de novembro de 2017. Na verdade, havia alguns meses que a Roda de Conversa não acontecia por vários motivos: saída da psicóloga e, por vezes, exigências do próprio trabalho que não deixava tempo livre suficiente para os funcionários.

A partir de então, eu assumi a posição de observadora participante num grupo composto por alguns funcionários. Na ocasião, a assistente social que compunha a equipe técnica comigo no grupo explicou-me que todos são cuidadores, desde o porteiro até a diretoria. Convém dizer que, desde o início de minha inserção, pude perceber o empenho institucional para facilitar a entrada e a



permanência no grupo da maior parte dos funcionários, o que nem sempre era viável em razão das exigências do trabalho. Desde que me inseri no trabalho, a assistente social e eu participávamos conjuntamente da Roda de Conversa e, ao final, conversávamos sobre o grupo do dia, que a cada semana era alternado por causa do sistema de plantão.

Estar no grupo permitiu-me observar e criar dentro de mim um tempo de silêncio, no qual eu podia ver e escutar o que havia sido dito e tratado: o desconhecido para mim. Nesse lugar-experiência, as histórias de vida de cada cuidador somavam-se à experiência cotidiana do trabalho no abrigo, incrementando o conhecimento e a reflexão a cada encontro. E se modificava, quer seja pelos seus componentes que variavam em razão do plantão, quer seja pelo assunto despertado a cada vez. Nesse contexto, senti-me como uma pessoa que colhe um grande ramalhete de narrativas orais em vias de transformação, pois havia essa intenção nos gestos e nas palavras. Sobre o lugar-experiência que foi a Roda de Conversa, narrarei detalhadamente.

**3.2 O meu percurso no abrigo** - A pesquisa foi realizada em uma Unidade de Acolhimento do Município do Rio de Janeiro. Com o consentimento da equipe técnica da instituição e a aprovação do projeto de pesquisa pela Comissão de Ética do Instituto Fernandes Figueira e pela Prefeitura do Rio de Janeiro, desenvolvi uma metodologia de investigação baseada na interação entre a educadora social e o bebê abrigado.

O abrigo municipal localizado na zona sul da cidade do Rio de Janeiro oferece atendimento a crianças de zero a três anos, que normalmente são advindas da camada popular da população. Nesse espaço institucional, as crianças permanecem por decisão judicial até o desfecho final do processo, o que implica o aguardo dos trâmites necessários para que o destino da criança seja orientado pelo juiz após avaliação e conclusão do laudo da psicóloga e das assistentes sociais. Caso elas completem três anos sem que nenhuma decisão tenha sido tomada, são encaminhadas para outro abrigo que atenda crianças nessa faixa etária.

O local, nomeado de Unidade de Reinserção Social, conta com uma equipe especializada, formada por 27 profissionais, dentre eles assistente social, psicólogo, educadores e pessoal de apoio trabalhando em escala de revezamento. Além do berçário, a estrutura da unidade conta com solarium, refeitório, espaço de estimulação e sala de atendimento.

Esta segunda unidade voltada para a primeira infância da SMDS (Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social) acolhe bebês em situação de violência ou abandono familiar, tendo capacidade para 13 bebês, de zero a três anos de idade. Os bebês são afastados de suas mães por meio de uma decisão judicial e permanecem nas unidades até que possam ser reinseridas no convívio familiar ou adotadas. A reinserção familiar pode ser feita pela família extensa, que inclui, além dos pais, outros parentes como tios e avós. Nesse contexto, a educadora é orientada a acolher o bebê recém-chegado através do seu olhar, da sua voz e da sua presença, contando sua história para construir um elo entre o passado e o presente; “não se trata somente de não esquecer o passado, mas também de agir sobre o presente” (Gagnebin, 2006:55).

O espaço físico do abrigo é organizado da seguinte maneira: o primeiro andar, local em que está o berçário, é dividido em: hall de entrada, onde fica permanentemente um tatame cheio de brinquedos com uma proteção improvisada para que os bebês, uma vez dentro desse espaço “protegido”, não saiam. Há ainda um cantinho com pufes para as visitas aguardarem as crianças; um corredor relativamente largo e grande que une uma pequena sala de reunião; a escada para o segundo andar, que permanece fechada por uma portinhola com trinco; um banheiro coletivo e um banheiro que atende os bebês. Por fim, chega-se ao berçário, que é dividido em três partes: uma saleta separada do berçário propriamente dito por uma divisória. Nesse lugar, as crianças costumam ficar com suas educadoras na hora da alimentação, da medicação, da vestimenta (pois o armário de roupa fica localizado nessa parte). Nesse local há ainda uma cadeira para amamentar e ninar o bebê que está resistindo a dormir. Esse espaço também é utilizado pelas educadoras nos curtos momentos de descanso. No berçário, propriamente dito, encontram-se os berços e caminhas dispostos de maneira que um fica de frente para o outro, criando um corredor que nos conduz até o final do berçário, onde está localizada a única parte externa do abrigo, o *solarium*, o qual é rodeado por um muro de pedras e tem um chuveiro que refresca nos dias quentes.

O segundo andar é bem menor que o primeiro, tendo um pequeno corredor distribuído da seguinte forma: sala da diretoria (onde normalmente fica a equipe técnica), um banheiro coletivo e a cozinha, o lugar mais amplo do andar. Nesse pequeno corredor, foi improvisada uma mesa retangular que recebe os funcionários na hora do almoço.

Durante todo o percurso da pesquisa, observei que, embora bem estruturado, o abrigo tem um espaço limitado, comprometendo, por vezes, a autonomia das crianças. Alguns deslocamentos, por exemplo, entre o berçário e o hall de entrada exigem atenção dos adultos, pois nesse caminho encontram-se dois banheiros, uma portinhola que costuma ficar fechada para as crianças não subirem a escada, sala de reunião,. A única porta para entrar e sair do abrigo fica no início desse corredor. Isso significa que portas podem ser abertas inadvertidamente derrubando um bebê que esteja engatinhando ou correndo pelo corredor, sendo esse um dos poucos espaços para brincar e se movimentar livremente.

Outro fato é que a porta da rua fica acessível aos bebês. Também nesse espaço não há contato com a natureza. E o número máximo de crianças nessa unidade é de treze bebês, sendo que no tempo da pesquisa havia oito. Outro dado importante é que os bebês na sua maioria têm famílias que os querem de volta, sendo permitidas nesse momento apenas as visitas – em alguns casos, a ida para a casa de parentes pode ser consentida pelo juiz.

A equipe técnica é relativamente pequena: uma psicóloga, duas assistentes sociais, uma diretora e uma assistente social. Há três educadores-diaristas por dia, a maioria com formação de nível médio, que se ocupam diretamente dos bebês e trabalham em dias alternados. Há duas educadoras-plantonistas que participam da dinâmica do abrigo, especialmente quando há necessidade de se deslocar com a criança para a creche, para a escola, para o consultório médico, para o hospital, ou mesmo para passeios externos. Além desses funcionários, o abrigo conta com cozinheiras e dois porteiros que se revezam nos plantões.

Dando continuidade, destaco alguns elementos importantes que exploro ao longo do trabalho, tais como: os princípios da abordagem pikleriana, a importância da intersubjetividade para a constituição psíquica do bebê, a relevância da formação do cuidador, e a posição ética, estética e política da instituição.

***PARTE III: RESULTADOS E DISCUSSÕES:  
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA***



*Quem falou de primavera sem ter visto o teu sorriso,  
Falou sem sabe o que era.*

*Cecília Meirelles*

*Figura 8: Blue dancers de Degas*

### **Resultados da pesquisa: reflexão sobre a prática**

Os resultados do trabalho são apresentados a partir das três atividades principais realizadas em campo: as rodas de conversa; a observação da relação entre educadoras e bebês e entrevistas com o corpo técnico da instituição.

#### **1. Rodas de conversa**

A partir dos resultados de 18 sessões de rodas de conversa, realizei uma análise para investigar a relação educadora-bebê, educadora-instituição, educadora-função, com base em quatro categorias derivadas da literatura, das falas e das interações: (1) os desafios da relação educadora-família; (2) a construção de uma estética de delicadeza para o desenvolvimento na 1ª infância; (3) ser educador de referência e o desgaste do trabalho; e (4) a ambivalência afetiva da cuidadora nos cuidados e as saídas e partidas das crianças. Como o leitor poderá observar, apenas artificialmente, essas categorias podem ser separadas, pois os temas de que tratam estão inevitavelmente intrincados entre si. Como uma síntese simplificadora, posso dizer, sem sombra de dúvidas, que o tema que mais mobiliza as educadoras e a instituição é a relação com as famílias, assunto que se repete em toda a elaboração deste capítulo.

##### **1.1 Primeira categoria: os desafios da relação educadora-família-bebê**

Posso dizer, a partir de minhas observações que as maiores dificuldades tanto da instituição, como principalmente, das educadoras é a relação com as famílias.

No início de 2017, o grupo de educadoras do abrigo criou uma demanda bem específica à equipe técnica, qual seja, a de ter um espaço em que elas pudessem ter acesso à diretora e à equipe técnica

periodicamente. A questão principal que lhes preocupava era a relação com as famílias das crianças. O pedido foi acolhido, e em meados do mesmo ano surgiu a Roda de Conversa. A pauta era justamente privilegiar as necessidades das educadoras para que pudessem dizer sobre suas aflições e problemas. Entre tantas, uma das questões reiteradas nas reuniões estava o conflito com as famílias dos bebês abrigados. Vale lembrar que o trabalho junto às crianças que viveram e vivem situações de violação de seus direitos, situações que podem comprometer o seu desenvolvimento pessoal e social, coloca inúmeros desafios quanto à formação técnica, condições afetivo-emocionais e clareza política dos agentes institucionais (Teixeira, 2011). Foi nesse sentido a ideia de criação da referida iniciativa, visando a “trocas entre profissionais, estudos, são essenciais para sustentar as educadoras em suas posições e compromissos” (Marin, 2011: 15).

O desafio de lidar com as famílias se inicia com a chegada de cada bebê. Como na maior parte das vezes não se estabelece um trabalho sistemático com as famílias, essa falta acaba repercutindo em ato no encontro com as educadoras, quase sempre carregado de conflitos e enfrentamentos. Entretanto, é importante dizer que desde 2006, com o PNCFC (Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária), se coloca a família no centro das ações das instituições de acolhimento, e a reinserção da criança em sua família e na comunidade passa a ser o seu objetivo prioritário (PNCFC, 2007: 67). O reordenamento dos programas de acolhimento requer ações (elencadas no PNCFC, 2007), tais como a qualificação dos profissionais que neles trabalham. Contudo, não é fácil para as educadoras reconhecerem a família desses bebês “separados” como uma das referências na sua constituição, tendo em vista a distância do ideal de família que elas sonham para eles.

De fato, é uma tarefa difícil acolher as famílias, sem ter certeza se essa aposta será o melhor para o bebê que se vai. Nesse enlace complexo entre educadora, bebê e família no cotidiano do abrigo, é preciso preparo técnico, mas também um espaço que sirva como continente, no sentido de conter as emoções e para elaborar e transformar as possíveis angústias que possam surgir diante do processo vivenciado.

Podemos dizer que as educadoras estão mergulhadas num espaço intersubjetivo complexo no qual os bebês e suas famílias estão presentes diariamente. Nesse caso, o clima emocional é heterogêneo e, frequentemente exige ajustes, como nos relatos abaixo:

Outro dia a mãe de Luciano esteve aqui e quis dar banho no filho. Eu expliquei que havia acabado de dar banho, mas ela insistiu dizendo que não ficou bom, que ele está suado novamente, e que a necessidade de outro banho se fazia urgente. Quando eu vejo, ela molhou todo o banheiro. Falei com ela com jeitinho, porque eu sei que ela faz um barraco se sente criticada (educadora).

Na semana passada, ela estava sentada com Luciano, e ele batendo na cara dela, e eu expliquei que se ela não colocar limite ele crescerá batendo nela (plantonista 2).

Ela estava outro dia passando a mão nas partes íntimas dele, eu expliquei que ele é filho dela (educadora - diarista).

Num dia desses, ela queria colocar Luciano para dormir, mas fazia barulho com as outras crianças dormindo e eu fui falar com ela, e ela não gostou (educadora - diarista).

Um momento de muita tensão para as educadoras, quando estão acompanhadas com as famílias são as saídas e os passeios. No dia do passeio, normalmente aos sábados, as educadoras não escondem a tensão que isso lhes gera, em relação à segurança dos bebês e crianças pequenas. “Normalmente volto exausta. Fico muito insegura!” confessou uma das educadoras na Roda. A maioria delas considera que é difícil brincar com os bebês, quando o cuidado com a segurança está em jogo, elas dizem que fica difícil relaxar e entrar na brincadeira. Frequentemente, o ritmo e o tempo das crianças costumam não ser respeitados nos passeios, sobressaindo a necessidade de garantir sua integridade física, das famílias e das educadoras. Uma delas que costuma sair em tais circunstâncias ressalta:

Eles correm para todos os lados, caem, os pais ali podem sair correndo com eles e não voltarem mais. E como ficaria, chegar ao abrigo sem uma criança? (Educadora).

Para a maioria das educadoras a criança obedece muito mais a elas quando estão sem a família.

A família vai proteger, vai dar um apoio maior. É a mesma coisa com o pessoal daqui da direção, não que vocês atrapalhem (se direcionando à assistente social que coordena o grupo), mas eles se sentem mais seguros com vocês lá. Se eles veem vocês chegarem, logo se sentem protegidos. A gente fica na função mais chata de educar (educadora).

Outra educadora lembrou que “é comum aqui a avó que vem visitar querer agradar o neto, pois nunca o vê” (educadora Marluce).

Numa Roda que tratava do assunto, a assistente social propôs algumas reflexões e demandou ao grupo que compartilhasse as boas experiências com as famílias. Mudando o roteiro, a plantonista Zilka retomou no grupo suas dificuldades, contando a sua história com a mãe de Luciano que a acompanhou

até o Posto de Saúde. O tema era persistente em sua vivência e ela queria falar mais sobre a sua experiência nada fácil:

Havia o receio de ela evadir com o filho nos braços. No entanto, ela foi ao médico, me acompanhou a pé. Eu acho importante acreditar nela, mesmo que nossa experiência com ela aqui não tenha sido muito fácil (plantonista 2).

Uma das educadoras considerou corajosa a colega que saiu com a mãe de Luciano e Zilka ressaltou que é importante ter jogo de cintura.

Conversei muito com ela, vejo que ela escuta o que tenho a dizer, não passa despercebido. Ela tem as suas dificuldades, mas ela tenta obedecer às regras.

Katie, mãe de Luciano, tem uma história de abrigamento que iniciou ainda na infância, por isso, a compreensão e o desejo que sua vida tome outro rumo por parte das educadoras e da equipe técnica. Recém-saída do abrigo por conta da maioridade, onde morou por mais de cinco anos, Katie decidiu ir para a casa do namorado. O pai de Luciano, falecido recentemente, deixou seu herdeiro para Katie, que luta com a força que tem pela guarda definitiva do filho.

Marluce lembra que em uma de suas visitas, Katie lhe confessou com os olhos marejados de lágrimas que “ele (se referindo a Luciano) é a única pessoa que irá me amar. Parece que o filho de um ano e meio a renarcisa, fazendo-a se sentir valorizada ao desejá-la por perto, tamponando e reparando, num só tempo, as feridas narcísicas de toda uma vida. A mãe parece buscar no filho os cuidados que lhe faltaram, para isso, se abstém de assumir a função materna, deixando-o fazer o que quiser com ela: bater, acariciar, morder, sorrir, se deleitar com sua permissividade. São as educadoras que assumem a contenção dos impulsos agressivos de Luciano e convocam Katie a se posicionar como mãe.

As experiências precoces da vida de Katie protagonizaram várias histórias contadas pelas educadoras-diaristas e educadoras-plantonistas na Roda, nas quais ela se deixa dominar por um menino que, apesar de maltratá-la, a faz sorrir e gargalhar. E, com isso, resta a dúvida da equipe técnica e das educadoras, se apostam ou não nessa jovem mãe que mal consegue cuidar de si!

Ouvindo tais relatos, Talita recuperou uma frase que eu havia dito ao grupo na semana anterior: “é terapêutico apostar na família”, para dizer que a aposta é importante se referindo ao sucesso da saída dessa mãe com a plantonista Zilka e o filho. Essa é uma oportunidade interessante de se garantir aos



pais, contanto que também exista segurança para as educadoras. Por causa dessa insegurança presumida, a educadora Amália comentou:

Eu não iria com essa mãe, pois ela funciona de “veneta”. Se falar algo que desagrade ela rapidamente modifica o comportamento com a educadora. Ela outro dia desafiou a educadora Eva e entrou no banheiro com o filho para dar banho quando ele defecou.

Talita explicou que não havia sido combinado com essa mãe o modo como o banho deveria ser dado. A educadora Elisabeth esclareceu:

O horário do banho é antes do almoço, certo? Ela tirou o short, a fralda e a blusa e foi entrando. Eu me senti desrespeitada. Como elas (as mães) podem tudo e a gente não pode dizer nada? Fico na minha. Tudo que falamos para vocês (referindo-se à equipe técnica) elas contam de outra forma.

A educadora Miriam, ouvindo Elisabeth, lançou a pergunta: “O que têm de tão grave da mãe dar banho no menino?” “Nenhum, mas ele estava corizado”, respondeu Elisabeth, justificando sua posição. Miriam insistiu:

O que de tão grave pode trazer de consequência para nós se ela der o banho? Esse pode ser mais um momento de orientação à mãe. Mas depende do momento, se ela está sozinha, se tem outras mães. Eu não tenho impedido mais nada. Outro dia perto da hora do almoço ela (se referindo a mãe de Luciano) foi dar de mamar.

A educadora Amália ponderou:

Eu expliquei outro dia para ela que ele irá almoçar, e se ela der de mamar naquele momento ele poderá perder a fome. Sugeri a amamentação para depois do almoço, mas a mãe não quis acatar a proposta.

Amália acredita que Katie implica com algumas pessoas do abrigo. Zilka retrucou: Na verdade, ela tem dificuldade de acatar as regras. Percebo que a maneira com que falo com ela é essencial para sua compreensão.

A psicóloga acredita que haja uma disputa entre as mães e as educadoras, porque essas estão com os filhos delas. Frente ao que Zilka observou que as mães, mas nem todas, querem fazer os cuidados de mãe. E Amália concluiu generalizando as situações:

Elas ficam com ciúmes. Tem criança que se apega a gente. Eu sou adotada pelas crianças mais do que adoto. Nesse momento que a mãe vem visitar o filho, eu evito aparecer, acredito que seja melhor para ela. Outro dia, a Diva ficou agarrada comigo e não queria ir para o colo do pai.

Amália acredita que esse momento é da criança com os pais. Talita pontua que isso tem a ver com a sensibilidade e cuidado. “Já passei por situações que me fizeram de para-raios”, referindo-se aos conflitos com as famílias.

Dito assim, é possível compreender a dificuldade, por parte das educadoras-diaristas, das educadoras-plantonistas que são responsáveis pelos cuidados médicos e clínicos, sendo essas as profissionais que saem com as crianças para a consulta, e também dos porteiros, (são dois que trabalham em dias alternados). Todos se envolvem, pois as visitas das famílias dos bebês ocorrem diariamente de segunda-feira a sexta-feira, de manhã até às 17h. Uma realidade, que segundo a assistente social, é bem recente. Ela conta que antes não havia tantos bebês com família de origem presente no abrigo.

Nos relatos de quase todas as profissionais encontra-se o desconforto ao lidar com os familiares:

Eu não gosto de sair com as famílias. Outro dia levei Luciano ao Posto de Saúde para exame de rotina, e a mãe estava. Durante toda a consulta ela interferia dizendo que o filho estava passando mal ao vê-lo chorar (plantonista 2).

Segundo a plantonista que estava presente, ela e a médica aguardaram a “cena” passar. A criança foi examinada rapidamente e estava clinicamente bem, segundo a pediatra. Fora do Posto de Saúde, a educadora se preocupou com o estado da mãe, que parecia não estar bem. Ela confessou estar com pressão alta e a educadora a aconselhou-a a procurar tratamento. Na Roda, essa cuidadora concluiu que estar com o bebê sozinha é bem melhor, concordando com as outras colegas, que confessaram “ser melhor mesmo”.

Dessa forma, elas podem fazer do “seu jeito”, sem interferência da família. Apesar de não ter sido colocado em palavras durante as sessões do grupo, a presença da família relembra à cuidadora que o “filho” tem uma mãe a quem se endereçar que não é ela. “Eu não gosto de estar presente quando a família vem visitar ou levar a criança. Outro dia mesmo Gio veio para mim, ficava no meu colo. Ele não queria ficar com a mãe. E eu fiquei numa saia justa!”

Se, por um lado, a preferência por ficar no colo da educadora a enche de alegria, pelo reconhecimento que subjaz a todo o investimento; por outro, de acordo com as orientações técnicas dos serviços de

acolhimento para crianças e adolescentes, a educadora deve tanto incentivá-lo a estar com seus familiares na hora da visita, como a

A partir da metade de 2018, tendo em vista a quantidade de problemas expressos pelos educadores em suas relações com os familiares na Roda de Conversa, a equipe técnica do abrigo decidiu construir uma cartilha destinada aos pais e familiares, junto com os educadores e discuti-la com os pais, visando a colocar algumas regras da instituição que regulassem seu acesso, suas relações e melhorassem a comunicação. Em geral, a iniciativa agradou muito às cuidadoras, que começaram imediatamente a discutir o conteúdo do material, repetindo os reiterados pontos de dificuldade, quase sempre visando a controlar um pouco as intervenções familiares. Algumas se referiam a problemas como perturbação da hora do sono dos bebês, aporte de alimentos não recomendados, reclamação dos pais sobre o que consideravam descuido das educadoras com os brinquedos que traziam, ou seja, coisas do dia a dia.

A educadora Joana relatou a fala do pai de um dos bebês. Ele havia reclamando com a diretora por ter sido negado seu direito enquanto pai de dar o lanche para o filho. “Se as regras forem claras, evitam-se essas situações”. Nelson, um dos porteiros presente na roda, lembrou que no fundo, os pais querem saber se somos competentes para tomar conta de seus filhos. É comum cada um dos pais, na ausência de contato com seu bebê, ficar habitado por seus desejos e suas culpas sobre o cuidado do filho. Ainda mais no caso dos bebês abrigados, que na maior parte das vezes, foram compulsoriamente afastados de suas famílias, por não lhes oferecerem proteção e cuidados necessários.

Ao reencontrar-se com o filho ou a filha nos dias das visitas, o vazio da ausência se transforma, no melhor dos casos, em presença prazerosa. É a hora da transmissão, por parte da educadora social, de como são os dias do bebê no abrigo e é um momento-chave em que cada pai ou mãe precisa se sentir liberado da culpa gerada pela falta de contato com seu pequenino. Por isso, frequentemente, eles se tornam controladores, exigentes e desconfiados dos cuidados dispensados a seu bebê, projetando na educadora suas dúvidas, seus temores e suas rejeições. Sobre isso, Guerra comenta que:

Os fantasmas e as expectativas da mãe (e do pai) se encontram (ou colidem) com os fantasmas e as expectativas da professora (educadora) e da instituição (2012, p. 276).

Por um lado, não é incomum a mãe de bebês abrigados reexperimentar, com relação às cuidadoras, angústias ligadas à inveja das potencialidades maternas dessas mulheres, sentindo ciúmes e exclusão

edípica<sup>19</sup>. Por outro, para as educadoras pode ser difícil sobreviver à experiência de um bebê que acaba de chegar ao abrigo e é tomado por uma intensa angústia de separação que, muitas das vezes, o faz adoecer. Nesse momento, surgem frases, por parte das profissionais, tanto de ternura quanto de irritabilidade. O trabalho de grupo pode oferecer uma proteção provisória aos climas emocionais que envolvem a instituição como um todo e que, no cenário das relações entre a educadora e o bebê, podem eclodir (Kaës, 1999).

Por isso a proposta da cartilha que, como recomendava Talita: “os acordos devem ficar bons para todos, vamos nos organizar” foi muito bem acolhida. A ideia, de um lado, era respaldar as ações das educadoras, retirando de cena a pessoalidade. De outro, era incluir os pais na rotina dos cuidados, sem perturbar alguns momentos que precisavam ser preservados. Por isso, Talita, assistente social, reforçou a relevância de fortalecer a família para receber a criança. Aos poucos a roda de conversa foi tomando o formato de uma reunião. O caso da mãe de Luciano voltou na voz da educadora Marluce:

Outro dia a mãe do Luciano estava dando banho nele, e me perguntou se a gente lavava o “pauzinho” dele. Eu disse que não, que eu deixei para ela lavar. Nada melhor que a mãe lavar, não é? Ela sorriu e ficou toda satisfeita. Ela na verdade não gosta que ninguém mexa (educadora Marluce).

A fim de compreender melhor como trabalhar com as famílias, a construção da cartilha colocou em pauta a complexidade que envolve esse tipo de relação e cuidado. As educadoras-diaristas e educadoras-plantonistas se dispuseram, desejando obter orientações da equipe técnica sobre como lidar em situações específicas ou difíceis com os pais. Como na situação descrita abaixo por uma educadora, que se mostrou em dúvida sobre as regras de visitação:

Pode a mãe trazer alguém de fora? Porque a mãe do Lucas sempre traz alguém diferente sem ser parente, que normalmente fica com curiosidade. Elas (as visitas) olham para a gente e parece que você é de outro mundo. Reparei que essa mãe ficava mais atenta para a conversa com a amiga que para a demanda do filho. Conversei depois com ela sobre isso. Eu disse para ela que pode vir com outras pessoas uma vez por semana, mas não sempre. Porque quando ela vem aqui, a atenção deve ser para o filho.

Talita respondeu:

Não dá para dizer às famílias para não virem com ninguém, mas que não venha com frequência. O que a gente não deixa é qualquer pessoa entrar no berçário, não pode ser um

---

<sup>19</sup> Quando a criança vivencia o dissabor da exclusão da relação especular para se ascender enquanto indivíduo.

lugar de exposição. Ontem foi feito, por exemplo, um atendimento psicossocial, passamos por dentro do berçário. A curiosidade dos pais de participar do lugar que o filho frequenta é natural.

Talita lembrou ainda que uma das estratégias adotadas pela abordagem de Emmi Pikler é a filmagem de cenas do cotidiano, para observar e qualificar o trabalho com posterior discussão com a equipe, a fim de aperfeiçoar os cuidados. Essa pode ser uma estratégia para aprofundarmos as reflexões sobre os cuidados e as relações. Ela recordou o desentendimento entre uma mãe e a educadora Eva. Tudo aconteceu no momento em que as crianças estavam numa atividade externa com um profissional que trabalhava com materiais lúdicos e alguns pais participavam. Sobre esse fato, ela acrescentou:

Isso nos deixou receosos, afinal em qual momento do dia a família pode acessar o berçário? Ontem mesmo chegou uma bebê chorando muito, e eu fui mostrar o ambiente onde ela ficaria.

Ainda sobre os pontos a serem tratados na cartilha, Amália se lembrou dos passeios, uma atividade crucial e que traz muitas preocupações, “tem uns [passeios] que dá para os pais irem, outros não”. Sobre o repetidamente comentado estresse gerado por essa atividade, Eva, reivindicou mais segurança e Talita ressaltou:

A equipe técnica estará presente aos sábados para fazer os passeios. Temos famílias que apresentam demanda de alerta. Eles querem participar, temos que negociar o que é possível para a gente e para a família. Essa é uma oportunidade educativa também. Eles saindo com a gente têm oportunidade de ficar com as crianças.

Mas, insistiu Eva: “a instituição tem que oferecer segurança. Como garantir a segurança no passeio? Eu entendo que os passeios não comportam todas as famílias”. Talita lembrou que cada educador sai com, no máximo, duas crianças, caso contrário cansaria a todos. E que os passeios poderiam ocorrer durante a semana também.

Outro ponto relevante colocado no grupo foi que as educadoras precisam conhecer a história das famílias. Conhecer essas histórias é ir à procura de um sentido para atitudes e comportamentos de pais e mães. Isso facilita o manejo diário com as pessoas que têm seus filhos sendo cuidados pelos profissionais. O acesso à história de vida de cada bebê é importante, pois permite entender e situar alguns comportamentos e produções do bebê, da forma mais conectada possível com o que ele viveu antes de ser acolhido. Assim, a cuidadora poderá integrar parte da história com o momento presente, num tempo em que ele ainda não consegue verbalizar. A maioria das educadoras comentou que se ressentia da falta de informação sobre a criança que chega ao abrigo. No entanto, ficou combinado que

há de se ter cautela para que a história de vida do bebê e as expectativas que são criadas sobre ela não se sobreponham à relação presente do educador com a criança.

Pelas falas das educadoras, depreendeu-se que a falta de elementos da história não é só simbólica. É prática também. A plantonista Mili, por exemplo, comentou que faz falta saber sobre a história, principalmente quando ela vai levar um bebê ao Posto de Saúde e o médico pediatra pergunta um monte de coisas, mesmo sabendo que ele é de um abrigo. “Já me perguntaram sobre a razão do abandono, se a criança se parece com o pai ou a mãe, se tem doença na família. Eu explico que sou plantonista e não mãe do bebê, portanto, não tenho muitas informações. Mas, eles insistem”. A falta de informação sobre o bebê por vezes, parece ser insuportável. Se, certamente, é possível saber tudo, a informação disponível ajuda a imaginar hipóteses sobre suas necessidades e demandas. Como refere Zilka: “às vezes tento adivinhar se a criança mamava, se tinha os pais por perto” e afirma:

A mãe do Luciano, por exemplo, tem dificuldade de receber um não, e as educadoras podem estranhar a postura reativa dela. Então, é preciso conhecer a história. As demandas familiares precisam ser atendidas, mas dentro de alguns parâmetros.

Outro ponto que foi destacado foram as saídas com a família nos finais de semana. É o caso do bebê Roberto que vai para a casa da avó. Roberto já tem dois anos e meio e a visita à família nos fins de semana tem como objetivo principal sua reintegração. Chamou atenção de Amália e Nelson, a tristeza do menino ao retornar às segundas-feiras. Segundo a educadora, ele volta pouco falante. Talita tentou tranquilizar as educadoras dizendo que o processo dele está caminhando e comentou que ela também está observando o vínculo e a relação da família com o menino.

Em resumo, algumas questões foram consideradas mais relevantes para o conteúdo da Cartilha: o brinquedo deixado pela família para a criança; os horários de visita; a entrada do acompanhante que vem com a família; a oferta de produtos alimentícios pela família, seu tipo e o momento em que é oferecido; os passeios e as saídas. Escutar as famílias também fez parte das questões levantadas, pois uma das habilidades consideradas mais importantes foi a de mediar as relações da criança com sua família de origem ou na impossibilidade, com a família que pretende adotá-la. Foi pontuado que a Cartilha deverá mostrar aos familiares os limites da instituição que, inclusive, podem estar distantes do desejo parental e até do cuidador. Ao se referir ao assunto, a educadora Clarissa ressaltou que a Roda caminhava para o interesse coletivo, pois nas duas últimas duas semanas, o foco foi como lidar com a criança e com a família. Preciso observar que, quando terminei meu estudo, a cartilha ainda não estava

consolidada, mas ela foi fruto de nossas discussões, de nossos consensos e de nossas indagações. Minha impressão é de que ela será sempre incompleta, comportando uma reflexão sobre seus efeitos, e mudanças dos rumos quando não adequados.

## **1.2 Segunda categoria:**

### **Construção de uma estética de delicadeza para o desenvolvimento na 1ª Infância**

Comumente as histórias das crianças do abrigo são carregadas de episódios de violência e de desamparo. Quando chegam, as dificuldades de buscar significações para rupturas e faltas aparecem por meio de sinais no corpo do bebê ou da criança pequena que os educadores precisam ler e reunir, como num quebra-cabeça. Nesse sentido, o acolhimento institucional pode ser um caminho possível para que se constitua um resgate do enlace ético e humano. Exemplo descrito por uma educadora na Roda mostra o investimento afetivo como via privilegiada para a construção do laço cuidador-bebê. Ela observou que as crianças costumam chegar tristes, mas com o tempo vão se soltando. “Vamos oferecendo colo, carinho, conversamos! Com o tempo já estão brincando, comendo, sorrindo”.

Segundo Aubry (2004) e Winnicott (2001), o fato de um bebê ter sido separado de seus pais não implica que seja carente de cuidados maternos, pois outra pessoa pode exercer essa função. É importante se observar o modo como o bebê vivencia a separação e também como é recebido na instituição de acolhimento. Deve-se considerar, por exemplo, se ele vivenciou experiências relativas à função materna, ou se está pela primeira vez diante de um cuidador que poderá subjetivá-lo.

Numa das Rodas de Conversa, o assunto era se havia certeza do dever cumprido, quando as participantes se referiam aos cuidados afetivos delas com os bebês. Certezas que se misturavam às dúvidas se eles quando deixassem o abrigo carregariam em si, um pouco delas. Foi quando uma das diaristas se pronunciou: “eu acho que eles vão levar o carinho e amor que receberam. Isso fica. Me recordo da minha infância, e olha que tenho poucas memórias até os seis anos, e me lembro mais das sensações”.

As memórias afetivas ficaram gravadas para essa cuidadora, num cuidado que supõe ter vivenciado e que a faz senti-lo ainda hoje. Sua fisionomia mudou à medida que contava sua história. E seu desejo era de perpetuar essa sensação tão boa do que recebeu, no cuidado que oferecia aos bebês. E continuou falando: “eu gostaria de ser diarista para ficar mais com eles. Como plantonista, fico com outras

responsabilidades (levar a criança ao médico, comprar remédios, fraldas, etc), mas o que gosto é de ficar com eles. E quando vão embora torço para que recebam muito carinho e amor de quem continuará cuidando”.

Pude constatar pelos relatos que o fato de existir uma criança em situação de acolhimento leva sofrimento a todos, e resta ao cuidador amenizar a dor causada pelo abrigamento, ofertando carinho, como sugere o porteiro Nelson, ou colocando em palavras os sentimentos desses pequenos, como mencionou a assistente social, Talita. Não é fácil para as educadoras a experiência do retorno da criança para o abrigo, quando sai com a família. Ela pensa que vai embora e volta. Na Roda esse tema surgiu com frequência pelo impacto que causa nas educadoras. Elas dizem que por alguns dias convivem com a criança ainda triste ou desanimada.

Não é incomum, como revelou Silva (2017, p.176), o cuidador também demonstrar sinais de sofrimento gerado pelo trabalho, pelo fato de estar num ambiente no qual, repetidas vezes, atualiza-se a cena do seu próprio abandono. Não raro as educadoras se tornam profissionais de cuidados de crianças em serviço de acolhimento sem ter preparo específico para isso, pois muitas vêm de outras áreas. Ou por vezes, o cuidado é realizado por pessoas que não escolheram exercê-lo, sendo apenas uma oportunidade de trabalho ou de sobrevivência. Tal realidade reforça a necessidade de um espaço para capacitação continuada. Sobre isso, Silva afirma que:

é essencial que os serviços disponibilizem um espaço para realização de encontros com temas livres, escolhidos pelo grupo. Nesses encontros, as cuidadoras podem expressar sentimentos e emoções frente às dificuldades do dia a dia. Podem se olhar, pensar, conhecer a si mesmas, conversar, trocar experiências (2016, p.177).

Iniciativas como a Roda, por exemplo, revertem em benefícios para a própria instituição, ampliando a visão dos cuidadores sobre a importância de seu papel, o que, em decorrência, favorece sua relação com a criança.

Como já referido em vários textos na parte teórica, é importante que o profissional tenha consciência de que o trabalho que envolve os bebês pode suscitar tanto nas educadoras como na própria família, sentimentos de empatia, compaixão, rivalidade, inveja, reparação, entre outros. Às educadoras pode ser útil um trabalho regular de supervisão ou em grupos de análise das práticas profissionais (Wendland,



2012), para que efetivamente possam, também, acompanhar os pais ou outros parentes. Esse investimento nos profissionais é imprescindível para tornar essa relação tão afetiva quanto racional.

Afinal, se os profissionais estiverem amparados por uma adequada supervisão e por um grupo como a Roda de Conversa, isso se refletirá na qualidade do acolhimento. Dessa forma, será possível dar oportunidade à interação dos profissionais com as famílias e com as crianças. É o caso da mãe de Luciano, que se relacionando com o filho de forma agressiva, talvez esteja reproduzindo sua própria história de violência intrafamiliar. No entanto, ela acolheu o conselho da educadora para não permitir que seu filho batesse nela. O cuidado da educadora direcionado a essa mãe, a fez ver que ela não deve sorrir mais para a dor, nem a que lhe é desferida por seu filho pequeno. Essa como todas as outras mães, não nascem prontas, precisam de um ambiente que favoreça a construção da maternidade (Racamier,1961). Desse modo, uma educadora deve ser preparada para atuar com os mais diversos tipos de família, procurando conhecer e respeitar seus saberes e seus modos de relacionamento.

Por esse motivo, entre outros, a importância da capacitação de qualidade dos profissionais que executam políticas públicas para a primeira infância é imprescindível. Diferentes pesquisadores têm insistido nesse assunto, o Núcleo Ciência pela Infância (NCPI), por exemplo, desenvolveu um estudo sobre a *Importância dos Vínculos Familiares na Primeira Infância e Funções Executivas e Desenvolvimento da Primeira Infância* a fim de demonstrar a relevância do tema para o campo da prática.

Como já vimos no decorrer deste estudo, foi a partir da segunda metade dos anos 1980 que a preocupação com a primeira infância ganhou visibilidade através de leis, estatutos e propostas concretas. Compreendeu-se que o bebê sozinho não existe, sucumbe. Portanto, seria preciso mudar o paradigma do cuidado, entendendo-o como sujeito de direito. Os textos oficiais passaram a enfatizar a necessidade de entender o cuidado com as crianças como um dever não só da família, mas do Estado e de toda a sociedade – como preconiza a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o recém aprovado Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) (Lucena, 2017). Falando do abrigo, uma das educadoras na Roda de Conversa disse emocionada: “cuido deles como fossem meus, sonho com eles, quando estou em casa falo neles. Meu marido até pergunta”.

Se antes o cuidador de bebês separados de suas famílias de origem se preocupava apenas em impor uma pedagogia que desconsiderasse qualquer expressão pessoal e qualquer particularidade, e previa

um único percurso possível para todos, hoje, com a diretriz implementada pelo PNCFC, se compôs uma visão de bebê que leva em conta sua história, sua origem e sua singularidade. Assim se vislumbram novas possibilidades de futuro, que não seja sua institucionalização até a maioridade.

Essa visão delicadamente cuidadosa para com o bebê separado é uma preocupação recente como Elage, Góes, Fiks e Gentile, nos lembram:

Antes da Constituição Federal de 1988, quando a Doutrina da Situação Irregular vigorava, a criança era vista como mero objeto do Estado. O termo “menor” era utilizado para se referir às crianças pobres e abandonadas e incluía também aquelas consideradas de conduta antissocial (os autores de ato infracional). O antigo Código de Menores, lei de 1979, funcionava como um instrumento de controle social e propunha a internação com o objetivo de corrigir comportamentos antissociais, desviantes, “delinquentiais” e proteger a sociedade do convívio com crianças e adolescentes pobres, isolando-os do convívio social, com a finalidade de reeducá-los (2011: 11).

As preocupações mudaram e hoje o educador não se preocupa com “delinquentes em potencial”, mas sim com a qualidade do cuidado e com a transmissão do afeto, além dos cuidados básicos, já conhecidos de priscas eras.

No entanto, embora após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, muito foi possível mudar, ainda hoje a visão antiga persiste e a mudança ainda está em processo. O entendimento sobre o bebê e a criança pequena separadas de suas famílias também, se antes eles eram objeto do Estado, atualmente incluem a família como corresponsável. Falando sobre as paulatinas mudanças, disse a assistente social, Walkíria:

Sempre fizemos desse jeito (referindo-se aos cuidados com os bebês), sem nos preocuparmos em informar à criança o que iria acontecer, sem privilegiar o tempo dos cuidados individuais, como o banho, a troca de fralda, a alimentação, a hora de dormir, e todos sobreviveram. Mas agora tem um grupo de pesquisadores que apontam para a relevância desses momentos para o bom desenvolvimento da criança.

O impacto da mudança de olhar no fazer institucional trouxe modificações quanto ao tipo de atendimento, ao número de crianças atendidas, ao tipo de estrutura arquitetônica da casa de acolhimento, que deve ser uma moradia digna, com clima residencial, atendimento personalizado e preservação dos vínculos familiares sempre que possível, até que o bebê ou a criança possa retornar à seu lar de origem ou encaminhado a uma família substituta. Espera-se que as unidades de acolhimento

possam estimular e favorecer a convivência familiar e comunitária (Elage, Góes, Fiks e Gentile, 2011), sendo esse um desafio para os educadores, assim como para a equipe técnica.

O desafio ao qual me refiro ultrapassa a técnica propriamente dita de como cuidar e acolher, pois as profissionais dos abrigos têm que lidar com o seu ideal de família, e se deparar com a realidade na qual há uma insuficiência, de tal modo que o Estado precisou intervir. Nesse caso, se espera que o educador, se torne uma figura central para o bebê, mas também um personagem que fará parte de um momento circunscrito de sua vida, seja porque ele retornará à sua família de origem, seja porque será adotado ou transferido para outra instituição.

Silva (2017) acrescenta que para uma melhor compreensão do papel de cuidador, existem Orientações Técnicas (BRASIL, 2009), um documento que regulamenta e organiza os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes acolhidos por medida de proteção, algumas determinações que visam a garantir a oferta de atendimento adequado. Conforme o documento, a elaboração dos serviços do Projeto Político Pedagógico (PPP) deve prever estratégias para seleção, capacitação e acompanhamento e supervisão de educadores e cuidadores. É assinalado que os profissionais devem ter clareza de seu papel, qual seja: “vincular-se afetivamente às crianças/adolescentes atendidos e contribuir para a construção de um ambiente familiar adequado, evitando, ‘se apossar’ dos pequenos e competir ou desvalorizar a família de origem ou substituta” (Brasil, 2009:53).

Nessa linha, percebi os esforços da equipe técnica e da direção do abrigo onde fiz meu trabalho de campo, em capacitar as educadoras, acolhendo-as e dando-lhes o suporte necessário, apesar das limitações financeiras para investir na formação. Nesse momento, me dei conta de que a Roda de Conversa se tornou uma proposta de capacitação continuada para as educadoras. Exemplo disso são as colocações cuidadosamente pensadas de Talita ao grupo, assim como a autorização para a minha **entrada** como especialista em bebês. Atualmente a direção e a equipe técnica têm se debruçado nos estudos da abordagem de Emmi Pikler, adotando-a como metodologia de aprendizado sobre os cuidados na primeira infância.

Assim, falas que contaram sobre o manejo assumido pelas educadoras foram bem vindas à Roda de Conversa. Como a de Joana:

Acho muito importante comunicar a criança na idade do Joaquim e de Roberto (tem mais de dois anos): Vamos trocar de roupa! Vamos ao médico! Têm pessoas que não falam e a criança não sabe.

Eu tenho a tendência a fazer isso, de conversar, mais com os bebês do que mais as crianças mais velhas (Talita, assistente social).

Eu fazia isso com a minha filha, conversava muito. Hoje ela está com nove anos (Clarissa, psicóloga).

Do ponto de vista da abordagem Pikler, essa é uma discussão importante, pois provoca muitos desdobramentos. Outra educadora, que tem formação em massoterapia, mencionou:

Eu acreditava que mais importante era o toque, e não a fala. Eu sou massoterapeuta. Há diferença de estar ali massageando a pessoa ou pensar no que vai fazer com a jantar. Assim sou amassadora de carne. Com os bebês é a mesma coisa. Agora aprendi que conversar é importante não só o toque e as gracinhas.

As palavras de Joana estimularam a participação de outras pessoas do grupo, promovendo os processos de ensino/aprendizagem de maneira espontânea e criativa. Talita ressaltou: “a criança fala com o corpo”.

Outro dia numa sessão da Roda, Talita pontuou a mudança de paradigma do abrigo de uns tempos para cá, e o impacto disso no trabalho. Antes havia crianças que não tinham famílias, eram bebês sem mães. A preocupação das assistentes sociais era direcioná-los para sua colocação em famílias substitutas. Agora é diferente. “imagina como fica a cabeça das crianças?” interroga. E acrescenta, “e a cabeça da equipe técnica e das educadoras, como fica?”

Diante dessa realidade, é preciso criar formas de acolher suficientemente boas para melhor atender as necessidades específicas dos bebês. Como comenta Marin ao se referir aos educadores, com relação ao bebê, é necessário:

Abrir-se para essa alteridade, construir espaços de continência que permitam exploração, estranhamento e busca de representação para cada situação, suportando angústia e dúvida. [Esse] me parece ser o papel essencial dos cuidadores e, portanto, [o de] organizador de qualquer projeto educacional para a primeira infância (2011, p. 9).

No entanto, para suportar a angústia gerada pelo trabalho, a educadora precisa falar sobre o apego que sente ou procura evitar e dos medos e sentimentos que sua relação com determinado bebê despertam.

Com relação à postura da educadora, Zilka indicou às colegas o livro preto da Judith Falk, que foi uma das diretoras do Instituto Pikler. E insistiu para que as educadoras do grupo o lessem.

Talita comentou então que este momento da instituição convoca a pensar sobre o trabalho conforme propõe Falk. Nesse livro, a autora sugere às educadoras que sejam referência para um grupo pequeno de crianças. Dessa forma, o choro, por exemplo, que antes era uma via de descarga, passa a ter função de comunicação e adquire matizes conforme atribuição dada pelo cuidador. Nesse caso, é preciso que o adulto esteja disponível para o bebê, que ouça não apenas seu soluçar, mas, tantas outras manifestações e, com seu suposto saber, os interprete como uma demanda com significado. “Estamos diante de um campo que nenhuma técnica objetiva consegue delimitar; trata-se de uma rede de sentidos que vai sendo construída nas sutilezas da relação entre o bebê e seu cuidador” (Albano, 2012, p.39).

Assim, aos poucos, a educadora que tem o contato diário com o bebê conhece suas necessidades e demandas. O desejo de saber como deve fazer para ser uma “cuidadora suficientemente boa” estimula a busca por respostas através daqueles que sabem sobre a primeira infância. Mili conta: “leio tudo, vejo matérias na internet, pego um livro, quero entender”. Sem dúvida, a entrada dos ensinamentos de Pikler sobre a primeira infância através da equipe técnica, fez muito sentido para as educadoras, que passaram a ouvir com seriedade o que se tem a dizer dessa experiência institucional. Uma delas que leu o livro organizado por Judith Falk disse que é uma inspiração. “Parece simples, mas não é não. Temos que mudar muita coisa”.

Sem dúvida a abordagem desenvolvida por Emmi Pikler contribuiu para a provisão de cuidados de qualidade nas entidades de acolhimento, e indicou alguns princípios já apresentados aqui neste estudo, anteriormente. Destaco um deles: o que convoca o adulto a organizar o ambiente para que se torne seguro para o bebê explorar. Isso significa que para o bebê adquirir autonomia e liberdade depende da capacidade do adulto de promover um espaço favorável.

Eu também fiz algumas ponderações sobre o que observei. Ressaltei a importância da fala de cada uma das pessoas no grupo; da fala da família que precisa ser ouvida, e de construir um espaço de confiança com ela; e mostrei a importância da passagem da criança da casa para o abrigo e vice-versa. Num dia em particular, na hora de fechar a roda eu perguntei: como vocês estão saindo daqui hoje? Eis algumas das respostas:

É sempre um aprendizado (Amália). Saio com mais um tijolinho para o conhecimento, é enriquecedor, conversar é sempre bom (Zilka), Nelson disse que: trabalhar com criança é uma novidade, eu tenho quatro em casa. Eu sempre batia muito nos meus filhos, tudo era bater. Mudei muito desde que iniciei meu trabalho aqui (Porteiro). Emoção e reconstrução, fiquei bem emotiva (Clarissa). Reconstrução. Têm coisas para fazer, temos muitas ideias. Me toca bastante tudo isso (Talita).

Retornei ao grupo, dizendo que a minha palavra foi “contentamento”. Escolhi esse termo por estar realmente feliz por ser testemunha de parte de um processo de inventar-se por parte de cada educadora e da própria equipe frente a um trabalho que demanda o melhor que cada um(a) tem de si para oferecer.

No terceiro ano dessa instituição, a equipe técnica e as educadoras se dispuseram a repensar a prática cotidiana no serviço de acolhimento, a fim de incorporar um novo paradigma, o que exigiu de todos, mudanças no olhar e no fazer na prática diária. Para isso o investimento foi dirigido para a capacitação das educadoras. E em tom de despedida de mais uma roda de conversa, chegou um delicioso bolo com perfume do milho e de erva doce acompanhado de um café saboroso.

E, claro, o nosso registro fotográfico, fonte inesgotável de informação e emoção, irá compor o mural do hall de entrada do abrigo! Como ressaltou Kossoy (2001):

O registro cristaliza, enquanto dura a imagem – escolhida e refletida – de uma ínfima porção de espaço do mundo exterior. É também a paralisação súbita do incontestável avanço dos ponteiros do relógio: é, pois, o documento que retém a imagem fugidia de um instante de vida que flui ininterruptamente. (p. 156).

### **1.3 Terceira categoria: Ser educador de referência e o desgaste do trabalho**

Um ponto considerado importante na pedagogia de Pikler e em adoção pelo abrigo é a instituição do educador de referência. Quando sugerido na Roda para as educadoras como uma prática a ser adotada, elas rapidamente pensaram nos bebês que gostariam de adotar. Numa voz singular Amália comentou que atualmente ela é adotada por uma das crianças. É importante considerar a afinidade do bebê com a educadora. No caso de João que tem dezoito meses, há dias em que ele prefere a atenção de Zilka, noutro, quer estar com a diretora. Por isso, é sábia a palavra de Amália, pois, de verdade, a criança

também adota suas “mães”, assim como as educadoras-diaristas e educadoras-plantonistas adotam seus “filhos”. Claro que se trata de uma adoção provisória, regada de sentimentos e emoções.

A provisoriedade do acolhimento não invalida o tempo dedicado ao bebê nos cuidados, o que favorece a construção e o fortalecimento do vínculo afetivo necessário para a constituição do humano. Somado a isso, a criança precisa de uma organização do tempo e do espaço em relação às tarefas do cuidado, organização essa que a faz se sentir segura (Falk, 2004). Conta Zilka:

Aqui pode ter certeza que todos recebem carinho e atenção, temos muito cuidado com eles. Eu sonho com eles, acordo pensando neles, nas férias ficava pensando como eles estavam, é o tempo todo. Isso é incrível. Minha irmã que conseguiu esse emprego para mim, nem imaginava que iria ficar tanto tempo. Estou apaixonada!

Referindo-se aos cuidados, Talita entende que há necessidade de se conversar com os bebês, tomando-o como um sujeito, único e ativo. Isso permite ao educador construir, a relação com cada um. No caso das crianças maiores, uma educadora ressaltou: “elas demandam mais”. Para ela, aqui não deveria ser o espaço para atender Ricardo, Gio, Anita e João, pois eles têm mais de doze meses. E continua: “Trabalhar com criança cansa sim, desgasta sim, é um desgaste emocional” resumindo seu sofrimento.

Segundo Dejours (1999), o sofrimento é anterior ao trabalho, sendo fruto das primeiras relações. Contudo, o trabalho pode favorecer o sofrimento, ou o trabalho pode, em suas palavras “subverter o sofrimento, para transformá-lo em prazer” (1999, p.17).

Referindo-se também ao efeito da atividade no corpo, na mente e na psique, Zilka conta que outro dia a psicóloga chegou toda vermelha da rua, suada, exausta. “parecia que um trator tinha passado em cima”. Isso porque Gio, uma menininha de um ano e quatro meses, havia saído para uma consulta médica com ela e, ainda na rua, soltou de sua mão e começou a correr.

Dirigindo-se à psicóloga, Zilka comentou: “se você que tem estrutura, ficou assim, imagina a gente?” E reforçou a necessidade de que tenham espaço para refletir sobre o trabalho real, sobre o que não foi previsto na organização das tarefas, pois o imprevisível prescinde da preparação. A menina Gio costuma desafiar a equipe, trazendo-lhes uma sensação de incompetência. Amália conta que Gio se comporta de um jeito desconcertante, “ela se joga onde estiver. Tem vezes que tem que fazer intervenção. E essa é a nossa dificuldade”.

Hevesi (2004) considera que frequentemente a criança se comporta de maneira inadequada porque o adulto se dirige a ela justamente nesses momentos, quando algo não vai bem, não funciona, quando se joga no chão, briga, chora. O autor exemplifica com a história de um orfanato em que o grande problema de relação com as crianças se localizava na postura dos adultos que só lhes davam atenção quando faziam algo errado. Na medida em que os educadores se deram conta e adotaram outra atitude, a relação entre eles e as crianças melhorou. Ou seja, no caso em análise, as crianças não são e não eram o problema. Sim, a forma de cuidá-las por parte dos adultos.

Sem dúvida, a responsabilidade de quem cuida do bebê tomou a cena de uma das Rodas, levando à reflexão de como o cuidado era oferecido. Zilka ressaltou: “a gente está educando essas crianças para a vida!” E Amália falou de sua experiência particular num lugar público: “você está responsável pela criança. Os outros na rua ficam julgando. Não sei como lidar”. E Zilka acompanhou: “o olhar do outro mobiliza muito, todos acham que eu tenho que resolver”. Mas as dificuldades não vêm de fora somente, estão no cotidiano, como relata Zilka, quando contou que dá um brinquedo a Gio e ela o joga longe. E que, no momento em que coloca Anita para dormir: “ela se joga. Ela dorme chorando. Ela se cansa e dorme”. E sobre o cansaço que às vezes a consome comentou:

Tento ser melhor, a melhor coisa que tem é trabalhar com criança. Elas são terríveis, às vezes, deixam a gente de cabelo em pé, mas dá a hora de ir, dá vontade de sair correndo pela porta afora e nem olhar para trás.

Afinal, o estilo de relação estabelecido é fundamental para a constituição do bebê, e isso depende, entre outros elementos, da qualidade da presença do cuidador (Chahin e Tardos, 2018). A dor da crítica e as poucas ferramentas internas e técnicas para lidar com o que vem de fora e invade o cotidiano, confirmam a necessidade imperiosa de uma formação que ajude a sustentar o cuidador para que esse possa ter segurança na sua posição profissional.

Nalgum momento de uma das sessões da Roda, as educadoras começaram a falar de suas histórias de insucesso no abrigo, exatamente no trato com as diferenças e de aplicar um leve regulamento com que algumas atividades são tratadas: o horário de descanso e as saídas, principalmente. Por exemplo, uma delas comentou: “ontem uma das educadoras saiu com as crianças para cansá-las e foi ela quem se cansou, mas outro dia foi diferente, imprevisível, eles voltaram na van dormindo”. Sobre o descanso, Amália comentou que na hora do sono, João dorme e Ricardo não. “Eu digo para ele que vou sair, e quando eu voltar espero que esteja dormindo”. Mas, “de fato, o que eles querem é brincar o tempo



todo, concluiu a cuidadora”. Outra comentou que Viviane estava no bebê conforto, mas chorava, parecia querer colo. Amália resumiu seu comportamento em relação ao momento do sono: “dormiu, dormiu, não dormiu, não dormiu”. E Zilka concluiu: “a criança domina a gente”.

Mas há também um lado prazeroso, que ouvi de várias educadoras. No abrigo, grande parte da equipe é composta de mulheres, sendo os porteiros e o motorista os únicos homens. Aqui a figura da dona Mili é forte, se espera que ela coloque ordem na casa. Há três anos no abrigo, está desde a fundação. E no momento de apuro com os pais ou com as crianças, ela entra em cena. Dona Mili comentou sobre sua experiência, que lembra a reflexão de Déjours sobre a transformação do sofrimento em prazer:

Cada um sabe o que pode fazer. Ninguém respeita fulana, ninguém a leva a sério, me chama. Eu sei lidar, sou avó. Eu adoro estar aqui. O dia que eu sair dessa área eu enlouqueço. Eu sou um ser humano quando venho para cá, e esqueço das outras coisas.

Outra educadora, Eva mencionou sua rotina de trabalho, e comentou que não gosta quando se referem às crianças do abrigo como “tadinhos”.

Uma coisa que vai tomando conta da nossa rotina. Fez quatro meses que estou aqui. Mas chego em casa eu só falo do abrigo, é das crianças que eu começo a falar, meus filhos me olham! Outro dia me peguei falando das crianças daqui. Você se apega. Meu marido e minha mãe dizem “tadinho” dos bebês do abrigo. Eu fico uma fera e falo: “olha só, não são tadinhos não, eles são muito bem cuidados, damos carinho, não têm mãe e nem pai, mas a gente dá carinho”. Eu fico chateada com isso. Quando vou no Posto de Saúde e tem alguma mãe é a mesma coisa, digo que os bebês são do abrigo, ouço: “tadinho!”, reparam a roupa. Eles estão bem cuidados, bonitinhos e bem vestidinhos. Era para ser feio?

Outra educadora compartilhou como o trabalho no abrigo a envolve:

Meu marido reclama que eu não tenho outro assunto. Eu conto que uma criança chegou, outra fez gracinha, outra saiu. Eu tento não olhar o whatsapp quando estou em casa ou no fim de semana. Estou me educando

No mesmo sentido, Miriam contou uma das experiências que teve:

No Dia das Crianças fomos fazer um passeio, um fotógrafo de um grande jornal perguntou-me éramos do abrigo. Quando respondi que sim, ele disse “não tem cara”. Porque a criança do abrigo tem cara? É criança e tem cara de criança. Eles recebem muito amor aqui. Você tem que contar até dez para não responder mal. Eu trabalho, cuido, mas não sei explicar porque eles não têm cara de abrigo.

Nas saídas, Zilka disse que se sente feliz quando acham que a criança que está com ela é seu filho. No entanto, ela e outras educadoras reconhecem que não é possível se dar exclusividade, apesar da demanda de alguns pais. Já, Nice, a advogada, mencionou que trabalhar com bebês e crianças pequenas é totalmente diferente. Você vê o retorno. Vê o bem que está fazendo.

Clarissa conta que quando olha para as crianças, pensa no quanto são responsáveis pela vida deles.

A primeira infância é a mais importante da vida do ser humano. Tão novinhos, e já passando por tantas coisas intensas na vida e como somos responsáveis por isso também, de estar conduzindo da melhor forma. Vocês no cuidado diário, no toque, no trocar fralda, no conduzir uma pirraça, a hora de dormir. Eu e a assistente social nos cuidados, fazendo relatório. Hoje de manhã mesmo fazendo o relatório da Gio para ela ir embora, pensei, então, tem que ter cuidado com que se escreve. A importância que tem em colocar tudo, contar história desde o início. É muita responsabilidade, ao mesmo tempo torna-se fascinante. Porque é uma faixa etária que você quer acolher, você quer cuidar, que não sabem cuidar sozinhos, depende mesmo da gente. De como a gente vai conduzir isso.

A seguir, Nice replicou emocionada: “Isso vai fazer parte da história deles, para sempre. Foram mais de 100 crianças que passaram por aqui”. Algumas falaram sobre as crianças que já se foram e comentaram sua alegria quando as famílias enviam fotos e lhes permitem acompanhar a evolução deles.

Sobre a formação do educador, algumas medidas têm sido tomadas a fim de atender as necessidades desses profissionais. Profissionalizar os serviços de acolhimento é mudar a história, pois antes se tinha com a internação a intenção de corrigir comportamentos antissociais, desviantes, delinquências e proteger a sociedade do convívio com crianças e adolescentes pobres, isolando-os do convívio social, com a finalidade de reeducá-los.

Fica claro nas orientações que o abrigo oferece às educadoras que elas só conseguirão entrar em contato com as necessidades do bebê, quando se adaptarem a ele. E aos poucos, forem compreendendo seu olhar, seus gestos e suas posturas. Conforme Pikler, é preciso desacelerar o ritmo de todas as atividades relacionadas a seu cuidado e sintonizar-se com seu ritmo. Para isso, o cuidador precisa criar intimidade, por exemplo, através do toque, da maneira de dar banho, de alimentar, de vestir, de trocar fralda, de colocar para dormir (Chahin e Tardos, 2018: 5).

No exercício de empatia relacional, nas falas da Roda, Zilka observou que os bebês obedecem quando são chamados a atenção sobre aquilo que estão fazendo. E uma diarista exclamou: “Eu converso com eles, eles entendem!”. Reafirmando as diferenças que não são só dos bebês, mas também entre as cuidadoras, Mariana comentou que Maria não lhe obedecia. Ao que Mili estranhou e retrucou: “O que será que acontece? Porque comigo, Maria costuma obedecer”.

Segundo Hevesi (2004), pesquisas desenvolvidas em instituições para bebês e crianças pequenas constataram que, na maior parte das vezes, a linguagem das educadoras está carregada de ordens e proibições, o que não favorece a relação. Ou são pontuadas por respostas impessoais, sem conteúdo, ou com um vocabulário pobre. Posturas como as citadas, costumam provocar comportamentos reativos ou mesmo agressivos. Ao contrário, no abrigo criado por Pikler, as cuidadoras conversavam com um bebê, ou mesmo com um recém-nascido, nos momentos em que exerciam os cuidados, informando-lhes sobre todas as coisas que os afetavam.

Sobre essa delicada relação, as educadoras falaram na Roda de Conversa. Zilka diz que não é tirânica, mas acredita que a criança sabe quando ela está falando sério: “as crianças são seres pensantes, por isso é sempre importante conversar com elas, é importante elas participarem”. Uma das diaristas é casada, não tem filhos e trabalhava numa outra atividade ligada a produção de eventos. No entanto, agora diz estar muito feliz. Em sua fala há clara preocupação em acertar na forma de exercer o cuidado. Nice dá continuidade à conversa, e lembra que a reflexão da Roda também serve para pensar sobre os procedimentos do trabalho: “têm coisas que as crianças vão levar para o resto da vida. Dai a necessidade da qualidade do trabalho”.

A plantonista Zilka comentou especificamente sobre as mudanças que observa no João desde quando chegou ao abrigo: “ele quando chegou apanhava das outras crianças. Ele aprendeu a se defender. Para ele foi difícil entrar numa instituição. Ele não comia, não confiava na gente. Hoje ele confia”. Ela aponta para dois aspectos que considera importantes: o reconhecimento da dificuldade que é entrar numa instituição e os recursos que são necessários para se adaptar à realidade. Ela ressalta que o ambiente precisa ser facilitador para que a criança possa se sentir segura e confiar, como lembra Winnicott (1994). Mas esse autor acrescenta que também depende do campo emocional que se constitui na relação de cada bebê com sua cuidadora: ou seja, da capacidade dela para entrar em empatia com as necessidades do bebê.

A seguir, o assunto da educadora de referência (diarista) voltou a tona. Segundo Talita, essa nova prática:

demandaria maior responsabilidade da cuidadora, pois haveria menos crianças para cada uma cuidar. Isso facilitaria, diminuiria seu cansaço e seus esforços físicos. É muita gente lidando com essas crianças, por isso é importante dividir.

A assistente social convidou o grupo a pensar sobre essa divisão por educadora. Que crianças seriam destinadas a quem? Talita ressaltou a importância de construir juntas essa nova configuração do trabalho. Lembro aqui que as educadoras do turno noturno não participaram dessa discussão, em razão dos seus horários. Apesar de algumas não estarem presentes na Roda de Conversa, Talita ressaltou sua importância para lidar com os problemas e as soluções e disse ver, em todas, o entusiasmo, o desejo e a ansiedade para poder experimentar a nova proposta. Mas é preciso criar novas estratégias efetivas de trabalho, pois como Amália acrescentou: “Se estiver errado entre a gente, o trabalho não flui”. E comentou que participar dessa transformação as coloca num lugar privilegiado, com todos os ingredientes de incertezas, dúvidas, questões, medos, insegurança e o lado positivo dos frutos que colherão. Todas consideraram que a Roda as ajudará a digerir as experiências, as dificuldades, as dúvidas e as demandas institucionais.

Gostaria de complementar o texto, falando ainda mais sobre o sofrimento e as alegrias das pessoas que trabalham no abrigo. O sofrimento das educadoras-diaristas e educadoras-plantonistas que lidam diretamente com os bebês surge no corpo e na alma e foi traduzido em palavras na Roda de Conversa:

Eu cheguei a adoecer quando foi embora o bebê que eu mais gostava. Eu fui internada e até hoje tomo doze remédios para pressão alta, insônia. Ele era o meu xodó! (plantonista 1)

Eu ficava muito triste com a história deles, saía chorando com um pano na mão para esconder meu rosto no ônibus. Entrei para a terapeuta e a minha terapeuta estipulou um prazo de três meses, caso eu não melhorasse, teria que sair do serviço. Foi muito difícil. Hoje eu estou melhor. Consigo entender melhor quando eles vão embora (educadora do turno da noite que passou alguns meses no turno da manhã).

Guerra (2012) observou em suas pesquisas que os climas emocionais vividos pelas educadoras junto ao bebê, dizem respeito ao entendimento de que o bebê seria uma tela de projeção da experiência afetiva humana. Assim, o infante decifra com facilidade o clima marcado pelo desejo de quem cuida dele:

É que o bebê está exposto a diferentes tempestades emocionais, precisa lutar com seus próprios impulsos e suas próprias angústias e depende absolutamente dos avatares de quem o toma como objeto de cuidado (2012, p. 277).

Sobre a atmosfera emocional que rodeia o infante, Guerra continua:

Toda instituição é em si mesma um produtor ativo dos climas emocionais que envolvem o bebê. Assim haveria um aparato psíquico grupal/institucional que funciona como continente e pele que envolvem as emoções primárias que se descortinam no cenário das paisagens relacionais (2012, p. 278).

É importante tratar desse tema, pois, é a capacidade materna da educadora de conter os afetos não elaborados do infante, que permite à criança a possibilidade de pensar. A ação de continente ofertada pela cuidadora ao bebê, quando o acolhe nos braços e o envolve com palavras, funciona como uma experiência de limite e transformação.

Nas palavras de Guerra (2012):

Trata-se de uma forma peculiar de encontro, que nos abre os olhos sobre a complexidade da constituição subjetiva e do entrecruzamento necessário de histórias, atos, olhares e gestos que vão constituir o fio com que se forma o tecido dos laços humanos (p. 276).

Nesse sentido, o bebê reatualiza nas educadoras suas experiências infantis. O bebê que encanta, exerce uma dupla função. De um lado, ele evoca no adulto a expectativa do encontro com o bebê ideal que atende suas necessidades narcísicas. De outro, desperta as tormentas emocionais a que está exposto o cuidador. Na sessão, sobre o tema, uma das educadoras confessou: *eu não gosto de cuidar de Zoe, ela me irrita. Eu chamo alguém, eu vejo minha dificuldade.*

Trazendo à tona algumas questões centrais sobre a natureza do laço entre as educadoras e os bebês, Geneviève Appell (1998) comenta sobre o tipo de relação que se estabelece entre os profissionais e os bebês, dizendo que não há um tipo apenas, mas alguns tipos. E destaca o amor, o vínculo e o interesse. Para a autora, haveria sem dúvida um pouco de todos esses elementos, não sendo adequado resumi-los em uma única palavra.

Todo o envolvimento emocional ao qual o cuidador está sujeito quando interage afetivamente com o bebê, foi abordado por alguns autores que ressaltaram a importância da qualidade do cuidado. Citando David e Falk, Vincze (2012) destacou um instigante diálogo sobre a qualidade da relação entre os

cuidadores profissionais e o bebê, no qual concluíram que o profissional do cuidado ama o bebê porque cuida dele. Sendo assim, na relação profissional, o cuidado é o eixo principal e o sentimento é a decorrência que motiva o cuidado. Na sessão que tratou dessa relação, o comentário mais comum foi que as educadoras chamam a criança de “filho” ou “filha” por cuidarem dela, mesmo sabendo que têm sua própria família: “Aqui cuidamos melhor das crianças que muitas casas com pai e mãe. Damos amor, carinho, mas a atenção é mais dividida”.

Pode ser por razões narcísicas, por razões generosas, ou por razões outras, ter alguém que acolha a criança com satisfação para brincar com ela, é o maior desejo dos que a amam. Daí a grande preocupação de quando saem do abrigo: “Quando uma criança vai embora torço para que ela tenha o amor e carinho que teve aqui” (plantonista 2). O caso de Ricardo sempre retorna como alerta:

Eu observo bem a família. Lembram do Ri, ele foi devolvido. Que sofrimento! A mãe adotiva não se adaptou, ele ficou pior quando voltou. Ele não era fácil mesmo, mas aqui ele brincava e todo mundo gostava dele (educadora).

Salmeron (1996) aponta que na nossa cultura católica estava previsto que a figura dos padrinhos assegurasse a continuidade dos cuidados do bebê na ausência dos pais, o que hoje perdeu atualidade. Mas no abrigo, cria-se em torno da criança uma espécie de *rede tensional libidinal grupal*, que significa investimento afetivo do adulto seja do ponto de vista individual seja do ponto de vista coletivo. São esses laços que criam um ambiente suficientemente bom.

#### **1.4 Quarta categoria: A ambivalência afetiva da educadora nos cuidados ao bebê e as saídas e partidas das crianças**

O maior drama de estar nesse lugar é reconhecer, investir e desinvestir no bebê ou na criança pequena, com suas idas e vindas. Ao mesmo tempo é gratificante! A vivência de um vínculo que se inicia e se encerra, que exige a presença e a responsabilidade pelo outro, por vezes, tira o sono da equipe. Essa responsabilidade ética que rege e regulamenta a relação com o bebê, produz uma forma de cuidado, que algumas educadoras, o porteiro, a psicóloga e a advogada, relataram extrapolar o espaço do abrigo para entrar em suas casas e em suas vidas. Pedro (2012), ao discorrer sobre as primeiras relações, apresenta o modelo por ele denominado de “teia de aranha”. Ele explica que

Tal como os fios da teia estão tecidos em constante dependência uns dos outros, também as relações que o bebê vai estabelecendo se organizam em função das experiências e das adaptações em torno dos seus pilares de suporte (p.191).

Certamente, como indica Pedro, não é tão simplesmente a relação precoce entre mãe e bebê o que vai influenciar todo o desenvolvimento posterior, mas é, principalmente, a interpretação das experiências iniciais o que vai condicionar seu futuro desenvolvimento emocional, através das expectativas que cada criança vai construindo sobre si própria e sobre os outros. Podemos dizer que as educadoras, enquanto substitutas parentais, ocupam o lugar das responsáveis pela construção do sentido de coerência em cada criança abrigada, por meio das expressões de respeito, empatia e atenção personalizada. Nesse sentido, passam a ser elas, as educadoras, os pilares da teia, desejavelmente reconstruída em cada bebê.

Quanto às instituições, nos lembra Pedro, elas têm, por missão, garantir a função de substituto familiar, precisam assumir a sua responsabilidade, fundamentada no que se sabe hoje sobre o impacto das relações iniciais no desenvolvimento. Como disse Winnicott, se não existe bebê sem mãe, podemos dizer que não existe cuidadora sem bebê. Por sua vez não pode existir, por parte da educadora, amor por um bebê sem a possibilidade de vivenciar e integrar o desamor, sendo a outra face da mesma moeda. Normalmente, há um estranhamento por parte das educadoras. Por isso é fundamental trabalhar institucionalmente para cuidar da educadora, pois costuma ser doloroso para ela lidar com os momentos de separação do bebê e do encontro com a família nas visitas. Somado a isso, o ressentimento de cuidar e não ser reconhecida, e ainda dar de mão beijada o “tesouro” à família, que nem se sabe se cuidará tão bem assim.

Todas vivenciam o momento de encerrar um tipo de vínculo, pois ao completar três anos (ou antes) a criança pode sair com a família ou ser enviada a outra instituição. Para a psicóloga, que iniciou no abrigo em dezembro de 2017:

Quanto mais tempo ficamos aqui, mais vínculo vamos criando com eles. Às vezes fico deitada de noite, penso, eu tenho que ligar para o conselho tutelar de tal lugar por conta da criança “x” e tenho que mandar e-mail e tenho que fazer aquilo e outro. Porque a gente lida com a vida deles, vai ser assim pelo resto da vida. A gente é muito responsável por isso. Isso é muito sério.

Amália conta sobre a sua participação na despedida de uma das crianças:

Não é justo você (se referindo ao bebê) ficar aqui, vai embora, mas eu vou sentir sua falta. Depois de tanto sofrer eu disse que nunca mais iria me apegar a ninguém. Porque foi amor à primeira vista. Quando entreguei ele, eu saí chorando, mas eu disse para ele que ele estava indo para um lugar melhor, contei para ele que terá uma casa, uma pessoa para o amar. Aqui a

gente ama, mas não tem coisa melhor do que você ter uma casa, uma pessoa para te amar. Aqui a gente ama, a gente é multiplicada para todos, ele vai ser sozinho, terá uma pessoa só para ele.

É preciso entender que as funções maternas das educadoras são receptáculos dos ideais narcisistas que todo bebê carrega. Contudo, Guerra (2012) adverte que:

É imprescindível que a educadora mantenha no espaço mental da relação com o bebê uma margem de desamor, de certo grau de distância que sirva de barragem tanto para seu desejo de apropriação quanto de recurso interno para amortecer e antecipar o luto que ocorrerá no futuro: o vazio da ausência do bebê quando ele deixar o setor materno para integrar outro grupo ou outra instituição (p.281).

Se antes o “desamor” era compreendido como “sinal de falha ou patologia” da educadora, atualmente é entendido como um mecanismo saudável para lidar com a perda. O medo da perda do “filho”, como elas se referem aos seus bebês eleitos, gera tensão no grupo. As educadoras compartilham dos mesmos sentimentos, quando o assunto é visita dos pais. Elas dizem que se colocam como juízas, observam os pais adotantes, e se não estão sentindo firmeza, isso é comentado depois entre elas. Amália disse: “aqueles pais que julguei “estranhos” enviaram fotos lindas do “meu bebê”. Ai, gente, é egoísmo meu, o ser humano que não consegue ir além”. Eva acredita que isso é ciúme. Pois observa os sorrisos na foto, e conclui que tem amor nos olhos dos pais. “Está muito lindo, gente!” Ao mesmo tempo em que reconhece a mudança positiva de vida das crianças que sairão, Amália se ressentida por ter perdido os “seus amores”, e diz que não se apegará mais a ninguém, “é muita sofrência!”.

Apesar do sofrimento na despedida das crianças, a educadora considera esse um trabalho muito legal. Embora diga que agora não se apegará a mais ninguém, no momento seguinte, ela revela o seu vínculo com as outras que ficaram, quando conta que trabalhou no dia de natal. Comentou: “eu fui embora no natal e, pensei: o natal é família, meus olhos enchem de água ao lembrar que os pequenos abrigados não têm isso. Mas, nós fazemos o que podemos!”

Na Roda, o sentimento empático com relação às famílias faz emergirem algumas reflexões como a de Mili:

Eu tenho meus netos que vêm me abraçar. As famílias deles devem sentir falta. Agora que nós reconhecemos a dor das famílias, não ficamos comentando ou julgando-as. Nos pomos no lugar delas. Olhar que nem sempre somos donos da verdade, não somos tão perfeitas assim, e nem somos super mães assim. Agora estamos nos policiando mais, sem julgar os pais que chegam.



Nesse momento as educadoras se emocionam. O porteiro Júnior também chora. O choro faz parte e é reconhecido. Não teria por que escondê-lo diante de histórias e experiências marcadas pela emoção. Na despedida das crianças, se segue um ritual consagrado de fotos e desejo de felicidades.

Os bebês separados de suas famílias mobilizam e fragilizam quem cuida deles. Isso porque eles têm capacidades que os predispõem à troca com seu cuidador. Tais capacidades inatas os tornam mais sensíveis ao ambiente, que os preparam para adquirir informações por intermédio das trocas sociais precoces (Moura, 2004). Somado ao contato direto há ainda, em nós, a evocação do bebê que fomos. Esse foi um assunto que compareceu em muitas sessões da Roda.

Numa delas, antes mesmo de iniciar a sessão, fui apresentada à Joaquim, que há três dias havia iniciado na instituição com a função de porteiro. Ele veio participar da Roda. E ficou vivível seu encantamento pelos bebês, sua simpatia por eles, revelando ter preferência por crianças nessa faixa etária. Já com dois filhos maiores, Joaquim vislumbrava nesse trabalho o contato bem próximo com os pequenos. Particularmente, dois bebês, dos treze abrigados naquela ocasião, lhe encantaram. Certamente, Ricardo e José o tocaram intimamente, deixando-o, no seu dizer: “como criança”.

Iniciamos a Roda com as palavras de Talita, assistente social que costumava coordenar o grupo. Ela explicou que nessa sessão que reunia educadores e demais profissionais serviam à instituição tinha o intuito de pensar o trabalho, assim como os sentimentos que permeavam a prática, como a angústia, a felicidade e a tristeza. Talita explicou também que o grupo trabalhava com temas variados que surgiam espontaneamente a cada encontro.

Aos poucos, esse e outros encontros foram deixando clara a ambivalência de sentimentos que se apossa das pessoas que trabalham na casa. Particularmente, a relação com o bebê querido, que desperta o desejo de ser correspondido(a) e as fantasias em relação aos *vários* preferidos. Conforme Salmeron (1996), imaginariamente, o *enfant* é vivido como um bebê maravilhoso, uma preciosidade que estabelece no grupo uma dinâmica, nomeada pela autora de *dinâmica tensional libidinal grupal*. Isso significa também que não apenas uma pessoa, mas o grupo investe desejosamente no bebê. É desse investimento coletivo que nasce uma espécie de política ou uma diplomacia do coletivo.

Nessa história desse envolvimento, ciúmes, afetos, conselhos, medos acontecem. Esse lugar provisório do “*como se fosse a mãe*”, é suspenso em alguns casos: quando finaliza o turno e a cuidadora regressa

para a sua residência, quando o bebê retorna à família de origem, quando é transferido para outra unidade ou quando é colocado numa família substituta. Nesses casos, um fantasma recorrente é o do não reconhecimento do investimento feito, o que se expressa às vezes com a frase: "A gente faz tanta coisa por eles, e eles nem vão se lembrar de mim (plantonista 2). Os bebês despertam os ideais narcisistas, quer seja da mãe, quer seja da educadora que exerce as funções maternas. Para Guerra (2012) esse é um recurso do psiquismo diante da violência que implica cuidar de um bebê. Por vezes, as educadoras idealizam o infante, criando uma certa rigidez conceitual que sustenta a desculpa de que ele deve receber o melhor cuidado, por ser esse um dos períodos mais importantes da vida.

Eu tento oferecer o meu melhor porque eles estão numa fase da vida importante. Sei que eles não se lembrarão de mim, mais fico com a consciência de que fiz o que tinha que ser feito. Eu adoro esses pequeninhos, e quero que eles sigam com suas famílias e fiquem bem (plantonista 1 que trabalha desde a fundação da instituição).

Eu sou muito apegada a eles, têm uns que eu não posso nem ver indo embora. Meu filho! (educadora do turno da manhã).

A família do menino Ricardo manifestou o desejo de ficar com ele no final de semana. Volta e meia ele pergunta pelo pai, também. Dificilmente ele chama a mãe sem se referir ao pai. Mas, uma das educadoras observou que quando ele vai para casa retorna mal, portanto é complicado. "Será que ele vai entender essas idas e vindas?" – interroga. Mili comentou que deve gerar muito sofrimento na criança, ir aos fins de semana para casa e voltar para o abrigo. Clarissa também questionou sobre o que seria melhor. "Não necessariamente é menos penoso para crianças menores!" concluiu a psicóloga. Por outro lado, Zilka acrescentou que a criança vê que um sai para casa da família e volta e vai se acostumando, quem sabe? E Nice lembrou que Ricardo consolou a Carla, porque ela chorava quando um coleguinha foi embora, "eles tomam conta um do outro".

As educadoras vivenciam momentos muito difíceis com as crianças. E nesse sentido, tanto a chegada como a despedida são cruciais. É importante assinalar que muitas crianças que chegam ao abrigo em estado de deprivação<sup>20</sup>, pois recebiam cuidados parentais e foram abruptamente retiradas de seu contexto familiar (Winnicott, 2000), para viver num ambiente estranho e com pessoas desconhecidas.

<sup>20</sup> [...] a perda de algo bom que foi positivo na experiência da criança até certa data, e que foi retirado; a retirada estendeu-se por um período maior do que aquele em que a criança pôde manter viva a lembrança da experiência. (Winnicott, 2002: 139-140).

Esse momento da chegada, portanto, é crucial para a construção do vínculo amoroso, pois o bebê ou a criança pequena muitas vezes se retrai, evitando o contato social.

A saída temporária ou definitiva também é problemática. O caso de Ricardo voltou à tona. Ele foi para uma família substituta que o devolveu. E depois uma família que ia adotá-lo, não quis ficar com ele. Segundo as educadoras, menino voltou mordendo e fazendo pirraça. Elas consideram que aos três anos, ele já estava amadurecido o suficiente para dar-se conta de que foi rejeitado. Segundo Nice, se despedir é importante. Esse momento do desligamento segue um ritual no qual as educadoras se despedem pessoalmente da criança, e ela leva consigo o álbum que conta parte de sua história no abrigo por meio de fotos e relatos das próprias educadoras. Nice comentou que o desejo de todos do abrigo é que a criança vá para uma família linda, pois se valoriza isso. “As outras crianças que continuam no abrigo ficam sem entender se elas um dia irão: será que terá uma família para mim?”

Na verdade, o único que foi e retornou desde a criação do abrigo foi Ricardo. Um retorno turbulento e decepcionante para todos, criança e adultos. A tristeza do fracasso fez o grupo se unir na indignação. “Eles deveriam insistir mais, pedir ajuda, e não ir devolvendo. Como uma criança querida e amada pelas educadoras foi rejeitada pela família?” (educadora Amália). Uma questão que precisava de resposta, e cada uma arriscou a dizer sobre isso. “Tem gente que não aguenta criança levada”. Talita interferiu nesse momento e disse que, na verdade foram os dois, mãe adotante e Ricardo que não se afinaram.

Diferente do desfecho indesejável da história de Ricardo, Zilka conta sobre a adoção de Liu pelo primo. “A gente vê que ele a deixou bem, dá para perceber o amor dele por ela”. Esse tipo de adoção conforta as educadoras, pois a criança investida por elas continuará sendo investida amorosamente.

As educadoras convivem com crianças que vieram de diferentes lares e até das ruas e que, portanto, sofreram maus-tratos ou negligências por parte dos pais, avós e outros familiares. “Assumir quão fundamental é suportar a ambivalência na primeira infância talvez recoloque em questão a possibilidade de convívio da criança com sua família” (Marin, 2011: 13).

A negligência levou Anita à condição de abrigada. Mas as visitas regulares de sua mãe passaram a demonstrar seu desejo de tê-la de volta. Num episódio no qual a educadora relatou para a mãe que Anita chorou uma hora sem cessar porque algo lhe foi negado, a mãe vê na filha sua imagem e

semelhança: “é igual a mim quando criança, não é pai?” (ela se dirige ao avô de Anita). O choro a fez retornar a sua experiência infantil.

Outra criança vive o dilema de aguardar os bons ventos para sair do abrigo, sua residência desde quando nasceu. Sua mãe tem história de ter sido abrigada desde criança. Ela teve Luciano quando estava num abrigo para jovens grávidas. Ela visita regularmente o filho, e outro dia ficou se questionando se ele sente saudades dela. Talita comentou que é importante esclarecer para a mãe de Luciano que não é porque ele não está chorando, que não sente saudades.

A gente está investindo nela para que possa receber o Luciano em algum momento. Algumas coisas mudaram, antes Luciano batia nela e agora não bate. Katie é uma mãe leoa, mas é aquela que protege demais, ama demais, essa é a mãe leoa!

As educadoras se lembram de alguns pais com os quais é difícil lidar. Por exemplo, o pai de Lion chegou a ser proibido de entrar no abrigo, pois chegava bêbado. Por vezes, as educadoras se deparam com realidades de vida muito diferentes daquilo que “sonham” para os bebês cuidados por elas.

Por isso insisto em afirmar que, apesar das indiscutíveis conquistas na organização e supervisão dos programas de acolhida, a ambivalência suscitada no trabalho com a criança abandonada, a mobilização do desamparo, a necessidade de fazer o luto simbólico da família ideal são questões que ainda merecem atenção. São aspectos que permeiam o cotidiano dos abrigos, explicando muitos dos impasses que dificultam o desenvolvimento da criança, rumo a sua autonomia social. Mais que em qualquer lugar, num abrigo para bebês, é importante reconhecer que a nossa vulnerabilidade diferencia-nos do animal e, paradoxalmente, nos constitui humanos numa articulação única. Como Marin ressalta:

A perda, a falta e a separação não são em si o problema para a formação de identidade; (...) Se acreditamos que é a partir da falta de ser que o sujeito pode manifestar seu apelo, viver seu desejo, orientar-se e fazer sua própria história, é preciso deixar surgir esse espaço. Não se deve apenas preencher totalmente a criança, mas também permitir que ela questione sua origem, fale de seu abandono, entenda quem, no momento, está ocupando os lugares de proteção e apoio e, ao mesmo tempo, dê limite e ordem e para onde deve seguir seu destino (qual o futuro possível colocado para ela). Essas são as possibilidades de lhe dar condições para ser um sujeito autônomo (2010: 61 e 62).

Não há condições ideais para se criar uma criança. Ela precisa do humano adulto para se tornar gente, para sobreviver e se sentir importante, amada e com um lugar no mundo. Assim, No momento em que

os profissionais puderem transpor os ideais da família tradicional, eles se tornarão mais flexíveis e acolherão melhor o bebê. E apesar das muitas dificuldades, há ganhos quando o trabalho de escuta e acolhimento é realizado construtivamente na aposta da construção da subjetividade e das capacidades da criança.

## *2. Observação da relação entre educadoras e bebês*



*Foto 2: os bebês a brincar com a educadora*

Esta parte tratou particularmente da observação das relações entre a díade cuidadora-bebê no exercício das atividades, acrescida por uma conversa que aprofundasse o imenso potencial educativo desses momentos para o crescimento e o desenvolvimento da criança. O que perpassou toda essa etapa da pesquisa foi a criação da “educadora de referência”, que antes não existia. Destaquei, portanto, as principais categorias de relevância nessa etapa foram: (1) investir no corpo do bebê e ajudá-lo a construir a sua própria história; (2) imagens com mil palavras; (3) paradoxo entre o trabalho remunerado e o cuidado que não tem preço; (4) é preciso cuidar das cuidadoras; (5) a pesquisadora aprendendo com as educadoras (diaristas).

## **2.1 Primeira Categoria: investir no corpo do bebê e ajudá-lo a construir a sua própria história**

Nesse tempo de observação, reparei o início de uma mudança significativa na instituição, qual seja, a ideia da educadora-referência. Essa inovação alvissareira exigia o envolvimento de todas as cuidadoras e da instituição, pois se espera uma transformação não somente do olhar, mas também do fazer. A educadora de referência, por exemplo, passou a lhes permitir uma leitura pessoal dos bebês e um cuidado personalizado. É certo que essa leitura não significa uma tradução, mas é uma interpretação que antecipa o sujeito-bebê (Teperman, 2005), convocando-o à vida com o “banho de palavras” e de gestos tão importantes como é o leite para a sua sobrevivência.

Um bebê que chega ao abrigo preocupa, pois há de se abrir um espaço físico e afetivo para recebê-lo, como já foi sobejamente repetido neste estudo. A educadora que o acolhe precisa conversar com ele a respeito de sua situação, se souber, situando-o nesse lugar estranho com pessoas estranhas. A estranheza, normalmente, é a marca do primeiro encontro. Como uma família que leva para casa um recém-saído da maternidade, a educadora e o bebê levarão um tempo para se conhecerem e descobrirem o jeito um do outro.

Acompanhei um menino de quatorze meses, que entrara havia pouco tempo no abrigo. Segundo as educadoras (diaristas) que o receberam, Ricardo foi entregue pelo Conselheiro Tutelar. Sério, ao mesmo tempo choroso, o menino de olhar triste e perplexo parecia não entender o que se passava com ele. Na manhã em que foi levado ao abrigo, ele havia saído com sua mãe para visitar o pai que se encontrava preso, e não voltou mais para casa. Foi arrancado dos braços da mãe, pois ela havia levado drogas para dentro do presídio. O resultado foi que sua mãe foi imediatamente presa em flagrante e Ricardo, encaminhado ao abrigo, onde iria aguardar o desfecho do processo criminal de seus pais.

Dias, semanas, Ricardo não comia, passando a ser uma grande preocupação para suas cuidadoras. Ele chorava, mostrava-se triste e desanimado, não brincava, não sorria. Seu comportamento causou muito desconforto. Como ressalta Montagna: “O bebê recém-separado de sua mãe não poderá reconhecer no educador nem a voz, nem o calor do corpo, nem o contato e irá se ressentir da ausência materna” (2011, p. 99). Assim, a direção a ser tomada é compreender a necessidade do pequenino que chega ao abrigo, principalmente seus sentimentos, como desamparo, saudade, raiva e medo. A reação de um bebê como Ricardo diz respeito à sua experiência terrorífica, o que o faz sentir uma agonia

impensável. A plantonista Mili conta que Ricardo apresentou febre e muita coriza na segunda semana de internação no abrigo. Sabe-se pouco da sua história passada, mas muito da história atual. Ricardo está triste, não brinca e adoce constantemente.

Enquanto dava atenção ao caso de Ricardo, a educadora Miriam estava com Luciano no banho e perguntava-lhe sobre suas brincadeiras favoritas. Mariana também tentava animar Ricardo nas atividades livres trazendo-o para brincar de modelar massinha. As educadoras compreendiam sua situação e, com isso, tentavam dizer-lhe palavras carinhosas. Ou seja, esse menino causava muitas preocupações a todas as pessoas que o rodeavam.

Nas conversas que aconteciam ao final das minhas observações, as educadoras (diaristas) que trabalhavam em dias alternados, como Miriam e Mariana, e as educadoras-plantonistas Mili e Zilka buscavam um fio da meada que fizesse sentido para a história de Ricardo que muito as mobilizava e observavam seu comportamento. Mili arriscou dizer que ele mamava, por isso preferia dormir no colo agarradinho e comia fazendo biquinho. Miriam comentou: “Muitas mudanças, normal que ele fique assim, estão tentando ver se a avó materna fica com ele”. Mariana acredita que a mãe não sairá tão cedo do presídio. Alencar alerta que “a ausência do brincar é um sinal importante de sofrimento psíquico, ao qual os educadores devem estar muito atentos” (2011: 62). Essa atenção do cuidador pode auxiliá-lo na compreensão do que se passa com cada criança e orientar sua ação a partir dela.

Nesse sentido, não conhecer a história verdadeira de uma criança não impossibilita o bom acolhimento. A angústia por não saber sobre o menino Ricardo que não falava, por exemplo, gerou também expectativas a seu respeito, criando, assim, uma ligação, um afeto, antes mesmo de se saber a seu respeito. Observei então que, no abrigo, a construção imaginária de uma narrativa sobre o recém-chegado acaba por criar, na maior parte das vezes, uma ligação, um afeto antes mesmo de se saber sua história concreta. Pois, na ausência da verdadeira trajetória, se inventa uma com remendos projetivos de cada cuidador, como aconteceu no caso de Ricardo.

Entendi que, num primeiro momento, as educadoras oferecem subsídios para que a criança possa se integrar e se sentir parte do novo grupo. Para isso, elas se preocupam em ser hospitaleiras ao receber, cuidar e educar para humanizar. O recém-chegado segue em direção ao processo de humanização quando ele recebe o necessário banho de afeto, das “palavras verdadeiras”, como diria Dolto (1990). Nessas condições, a cuidadora assume a responsabilidade, no sentido de responder ao apelo do outro.

Por diversas vezes, as cuidadoras de referência do Luciano, da Ethel e do Ricardo puderam ampliar seu olhar sobre as crianças que cuidavam, a partir do entendimento umas das outras. Foi o caso de Mariana que, preocupada com o fato de Ricardo não comer, ouviu da plantonista Mili, simplesmente, que ele poderia estar assim por estranhar a comida e por ainda mamar no peito. Pensando no caso desse menino, todo o esforço daquele momento era de não sobrecarregá-lo ainda mais. Muita coisa ele já havia “engolido”: a prisão de seu pai, a separação abrupta do colo de sua mãe, a sua entrada numa instituição onde só encontrou pessoas estranhas. Realmente, Ricardo “estava cheio”, de tal forma, que Mariana ao alimentá-lo, conta que certa vez ele vomitou. E ela ainda se interroga: “O que houve, era tão pouco?”.

Para Winnicott (1975), as perdas precoces na infância, como a morte ou o afastamento prolongado dos pais, podem significar o risco de perder a espontaneidade e a capacidade de brincar. Falamos sobre isso nos momento de conversa, e as educadoras e plantonista ressaltaram seus matizes interpretativos daquele momento: “Eu acho que ele está doente”, disse Mili. “O nariz dele escorre muito” acrescentou Zilka.

Ansermet (2003) nos lembra de que “a criança é um ser essencialmente psicossomático, que exprime a maior parte de seus conflitos simultaneamente nos campos psíquicos e somáticos” (p. 163). No entanto, a expressão psíquica privilegiada da criança é no seu registro somático. Porém, um conflito psíquico pode marcar o corpo, mas não é só disso que se trata. O organismo não é suficiente para fazer um corpo, existe um mais além que justifica os sintomas. Como disse Levin (2007), “o corpo é construído e constituído a partir de uma história que começa e se desenvolve sem que a criança possa escolher nada dela, está em sua origem, a constitui e a torna humana!” (p. 51). Portanto, espera-se que a educadora-cuidadora, de quem a criança dependerá ao chegar ao abrigo, asustente nos braços, a acaricie delicadamente, a reconheça em sua alteridade e invista nela amorosamente. Por isso, é preciso que a educadora não só tenha *tato psicológico*, ou ‘*sinta com*’ (*Einfühlung*) o outro (Ferenczi, 1992), mas, sobretudo, se auto-observe com relação aos sentimentos e ideias que possam se entrelaçar com a história do bebê. Ou seja, ela precisa tomar consciência do que pode fazer ao cuidá-lo, ao distanciar-se ou ao descuidá-lo.

Voltando à história emblemática de Ricardo. Ela provocava nas educadoras o desejo de acolhê-lo e animá-lo diante de seu sofrimento, particularmente, quanto ao ato de ser retirado do colo da mãe. Para



a criança, um ato violento e abrupto. Aos olhos da Justiça, um ato mais que justificado. Aquela era uma mulher transgressora, cometeu um crime, que não respeitou o bebê. Para Ricardo, um acontecimento sem sentido e inominável que o privou do carinho, do leite materno e do colo. Sua tristeza tocava as educadoras: “Ele não olha para ninguém e se mantém de cabeça baixa”.

Apesar das manifestações do sentimento de impotência por não conhecerem e não terem acesso à história dos bebês, a falta dos detalhes refina a capacidade de cuidar das educadoras, particularmente das de referência. É assim que elas atuam. Observando o bebê contar sua história através de seu corpo e de suas sensações, acabam por alcançar suas experiências e necessidades subjetivas (Brazelton & Cramer, 1992).

Entretanto, nos cuidados profissionais não basta o senso comum nem a espontaneidade, mas sim certa competência e uma supervisão continuada. O desejo de aprender mais e saber como lidar apareceu diversas vezes no espaço de fala, como, por exemplo, nas expressões de Mariana, educadora de referência de Ricardo, Ethel e Luciano.

Eu queria entender por que ele chora tanto (referindo-se a Ricardo), parece que não consegue se adaptar. O que devo fazer? (...)

Mariana, em seguida, começou a falar de Ethel: “Ela se joga no chão quando contrariada. Fico preocupada de ela se machucar”. Ethel é uma menina de quatorze meses. Chegou ao abrigo há um mês, e logo se encantou por Luciano de dezoito meses, que se tornou seu companheiro nas brincadeiras. No entanto, segundo Mariana, sua adaptação não foi rápida, precisou de um tempo. O que motivou a sua entrada no abrigo foi a atitude negligente da mãe, que deixou Ethel em casa por dois dias sob os cuidados da irmã de cinco anos, tendo avisado à filha mais velha que iria fazer compras e não voltou. A irmã, filha de outro relacionamento, ficou com a mãe, mas a perda da guarda de Ethel foi certa a partir de uma denúncia ao conselho tutelar, que interveio retirando-a da família de origem e levando-a para o abrigo.

Embora o foco tenha sido o comportamento negligente da mãe, há suspeitas de abuso sexual por parte do pai. Conforme as observações da educadora-referência, nesse momento a menina costuma ficar com comportamento alterado, se urinando sequencialmente. Ethel fez xixi na calça no dia em que os pais vieram, conta Mariana. “Eu percebi que quando o pai se aproximou dela no banho, ela deu um grito. Achei estranho e falei com a direção. Ficou estranho ele ali com ela. Já reparei a atitude dele

com ela no colo, e ele passando a mão nas partes íntimas dela”. Segundo Mariana, “demora um tempo para que ela (Ethel) se acalme. Vejo que mobiliza muito a visita dos pais. Tem dias que ela chora muito depois, e nem dorme o sono da tarde. Eu falei com a diretora, que já está solicitando atendimento no serviço de psicologia do município”.

Amália conta que ela também já saiu com Ethel e ela se jogou no chão algumas vezes: “Eu fico ao lado dizendo: ‘Vamos?’”. Fazer o quê? As pessoas ficam me olhando, esperando que eu faça alguma coisa, acham que é minha filha”. Miriam, a outra educadora de referência do plantão diurno, também comentou que há dias em que Ethel fica muito agitada, faz muito xixi e isso normalmente tem relação com as visitas. É sempre assim.

Outra criança sob os cuidados de Mariana e Miriam é Luciano, um menino de dezoito meses que jamais saiu do circuito institucional, tendo sido criado por sua mãe num abrigo para adolescentes grávidas. Sua história é marcada pela institucionalização e pelo desamparo de mãe e filho, que vivem separados. A mãe, próxima de completar a maioridade, precisou se organizar junto ao namorado para viver com ele. Mesmo assim, segundo as educadoras de referência, ela não tem muita responsabilidade. E as duas educadoras manifestaram preocupação com a criança.

Segundo Miriam, “ele sofre por não ficar com a mãe. Os dois ficam juntos e ela agarrada com ele. Eles se parecem muito fisicamente. O pai dele já faleceu, traficava e acabou morrendo”. Mariana acrescenta: “A mãe dele se esforça, mas ela não parece ter condições de ficar com ele. Investiu-se na tia, daí ela ficou enciumada e acabou que a tia não quis. Ele chegou a ir para a casa da tia no fim de semana. Agora se investe na casa da avó paterna, ele está indo no fim de semana, vamos ver se a mãe dele tem juízo e deixa o menino ser criado pela avó”. E Mili ressalta: “Eu acho que não é bom para a criança ficar indo no fim de semana e depois nem sabe se irá voltar. Eu vejo aqui que elas não ficam bem. [Os parentes] não colocam limites e deixam Luciano fazer tudo. Ele se sente na liberdade quando vai embora, e daí volta. Eu não sou especialista, mas é o que vejo. Eu acho muito sofrido para a criança”. “Ele volta fazendo pirraça. A mãe dele levava no fim de semana, mas ela deixou de trazê-lo, perdeu. Ela disse que queria ficar com ele” (Mariana). E Mili, com sua experiência conclui: “Se eu fosse o juiz, eu faria uma avaliação profunda. Quando liberasse, eu liberaria de vez”.

Quando perguntei às cuidadoras a respeito dos sentimentos que vêm à tona nas idas e vindas de Luciano, Mili e Mariana disseram: “É estressante quando a gente tem que lidar com a reação da

criança, é cansativo. Eles querem até te bater quando voltam da casa da mãe. Eles vivem presos aqui. Eles adoram passear, a gente faz isso, mas retorna”. O tema que resume essa história é sofrimento!”, resumiu Mili, acrescentando: “sofrimento de todos”.

As cuidadoras contam que a avó paterna levou Luciano para um fim de semana e o trouxe na segunda de manhã, conforme o combinado. “Ela se despediu amorosamente do neto. E prometeu um lindo Natal com ele, mas sumiu. Isso porque sua mãe, sabendo que o filho estaria na casa da avó, ligou insistentemente todo fim de semana”.

Conforme Boris Cyrulnik, os seres humanos sofrem duas vezes, uma vez no real, de imediato, o abandono, a agressão. E uma segunda vez, pela representação que eles fazem para si mesmos dessas atitudes. Segundo esse autor, a linguagem permite o remanejamento da infelicidade, bem como a ruminação do trauma. De acordo com Szejer (2016), a palavra é um recurso para se evitar ou pelo menos limitar o trauma cujos efeitos atuam às vezes por gerações.

Em suas vivências, Míriam e Mariana repararam que Luciano pisca constantemente, um sintoma que adquiriu recente. “Ele tem uma preocupação com os olhos dele. No banho ele sempre fala dos olhos, ele fica gemendo de preocupação, antes de passar o xampu”. Míriam insiste: “Ele é observador, olha tudo. Tem vezes que eu digo que é coisa de adulto”. Não só a imaturidade da mãe, mas também as relações instáveis com a avó, em quem as educadoras apostavam, foram uma decepção para elas, mas, acredito, muito mais para a criancinha. Segundo Eliachef (1995), “a angústia da ruptura dos laços antes que uma ligação estável se estabeleça fragiliza essas crianças para toda a vida” (p. 119).

O que será que os olhos dessa criança procuram? Ele está há um ano na instituição e já teve duas desistências em relação à sua adoção: da tia e da avó. A mãe é imatura e tem “pavio curto”. Ele já sabe quem é sua mãe. Como será para ele se o juiz destituir sua mãe? Sabendo da dor vivida por Luciano e sua mãe, Míriam e Mariana aguardam com ele a decisão do juiz, torcendo para que seja o melhor desfecho possível para ele. Ambas não acreditam na capacidade do exercício das funções cuidadoras por parte da mãe biológica. Alegam, por parte dela, comportamentos agressivos, embora reconheçam seu desejo de cuidar dele, mesmo que demonstre limitações para isso. Míriam e Mariana comentaram que “fica difícil acreditar na adaptação de Luciano numa nova família, sabendo que sua mãe existe e quer muito ele”.

Segundo Szejer (2016), “a ferida do abandono muitas vezes não cicatriza e, até mesmo as adoções mais bem-sucedidas, não conseguem apagar o traço consciente e inconsciente desse evento, pois isso significa, para o psiquismo da criança, renunciar uma parte dela mesma” (p. 140). Por isso, Szejer indica um acompanhamento psicológico que auxilie a criança a limitar os efeitos devastadores da dor da separação. Conforme Eliachef (1995), a “destituição da autoridade parental” dos pais da criança “separada” é vivida por ela como uma punição imediata e direta, pois ela sofre as consequências dos atos de seus pais, sem ao menos entendê-los.

No entendimento jurídico, tanto os adultos infratores como seus filhos devem ir para instituições e ficar “presos” até que o juiz lhes conceda outro destino. Não de imediato, mas com o tempo, a criança aprende que seus pais são indignos de serem seus pais. Em consequência, a origem da criança fica ameaçada e passa a não ter orgulho de sua existência. A situação lhe gera uma ferida simbólica.

Mariana e Miriam, assim como as outras educadoras e educadoras-plantonistas, não se eximiram de dizer o que sabem sobre Luciano, Ethel e Ricardo. Por seu lugar de referência, elas quiseram saber sobre a história deles. É compreensível que as lacunas nessas histórias, de um tempo sem representação da palavra, seja perturbador para a criança e também para as cuidadoras, pois algo do vivido está impregnado nela. Se a verdade é muito dura, é preciso colocá-la para fora (Julien, 2000); não é preciso esperar a criança crescer: os bebês ouvem. Como referiu Aulagnier (2001), o corpo recebe as informações e as metaboliza, sendo essa uma atividade psíquica. Nesse sentido, o bebê que é desejado e investido amorosamente pelo seu cuidador passa a apropriar-se do que lhe foi designado, transformando-o em projeto pessoal. Cria-se aí um laço potente de vida e um chamamento para ocupar um lugar que será só dele, singular e positivo.

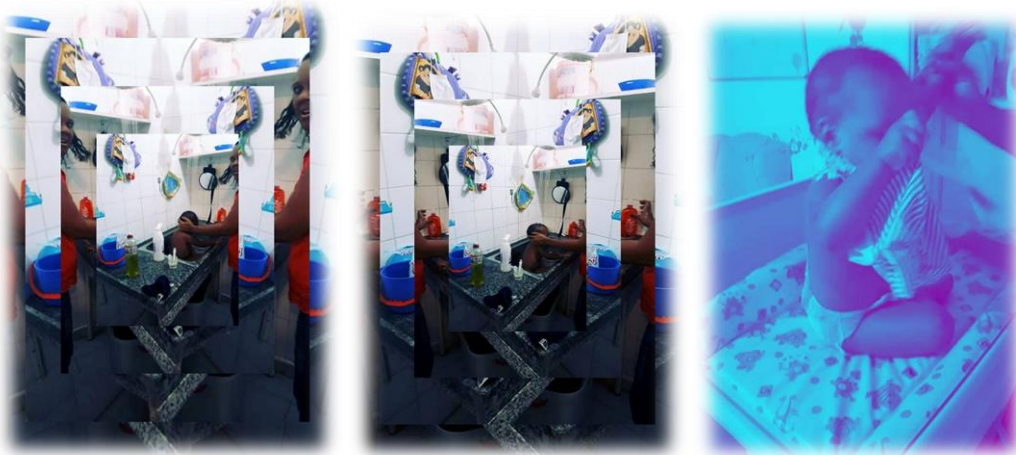
A postura ética da cuidadora de colocar em palavras a história da criança abandonada é fundamental para a continuidade de sua existência e para a construção do sentimento de que a vida vale a pena ser vivida. No entanto, esse esforço não deixa de ser doloroso. Os aportes teóricos e clínicos de Szejer (2016), Bleichmar (1994) e Eliachef (1995) ressaltam que a separação provoca um estado de angústia inominável; afinal, a ponte entre o que o bebê viveu até aquele momento atual se rompeu. Cabe à educadora, em sua posição privilegiada, estabelecer nexos minimamente coerentes que possam vinculá-la, afetiva e positivamente, a um novo capítulo de sua vida.

Amenizando as dificuldades dos educadores, Dolto (2009) os tranquiliza ao dizer que o ser humano não é redutível a seus vínculos biológicos, pois é na cultura e na linguagem que as relações se tornam estruturantes e ganham sentido. Quiçá a mãe que manifesta o desejo de dar seu filho para uma família adotante pudesse fazê-lo num ritual de passagem e de despedida, o que traria uma marca simbólica bastante importante para o bebê. Dolto sugere um ato simbólico de fala bastante pertinente, mas nem sempre possível, por tudo que representa aquela mulher que não quer ser mãe, mas gerou. Normalmente, ela fica sem direito de fala. São outros que irão falar por ela: os juízes, a equipe técnica do abrigo com os pareceres. Para Dolto, seria pertinente, nesse momento da entrega da criança, um espaço compartilhado entre a mãe que deseja entregar o filho, os pais adotantes e a criança – “eu te confio a este senhor e a esta senhora, que serão teu pai e tua mãe” (2006: 87). Isso poderia ajudar o bebê a retomar o seu desenvolvimento depois da ruptura do laço materno, o que não lhe garante interromper o sofrimento, pois as marcas farão parte de sua história. Com isso, as educadoras num abrigo para bebês precisam suportar e acolher as histórias do jeito que podem ser contadas e transmitidas.

## **2.2 Segunda Categoria: Imagens com mil palavras**

Durante a pesquisa de campo, fiz uso da imagem técnica que por vezes mediou o encontro com as educadoras. Percebi que elas por si só expressavam a experiência vivida. Essas imagens foram intencionalmente camufladas de forma a evitar a identificação das crianças pequenas e dos bebês. Essa técnica teve três fases: (1) registros feitos por mim; (2) fotos realizadas pelas cuidadoras; e (3) discussão sobre vídeos a partir da pedagogia Pikler. Foi mais uma das técnicas utilizadas na pesquisa com intuito de formação e de reflexão sobre a prática.

Registrei os momentos íntimos de cuidado entre a educadora e o bebê. Vamos a eles.



*Fotos 3, 4, 5: respectivamente, banho, banho e troca de fralda*

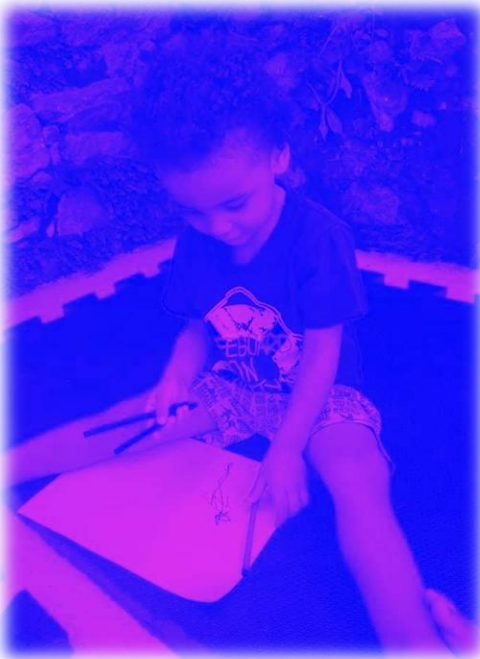
Essas sequências de fotos retratam uma parte do cotidiano. A educadora de referência de Didi, uma menininha de treze meses que estava se despedindo do abrigo, é Míriam, que conversa com ela. Didi irá para outro abrigo, em razão das ameaças que o seu pai tem feito nas últimas semanas à direção da instituição. Eu soube pouco sobre a história dessa criancinha. Seu pai é acompanhado numa instituição psiquiátrica e nos últimos tempos não tem se medicado. A falta de cuidado com ele próprio repercutiu num comportamento agressivo e impulsivo, o que fez a direção providenciar o encaminhamento de Didi para um abrigo com uma estrutura de proteção mais segura. Míriam comenta que permite que a menininha manipule objetos de seu interesse, tanto no banho quanto no trocador onde a veste. Didi, espontaneamente, pega a roupa que irá vestir e a cuidadora conclui sorrindo: “Ela é muito esperta!”. A decisão de tirar fotos que retratassem a relação de Míriam com Didi teve como motivo a despedida.

Depois do tempo de observação no berçário, sugeri às três educadoras o uso da fotografia de modo a alargar o olhar em torno da criança de referência. Propus que elas registrassem os momentos que compreendessem como mais significativos.

Mariana foi a única entre as três que conseguiu imprimir seu olhar sobre o cotidiano das crianças de que cuida. Tendo escutado suas palavras e as histórias orais narradas por ela, observei que as fotos revelavam suas escolhas diante de um universo de imagens possíveis. Como relembra Gusmão (2008), no ato de fotografar, a técnica e subjetividade se entrelaçam, revelando a subjetividade do fotógrafo. Narrar a imagem possibilita a construção de um olhar desperto e não disperso para o outro. Em relação às crianças, significou reverenciar o momento e dar-lhe visibilidade. Na imagem, o passado, o presente

e o futuro se entrecruzam. Como afirma Gusmão (2008), não é possível retomar o fio da história sem compreender que ela também está se dando no instante da fotografia, no aqui e agora. Observei que as crianças se divertiam aos olhos de Mariana. E era visível, na fisionomia da educadora, a alegria por proporcionar-lhes um momento feliz.

Mariana descrevia com entusiasmo que a escolha das cores e o que pintar foi deles, não houve interferência dela. Ao mesmo tempo, contou ter recebido dicas de sua irmã, que é professora, de como brincar com os pequenos. “São crianças, né?”, disse com a certeza de alguém comprometido com o bem cuidar. Sua postura remete ao pensamento de Kálló e Balog (2017), segundo os quais “a liberdade de movimentos e a brincadeira livre são especialmente importantes para o desenvolvimento saudável da personalidade da criança que vive na rotina de uma instituição” (p. 18). Na medida em que a educadora permite à criança experimentar um objeto e tentar todas as possibilidades de manipulá-lo, ela descobre suas potencialidades. Pois, desde bebês elas se expressam pela brincadeira. No entanto, essa não é uma característica inerente à infância. Fica evidente que uma das manifestações de sofrimento psíquico nessa etapa da vida é o brincar ausente, muito empobrecido ou repetitivo.



Luciano entretido na brincadeira



Foto 7: Ethel se divertindo com as cores

Foto 6:

Mas quando tudo vai bem no seu desenvolvimento, segundo Anna Tardos (2012), o bebê costuma se encantar com as coisas à sua volta, tudo é uma grande novidade e uma oportunidade excitante a explorar com empenho. O bebê vai compreendendo o mundo, apropriando-se dele e internalizando-o. Nessas condições, os objetos mais simples produzem ações complexas, como golpear, sacudir, atirar, chupar, encaixar, empilhar (Kálló e Balog, 2013).

Retomando as fotos produzidas por Mariana, vejo que ela disponibilizou, além das tintas coloridas, livros e canetas coloridas. Nas imagens, as crianças aparecem entretidas no fazer delas e não se importam com o olhar de sua cuidadora de referência, com a qual estabeleceram uma relação de confiança. Esse espaço da brincadeira foi conquistado pelas crianças e pela educadora, que os alimenta afetivamente apresentando materiais diferentes, previamente pensados e selecionados, e proporcionando um ambiente organizado para que possam brincar.





*Foto 8: Ricardo encantado com as canetas coloridas Foto 9: Luciano e Ethel entretidos na “leitura”*

As imagens acima mostram, num dia ensolarado, em pleno verão carioca, Ricardo, Ethel e Luciano numa atividade compartilhada com tintas, papéis, pincéis à vontade no solário do abrigo. Winnicott afirmava que as crianças “precisam mais dos pais (educadora) do que de serem amadas. Ou seja, elas precisam mais de cuidados efetivos do que de emocionalidade; elas precisam de algo que persista, mesmo quando forem odiadas ou sintam ódio” (2005, p. 59). “Elas gostam quando trago tintas, canetas coloridas, massinhas, ficam felizes mesmo”, reverberou Mariana.

Segundo Szanto-Féder (2006) e David (2006), a criança se engaja nas brincadeiras quando sente que é cuidada e adquire segurança e intimidade na relação com o educador de referência. Portanto, esses dois momentos, o de cuidados e o de brincadeiras, estão intimamente articulados. Torna-se evidente que a qualidade de um está atrelada à de outro.

Na penúltima semana de pesquisa que passei no abrigo, propus às três educadoras que haviam sido sorteadas para o trabalho que nos dedicássemos a ver trechos dos vídeos do Instituto Lóczy, criado por Emmi Pikler, para em seguida conversarmos sobre as cenas. Todas concordaram, de modo que nosso

espaço de fala contou com mais esse recurso. Selecionei os seguintes vídeos: “Iniciativa, cooperação e reciprocidade: o tempo do bebê”. (2): “Sobre o banho e cuidados”, no qual destaquei as cenas de duas crianças, uma de 11 meses e outra de 12. A criança de 12 meses apresentava atraso motor, e a de 11 meses conseguia ter um domínio corporal significativo. (3) O filme “Les Temps de bébé: bain et soins: sollicitude, empathie, savoir-faire”, Julianna Vámos e Irén Csatári”, com a cena do banho de um bebê de dois meses e seu desenvolvimento nessa etapa. (4) O terceiro filme foi o “Atenção ao bebê no brincar”, de Anna Tardos e Genenviève Appell, que apresentava um bebê de 10 meses brincando no chão e explorando o espaço sem a intervenção direta do adulto. Os filmes foram exibidos em dois encontros para cada plantão, de modo que todas, particularmente as educadoras participantes da fase observacional da pesquisa, pudessem vê-los e conversar sobre o que estavam vendo.

Cada educadora imprimiu um ponto de vista sobre os vídeos, apropriando-se de seu conteúdo dentro do seu universo. Debora, uma educadora da noite comentou: “Eu acho que aqui a gente não tem tempo de dar um banho dessa forma, desse jeito aí. Todo mundo iria reclamar, mas achei legal. Eu acho muito importante dar atenção a eles. Eu tento conversar, explicar, mas às vezes fica difícil”. E outra colega acrescentou: “Para mim fez muito sentido, eu acredito muito nisso tudo [no cuidado, no respeito]. Somos todos seres humanos e é importante a gente respeitar”.

Nas falas, ficou muito clara a compreensão de um dos eixos centrais da abordagem de Pikler: o respeito ao ritmo, ao tempo, as particularidades de cada bebê. Na conversa sobre o primeiro vídeo, que mostra bebês de idades próximas e com o desenvolvimento diferente, Elizabeth, educadora do turno da noite que se ocupa de duas meninas gêmeas e é sua educadora de referência, comentou: “Cada um é cada um. Aqui temos as gêmeas, cada uma é de um jeito. Mia já anda, a irmã dela, não”.

### **2.3 Terceira Categoria:**

#### **Paradoxo entre o trabalho remunerado e o cuidado que não tem preço**

Uma instituição-abrigo enquanto entidade governada por alguém ou por um grupo é responsável não só pelos bebês abrigados, mas por todos os que dela dependem. E foi justamente na reflexão do olhar e no fazer diário das educadoras que tive notícias dos efeitos do *modus operandi* institucional em sua responsabilidade pelo outro, pela vida, pelo mundo. A fala da plantonista Zilka no momento das

conversas é ilustrativa a esse respeito. De um lado, observei um elogio da diretoria, comprometida e muito objetiva em sua missão institucional. Ela tem investido muito na formação das educadoras. Sua pretensão de mudar o olhar e o fazer dos cuidadores caminha na direção de um cuidado com empatia e visão das necessidades da criança quanto ao crescimento e desenvolvimento. Afinal, dentro do abrigo, todos são definidos como cuidadores.

Inspirada pela abordagem Pikler, a direção deseja transmitir essa forma de cuidado às educadoras e educadoras-plantonistas para que todas possam agir em conformidade. Os bebês chegam com uma história, e as cuidadoras são orientadas, desde o momento em que eles são entregues a seus cuidados, que construam uma história junto com eles. Essa inscrição da educadora na história da criança abrigada é pessoal e relevante para sua vida. É bem verdade que existe uma história pregressa. Seu trabalho é também o de negociar com a criança aquilo que passou e promover seu desenvolvimento, olhando para o futuro. Afinal, “as palavras ditas à criança, mesmo muito pequena, serão estocadas em seu inconsciente e permitirão que ela construa sua história, sem ruptura com a vida de antes do nascimento por ela memorizada” (Szejer, 2016, p. 144).

Sobre a instituição da “educadora de referência”, é importante ressaltar o depoimento de Mariana: “É engraçado, assim que eu chego ao abrigo, eles ficam atrás de mim. As crianças entenderam logo quem é a sua educadora de referência. Não falamos nada com elas sobre isso”, referiu-se com surpresa. Aos poucos, as educadoras foram compreendendo o objetivo de se tornar o esteio e o apoio de uma criança que acaba de perder suas referências familiares.

Na construção do instituto “educadora de referência”, tive oportunidade de observar outras pessoas além de Mariana. Elisa, por exemplo, contou que se diverte ao chegar para o plantão noturno e ser rodeada pelas três crianças que a ela foram destinadas. “Eles ficam atrás de mim, pareço a mamãe galinha com seus pintinhos”, contou animada, dizendo que cuida do trio mais velho do abrigo.

Pude observar que, pelas narrativas das educadoras, havia nelas um encantamento pela proposta da abordagem Pikler adotada e transmitida pela direção, por privilegiar o atendimento individual e pessoal a poucas crianças, possibilitando-lhes gerar, junto com elas, maior intimidade e vínculo. Com isso, a rotina do abrigo ia se modificando, privilegiando a particularidade do cuidado, ao mesmo tempo que uma reflexão coletiva na Roda de Conversa alimentava a prática com reflexões e por meio da teoria. O cotidiano mediado pela proposta em construção diminuiu sensivelmente a rotina pesada das

educadoras, que antes se ocupavam de todas as crianças, sem levar em conta as particularidades de cada uma.

Esse foi o lado bonito do esforço institucional para dar o melhor de si, dentro do lugar que ocupa na sociedade. No entanto, tive oportunidade de observar outro lado. Foi a primeira vez que soube pelas educadoras que estava havendo uma quebra de compromisso do vínculo empregatício com elas, o que deixava todas inseguras e queixosas. No plantão de Míriam, percebi seu desejo em atender algo que ela supunha ser minhas expectativas a respeito de uns vídeos que eu passava para as educadoras. Ela disse lacônica: “É muito interessante. Bacanas essas cenas”. Sua forma concisa de dizer, em parte podia ser explicada pela falta de uma das educadoras, o que lhe provocava uma sobrecarga. Mas havia algo não dito em suas observações: a falta de condições objetivas de trabalho, uma vez que todos os funcionários terceirizados, as educadoras, a psicóloga, a faxineira, as cozinheiras e os porteiros não haviam recebido parte do seu 13º salário e o pagamento do mês de janeiro havia atrasado significativamente. O descuido do governo de não ter feito o repasse devido provocou no abrigo um grande mal-estar e um desconforto muito grande por parte da equipe técnica, que é concursada e que havia recebido normalmente. Sobre isso, pronunciou-se Mili:

Não recebemos o décimo terceiro e nem o mês de janeiro. Assim é muito difícil, mas eu tenho meu marido que me ajuda. Caso contrário, não teria condições de estar aqui. Tem colegas que não estão conseguindo chegar por falta de dinheiro para pagar a passagem. Mas os bebês precisam da gente e a diretora fica sobrecarregada demais com tudo isso, ela faz o que pode.

“Se supomos que somos responsáveis diante dos outros e que, portanto, o cuidado envolve responsabilidade, portanto, compromisso com o outro, o que pensar quando tudo isso se desfaz?” Zilka falava de seu vínculo de trabalho, o que é importante para qualquer assalariado, mas dava prioridade aos bebês, tamanho seu senso de responsabilidade! No mesmo sentido, a fala da educadora Mariana, uma das três que foram objeto de minha observação, era comovedora:

Eu venho porque moro perto, mas o porteiro Júnior nem está vindo e ele mora do meu lado. Outro dia mesmo perguntei para ele se iria falar com a diretora, pois ele está pensando em sair e nada avisou. Eu acho errado, porque também sobrecarrega quem vem. A equipe conta com a gente e os bebês também, eles não têm nada a ver com isso (se referindo à falta de pagamento). Tem gente que confunde.

A ética da responsabilidade redimensionava e ampliava o sentido do trabalho de Mariana que nele englobava a direção, as colegas e os bebês. Isso sustentava seu lugar na prática do cuidado e como

educadora. No espaço de fala, ela falou sobre o seu desejo de continuar, seu compromisso com os bebês e a equipe, mesmo que a falta de dinheiro a fizesse ficar chateada e tensa. A vontade era de conseguir algo melhor, que a sustentasse financeiramente, mas o apelo por cuidar dos bebês e o cuidado da direção para com suas educadoras a sustentavam nesse lugar especial que dava sentido à sua vida.

Concluí com essas conversas que, para mim pessoalmente, não há experiência e representação cognoscitiva que possam traduzir esses momentos de colóquio em palavras. Elas não dizem tudo, tem sempre um mais além, um além daquilo que eu pudesse pensar. Portanto, entendi os espaços de fala como momentos de transformação dos afetos, de contenção das angústias das educadoras-diaristas e educadoras-plantonistas, permitindo a elas e a mim a produção de outros sentidos ainda não experimentados (Bion, 1994).

Míriam e Mariana nunca haviam trabalhado com bebês. A primeira cuidou de idosos, e a segunda atuava como assistente social num CAP. No entanto, ambas construíram um laço com esse novo compromisso que tanto exigia delas. Ser educadora que acolhe, cuida e educa é um lugar que estão conquistando e que lhes dá orgulho. Mili, a mais velha e experiente, falou do quanto a administração pública está desgarrada das atividades concretas: “Outro dia o secretário do prefeito ficou impressionado com o fato de que existe educadora social. Ele não sabia da gente. Ele paga a gente e não sabia que existíamos?” disse indignada.

Essa situação me sensibilizou muito, por conhecer a realidade de todos eles, a maioria ganhando pouco e sem condições de se manter sem o salário do mês. Algumas das educadoras moravam longe, como uma que eu havia selecionado para ser acompanhada em suas atividades. Sua impossibilidade objetiva de comparecer prejudicou a continuidade da pesquisa com ela, havendo a ruptura abrupta de nosso laço de relacionamento, quando estávamos ainda nos conhecendo. Certamente a imprevisibilidade faz parte e posso dizer ser essa a beleza da pesquisa, porque, se eu tivesse tudo no mundo real exatamente da maneira como imaginei, não seria o estudo de uma situação tão cheia de sofrimento e problemas, inclusive os causados pelo poder público, negligente com suas obrigações.

Entretanto, não posso negar que esse contratempo imprevisível me afetou muito. Ainda mais porque pude vivenciar um dilema muito profundo por parte de algumas pessoas, que queriam continuar (e muitas, mesmo sem receber o salário, continuaram) a cuidar de crianças tão frágeis e não ter meios

materiais mínimos assegurados a elas próprias para que pudessem desempenhar essa função. E eu me perguntava: como sustentar um lugar de tanta importância social sem ser sustentado nas suas necessidades básicas?

A maioria das educadoras continuou suas atividades mesmo sem receber. Foi o que disse uma diarista: “Eu acho que compromisso é compromisso, sei que tem colegas que precisam do dinheiro, mas os bebês continuam aqui. A diretora se esforça ao máximo. Eu não falto”. Outras educadoras que moravam longe estavam preocupadas: “Eu não sei como será para mim, moro longe, e não tenho como estar aqui todo dia”, e se referiam inclusive à falta de dinheiro para passagem.

Talvez esse tenha sido um dos maiores desafios que tenha presenciado durante a pesquisa: o de estar num lugar no qual todos e todas, de alguma maneira, precisavam se virar para trabalhar, vivenciando o dilema de deixar, em segundo ou terceiro abandono, bebês e crianças já abandonadas. Observei que minha presença assegurou às educadoras-diaristas e educadoras-plantonistas um espaço de fala e de circulação da palavra e da busca por soluções, mas eu não tinha condições de resolver a premência dos pagamentos, nem era meu papel. “No ato de compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (Bakhtin, 2003: 378) que implica do outro para mim; de mim para o outro e de mim para eu mesma.

#### **2.4 Quarta Categoria: É preciso cuidar das cuidadoras**

Nos relatos das educadoras, muitas vezes apareceu a dificuldade de se desligarem das crianças que deixam o abrigo, ou porque serão adotadas ou porque serão reintegradas à família. Míriam comentou: “Tem vezes que nem dá tempo de abraçar, porque a criança sai, porque ela foi-se embora no plantão anterior. A gente fica com saudades”. E Amália completou: “Prefiro não ver a criança saindo, causa mais sofrimento”. Os afetos mais profundos estão envolvidos nas suas relações com os bebês, e a coisa mais nefasta na tenra infância são os cuidados mecânicos.

As cuidadoras de referência, no entanto, têm muito pouco espaço para expressar suas emoções, particularmente as que se referem às despedidas, que trazem vazio, saudades e, por vezes, preocupações a respeito do futuro das crianças. Algumas vezes, a saída de uma delas ocorre sem valorizar os laços referenciais que a ampararam; por exemplo, o fato de a criança ir justamente fora do dia do plantão da educadora, por decisão do juiz. O juiz costuma não levar em conta o vínculo afetivo

construído no tempo do acolhimento, talvez por considerá-lo provisório. Talvez também esse personagem devesse ser alertado sobre as mudanças que vão se aprofundando no abrigo, de forma a dar espaço, em suas decisões, à intersubjetividade entre as educadoras e às crianças. Esse rompimento pode atingir a ambos os lados dessa díade. Como já foi suficientemente repetido neste estudo, vivenciar uma relação de ternura, empatia e afeto e desfazer-se dela abruptamente porque essa relação, por sua natureza é, ao mesmo tempo, marcada pela provisoriedade, é um dos maiores desafios à maturidade das educadoras, sendo fonte de sofrimento para elas.

Diante das evidências de quão delicados são os movimentos que regem o fazer das educadoras, é preciso assegurar-lhes um espaço de escuta para sua subjetividade. Ou seja, não apenas as crianças, elas também precisam de *holding* (sustentação) para lidar com as intensidades emocionais despertadas e reativadas em seu trabalho tão especial. Emmi Pikler, que elencou princípios norteadores que até hoje servem aos profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas, destaca a importância de nutri-los emocionalmente. Pois é de sua fortaleza que se nutrem a saúde do corpo do bebê e os afetos que o envolvem e lhe dão segurança.

Com isso, posso dizer que a educadora precisa estar habilitada a ser uma cuidadora suficientemente narrativa, suficientemente amorosa, suficientemente presente, suficientemente brincante, suficientemente disponível, suficientemente empática. Para que isso aconteça, o ambiente em que trabalha não pode silenciar sobre ela e suas próprias necessidades. O reconhecimento institucional do vínculo afetivo construído entre a cuidadora e a criança marca e valida a importância do encontro único entre elas. Encontro esse que se aprofunda na simplicidade do momento do banho, da brincadeira, da refeição, do pedido de colo, da carícia que acalenta, do passeio e também da despedida. A sequência de fotos abaixo registra alguns desses instantes de profundo cuidado e afeto.



*Fotos 10 e 11: momento compartilhado entre a educadora e Luciano no banho. Ela conversa com ele para que tenha cuidado com os olhos na hora do xampu*

### **2.5 Quinta Categoria: A pesquisadora aprendendo com as educadoras**

Como pesquisadora, vivi o imprevisível em vários momentos deste trabalho: no encontro com as educadoras, nos olhares compartilhados, na reflexão sobre as fotografias e sobre os filmes, além de presenciar o dilema dessas pessoas com salários atrasados pela absoluta incúria da prefeitura. Como disse Coutinho em Bragança (2008), o jogo é dos dois lados, o que significa dizer que o produto final está ali, porque eu estou lá com elas. Coube-me deixar-me afetar pela simplicidade e pelas excepcionalidades dos fatos.

Meu grande esforço no trabalho de campo foi o de fazer uma genuína interação em que eu pudesse oferecer uma contribuição teórica aprendida ao longo dos anos e receber, das educadoras e do corpo técnico, o néctar de sua experiência. Ou seja, minha intenção foi que houvesse uma troca. E foi com grande alegria que pude ouvir depoimentos que registro a seguir: “Você conseguiu muita coisa que muitos não conseguiram. Está vendo, todas querem ouvi-la e falar com você. Eu aprendi muito e pude pensar. Você colocou a gente para pensar de uma maneira suave, não impôs nada”. Essas foram palavras da plantonista Mili, a mais antiga funcionária do abrigo, chamada por todos de vovó. Mili tem o saber-fazer construído ao longo dos anos em que trabalha na assistência. E Mariana acrescentou:



“Foi uma experiência também muito rica para mim por permitir pensar o trabalho e o modo de fazer e de cuidar. Eu gostei dos filmes, também, achei muito bom. Você me fez pensar a minha prática”.

Termino dizendo que, sem ser pretensiosa, acredito que, no meu encontro com cada uma das educadoras, as palavras e os gestos afetivos e propositivos circularam na Roda de Conversa, nos espaços de conversa e na observação de suas atividades ao longo dos meses. Essa intersubjetividade provocou uma intervenção singular, particularmente na relação das educadoras comigo, mas também, delas com as crianças, delas com o trabalho, e delas com a instituição. Certamente cada educadora, à sua maneira, deixou-se afetar. E eu fui profundamente afetada por esse ambiente tão positivo e de busca do melhor para toda a coletividade: os bebês, as criancinhas, as educadoras e os educadores, o corpo técnico e a diretoria. Senti-me privilegiada. E como Jobim & Souza (2017), eu repito: “É impossível escapar intacto e imune às alterações que as palavras e os atos do outro provocam [em você]” (p. 13).

### ***3. Conversas com finalidade com o corpo técnico da instituição***

Termino meu trabalho com uma conversa com cada um dos membros da equipe técnica. O encontro com pessoas que desejavam narrar suas histórias me motivou a delinear duas perguntas-guias: (1) “Como você vivencia o trabalho?” e (2) “Qual o impacto desse trabalho na sua vida?”. Para que pudessem se sentir à vontade, eu pedi que cada uma escolhesse o local da conversa. Embora eu tenha feito duas perguntas-guias, a direção da narrativa ficou por conta de cada uma das pessoas.

A “conversa com finalidade” (Minayo, 2015) pressupõe um encontro entre pessoas que buscam olhar, indagar e reinterpretar os acontecimentos em pauta. Na tentativa de construir uma escuta sincera e sensível, eu tentei me esvaziar um pouco de mim mesma e colocar-me à disposição. Cada profissional teve a liberdade de contar sua história no seu ritmo e à sua maneira.

Na etapa de análise, foi necessário tempo e reflexão para entrar em contato com as quatro histórias: a da diretora, a da assessora da diretora, a da assistente social e a da psicóloga, para reordená-las de acordo com o contexto em que foram ouvidas e para expressar aquilo que desejo compartilhar nessas páginas. Refiro-me à conversa e não à entrevista, por entender que, nesta qualidade de trabalho, a intenção maior fundamenta-se na importância de permitir que aquele que narra seja protagonista da

história que quer deixar de si. Para isso, deve sentir-se livre para dizer o que quiser e da forma que preferir.

Nesse sentido, é que preferi chamar de “conversa com finalidade”, expressão cunhada por Minayo, o que os pesquisadores qualitativos denominam “entrevista aberta” (2004, 2015), que consiste num diálogo sem lista de perguntas a serem respondidas, embora o entrevistador intervenha com a finalidade de aprofundar questões. Ou seja, a estratégia que adotei permite fazer perguntas que estejam entrelaçadas na conversa e conforme a relação criada com o interlocutor.

Elenquei em três categorias empíricas essa etapa do trabalho: as dificuldades do trabalho; estratégias e ações da equipe; e a produção imaginária sobre a formação. Mas antes apresentarei as participantes da conversa.

A diretora, Luana, assumiu a direção do abrigo em novembro de 2017. Não havia trabalhado antes nesse segmento, de alta complexidade e de infinita delicadeza, com bebês. Como suas colegas assistentes sociais, Luana é concursada da Prefeitura, e se diz realizada nesse trabalho. Mora próximo ao abrigo.

A assessora da diretora, Valquíria, entrou no abrigo em fevereiro de 2018, assumindo a execução das sessões da Roda de Conversa. Nunca havia atuado com bebês abrigados, mas está muito feliz com a sua escolha. Atualmente se dedica ao estudo da abordagem Pikler, a fim dar assistência técnica às educadoras.

A assistente social, Talita, está na instituição desde meados de 2017. Como suas colegas, nunca havia atuado num abrigo para bebês. Confessa que nunca trabalhou tanto, mas o prazer compensa. Desdobrarei sua história, porque ela marca, de modo muito particular, o quanto o trabalho modifica a pessoa e é modificado por ela. Na conversa com Talita, pude perceber seu movimento individual para superar um assunto que lhe é particularmente difícil: filhos. Muito a mobiliza o fato de estar numa instituição que cuida de bebês que foram separados ou abandonados por suas famílias, sendo ela uma pessoa que tanto quer ter o seu. Talita contou-me que pensou muito antes de assumir o trabalho no abrigo, e que comentou com a diretora anterior sobre a sua história e o temor de não dar conta. A diretora a aceitou mesmo assim e, logo que ela iniciou o trabalho no abrigo, engravidou. Na mesma época, a psicóloga do abrigo também anunciou sua gravidez. No entanto, esta última sofreu um aborto espontâneo. “Foi um período bem difícil para mim, acompanhar a gravidez da colega. Foram ao todo

quatro abortos que tive ao longo de 10 anos, por isso nunca achei que conseguiria ficar num lugar assim como este abrigo para bebês. Mas aos poucos eu fui elaborando tudo isso, levava para a terapia minhas angústias e aflições”, desabafou Talita. E acrescentou: “Por fim, foi uma experiência positiva para mim. Hoje em dia, por tudo que vi aqui, eu não quero adotar, ficou claro para mim. Hoje nem me incomodo se olho uma mulher grávida, antes eu não me sentia bem. Eu ficava triste. Para mim, o abrigo tem sido também um lugar de elaboração pessoal”.

Estratégias e ações individuais foram importantes em seu caminho, por meio da terapia, para que pudesse conviver de outra forma com suas marcas, sobrevivente que é de muitas experiências dolorosas. Talita percebe a importância de estar no abrigo, como um lugar de cura, quando foi importante olhar de perto tudo aquilo que doía. Entretanto, ela percebe seus limites quando diz: “Eu me dedico às famílias. Não fico diretamente com os bebês, gosto de fazer visita domiciliar, tem outras pessoas e parcerias como a sua, que já dão conta. Trabalho muito, mas eu acredito que não adoeçerei por isso. Quero mais qualidade, por isso não dá para fazer tudo. Eu gosto muito da gestão, mas gosto também de ser técnica. Já fiz os dois e gosto de alternar momentos na gestão e outros como técnica”.

Ressalto, da fala acima, a forma preocupada de Talita em se manter com as famílias. No entanto, nos momentos em que estive no abrigo, pude ser testemunhar que ela também acompanhava os bebês, de forma carinhosa e amorosa.

A psicóloga Clarissa iniciou suas atividades no abrigo em dezembro de 2017. Reforçou o que Talita expressou, dizendo que nunca trabalhou tanto. Dedicou-se à confecção dos laudos e participa, ativamente, das audiências e reuniões no Judiciário e no Ministério Público. Diferente das colegas, Clarissa é terceirizada, o que significa que tem um salário significativamente menor e muito mais insegurança no emprego.

Lembrar e narrar as histórias profissionais ou pessoais proporcionou a cada uma da equipe um “trabalho de memória” (Bosi, 2001). Como disse Azevedo (2005), “a narrativa expressa, de modo privilegiado, o atravessamento entre a história e a vida cotidiana” (p. 115). Na compreensão da abordagem psicossociológica das narrativas de vida, narrar é abrir-se à memória mais que construir uma história ou descobrir seu sentido. O sentido emerge no espaço intersubjetivo como possibilidades de reconstrução (Azevedo, 2005: 118).

Como diz Vicent de Gaulejac (2000), “contar a história é um meio de jogar com o tempo de vida, de reconstruir o passado, de suportar o presente e de tornar belo o futuro” (p. 136). Nesse sentido, me recordo das palavras de Talita quando conta surpresa, depois de me relatar as perdas gestacionais que viveu, a sua entrada no abrigo e tudo que representou esse momento para ela, que agora, conversando comigo, se deu conta de como foi positiva a experiência de ter enfrentado o medo e entrado de corpo e alma no trabalho.

Foi nessa forma de trabalho sem roteiro que iniciei as conversas, colocando as questões que desejava que fossem tratadas, permitindo às pessoas que contassem sua história de forma espontânea (Minayo, 2015; 2019). A escolha por uma conversa sem roteiro se deu pelo desejo de estar atenta ao diálogo, em vez de me preocupar em percorrer uma sequência de perguntas e direcionar a conversa. Segue a análise das categorias empíricas, cujo foco foi o trabalho institucional de dar vida e estruturar os cuidados com os bebês e, ao mesmo tempo, responder a seus familiares e ao sistema judicial.

### **3.1 Primeira Categoria: Um trabalho desafiante, amoroso, exaustivo, pouco compreendido e marcado pelo excesso**

Busquei colher nas narrativas da vida profissional o sentido dado pelas pessoas, observando o sentido que emergia no espaço intersubjetivo. Portanto, não me interessou o fato em si, mas os registros afetivos que remontam a história de vida de quem a contava.

As quatro profissionais se manifestaram quanto às dificuldades do trabalho em razão de sua sobrecarga. Para Talita, administrar o tempo está sendo um aprendizado. Ela conta que “tem semanas que eu levo trabalho para casa, o que fez meu marido sinalizar o exagero. Inclusive trabalho isso na minha terapia: se ganho para trabalhar 30 horas, devo fazer o meu melhor nesse tempo, tenho que saber administrar. Busco a qualidade de vida”.

Clarissa compartilhou a opinião de Talita e também falou sobre a administração do tempo, mas acrescentou afetivamente sua paixão pelo que faz: “Sou formada há 20 anos e nunca estive num trabalho que me exigisse tanto. Eu faço e tem mais, eu faço e tem mais. Incrível, não termina mas, ao mesmo tempo, eu nunca estive num trabalho tão apaixonante. Aquelas crianças lá embaixo (referindo-se ao berçário) dependem disso aqui (apontando para os laudos). Disso depende a vida delas. É emocionante, e o nível de responsabilidade da gente é absurdo. Clarissa também falou sobre a

necessidade de estar perto dos bebês: “É muita responsabilidade você decidir a vida dessas crianças, gosto de olhar para elas antes de escrever, acho que faz diferença”.

Sobre a responsabilidade do seu ofício, Talita acrescentou: “A responsabilidade nesse trabalho é bem maior do que nos trabalhos em que já estive até hoje. Aqui determinamos o destino daquelas vidas: se vão ficar com a família de origem ou substituta ou se vão para outro abrigo. É muita responsabilidade. Os bebês me motivam assim como a equipe. Esse trabalho é para a vida delas (se referindo às crianças). Eu fico até mais tarde escrevendo o parecer sobre determinada criança. Muitas vezes tenho a necessidade de ter a criança perto de mim, daí eu a pego no colo e conto que estou escrevendo sobre ela. Nessa hora a criança fica prestando atenção naquilo que estou dizendo. Eu olho para ela, fico sensível e acho que nesse momento flui mais. Eu entro em contato com a criança e acho que fico mais sensível”.

Enquanto Talita e Clarissa declararam a paixão pelo trabalho, o que as leva ao excesso, em Luana e Valquíria, apesar de se mostrarem dedicadas, a motivação que os bebês lhes provocam não apareceu da mesma forma. Embora Luana, a diretora, tente poupar as educadoras, a equipe técnica, inclusive, sua assessora, menciona a sobrecarga de trabalho, sobretudo nos finais de semana, quando há a redução da equipe. Ela conta: “Eu vou a todas as audiências. Não é fácil, porque a defensoria desqualifica o nosso trabalho. Para o pessoal da defensoria, nós aqui somos a favor da adoção e não da reinserção na família de origem. Mas tem horas que não é possível [defender a volta da criança para casa], e a defensoria não quer ver isso. Nessas audiências, eu poupo a minha assessora, porque eu sei que ela não fica bem, mas eu vou lá. Ela só vai quando estou de férias”.

Luana comentou: “Quando chega sexta-feira que as pessoas ficam felizes, eu fico preocupada, tensa. Não sei como será o final de semana, eu tenho menos gente. É estressante! Muita coisa pode dar errado!”.

As palavras de Luana mostram seu desgaste emocional e a sobrecarga real e psíquica que recai sobre seus ombros. Em muitos momentos, ela expressou que lhe falta apoio do Ministério Público e do Judiciário, principalmente porque eles não mostram domínio da história da criança na audiência. Nesse momento, Luana se vê à mercê da defensoria pública, que conhece a história da criança, e traz argumentos convincentes para a audiência.

Para exemplificar a complexidade e os efeitos desse desamparo institucional que vivencia, a diretora conta a história da Didi, uma menina de um pouco mais de doze meses que precisou ser transferida para outro abrigo em razão da ameaça declarada do pai à assistente social. Contando brevemente o caso, Didi é filha de um homem que, por sofrer transtorno mental grave, precisa ingerir medicamentos psiquiátricos diariamente. No entanto, nos últimos tempos, não tem feito uso da medicação e, sob efeito do álcool, ia visitar a filha no abrigo. Numa dessas visitas, ele ficou demasiadamente alterado e começou a gritar, ameaçando colocar fogo no abrigo se não o deixassem levar a filha embora com ele.

Abriu-se uma ocorrência, tendo sido declarado ao autor da ameaça que isso só seria feito por medida de segurança. Foi solicitada uma audiência para se discutir o caso, tendo na ocasião ficado decidido pelo Judiciário a destituição do poder familiar (DPF) e a transferência da menina para outro abrigo. Luana deixou claro que seria relevante nesse caso em especial que o pai não soubesse o local para onde seria transferida a filha. No entanto, a defensoria foi contra, alegando que Luana é a favor da DPF e, com isso, o pai soube sobre o local. Luana desabafou: “É muito cansativo, depois de todo um trabalho e um cuidado, porque a criança sofre mais ainda com tudo isso”.

Talita colocou em palavras: “Esse trabalho é desafiador, tem uma exigência enorme. Temos sempre que responder ao Judiciário e ao mesmo tempo respeitar o tempo da família, o que nem sempre é possível. Nossa expectativa de investimento nas famílias é de um ano. Isso porque trabalhar a relação do parente, que pode ser aquele que ficará com a guarda, como o pai e a mãe, leva um tempo. Se por um lado, ter tempo é bom para mim, é difícil muito tempo para a criança. Pode ser frustrante se todo investimento não der certo. E nós aqui trabalhamos em equipe”. A palavra desafio também apareceu na conversa com Clarissa, que também define esse trabalho com um dos mais desafiantes que já teve, por determinar a vida das crianças.

Por outro lado, a boa relação entre as profissionais da equipe técnica e as educadoras é percebida como importante e estimulante. Para Talita é um grande motivador para querer continuar, além do afeto pelos bebês. “A diretora assume uma postura acolhedora e respeitosa acatando as nossas opiniões. A gente tem momentos de se estranhar, mas sabemos lidar com nossas diferenças. Às vezes eu estou errada e repenso. Aprendo muito também, outras vezes elas estão equivocadas. Mas a gente construiu um lugar de respeito mútuo. Gosto muito dessa direção pela postura que assumiu de manter a qualidade do trabalho e o respeito. Minha terapeuta já me perguntou se tem alguma de nós que é menos exigente, e eu respondi que não, na verdade nós somos implicadas, queremos fazer o melhor,

não deixar acumular. Eu até perguntei para o pessoal do outro abrigo se lá é assim também, muito trabalho, se elas ficam muito cansadas. E elas me responderam que não ficam assim cansadas e que cabe tudo no tempo. Eu fiquei de ir lá para conversar melhor sobre isso. Acho que às vezes é demais. Clarissa, que é minha parceira, está esgotada. Eu fico até me sentindo culpada, porque ela trabalha tanto quanto eu e ganha bem menos por ser terceirizada. Trabalhei isso na terapia, e agora entendi que não tenho que trabalhar mais por conta disso”, contou Talita.

As exigências do trabalho, sua desqualificação pela defensoria e a falta de amparo na promotoria parecem amenizadas quando Luana considera que “a gente avançou muito enquanto equipe” e que “as educadoras têm um bom vínculo com a gente”. Nesse momento, entendi que a abordagem Pikler, que justamente preza o cuidado com o outro, parece ser uma via de sustentação do trabalho e da equipe como um todo. Na construção de um saber compartilhado, se consegue estabelecer uma prática que olha para os bebês de forma diferente do olhar do promotor, que se preocupa em ser contra a família; do defensor público, que é pró-família; e do juiz que, segundo Luana, “está distante da realidade de um bebê. Ele muitas vezes não permite que a equipe e as educadoras se despeçam daquela criança que cuidaram por meses; “Quem olha para o bebê?”.

Assim como o bebê, Luana e sua equipe se veem, por vezes, desamparadas por seus interlocutores. Ela conta: “Eu já cheguei para a audiência e colocaram em questão o relatório técnico no qual havia sido dito que eu avisaria a família sobre a transferência de uma criança”. A defensora pública questionou: “Quem garante que avisou?”. “Fiquei quieta não falei nada. É muito desgastante. Quantas assistentes sociais já saíram com voz de prisão? Muitas.” Numa das audiências, Luana conta que “uma assistente social queria ir ao banheiro e a juíza disse de maneira rude: ‘Você não vai, ainda não acabamos a reunião!’”. E completou: “Eu pedi tempo para uma criança se despedir da equipe e a defensora disse para mim: ‘Luana, desapega!’. Tem um requinte de crueldade! E ainda ouço que a defensoria não quer nem ouvir falar em nossos nomes. Isso tudo causa sofrimento”.

É interessante observar que, apesar do trabalho penoso, a equipe se sustenta no propósito de fazer frente às demandas. As cobranças internas e externas estiveram presentes na fala de toda a equipe, o que se justifica por serem “mulheres exigentes, poderosas” (segundo Talita). No entanto, o desgaste e sofrimento psíquico em função do excesso, seja pelo volume de trabalho, seja pela exigência da função de cada uma, seja pelas relações com alguns familiares e com a Justiça, dificulta e aumenta a carga emocional e física. Clarissa confessa que tem sentido dores no corpo: “Tem dias que a dor é tanta que

nem remédio alivia por muito tempo”. Podemos dizer que o excesso transborda e encarna. Por ser terceirizada como as educadoras, o porteiro, a faxineira e as cozinheiras, ela mostrou-se ressentida pelo atraso no salário e por não ter recebido o devido 13º salário, e comentou: “Na próxima semana entrarei de férias, o que será muito bom. Estou precisando. Espero que a situação se regularize o quanto antes, pois sem dinheiro não dá”.

A desqualificação do trabalho, o não reconhecimento por parte da Justiça, a dúvida em relação ao julgamento da defensoria sobre a qualidade dos relatórios e sobre suas ações marcaram as falas da equipe. Essas são as cargas mais pesadas de seu trabalho, tornando-o mais penoso do que deveria ser. São importantes as palavras de Valquíria quando relata a visita surpresa do Ministério Público ao abrigo: “Quem fiscaliza é o promotor titular, que pode vir junto ou não com a equipe. Desta vez vieram o promotor, a psicóloga, a pedagoga e a assistente social. Essa visita não estava agendada. Eles vêm, montam um relatório e a gente tem que responder. Sabe, a gente faz investimento em cuidado em saúde, tem o manejo diário com a criança, com relação à saúde, a gente administra remédios. Eles chegam e falam das normativas e do sistema de proteção como prioridade. Essas pessoas não têm ideia do que significa o corpo do bebê, de como você cuida, troca de fralda, dá banho, como tudo isso é importante para o sujeito que está ali recebendo os cuidados. Ricardo teve febre de 38,5 outro dia, cedo fomos tentar resolver isso, é o sujeito precisando de cuidados imediatos”.

Entretanto, Valquíria reconhece que conseguiu algumas parcerias junto ao Ministério Público, como foi o caso da placa na entrada do abrigo que identifica o local, podendo estigmatizar as crianças. Clarissa contou que as obrigações frequentes a ocupam demais: “Temos obrigações que nos ocupam, como a plataforma MCA (Módulo Criança e Adolescente), na qual precisamos postar diariamente informações sobre as crianças. Este faz parte do módulo da criança e do adolescente que entra no abrigo”.

É verdade que as profissionais entrevistadas vivem processos de angústia e sofrimento derivados, de forma muito particular, da falta de apoio por parte do aparato judiciário. No entanto, mesmo da parte delas, existe um estranhamento com relação ao excesso de trabalho, sobre o qual Talita questionou. Isso a fez buscar, nas colegas de outro abrigo, a confirmação de que isso faça parte do trabalho.

Para Dejours (1999), trabalhar, além de produzir, envolve a convivência e a qualidade das relações sociais que se estabelecem entre os iguais e as hierarquias. Na abordagem da psicodinâmica do



trabalho, esse autor ressalta que o trabalho pode agravar o sofrimento psíquico ou subvertê-lo, transformando-o em prazer. Como conta Talita: “Eu tenho muitas demandas, mas as visitas domiciliares ficam por minha conta. Eu gosto de ver a realidade, de ver a pobreza. Entro em comunidades dominadas pela milícia, onde tem barricadas, o motorista fica perdido, mas vale a pena. Recentemente pude, com a mãe de Luciano, fazer uma articulação com a assistência [social que atende em sua região]. Ela vai ser atendida pela psicóloga, e terá também o tratamento ginecológico de que precisa”.

Talita acrescenta que uma vez por mês tem supervisão com uma assistente social no próprio abrigo e isso significa para ela a oportunidade de fazer estudo de casos. “Fico chateada quando ela fala alguma coisa que tem sentido, daí reclamo comigo mesma: ‘Por que não pensei nisso antes?’. Vêm sentimentos de angústia, insatisfação comigo mesma. Este é o nosso processo de amadurecimento”. As “mulheres fortes e poderosas” percebem nesse momento de quem olha de fora, que não têm e nem podem dar conta de tudo. Segundo Kaës (1991), “nós sofremos pela nossa relação com a instituição, é a instituição em nós, é o que em nós é instituição, que se encontra sofrendo” (p. 51). É sobre esse sofrimento e sobre a dificuldade específica de reconhecê-lo que tratou esta análise.

### **3.2 Segunda Categoria: Estratégias de cooperação, coesão, troca e defesa**

Diante do sofrimento psíquico, a equipe tenta cumprir sua função da melhor forma possível, o que lhe custa um preço alto. Afinal, como diz Talita: “Não precisa ser assim”. Essa fala de Talita revela que a grande tolerância dessas profissionais às pressões e aos ritmos do trabalho se tornou infernal. Para fazer face às exigências do trabalho, conforme Dejours (1999), há de se buscar os objetivos da produção. Nesse sentido, é preciso transgredir as prescrições que fazem parte do processo de trabalho em vez de intensificar o trabalho para atingir as demandas prescritas, criando soluções e acrescentando aquilo que não pode estar no nível da concepção por não ter sido previsto.

No trabalho real, Valquíria e Luana se deparam com uma realidade que tem consequências na prática diária. Uma delas é o desconhecimento que existe por parte dos juízes, promotores e defensores sobre o desenvolvimento do ser humano nessa faixa etária. Esse desconhecimento compromete o manejo adequado nas decisões de ordem jurídica. Outra é a precarização do trabalho, que se expõe no cenário de terceirização e de destituição de direitos, o que afeta os cuidados com as crianças e magoa as pessoas com vínculo estável, pois elas percebem que, frente à mesma dedicação, o reconhecimento monetário é diferente.

No período de aproximadamente dois meses sem receber pagamento e passagem, as educadoras se dividiram em opiniões, um grupo que tinha reserva de dinheiro ou que seu ganho não impactava no orçamento familiar se sentia numa posição mais vantajosa do que o grupo que não conseguia comparecer, pois dependia do dinheiro para se manter, e a falta de seu salário impactava significativamente o orçamento familiar.

Certamente, o contexto da precarização impõe uma fragilização da cooperação, aparecendo, nesse caso, como falta de reciprocidade. Num dado momento, Valquíria comentou que as educadoras que não puderem atender ao perfil de educadora desejado pela equipe técnica, com base na abordagem Pikler, não permaneceriam na equipe. Naquele momento de crise, essa postura não me pareceu suficientemente compreensiva. E me lembrou da própria história de Emmi Pikler, que desejava uma equipe que soubesse cuidar dos bebês conforme aquilo que ela entendesse como o melhor para eles. Foi aprendendo com a prática mais natural possível que, anos depois, seu método se tornou referência.

Para fazer face a uma defensoria que não quer nem saber dos profissionais da instituição, a uma promotoria que nem sempre está em sintonia com as necessidades do abrigo, a equipe foi em busca de uma abordagem que pudesse dar conta daquilo que ela tanto precisa: uma atenção singular, um reconhecimento de todos os sujeitos desejantes que compõem a instituição, um olhar e uma escuta sensível às necessidades do coletivo. A introdução da abordagem Pikler pareceu-me funcionar como uma forma de reparar as lacunas diárias e o desamparo vivido, que tanto esgota a equipe técnica que sofre com o impacto das demandas institucionais internas e externas.

Golse (2012) alerta sobre o risco de a instituição funcionar conforme a própria imagem dos problemas pelos quais é responsável. Isso significa dizer que se ocupar de bebês, particularmente de bebês em grande sofrimento psicossocial, não acontece sem riscos para a própria equipe. Para Roussillon, segundo Golse (2012), o contágio institucional pelo objeto do cuidado se dá quando este penetra forçosamente, influenciando o pensamento, a prática e os modelos dos cuidadores.

Desse modo, os riscos sofridos pelos bebês abrigados podem levar a todos da instituição a assumirem uma tendência de clivagem, projeção e indiferença entre ação e pensamento. Com isso, as estratégias e ações da equipe para dar conta de uma mudança no olhar e no fazer dos cuidados precisam ganhar sentido para todos. Caso contrário, podem se transformar numa prática mecanizada. Como conversar com os bebês se as educadoras não têm garantido um espaço de fala regular? Essa equipe técnica, em

especial, tem cuidado disso, para que haja uma aproximação genuína entre as educadoras e elas. No entanto, o espaço de fala precisa também ser o de escuta. Como apontam Seguin e Daffre (2006), o cuidador necessita de sustentação para lidar com as intensidades emocionais despertadas e reativadas no contato com os bebês e com as relações humanas no trabalho. Só assim é possível rever e reavaliar permanentemente a prática, considerando as atitudes e habilidades relacionais que estão em jogo no cuidado com o bebê e com a equipe.

Sendo assim, posso dizer que as estratégias e ações da equipe são desenvolvidas individual e coletivamente. E finalizo esta parte do trabalho fazendo minhas as palavras de Gaulejac (2000): “A vida é mais próxima do romance que da biografia”.

### **3.3 Terceira Categoria: A produção imaginária sobre a formação**

Nas conversas, percebi que a minha entrada no abrigo se tornou fonte de expectativa, me tornei o braço-direito da gestora e da equipe técnica, sobretudo quando fui observar as educadoras do plantão noturno. Nesse momento conturbado pelas questões políticas e administrativas que o abrigo atravessava, trazendo consequências graves para a vida das cuidadoras e dos bebês, como foi a falta de pagamento, a demora para consertar um ar condicionado do berçário em pleno verão carioca com calor escaldante, a minha presença foi mais que de uma pesquisadora, foi de encontros cheios de possibilidades. Entendi perfeitamente a necessidade de ter mãos e corações para dar conta das demandas e dos problemas que apareciam. Sendo estudiosa da abordagem desenvolvida por Emmi Pikler, eu receberia mais créditos do que lhe oferecia, ao compartilhar de uma prática que tanto as encantava.

Apesar das situações adversas, observei o esforço da equipe técnica pelo fortalecimento através dos estudos sobre os bebês de zero a três anos. Constatei que a abordagem de Pikler veio ao encontro das necessidades do grupo, ao focalizar suas melhores energias nas formas de oferecer os cuidados básicos aos bebês. Todas perceberam que, dentro dessa perspectiva, os adultos se concentravam nas crianças e não em propostas e atividades. Focados nas relações cotidianas do cuidado, de acordo com Pikler, a equipe técnica se preocupava com a atenção recíproca e amorosa.

Pude observar também que, tanto no trato da equipe técnica como das educadoras, o desejo de bem cuidar dos bebês neutralizava o sofrimento. Em conversa com Talita, ela me disse que procurava sempre a qualidade de vida em meio a um trabalho cheio de exigências. E Luana acrescentou,

reafirmando o pensamento de Talita, que as educadoras estão e, apesar de tudo, continuavam implicadas e comprometidas com o trabalho. Ela agradecia particularmente às educadoras do plantão noturno pelo suporte. “Elas nunca faltam e, mesmo sem receber, elas vêm”.

Tornaram-se evidentes as estratégias defensivas do silenciamento, da cegueira e da surdez, apontadas por Dejours como consequência da precarização e do pagamento pelo trabalho. Por isso, da parte da equipe técnica, por mais compreensiva que fosse, era difícil reconhecer as fragilidades das educadoras, em meio a um trabalho cheio de obrigações. Luana precisava resistir. Por isso, por vezes, fechou os olhos e os ouvidos ao sofrimento e à injustiça que estavam sendo infligidos às educadoras e outros funcionários (Dejours, 1999). A ela cabia estimular a cooperação de todas e todos, reconhecendo a contribuição de cada um nesse momento difícil. Ela tentava manter atados os laços do coletivo, por meio da confiança, tendo em vista não abandonar o cuidado com as crianças.

É preciso dizer que, nesse tempo sem pagamento e passagem, Luana proveu pessoalmente as passagens para algumas educadoras que moravam longe durante um período. Mas, um dia desabafou: “Faço o que posso, e vejo que as educadoras precisam morar perto do abrigo. Para as que moram longe, e temos algumas que moram muito longe, a passagem é muito cara”.

Com a implantação progressiva do método Pikler, as educadoras (diaristas) se tornaram referência para algumas crianças, ficando ainda mais complicada a possibilidade de faltarem ao trabalho. Mas muitas delas também poderiam ter outras razões para não abandonar suas responsabilidades. Conforme Dejours (1999), o medo de ser demitido faz o trabalhador não reclamar, se submetendo às demandas institucionais, o que lhe causa sofrimento moral. No tempo em que as acompanhei de perto no berçário, percebi que a nova forma de cuidado não havia ficado clara para muitas delas, e muitas, frente às dificuldades, não tinham nem foco no que poderiam conseguir. No entanto, diante das mudanças pedagógicas, foi interessante perceber também o “efeito panóptico” internalizado em cada uma, pois elas vigiavam o comportamento umas das outras, julgando-o adequado ou inadequado.

Ao final das conversas com o corpo técnico da instituição, posso dizer que fiquei feliz pela oportunidade que tive de passar um bom tempo no abrigo e vivenciar os momentos de inflexão sobre a prática, os problemas, os descaminhos provocados pela falta de salário da maior parte das educadoras e funcionários. Tudo isso me fez entender que uma boa teoria se aplica num campo de possibilidades maiores ou menores. Eu tinha receio de se abraçarem os princípios do método Pikler a ferro e fogo,

como se fossem uma tábua de salvação, do risco de se prenderem a um aspecto da abordagem ignorando os outros, do perigo de criarem formas de trabalho que atendessem às demandas institucionais, mas não às crianças. Ou seja, eu tinha medo de que o encantamento com a teoria cegasse a prática amorosa e cuidadosa.

Valquíria, num dado momento, me apresentou o ateliê do cuidado, uma espécie de documento cuidadosamente escrito que conta sobre a maneira que elas, enquanto educadoras, podem ofertar os cuidados aos bebês. Um documento que procurou, a cada linha, conscientizar a educadora sobre o seu ofício. Sem dúvida, a tentativa de formar os educadores da rede de assistência é um passo decisivo para a mudança no olhar e no fazer. Entretanto, alguns elementos imprescindíveis para isso não se aprendem em documentos, cartilhas ou cursos. Ele se cria na construção de um espaço intersubjetivo no qual se concebem as subjetividades. Cuidar do cuidador cada vez mais está na ordem do dia e se, por um lado, a equipe técnica tem consciência disso, por outro, há uma certa cegueira e surdez para as necessidades das educadoras, que, por vezes, se sentem desvalorizadas pelos baixos salários ou pelos atrasos, pelo volume, condições e exigências do trabalho.

Na tentativa de educar as educadoras, a direção lançou mão de alguns recursos acessíveis a elas no dia a dia. Por exemplo, ao entrar no berçário, vê-se uma lista de recomendações à cuidadora colada estrategicamente no vidro da divisória que o separa do hall de entrada, onde de fato ficam os berços. No lembrete está dito: “Olhar nos olhos dos bebês; falar com os bebês sobre o que vai acontecer; ler e cantar para os bebês; proporcionar a movimentação livre; dar acesso aos bebês a objetos que possam ser explorados; levar a sério o choro dos bebês e tentar entendê-los. E por fim, como se fosse o bebê comunicando-se com sua educadora: “Me dê tempo!”.

Sem dúvida, uma iniciativa com bons propósitos pode ser um primeiro passo para orientar as educadoras, mas ela não contém a essência do que é preciso saber. Como afirma Figueiredo (2007) e outros estudiosos do cuidado nos lembram, não basta saber como se cuida, a experiência de ter sido cuidado é fundamental. Como as instituições cuidam de seus funcionários? Como se dá essa transmissão? Caso contrário, as educadoras se entristecem e os bebês choram mais, como foi constatado no tempo da observação no momento em que as educadoras não conseguiam se sustentar em todos os sentidos, inclusive financeiros. A resistência à dor foi uma estratégia defensiva para se manter no trabalho. No entanto, os que não suportaram por muito tempo viraram alvo de críticas sutis.

Ou seja, a situação da vida real, de tão difícil que foi, produziu uma quebra na trajetória da nova pedagogia, que é justamente essa comunhão de pensamentos, ações e emoções.

A formação nesse contexto veio atender a um lugar faltoso, o do cuidado. Como indica o “documento” para as educadoras, as tarefas ganham sentido se executadas com pessoalidade, previsibilidade, comunicação e sensibilidade. E isso é transmitido nas ações e não somente através das palavras. Reconhecer o outro como singular, a forma de se comunicar, essa postura ética se estabelece no cotidiano nos espaços intersubjetivos.

Nesse sentido, o espaço de fala é um lugar precioso para poder escutar as educadoras, vê-las e compreendê-las. Luana e Valquíria ficaram atentas para preservar esse espaço, mas, como as duas sinalizaram, o volume de trabalho é grande, tornando imprevisíveis as reuniões sistemáticas com elas. Essa espécie de distração em função do volume de trabalho desloca a equipe dos seus propósitos iniciais, comprometendo os vínculos de confiança. Como assinalam Azevedo, Braga Neto e Sá (2002), na abordagem da psicossociologia francesa, a organização é compreendida como uma “microsociedade” por excelência, atravessando, portanto, os mesmos desafios que caracterizam o vínculo social, como, por exemplo, as pressões sofridas pela equipe a partir de falhas na organização do trabalho que, por vezes, levaram à secundarizar as reuniões com as educadoras.

Frente às escolhas, o trabalho prático tem um lugar sedutor, “não dá para fazer tudo”. Em circunstâncias de aperto, o investimento nas educadoras fica para segundo plano. Discutimos isso e Talita se perguntou se precisa ser assim. É uma escolha difícil: de um lado, há as demandas das educadoras; de outro, as necessidades ininterruptas em nome dos bebês. Um impasse cruel e perverso, que faz a equipe “não deixar nada para a última hora”. Pergunto: em nome de quê? Quem paga o preço? A fantasia de onipotência de dar conta de tudo tem sido superada pela realidade penosa, quando Luana reconhece que “não é possível dar conta de tudo”, inclusive do outro.

Luana é elogiada como diretora e querida por muitos. Ela tenta de maneira afetiva atender a todos. Foi assim no tempo da falta de pagamento, quando se desdobrou refazendo toda a planilha dos plantões a cada semana. Segundo Enriquez (2000), a afetividade irriga as organizações, permitindo a coesão do grupo de trabalho. No entanto, na perspectiva psicossociológica, a organização é um jogo perigoso para a existência dos sujeitos, ressalta o mesmo Enriquez (1997), pois, por um lado, eles se sentem

ameaçados na sua identidade, no seu desejo de reconhecimento; por outro, a organização pode suscitar sujeitos que buscam novos modos de pensar e agir.

Diante das pressões políticas, da escassez de recursos e precárias condições de funcionamento, Luana, Talita, Valquíria e Clarissa tentam buscar um lugar de transformação e resistência em meio à ameaça de massificação, inércia e desistência, particularmente em relação às crianças que, como as do abrigo, têm pouco espaço de expressão. Com a abordagem Pikler, foi possível que elas vislumbrassem um processo de mudanças que estão favorecendo, na medida do possível, a construção de vínculos na organização desse coletivo complexo cujo foco são os bebês e as criancinhas.

A produção imaginária sobre a formação vai se dando com base num ideal comum de uma forma de cuidado centrada no desenvolvimento do ser humano como sujeito. Essa dimensão imaginária coletiva pode ser criativa e estruturante para a organização. Nesse sentido, é importante considerar que, para existir um cuidado suficientemente bom para o bebê, é preciso que ele exista e seja bom para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



*Cada vez que tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de minha própria experiência, sempre em relação com processos que eu via se desenrolarem em torno de mim.*

*Michel Foucault*

*Figura 9: Ponte Japonesa de Monet*

Nesta tese, atuei de duas maneiras principais; uma teórica, fazendo uma exaustiva revisão da literatura nacional e internacional sobre a história e os princípios do desenvolvimento da criança na primeira infância. A segunda constitui-se numa pesquisa-intervenção realizada metodologicamente de forma intensiva e presencial num abrigo para bebês de zero até três anos. Como tentei demonstrar de forma exaustiva meu comprometimento tanto com a teoria como com a prática, vou eximir-me de retomá-los nestas conclusões.

Sendo testemunha de tantas histórias entrelaçadas em memórias, um ponto importante que quero ressaltar é que, ao cuidar dos bebês, pude perceber a presença constante da infância das próprias profissionais no seu fazer diário, por meio de intervenções que fluíam de nossas conversações. Sempre, na dinâmica formal ou informal de nossos encontros, abriam-se novas potências que mobilizavam as subjetividades, segundo as individualidades. Nessa perspectiva, posso afirmar que estar diante do bebê foi um desafio que redundou em muitas reflexões e entendimentos.

É sobre essa figura principal de todo o enredo desenvolvido que resumo algumas conclusões. (1) O bebê nos ensina. E como observou Golse (2003), ele ensina, particularmente, porque nos faz reviver o bebê que fomos. Esse não morre jamais. (2) Esse bebê-que-fomos ajuda o bebê presente, que precisa de uma história para se construir como humano. (3) O bebê de gestos e emoções nos diz mais que mil palavras que, entre os direitos da criança, o primeiro é o direito à infância. (4) O bebê ensina, por seu bem-estar ou por seu mal-estar, que, para seu processo de subjetivação, necessita de um ambiente favorável que respeite seu ritmo e seu tempo. Ou seja, ele precisa de um cuidador que lhe ofereça uma atenção amorosa e estabeleça com ele um espaço de narração pela via das sensações e das percepções



corporais. (5) o bebê nos confia que entendimento intersubjetivo entre ele e o educador só é possível quando se garante o lugar fundante do cuidador, pois, sem um cuidador suficientemente bom, ele não construirá uma relação que atenda às suas necessidades. Por fim, (6) o bebê, em particular o que está institucionalizado por qualquer motivo, nos ensina que a instituição que o abriga precisa urgentemente definir sua compreensão sobre o que é ser um bebê, sobre o trabalho dos cuidadores, sobre suas relações com as famílias e com o ambiente externo que o afeta, de modo a acolher a todos.

Na diáde principal deste estudo, em seguida, considero imperativo o cuidado com a formação e com a reflexão coletiva dos profissionais que trabalham num abrigo para bebês. Na minha relação com esse grupo, busquei escavar, a partir das histórias, memórias que pudessem dizer não somente sobre cada uma das pessoas, mas também sobre o coletivo, que extravasa e extrapola o que é visível, palpável e controlável. Como sinalizou Valquíria num dado momento da entrevista-conversa: “Quando Nina chegou ao abrigo, estava com febre de 38 graus, eu liguei para a pediatra do Posto de Saúde, que logo me acalmou: ‘Espera, ela chegou hoje, ela precisa conhecer vocês e conhecer o ambiente. Ela está reagindo a isso tudo, muito para ela, não é?’. Eu achei incrível, que a gente fala sobre a importância de olhar as necessidades dos bebês, e eu pensei logo em resolver, ser prática, nem mostrei o abrigo e nem falei quem eu era”.

A fala de Valquíria apresentou um lado importante, que é a nossa cegueira, a nossa surdez, a nossa impossibilidade de entrar em contato com as necessidades do outro, mesmo quando parecem evidentes. Imagine-se isso num abrigo para bebês. Pude constatar que o coletivo estava disposto a se (re)inventar, criando uma nova forma de cuidado baseado no método Pikler. “Vamos falar sobre isso daqui para frente”, disse Valquíria. Essa convocação disparou a criatividade, levando a práticas e relações, fundamentadas no cotidiano, mas voltadas para o desenvolvimento tanto das crianças como das educadoras e o coletivo institucional. Pude testemunhar o compromisso com uma forma individualizada de cuidar que ia moldando: a relação das educadoras (cuidadoras diretas) com as crianças; delas entre si e com o corpo técnico e com a direção. Fazendo minhas as palavras de Kastrup (2007), considero que a invenção de si é, ao mesmo tempo, invenção de mundo. Para isso, é preciso de um espaço de fala que acolha a diferença, o outro, que permita *outrar*, que reconheça o novo, a novidade, que não seja seduzido pelo ponto final, mas que se permita (re)fazer, engendrar outros modos de cuidar, de olhar, que possa problematizar, questionar o que foi dado, instituído. O cuidado com os cuidadores, durante todo o processo de pesquisa, se mostrou crucial. Uma formação continuada

e monitorada faz a diferença. Valorizá-la enquanto se muda a forma de interagir com os bebês é uma lição valiosa que nenhuma instituição pode menosprezar.

Menciono também o papel do Judiciário (defensoria pública, ministério público, juiz) no processo de abrigamento por considerá-lo um elemento externo que muito impacta o desenvolvimento dos cuidados. Ressalto esse assunto para evidenciar sua pouca preparação para entender essa primeira etapa da vida, sua postura frequentemente arrogante e às vezes guiada apenas por alguns princípios gerais sobre o conceito de família, sua incapacidade de dialogar com os responsáveis pelos abrigos, que conhecem muito melhor que ele a situação da criança sob sua guarda. Como entender a espera dessas crianças pequenas por seus pais naturais, despreparados, hesitantes ou indecisos, às vezes por meses ou até anos? E as consequências desse tempo interminável para elas, já fragilizadas por uma separação seguida de abandono efetivo ou legal?

Por fim, colocarei algumas considerações sobre o privilégio que tive de vivenciar esse processo de pesquisa-intervenção que redundou na minha tese. Concordo com Zanella quando diz que “a escrita da pesquisa não é mera expressão do processo de pesquisar, mas o seu fundamento e condição para sua reinvenção” (2012: 87), bem como a da própria pesquisadora. O intenso investimento que fiz em narrar demonstra que o processo de pesquisar objetivado em palavras foi uma reinvenção para transformar meus pensamentos e minhas emoções.

Como pontua Deleuze (1997: 11),

escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido.

Sinto, enquanto pesquisadora, que nem tudo foi traduzível, enunciável no processo da escrita. Tentei elaborar uma narrativa que espelhasse minha relação com a situação investigada, o que significou a escolha entre as infindáveis palavras possíveis para dizer o que acreditei necessário ser dito. Pois a escolha que fazemos nos constitui, ao mesmo tempo que a constituímos como escolha, sendo essa um posicionamento ético-estético-político.

Assim foi a minha entrada no abrigo para bebês onde realizei meu estudo: uma escolha. Com isso, criei palavras para acolher os afetos que se produziram nesse percurso. Embora eu tenha me municiado com teoria, método e técnicas, não me preocupei muito com eles quando me imergi no campo. Dessa

forma, creio que consegui ultrapassar o que se coloca como limite entre o sujeito e o objeto e problematizar a relação produzida nesse movimento que foi integralmente intersubjetivo. Não bastou acolher a experiência, foi preciso construir um modo de permanecer no processo em curso, o que demandou respeito, empatia, compreensão e invenção.

Segundo Stengers (1983), inventar vem do latim *invenire*, que significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos, o que implica um trabalho com restos e com memória, produzindo uma multiplicidade de caminhos possíveis. Nesse sentido, sinto que escavei histórias. Nesta provisoriamente concluída pesquisa-intervenção, fiz-me presente fisicamente, emocionalmente e por meio do diálogo. Ouso dizer que modifiquei, de certa forma, a configuração de muitas situações pela minha “presença.com finalidade” (Minayo, 2019). Foi assim: dispus-me a olhar o outro, a olhar o entorno, a olhar para mim e a deixar-se ser olhada. Como estrangeira ao ambiente, pude ver aquilo que a familiaridade costuma cegar (Peixoto, 1999). Para isso, precisei estar cheia de empatia pelo outro, para compreender. E foi um processo dialético entre objetividade e subjetividade concomitantes, o que se tornou possível porque encontrei reciprocidade com as pessoas com as quais trabalhei. Vi saltar aos olhos muitas questões que pareciam invisíveis. Questões essas desveladas a partir da simplicidade de um cotidiano complexo (nas Rodas de Conversa, na observação dos bebês, nas relações das pessoas da instituição entre si e com as famílias, no trabalho interno e externo da gestão e muito mais). O mais bonito desse movimento é que, neste momento, muitas dessas questões podem ser universalizadas, por serem de extrema importância para o ser humano, para as instituições e para a sociedade (Adorno & Hockheimer, 2001). Procurei colocar-me aberta às possibilidades de ver tantos caminhos de possibilidades, de pulverizar sentidos e cocriar outros e outros modos de pensar, particularmente quanto ao “cuidado de bebês” razão social do abrigo que pesquisei.

No contexto do estudo, girando todo ele em torno de educadores e crianças na primeira infância, a estética e a ética do cuidado foram fundamentais. Entendo por estética, nesse caso, o registro do olhar, da voz e do toque. E por ética, compreendo o cuidado com a cuidadora ou os cuidadores, colaborando na efetivação das mudanças no modo atuação progressivamente relacional e intersubjetivo com os bebês. Observei também o que aqui denomino a posição ética e estética institucional. Ou seja, o que o abrigo considerava ser um bebê, uma cuidadora e uma prática do cuidado, e se seu corpo técnico e a direção questionavam sua própria prática, seu modo de ser (*ethos*), sua relação com os funcionários e com o ecossistema externo, particularmente os familiares e o sistema judiciário que trata das questões

de família. E questioneei se no espaço institucional havia abertura para repensar o conhecimento já constituído ou se havia um enrijecimento que traduz num fazer mecânico, previsível e massificante.

Em resumo, problematizei o campo e suas relações de forças, como uma afirmação criadora de mundos, seja para provocar diálogos, seja para oferecer um conhecimento fundamentado numa ciência aberta à experiência, ao respeito às singularidades e afeita à valorização do cotidiano (Schütz, 1967). Dessa forma, fui ao mesmo tempo distanciando-me a amalgamando-me aos movimentos de transformação que realmente foram acontecendo na instituição, entendida como o coletivo de pessoas: direção, técnicas, educadoras, outros funcionários e, em particular, os bebês.

Sinto-me imensamente agradecida e feliz por ter escolhido o tema, por ter encontrado acolhida no abrigo que pesquisei e por chegar ao final desta tese apresentando um trabalho que já vem produzindo frutos e pode ter uma função que atende, mas transcende as exigências acadêmicas.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. **Sociológica**, Madrid: Taurus; 1981.

AGUIAR, K. F. & ROCHA, M. L. **Micropolítica e o Exercício da Pesquisa intervenção: Referenciais e Dispositivos em Análise**. *Psicologia, ciência e profissão*, 2007, 27 (4), 648-663.

ALBANO, P. **Brincando com bebês**. NOGUEIRA, F..Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigos. - 1. ed. - São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.

\_\_\_\_\_. **O educador-referência, os cuidados e a técnica**. NOGUEIRA, F..Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigos. - 1. ed. - São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.

\_\_\_\_\_. **Brincando com bebês**. NOGUEIRA, F..Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigos. - 1. ed. - São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.

ALENCAR, R. **Sobre a constituição psíquica do bebê**. NOGUEIRA, F..Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigos. - 1. ed. - São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.

\_\_\_\_\_. **Nos primórdios do brincar: jogos constituintes do sujeito**. NOGUEIRA, F..Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigos. - 1. ed. - São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Fort-Da – marco do brincar simbólico**. NOGUEIRA, F..Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigos. - 1. ed. - São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.

ALS, H. **Toward synactive theory of development: promise for the assessment and support of infant individuality**. *Infant Mental Health Journal*, 3(4), 229-243, 1982.

\_\_\_\_\_. **Newborn Individualized Developmental Care and Assessment Program (NIDCAP): New frontier for neonatal and perinatal medicine**. *Journal of Neonatal Perinatal Medicine* 2, 135-147, 2009.

AMMANITI, M. & TRENTINI, C. **How New Knowledge About Parenting Reveals the Neurobiological Implications of Intersubjectivity: A Conceptual Synthesis of Recent Research**. *Psychoanalytic Dialogues* 19:5, 537-555, 2009.

ANSERMET, F. **Clínica da origem: a criança entre a medicina e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003. p.21-104.

ARAGÃO, R. ORTH. **Construção do Espaço Psíquico Materno e seus Efeitos sobre o Psiquismo nascente do bebê**. São Paulo, 2007. 119p. Dissertação (Mestrado Programa de Estudos de Pós-Graduação em Psicologia Clínica) – Laboratório de Psicopatologia Fundamental, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

\_\_\_\_\_. **A formação dos que “cuidam dos cuidadores”**. Seminario Internacional de Investigación Procesos de Simbolización y Subjetivación en Infancia y Adolescencia Montevideo – 6/7 agosto 2010.

\_\_\_\_\_. **A importância da formação dos profissionais da Primeira Infância**. Wendland, J.; Lucena, L.; Corrêa Filho, L.; Barr, M., Organizadores Primeira Infância: Ideias e intervenções oportunas / Jaqueline Wendland; Laurista Corrêa Filho; Marcia Alvaro Barr. – Brasília; Senado Federal; Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 2012.

ARENDET, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: editora Perspectiva, 2003.

ARIÈS, P.. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ATLAN, H. **O útero artificial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006.

AULAGNIER, Piera. **Nascimento de um corpo, origem de uma história**. In: MCDOUGALL, J. et al. *Corpo e história*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

AZEVEDO, C. **A Sociedade contemporânea e as possibilidades de construção de projetos coletivos e de produção de cuidado nos serviços de saúde**. In Azevedo, CS; Sá, M. (org) *Subjetividade e Gestão nas Práticas de Saúde*. Rio de Janeiro. Ed. Fiocruz 2013.

BACKES, JC; AZEVEDO, CS. **Os paradoxos do trabalho em equipe no CTI-Pediátrico: explorando as articulações psicossociais no trabalho em saúde**. *Interface (Botucatu)*. 2017; 21(60).

BADINTER, E. **Um Amor conquistado: o mito do amor materno**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

BAKHTIN, M. **Metodologia das ciências humanas**. In: Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.393-410.

BARR, M. (Org.) **Cuidadores da Primeira Infância: por uma formação de qualidade** / Marcia Alvaro Barr – Brasília; Senado Federal; Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 2017.

BARROS, R. B.. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Porto Alegre: Sulina/Editora UFRGS, 2007.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros**, São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BEEBE, B; KNOBLAUCH, S.; RUSTIN, J.; SORTER, D.. **A Comparison of Meltzoff, Trevarthen, and Stern**. *Psychoanalytic Dialogues*, 13(6):809–836, 2003.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, Summus, 1984.

BERGÈS, J. e BALBO, G. **Jogo de posição da mãe e da criança: ensaio sobre o transitivismo**. Porto Alegre: CMC, 2002.

BERMÚDEZ, J; MARCEL, A. **The body and the self**. Cambridge: MIT, 1995.

BIBRING, G., DWYER, T., HUNTINGTON, D. & VALENSTEIN, A. (1961). **A study of the psychological processes in pregnancy and of the earliest mother-child relationship**. The Psychoanalytic Study of the Child, 16, 9-44, 1961.

\_\_\_\_\_ & VALENSTEIN, A. **Psychological aspects of pregnancy**. Clinical Obstetric and Gynecology, 19, 357-371, 1976.

BICK, E. **Notas sobre la observación de lactentes em la enseñanza Del psicoanálisis**. Revista de Psicoanálisis, Buenos Aires, v. 24, n. 1, p. 97-115, 1964.

BINET, A.; SIMON, T. **Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência**. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

BION, W. **Aprendendo com a Experiência**. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

BLEICHMAR, S.. **A fundação do inconsciente: destinos de pulsão, destinos do sujeito**. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

BORGES, I. C. B. **Cuidar: uma via de mão dupla**. Primórdios-CPRJ, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 73-93, 2010.

BORTOLETTO-DUNKER, A. C. ; LORDELO, E. **Um novo bebê: interpretações sobre competências**. Psicol. cienc. prof. vol.13 no.1-4 Brasília 1993.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOUKOBZA, C. **A clínica do holding**. In: WANDERLEY, D. (org.). Palavras em torno do berço. Salvador: Ágalma, p. 89-106, 1997.

BOUKOBZA, C.. **O desamparo parental perante a chegada do bebê**. In L. Bernardino & C. Robenkohl (Orgs.), O bebê e a modernidade: abordagens teórico-clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BOWLBY, J. **Apego: a natureza do vínculo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, vol.1, 1990.

BRACONNIER, J. (Org.). **Le bébé et les interactions précoces**. Paris: PUF, 1998.

BRASIL. **Congresso Nacional. Senado Federal. Projeto de Lei nº 227, de 2004**. Altera o art.128 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, Código Penal, para não punir a prática do aborto realizado por médico em caso de anencefalia fetal. Autoria: Mozarildo Cavalcanti. Diário do Senado Federal, Brasília, DF, p. 25640-25641, 12 ago. 2004. Acesso em: 15 set. 2008

BRAZELTON, T. B.& CRAMER, B.G. **As Primeiras relações**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**, trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octavio Ferreira Barreto Leite. – 4a. Ed.- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- CARVALHO, C. DE S; PINTO, R.C.S.; SOUZA, S. JOBIM. **Museu de Favela: Histórias de vida e Memória Social**. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2016.
- CHAHIN, E; TARDOS, A (ORG.). **Em Manos Amorasas. Cómo los derechos de los niños pequeños en hogares para niños ofrecen esperanza y felicidad en el mundo de hoy**. Em colaboración com World Forum Foundation. 2018.
- CHARPAK, N, CALUME, ZF & HAMEL, A. **O método mãe canguru – pais e familiares de bebês prematuros podem substituir as incubadoras**. Chile: McGraw Hill, edição brasileira, 1999.
- CHAZAN, L. K. "Meio quilo de gente": um estudo antropológico sobre ultra-som obstétrico. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.
- CICCONE, A. **A ritmicidade nas experiências do bebê, sua segurança interna e sua abertura para o mundo**. Continuidade e descontinuidade no processo de subjetivação do bebê. Regina Orth de Aragão, Sílvia Abu-Jamra Zornig (organizadoras). São Paulo: Escuta, 2018.
- CIVILETTE, M.V.P. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. Cad. Pesq., São Paulo (76): 31-40, fevereiro 1991.
- COBLENCÉ, F. **Serge Lebovici**. Paris: PUF, 1996.
- CONSELHO REGIONAL DE MEDICINA - Brasília. **Anencefalia e o STF**. Brasília: Letras Livres; 2004.
- CONTRERÁS, J.; LARA, N. P. (org.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.
- COSTA, J. F. **Razões públicas, emoções privadas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- CUPERMAN, L. **Os bebês têm história**. NOGUEIRA, F. Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigos. - 1. ed. - São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.
- CULLERE-CRESPIN, G. **A clínica precoce: contribuição para o estudo da emergência do psiquismo no bebê**. Cap 1. In: A clínica precoce: o nascimento do humano. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.
- COELHO JUNIOR, N. **Intersubjetividade: conceito e experiência em psicanálise**. In Psicologia Clínica 14(1):61-74 · June 2002.
- \_\_\_\_\_. **Ferenczi e a experiência da Einfuhlung**. Ágora v. VII n. 1 jan/jul 2004.
- CORREA, M.E. **Novos olhares sobre a gestação e a criança até os 3 anos**. Brasília: LGE, 2002.
- CRAMER, B. **Profissão Bebê**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. e PALACIO-ESPASA, F. **Técnicas psicoterápicas mãe/bebê**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.



CUNHA, I. **Neurobiologia do vínculo**. In: CORREA, M.E.. Novos olhares sobre a gestação e a criança até os 3 anos. Brasília: LGE, 2002.

CYRULNIK, B. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Autobiografia de um espantalho: histórias de resiliências – o retorno à vida**. São Paulo: Martins fontes, 2008.

DAVID, M. e APPELL, G. **Lòczy ou le maternage insolite** C.E.M.E.A., Editions de Scarabée, Paris, 2012.

DAVID, M.. **Soins maternels, soins professionnels**, in Prendre soin d'un jeune enfant, Appell, G. e Tardos, A., org. Ramonville Saint-Agne, Ed. Érès, 1998.

\_\_\_\_\_. **Le bébé, ses parentes, leurs soignants**. Paris: Éditions Érès, 2008.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEJOURS, C. **Trabalho vivo: trabalho e emancipação**. Brasília, Paralelo 15, 2012, 2 vols.

\_\_\_\_\_. **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Fiocruz; Brasília: Paralelo 15; 2004.

DEL PRIORE, M. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

DERRIDA, J. **Donner la mort**. Paris: Galilée, 1999.

\_\_\_\_\_. **De que amanhã: diálogo/ Jacques Derrida; Elisabeth Roudinesco**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

DIAS, E O. **Teoria do amadurecimento em Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

DIATKINE, R. **A criança no adulto ou a eterna capacidade de sonhar**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DINIZ, D. **Quem autoriza o aborto seletivo no Brasil? Médicos, juízes e promotores em cena**. In: Grossi M, Porto R, Tamanini M, organizadores. Novas tecnologias reprodutivas conceptivas: questões e desafios. Brasília: Letras Livres; 2003 p. 139-154.

DOLTO, F.. **Prefácio**. In M. Mannoni. **Primeira entrevista em psicanálise** (3ª ed., p. 14). RJ: Campus, 1980.

\_\_\_\_\_. **Lorsque l'enfant paraît**. Paris: Seuil, 1977.

\_\_\_\_\_. **Destinos de Crianças: adoção, famílias de acolhimento, trabalho social**. Trad. E. Brandão. São Paulo : Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. Malandrin, M.-H (ed.); Schauder, C. (ed.). **Une psychanalyste dans la cite – L'Aventure de la Maison Verte**. Paris: Éditions Gallimard, 2009.

- \_\_\_\_\_. **No jogo do desejo** (V. Ribeiro, trad., 2a ed.). São Paulo: Ática, 1996.
- DONZELOT, J. **A Polícia das Famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- DOSTOIÉVSKI, F. **Os Irmãos Karamázov**. Ed. Martin Claret, 2013.
- ELAGE, B.; GÓES, M.; FIKS, M. GENTILE, R. **Perspectivas: formação de profissionais em serviço de acolhimento**. São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.
- ELIACHEF, C. **Corpos que gritam : a psicanálise do bebê**. São Paulo: Editora ética, 1995.
- ENRIQUEZ, E. **O vínculo grupal**. In: Lèvy A, Nicolai A, Enriquez E, Dubost J, organizadores. *Psicossociologia: análise social e intervenção*. Petrópolis: Vozes; 1994.
- FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lòczy**. Trad. De Suely Amaral Mello – revisão de tradução de Jaqueline Moll – 1a. Edição Araraquara: JM Editora, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Abordagem Pikler Educação infantil**. Editora: Omnisciência, 2016.
- FEDER, A. S. **Una Mirada adulta sobre el niño em acción: el sentido del movimiento em la protoinfancia**. Buenos Aires: Cinco, 2014.
- FERRARI, P. F., GALLESE, V., RIZZOLATTI, G., & FOGASSI, L. **Mirror neurons responding to the observation of ingestive and communicative mouth actions in the monkey ventral premotor cortex**. *European Journal of Neuroscience*, 17, 1703-1714, 2003.
- FERREIRA NETO, J. L.; KIND, L. PEREIRA, A. B.; REZENDE, M. C.C.; FERNANDES, M. L. **Usos da noção de subjetividade no campo da Saúde Coletiva**. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 27(5):831-842, mai, 2011.
- FIELD, T.M. e outros. **Mother-stranger face discrimination** by the newborn. *Infant Behavior & Development*. Z: 19-25, 1984.
- FIGUEIREDO, L. C. **A metapsicologia do cuidado**. *Psyché*, São Paulo, ano 11, n. 21, p. 13-30, 2007.
- FLEISHER, S. **Para curiosidade: Quem abandonou Farlúcia?** artigo publicado no jornal *Correio Braziliense* em 4/4/2008.
- FOCHI, P. Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: **comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- FONSECA, T.M.G.; NASCIMENTO, M.L.; MARASCHIN, C. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Salina, 2015.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FRAIBERG, S.; ADELSON, E. & SHAPIRO, V. **Ghosts in the nursery: a psychoanalytic approach to the problems of impaired infant-mother relationships.** Journal of the American Academy of Child Psychiatry, v. 14, p. 387-421, 1975.

FRANCISCO, R.; PINTO, J. C.; PINTO, H. R. **Família e Psicologia: contributos de investigação e intervenção.** Lisboa: Universidade Católica Editora, 2016.

FREITAS, C. **O feminismo. Em roda dos fatos.** 2. ed. Teresina: F.C.M.C., 1996.

FREUD, S.. **Sobre o narcisismo: uma introdução.** Trad. sob a direção de Jayme Salomão (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 14), Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conferências introdutórias sobre Psicanálise (Parte III).** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

\_\_\_\_\_. **O ego e o id.** Rio de Janeiro: Imago; 1976.

FUREDI, F. **Paranoid parenting: why ignoring the experts may be best for your child.** London: Cappella Books, 2008.

GABEIRA, T. R. e ZORNIG, S. Abu-Jamra. **Os eixos do cuidado na primeira infância.** Cad. psicanal. [online]. 2013, vol.35, n.29, p. 143-158.

GAULEJAC, V.; LÉVY, A. **Recits de vie et histoire sociale.** Paris: Eska Editions, 2000.

\_\_\_\_\_. **Tempos vivo da memória: ensaios de Psicologia social.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

GAULEJAC, V. de; HANIQUE, F.; ROCHE, P. (orgs.). **La sociologie clinique: enjeux théoriques et méthodologiques.** Toulouse: Éditions Érès, 2012.

GAVARINI, L.A. **Du controle social à la prédiction: évolution du regard sur l'enfance.** In: (orgs) Neyrand, G.; Dugnat, M.; Revest, G.; Trouvé, J.-N. Familles et petite enfance. France: Érès, 93-108, 2006.

GESELL, A. L. **A criança dos 0 aos 5 anos.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GOLSE, B. & BYDLOWSKI, M.. **Da transparência psíquica à preocupação materna primária: uma via de objetualização.** In: Corrêa Filho, L., Corrêa Girade, M. H. & França, P. (Orgs.). Novos olhares sobre a gestação e a criança até 3 anos: saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê. Brasília: L.G.E. Editora, 2002.

GOLSE, B. **Sobre a psicoterapia pais-bebê: narratividade, filiação e transmissão.**/Bernard Golse: dirigida por Claudia Mascarenhas Fernandes Rohenkohl. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

\_\_\_\_\_. **O bebê, seu corpo e sua psique: explorações e promessas de um novo mundo.** In: ARAGÃO, R. O. O bebê, o corpo e a linguagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

\_\_\_\_\_ & DÉSJARDINS, V.. **Corpo, forma, movimento e ritmo como precursores da emergência da intersubjetividade e da palavra no bebê.** Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, v.VIII, n. 1, p.14-30, 2005.

\_\_\_\_\_. Golse, B.. **L'être-bébé.** Paris: PUF, 2006.

\_\_\_\_\_. **L'inscription du SOIN piklérien/loczien dans les connaissances actuelles sur le développement de l'enfant** (Repérage de ses sources) CEU Konferencia Központ, Budapest (Hongrie), du 19 au 21 avril 2007.

\_\_\_\_\_ & ROUSSILLON, R. **La naissance de l'objet.** Paris: PUF, 2010.

\_\_\_\_\_. **Préface pour la deuxième éditions.** In: FEDER, A. (org.). *Lóczy, un nouveau paradigme?: l'institut Pikler dans un miroir à facettes multiples.* Paris: Universitaires de France, 2012.

GOTTLIEB, A. **Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores).** Psicologia USP, São Paulo, n. 20 (3), p. 313-336. jul. /set. 2009.

GUATTARI, F. (2004). **Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional.** São Paulo: Ideias & Letras, 2004.

GUERRA, V. **Defesa pelo desamor da educadora.** Wendland, J.; Lucena, L.; Corrêa Filho, L.; Barr, M., Organizadores *Primeira Infância: Ideias e intervenções oportunas / Jaqueline Wendland; Laurista Corrêa Filho; Marcia Alvaro Barr.* – Brasília; Senado Federal; Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 2012.

\_\_\_\_\_. **A ética dos cuidados: o complexo do arcaico e a estética da subjetivação.** In: *Do que fala o corpo do bebê.* /Isabel Kahn Marin, Regina Orth de Aragão (organizadoras). São Paulo: Escuta, 2013.

GUTFREIND, C. **Narrar, ser mãe, ser pai & outros ensaios sobre a parentalidade**/Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

GREEN, A. **Narcisismo de vida, narcisismo de morte.** São Paulo: Editora Escuta, 1988.

GUATTARI, F. **Caosmose - m novo paradigma estético.** Tradução por Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S.. **Micropolítica: Cartografias do desejo.** Petrópolis, Ed. Vozes, 1986.

GUERRA, V. **Defesa do desamor por parte da educadora.** Trabalho apresentado na VIII Semana do Bebê. Canela. Sd

GUSMÃO, D. S; JOBIM e SOUZA, S. J. **A estética da delicadeza nas roças de Minas: sobre a memória e a fotografia como estratégia de pesquisa-intervenção.** Psicologia & Sociedade; 20, Edição Especial: 24-31, 2008.

HAAG, G.. **La mère et le bébé dans le deux moitiés du corps.** Neuropsychiatrie de l'enfance, v. 33, n. 2-3, p. 107-114, 1985.

HARLOW, H. F. **Behavior of nonhuman primates: modern research trends.** New York Academic, 1965.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo, parte I.** Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Editora Vozes, 1989. p. 243-300. Todo o sexto capítulo, dedicado à cura-cuidado parágrafos 39-44.

IMBASCATI, A. Afeto e representação. São Paulo: Editora 34, 1998.

HEVESI, K. **Relações através da linguagem entre educadora e as crianças do grupo.** In: FALK, Judit. (Org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

HOUZEL, D.. **As implicações da parentalidade.** In: Solis-Ponton, L. (Org.). Ser pai, ser mãe. Parentalidade: um desafio para o terceiro milênio. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

HOYER, C. **Os riscos na constituição psíquica.** In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL, 2006, Belém do Pará, Pará. Disponível em: [http://www.psicopatologiafundamental.org.br/uploads/files/ii\\_congresso\\_internacionalmesas\\_redondas/ii\\_con\\_sinais\\_de\\_risco\\_na\\_constituicao\\_psiquica.pdf](http://www.psicopatologiafundamental.org.br/uploads/files/ii_congresso_internacionalmesas_redondas/ii_con_sinais_de_risco_na_constituicao_psiquica.pdf)

ISAACS, S.. A natureza e a função da fantasia. In J. Riviere (Org.). Os progressos da psicanálise (3a. ed.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1952.

JERUSALINSKY, D. **Células nerviosas, sinapsais y plasticidad.** In: Escritos de La Infancia, n. 8, Buenos Aires, FEPI Centro Dra. Lydia Coriat de Buenos Aires, 1997.

JERUSALINSKY, J. **Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância.** Kramer, S.&Leite, M. I. (orgs.). Infância: Fios e Desafios da Pesquisa. Campinas:SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês.** Salvador: Ágalma, 2002.

\_\_\_\_\_. **Angústia na pós-maternidade.** Revista da APPOA Os tempos do sujeito. N. 35. Porto Alegre: APPOA, julho/dezembro 2008.

\_\_\_\_\_. **A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo.** São Paulo, 2009.

JULIEN, P. **Abandonarás teu pai e tua mãe.** Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2000.

KÄES, R. **O intermediário na abordagem psicanalítica da cultura.** Psicologia USP 2003; 14(3):15-34.

\_\_\_\_\_. **Realidade psíquica e sofrimento nas instituições.** In: Kaës R, organizador. *A Instituição e as Instituições: estudos psicanalíticos.* São Paulo: Casa do Psicólogo; 1989.

KLAUS, M. e KLAUS, P. **O Surpreendente Recém-nascido.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

KONICHECKIS, A. **Implication affective des professionnels,** Spirale, vol. no 38, no. 2, 2006, p. 75-83.

KUPERMANN, D. **Trauma, sofrimento psíquico e cuidado na psicologia Hospitalar.** Rev. SBPH vol.19 no. 1, Rio de Janeiro – Jan./Jul. – 2016.

LANGER, M. **Maternidade e sexo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LASNIK, M.-C. **Poderíamos pensar numa prevenção da síndrome autística?** In Wanderley, D. (Org.), *Palavras em torno do berço: intervenções precoces bebê e família* (p. 35-51). Salvador, BA: Ágalma, 1997.

LATOURE, B. **Ciência em ação: como seguir dentistas e engenheiros sociedade afora.** Tradução de Ivone C. Benedetti. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Changer de société. Refaire de La sociologie.** Paris: La Découverte, 2006.

\_\_\_\_\_. **Reensamblar lo Social: Uma Introducción a la Teoría del Actor-Red.** Buenos Aires, Manantial, 2008.

LAZNIK, M. C.; COHEN, D.(orgs.). **O bebê e seus intérpretes: clínica e pesquisa.** tradução de Erika Parlato-Oliveira, Roberta; Ecleide O. Gomes-Kelly, Gabriela Araújo, Sirley Alves da Silva Carvalho-- São Paulo: Instituto Langage, 2011.

LEBOVICI, S. **O bebê, a mãe e o psicanalista.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Diálogo Leticia Solis-Ponton e Serge Leibovici.** In L.Solis-Ponton (Org.), *Ser pai, ser mãe – Parentalidade: Um desafio para o terceiro milênio* (21-27). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

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

LEIFER, M. R. **Psychological changes accompanying pregnancy and motherhood.** Genetic psychology monographs 95(1):55-96 · March 1977.

LEITE, M.L.M. **O óbvio e o Contraditório da Roda.** Del Priore M. História da criança no Brasil. 2a ed. São Paulo: Contexto; 1991.

LEVIN, E. **A clínica psicomotora. O corpo na linguagem.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

- LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Trad. de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2000.
- LEVY, A. **Ciências clínicas e organizações sociais- sentido e crise do sentido**/Belo Horizonte: Autencia/FUMEC, 2001.
- LÉVY, J. **O despertar do bebê**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- LIMA, L.L.da G. & VENANCIO, R.P. **Abandono de Crianças Negras no Rio de Janeiro**. In: Del Priore M. História da criança no Brasil. 2a ed. São Paulo: Contexto; 1991.
- LISPECTOR, C. **A Cidade Sitiada**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LIPOVETSKY, G. **L'ère du vide**. Paris: Gallimard, 1999.
- LONDONO, F.T. **A Origem do Conceito Menor**. Del Priore M. História da criança no Brasil. 2a ed. São Paulo: Contexto; 1991.
- LOPARIC, Z. **Esboço do Paradigma Winnicottiano**. Cad. Hist. Fil. Ci., Campinas, Série 3, v. 11, n. 2, p. 7-58, jul.-dez. 2001.
- MAGNO, M. D. **Neurônios-espelho: o Revirão no cérebro**. Vol.1 • nº1 • Junho 2007 • [www.ppgcomufjf.bem-vindo.net/lumina](http://www.ppgcomufjf.bem-vindo.net/lumina).
- MALDONADO, M. T. P. **Psicologia da gravidez: parto e puerpério**. São Paulo: Saraiva, 1997.
- MARCÍLIO, M. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MARIN, I.K. **Alternativas de atendimento à criança e ao jovem abandonado**. Subsídios para a prática I. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, 1990.
- \_\_\_\_\_. **FEBEM, família e identidade: (o lugar do outro)**. Isabel da Silva Kahn Marin. São Paulo: Editora Escuta, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Prefácio**. In: Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigos. - 1. ed. - São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Desafios para a constituição subjetiva em situações de adversidade**. Texto preparatório para apresentação no Colóquio Internacional “A Psicanálise e os Desafios do Mundo Contemporâneo” PUC/SP – junho de 2016.
- \_\_\_\_\_. **A função simbolizante da creche e no processo de subjetivação do bebê. A conquista do eu e do mundo**. In: Continuidade e descontinuidade no processo de subjetivação do bebê. Regina Orth de Aragão, Sílvia Abu-Jamra Zornig (organizadoras). São Paulo: Escuta, 2018.
- MARIOTTO, R. M. M.. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês**. São Paulo, SP: Escuta, 2009.

- MARTINO, B. **A descoberta de Lòczy**. Wendland, J.; Lucena, L.; Corrêa Filho, L.; Barr, M., Organizadores *Primeira Infância: Ideias e intervenções oportunas* / Jaqueline Wendland; Laurista Corrêa Filho; Marcia Alvaro Barr. – Brasília; Senado Federal; Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 2012.
- MATTOSO, K. de Q. **Filho da Escrava**. Del Priore M. *História da criança no Brasil*. 2a ed. São Paulo: Contexto; 1991.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MATURANA, H.; VARELA F.J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Athena, 2001.
- MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2007.
- MASI, W.S. e SCOTT, K.G. **Preterm and Fullterm infants visual responses to mother's and stranger's faces**. In Field, T. e Sostek, A. (eds) *Infant Born at Risk*, cap. 8,173-179, 1983.
- MELLO e SOUZA, L. de. **O Senado da Câmara e as Crianças Expostas**. In: Del Priore M. *História da criança no Brasil*. 2a ed. São Paulo: Contexto; 1991.
- MELO, J. **Aborto na imprensa brasileira**. In: Oliveira MC, Rocha MIB, organizadores. *Saúde reprodutiva na esfera pública e política na América Latina*. Campinas: Editora da Unicamp; 2001. p. 263-277.
- MILANEZ, M. C. A. **Do útero materno ao útero mecânico: estudo sobre o impacto da internação de recém-nascidos prematuros numa Unidade de Terapia Intensiva Neonatal**. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – PUC, Rio de Janeiro, 1998.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde da Criança. **Atenção humanizada ao recém-nascido de baixo peso: método canguru: manual técnico**. 2ª Edição. Brasília: Ministério da Saúde, disponível em [http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar\\_texto.cfm?idtxt=30076&janela=1](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=30076&janela=1), acesso em 23 nov. 2009.
- MINAYO, M.C.S. **Editorial**. *Ciência Saúde Coletiva* 2001; 6:4-5.
- \_\_\_\_\_. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. *Ciência& Saúde Coletiva*, 2012; 17,(3),621-626, 2012.
- \_\_\_\_\_. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias**. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 2017; 7(5),1-12.



\_\_\_\_\_.; Costa, A.P. **Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia: pesquisa social em ação.** Aveiro,Portugal: Ludomedia, 2019.

MOLIN, G. **Les enfants abandonnés dans les villes italiennnes aux XVIII<sup>o</sup> et XIX<sup>e</sup> ème siècle.** In Annales de Demographie Historique.1983, pp.103-123

MONTAGNA, F. **Cuidar e educar em instituições de acolhimento.** NOGUEIRA, F..Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigos. - 1. ed. - São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.

MOREIRA LEITE, M.O **óbvio e o contraditório da roda.** In: PRIORI, Mary Del.(org.) História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2000, P.99.

MORO, M. R. **Os ingredientes da parentalidade.** Rev. latinoam. psicopatol. fundam. vol.8 no.2 São Paulo Apr./June 2005.

MOTTA, M. **Mães abandonadas: a entrega de um filho em adoção.** São Paulo: Cortez, 2001.

MOTT, L. **Pedofilia e pederastia no Brasil antigo.** In: Del Priore M. História da criança no Brasil. 2a ed. São Paulo: Contexto; 1998.

NASIO, J.-D. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

NOGARA, L. **O que podemos prevenir no atendimento institucional de bebês.** NOGUEIRA, F. Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigos. - 1. ed. - São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.

PAPALIA, D. & OLDS, S. **Desenvolvimento Humano.** (D. Bueno, trad.) Porto Alegre: Artmed, 2000.

PASOLINI, P.P. **Os jovens infelizes.** São Paulo, Brasiliense, 1990.

PASSOS, E. & BENEVIDES, R. **A Construção do Plano da Clínica e o Conceito de Transdisciplinaridade.** Psic.: Teoria e Pesq., Brasília, Jan-Abr 2000, Vol. 16 n. 1, p. 071-079.

\_\_\_\_\_. & BARROS, R. B. . **A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16(1), 71-79, 2000.

\_\_\_\_\_. & BARROS, R. B. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção.** In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Eds.), Pistas do método da cartografia: pesquisaintervenção e p produção de subjetividade (p. 17-31). PortoAlegre: Sulina, 2009.

PEIXOTO, N. B. **O olhar do estrangeiro.** Em A. Novaes (Org.), O Olhar (p. 361-365). São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PERELSON, S. **Psicanálise e Medicina Reprodutiva: possíveis colaborações e indesejáveis armadilhas.** Psicologia USP, São Paulo, 2013 24(2), 241-262 Psicologia USP, São Paulo, 2013 24(2), 241-262.

PERROT, M. **Figuras e Papéis, em História da vida privada**, vol. IV, São Paulo, Cia das Letras, 1995.

PIKLER, E. **Moverse em libertad: desarrollo de la motricidade global**. Madrid: Narcea, 1969.

PIOLI, D. **Le soutien à la parentalité : entre émancipation et controle**. n°1 | Printemps 2006 : Varia Societés et jeunesses en difiците. Revue pluridisciplinaire de recherche. Disponível em <https://journals.openedition.org/sejed/106>

PIONTELLI, A. **De feto a criança: um estudo observacional e psicanalítico**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

POLLAK, M. **Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2. n. 1, 1989, p. 3-15.

PORGES, S. **A Teoria Polivagal**. Sense, Rio de Janeiro, 2012.

ONOCKO-CAMPOS, R. **O encontro trabalhador usuário na atenção à saúde: uma contribuição da narrativa psicanalítica ao tema do sujeito na saúde coletiva**. Ciênc Saúde Coletiva 2005; 10:573-83.

RACAMIER, P. C., SENS, C., & CARRETIER, L. **La mère et l'enfant das les psychoses du post-partum**. L'évolutionpsychiatrique, 26(4), 525-557, 1961.

RAPHAEL-LEFF, J. **Gravidez: a história interior**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAPOPORT, D. **Accueillir**. In: DAVID, M.; GIAMPINO, S.; RAPOPORT, D.; RIGAUX, E.; SPIESSER, G. **Accueillir**. Toulouse: editions Érès, 2015.

RIZZINI, I.; PORTO, C. Laçlette, TERRA, C.. **A Criança na Primeira Infância nas Pesquisas Brasileiras**. Base virtual de dados: Ambiente da Primeira Infância Rio de Janeiro: CIESPI/PUC-Rio; Instituto C&A, 2014.

ROCHAT, P. **Perceived self in infancy. Infant, behavior and development**, Atlanta, Emory University, n. 23, p. 513-530, 2001.

\_\_\_\_\_. **Five levels of self-awareness as they unfold early in life**. Consciouness and cognition, n. 12, p. 717-731, 2003.

ROIG, A. M. & OCHOTORENA, J. P. (1993). **Maltrato y abandono en la infancia**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

ROUDINESCO, E.. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SÁ, M. de Castilho e AZEVEDO, C. da Silva. **Subjetividade e gestão: explorando as articulações psicossociais no trabalho gerencial e no trabalho em saúde.** Ciênc. saúde coletiva [online]. 2010, vol.15, n.5.

SALMERON, S. **Réseau libidinal tensionnel.** In Séminaires sur les concepts de base de la psychothérapie psychanalytique d'enfants et d'adultes. Paris: Centre Alfred Binet, 1996.

SARAMAGO, J.. **As pequenas memórias.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SCHUTZ, A. **The Phenomenology of the Social World.** Chicago: Northwestern U. Press; 1967.

SILVA, RNM. **Aspectos comportamentais do bebe pré -termo na UTI neonatal.** Novos olhares sobre a gestação e a criança até 3 anos – Saúde perinatal educação e desenvolvimento do bebe. Brasília: Correa Filho L, Girão ME Editores, 2002.

SPITZ, R. **O primeiro ano de vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SOARES, S.M. **Vínculo, movimento e autonomia: Educação até 3 anos.** São Paulo: Omnisciência, 2017.

SOEJIMA,C. S. & WEBER, L.N.D. **O que leva uma mãe a abandonar um filho?** Aletheia 28, p.174-187, jul./dez. 2008

SOIFER, R.. **Psicologia da gravidez, parto e puerpério.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

SOLIS-PONTON, L. & LEBOVICI, S. **A construção da parentalidade.** In L. Solis-Ponton (Org.), Ser pai, ser mãe – Parentalidade: Um desafio para o terceiro milênio (29-40). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SOUZA, S. JOBIM; ALBUQUERQUE, E.D.P. **A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana.** Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, C. **Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro.** Rev. Polis e Psique, 2016; 6(1): 98 – 112.

SOUZA, C.A.S.;SEGUM, C.B.; LEVISKY, F.B.;RUDGE, L.L.T.;UNGARETTI, S.S.G. **O direito de construir a própria história: contribuições psicanalíticas na clínica e no abrigo.** In: Laços e Rupturas: leituras sobre a adoção e o acolhimento institucional/ Maria Luíza de A. M. Ghirardi, Márcia Porto Ferreira (organizadoras). São Paulo: Escuta: Instituto Tortuga, 2016.

\_\_\_\_\_. **Provisoriedade e vínculos nas instituições-abrigo: a potencialidade dos encontros.** In: Laços e Rupturas: leituras sobre a adoção e o acolhimento institucional/ Maria Luíza de A. M. Ghirardi, Márcia Porto Ferreira (organizadoras). São Paulo: Escuta: Instituto Tortuga, 2016.

\_\_\_\_\_. **O lugar do educador na subjetiva das crianças que vivem em instituições de acolhimento.** In: Laços e

Rupturas: leituras sobre a adoção e o acolhimento institucional/ Maria Luíza de A. M. Ghirardi, Márcia Porto Ferreira (organizadoras). São Paulo: Escuta: Instituto Tortuga, 2016.

STERN, D. **The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology.** New York, NY: Basic Books, 1985.

\_\_\_\_\_. **Diary of a baby.** New York: Basic Books, 1990.

\_\_\_\_\_. **O mundo interpessoal do bebê: uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

\_\_\_\_\_. **The motherhood constellation. A unified view of parent-infant psychoterapy.** USA: Basic Books. New York, 1995.

\_\_\_\_\_. **O momento presente na psicoterapia e na vida cotidiana.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_. **L'Enveloppe Prenarrative. In Recit, Attachment at psychanalyse.** Paris: Érés, 2005.

\_\_\_\_\_. **Forms of vitality. Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychoteraphy, and development.** USA: Oxford University Press, 2010.

STENGERS, I. **Des tortues jusqu'en bas.** In P. Dumouchel & J.-P. Dupuy (Orgs.). *L'auto-organisation. De la physique au politique* (pp. 37-51, Colloque de Cerisy). Paris: Seuil, 1983.

SWIGART, J. **Le mythe de la mauvaise mère: les réalités affectives de la maternité.** Traction française: Éditions Robert Laffont, S.A., Paris, 1992.

SZEJER, M. **Palavras para nascer: a escuta psicanalítica na maternidade.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Se os bebês falassem.** São Paulo: Instituto Langage, 2016.

TACHIBANA, M. et al. **O conflito entre o consciente e o inconsciente na gravidez não planejada.** Psyche (Sao Paulo) v.10 n.19 São Paulo dez. 2006.

TEBET, G.G.C. **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.

TEPERMAN, D. W. Teperman, D. W. **Clínica psicanalítica com bebês: uma intervenção a tempo.** São Paulo: Casa do Psicólogo/ Fapesp, 2005.

\_\_\_\_\_. **O que faz com que um bebê possa ver-se separado de sua família sem adoecer?** NOGUEIRA, F..Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigos. - 1. ed. - São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.

\_\_\_\_\_. **Família, parentalidade e ética: um “nós” que não existe.** Daniela Waldman; orientação: Rinaldo Voltolini. São Paulo: s.n, 2012.

THIS, B. **La maison verte: créer dès lieux d'accueil.** Paris: Éditions Berlin, 2007.

THOMAN, E.B. **Changing Views of the Being and Becoming of Infants.** In Thoman, E. (ed): *Origins of the Infant Social Responsiveness.* New York: John Wiley Sons. Cap. 17, p. 445-459, 1979.

TOLSTÓI, L. **Ana Karênina.** São Paulo, Círculo do livro, 2005.

TREVARTHEN, C. **Intrinsic motives for companionship in understanding: their origin, development, and significance for infant mental health.** *Infant Mental Health Journal*, v. 22, p. 95-133, 2001.

TRINDADE, J. M. B. **O abandono de crianças ou a negação do óbvio.** *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.19, n. 37, p. 35-58, 1999.

TRONICK, E., ADAMSON, L.B., ALS, H., & BRAZELTON, T.B.. **Infant emotions in normal and perturbed interactions. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development,** Denver, CO, 1975 April.

VASCONCELOS, A. L. **Justiça do Rio lança campanha para alertar sobre importância da adoção legal.** <http://agenciabrasil.abc.com.br/geral/noticia/2017-10/justica-do-rio-lanca-campanha-para-alertar-sobre-importancia-da-adocao-legal>.

VILHENA, J. de; BITTENCOURT, M. Inês Garcia de F.; NOVAES, J. de Vilhena e ZAMORA, M. Helena. **Cuidado, maternidade e temporalidade: repensando os valores contemporâneos da eficiência.** *Cad. psicanal.* [online]. 2013, vol.35, n.28, p. 111-127 .

VINCZE, M.. **Relación maternal – relación Professional.** In: FEDER, A. (org.). *Lóczy, un nouveau paradigme?: l'institut Pikler dans un miroir à facettes multiples.* Paris: Universitaires de France, 2012.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas,** tomo III. Madri: Visor, 1995.

VAMOS, J. **The role of body caring activities in the piklerian approach of mothering.** *The signal*, 18 (3-4), 7-8, 2010.

WALLON, H. **De l'acte à la pensée.** Paris: Armand Colin, 1942.

\_\_\_\_\_. **La evolución psicológica del niño.** Barcelona: Crítica, 1968.

\_\_\_\_\_. **As origens do caráter na criança: Os prelúdios do sentimento de personalidade.** São Paulo, SP: Difusão Européia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. **O papel do outro na consciência do eu.** In Werebe, M. J., Nadel-Brufert, J. Henri Wallon. São Paulo, SP: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WENDLAND, J. **Cuidadores da Primeira Infância: por uma formação de qualidade**/ Marcia Alvaro Barr – Brasília; Senado Federal; Comissão de Valorização da Primeira Infância e Cultura da Paz, 2017.

WINNICOTT, D. W. **A criatividade e suas origens**. In: O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago. 1975.

\_\_\_\_\_. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Teoria do relacionamento paterno-infantil**. In: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

\_\_\_\_\_. **Privação e Delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A experiência mãe-bebê de mutualidade**. In: Winnicott, Clare; Shepherd, Ray; Davis, Madeleine (Org.). Explorações psicanalíticas: D. W. Winnicott . Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Da pediatria à psicanálise: Obras escolhidas**. Rio de Janeiro, Imago, 2000.

\_\_\_\_\_. **A tendência antissocial**. In D. W. Winnicott..Privação e delinquência (3ª ed., p. 135-148). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A mente e sua relação com o psique-soma**. In: Winnicott, D. W. Textos selecionados: da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: F. Alves,1988.

\_\_\_\_\_. **Provisão para a criança na saúde e na crise**. In: O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 62-69. 1990.

\_\_\_\_\_. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre:Artes Médicas, 1990.

\_\_\_\_\_. **Preocupação materna primária**. In: Textos selecionados: da Pediatria à Psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 491-498. 1978.

\_\_\_\_\_. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago. 1990.

\_\_\_\_\_. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZAFIROPOULOS,M. **Lacan et les sciences sociales. Le déclin du père** (1938-1953). Paris, PUF, 257 p. (« Philosophie d'aujourd'hui »), 2002.

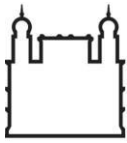
ZANELLA, A. V. **Escrever**. Pesquisar na diferença: um abecedário / organizado por Tania Mara Galli Fonseca, Maria Livia do Nascimento, Cleci Maraschin. – Porto Alegre: Sulina, 2012.

ZORNIG, S. **Reflexões sobre uma ética do cuidado na Primeira Infância**. Primórdios CPRJ, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15-26, 2010.

\_\_\_\_\_. **Continuidades e discontinuidades no exercício da parentalidade.** In: Continuidade e  
descontinuidade no processo de subjetivação do bebê. Regina Orth de Aragão, Sílvia Abu-Jamra  
Zornig (organizadoras). São Paulo: Escuta, 2018.

## ANEXOS





Ministério da Saúde  
FIOCRUZ  
Fundação Oswaldo Cruz



INSTITUTO NACIONAL  
DE SAÚDE DA MULHER, DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE | FERNANDES FIGUEIRA

**Pós-graduação stricto sensu em Saúde da Criança e da Mulher Orientadora:** profa.

Dra. Maria Cecília de Souza Minayo **Orientanda:** Solange Frid

**Projeto de tese de doutorado:** Em busca de uma ética do cuidado nos primórdios da vida: observando os estilos interativos de agentes de cuidado com bebês em uma Unidade de Acolhimento.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da pesquisa:** Em busca de uma ética do cuidado nos primórdios da vida: observando os estilos interativos de agentes de cuidado com bebês em uma Unidade de Acolhimento.

**Pesquisador responsável:** Solange Frid

**Contato:** 21-99567-4832

**Instituição responsável pela pesquisa:** Instituto Fernandes Figueira (Fiocruz)

**Endereço:** Av. Rui Barbosa, 716 - Flamengo - Rio de Janeiro - RJ

**Sujeitos de pesquisa:** agentes de cuidado da Unidade de Acolhimento do turno da manhã e tarde.

#### **Ao sujeito da pesquisa, leia com atenção!**

Você está convidado a participar do projeto de pesquisa intitulado “Em busca de uma ética do cuidado nos primórdios da vida: observando os estilos interativos de agentes de cuidado com bebês em uma Unidade de Acolhimento”, por atender aos critérios para participar desta pesquisa. São esses os critérios, ou seja, pontos importantes: ser agente de cuidado da Unidade de acolhimento, participar da rotina dos cuidados diários da criança abrigada, e estar há mais de dois meses na equipe.

A finalidade desse estudo é trazer à luz a complexidade da relação dos agentes do cuidado com o bebê, e vice-versa, a partir da observação dos dois na cena do cuidado. Com isso, tentarei dar visibilidade à dimensão intersubjetiva dessa relação, ou seja, à

\_\_\_\_\_

Rubrica participante

\_\_\_\_\_

Rubrica pesquisador

construção dessa relação e às questões comuns que possam acontecer, que, por vezes, comprometem a ação do cuidado. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é trazer para a cena da saúde pública o alerta sobre os elementos

invisíveis, ou seja, os sentimentos e as sensações presentes na relação dos cuidadores com o bebê. Essas vivências diárias no trabalho provocariam efeitos visíveis na assistência.

No desenvolvimento da pesquisa será preciso passar por três etapas num período de seis meses: iniciaremos nos dois primeiros meses com as entrevistas individuais e intervenção reflexiva-clínica em grupo; nos três meses seguintes começaremos com a observação + espaço de fala + participação em reunião com a equipe; e, por fim, será marcada uma reunião com a equipe, quando será proposto o feedback dos dados. No primeiro momento, a entrevista e a intervenção reflexiva-clínica em grupo (com a presença dos agentes de cuidado e da direção) permitirão a apresentação da proposta da pesquisa pela pesquisadora e a exposição das necessidades e das questões do grupo. Numa segunda etapa, a observação participativa da pesquisadora no berçário nos momentos do cuidado; a escuta no espaço aberto de fala às agentes do cuidado; e a participação de reunião com a equipe como lugar de observação, escuta, mas de fala por parte do pesquisador. E, por fim, serão apresentados os dados da pesquisa, a fim de acrescentar à instituição como um todo um outro olhar sobre a relação agentes do cuidado com os bebês e vice-versa, assim como da relação dos agentes do cuidado com a instituição, mostrando as implicações e os efeitos na prática.

Como toda pesquisa, pode gerar no participante possíveis riscos e desconfortos. Providências e cautelas são empregadas para evitar e/ou reduzir riscos e condições adversas que possam causar dano. Com relação ao estudo proposto, os riscos/desconfortos relacionados são: insegurança com a presença da pesquisadora, inibição, e se sentir invadido(a). Para reduzir os riscos, previamente serão realizadas reuniões com o grupo que irá participar da pesquisa, a fim de ouvir as necessidades do grupo e, ao mesmo tempo, expor os propósitos e o sigilo da pesquisa, o que poderá auxiliar a todos quanto à inibição, insegurança e sensação de ser invadido(a) no seu espaço. Caso um dos participantes da pesquisa ainda sentir-se desconfortável, será sugerido o seu desligamento da pesquisa.

As informações obtidas neste estudo poderão ser úteis para a gerência e os agentes do cuidado na relação com os bebês, podendo beneficiar a equipe da Unidade de Acolhimento como um todo. Esse período de observação participante poderá permitir a identificação precoce de dificuldades do agente do cuidado com o bebê e vice-versa, permitindo uma intervenção precoce, portanto, pontual.

Esclareço que a forma de acompanhamento a que terão direito se dará durante e imediatamente após a finalização da pesquisa, bem como diante da interrupção do estudo. Os participantes do estudo serão acompanhados por mim por um período de cinco meses na Unidade de Acolhimento em que trabalham.

---

Rubrica participante

---

Rubrica pesquisador

Esclareço que a sua participação nesta pesquisa é voluntária e poderá abandonar ou retirar-se do estudo a qualquer momento, sem que isso cause qualquer prejuízo pessoal ou institucional. O investigador deste estudo também poderá retirá-lo do estudo a qualquer momento, se ele julgar que seja necessário para o seu bem-estar.

Esclareço ao sujeito da pesquisa que não serão publicados dados ou informações que possibilitem sua identificação. Inclusive, você receberá uma via idêntica deste documento assinada pelo pesquisador do estudo.

Esclareço que a sua participação no estudo não implicará custos adicionais, não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação.

É garantido o direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Caso seja necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Fernandes Figueira, se encontra à disposição para eventuais esclarecimentos éticos e outras providências que se façam necessárias (e-mail: [cepiff@iff.fiocruz.br](mailto:cepiff@iff.fiocruz.br); Telefones: 2554- 1730/fax: 2552-8491).

1 – Aprovação do sujeito de pesquisa.

“Eu,

---

–

autorizo voluntariamente a minha participação nesta pesquisa.

Declaro que li e entendi todo o conteúdo deste documento.

Assinatura: \_\_\_\_\_

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

Telefone: \_\_\_\_\_

2 – Testemunha

Nome \_\_\_\_\_

Documento \_\_\_\_\_

Endereço/telefone \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

---

Rubrica participante

---

Rubrica pesquisadora



INSTITUTO FERNANDES FIGUEIRA - IFF/ FIOCRUZ - RJ/ MS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Em busca de uma ética do cuidado nos primórdios da vida: observação participativa dos estilos interativos dos agentes de cuidado com bebês em Unidade de Acolhimento

**Pesquisador:** Maria Cecília de Souza Minayo

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 99733618.6.0000.5269

**Instituição Proponente:** Instituto Fernandes Figueira - IFF/ FIOCRUZ - RJ/ MS

**Patrocinador Principal:** Capes Coordenação Aperf Pessoal Nivel Superior

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.996.270

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um projeto de pesquisa de doutorado do PPGSCM sobre a ética do cuidado nos primórdios da vida: observação participativa dos estilos interativos dos agentes de cuidado com bebês em Unidade de Acolhimento da Prefeitura do Rio de Janeiro. A pesquisa contempla entrevistas, grupos reflexivos e observação participante em uma unidade de abrigamento com bebês entre zero e dois anos de idade.

**Objetivo da Pesquisa:**

A pesquisa tem como objetivo analisar os modos de cuidado na relação entre o agente cuidador e o bebê, e propor um trabalho de intervenção, caso seja necessário, sobre os estilos interativos. Para isso, a presença participativa da pesquisadora no campo será um dispositivo estratégico para a construção de um olhar sobre o bebê e suas necessidades, bem como sobre as práticas de cuidado. A pesquisadora aponta que fará (1) observação participante e entrevistas individuais com profissionais da instituição; (2) grupos com agentes como um espaço reflexivo sobre as práticas do cuidado com bebês; (3) observação participante na relação agentes x bebês em momentos de cuidado.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Em relação aos benefícios, a pesquisadora aponta que as informações obtidas neste estudo poderão ser úteis para a gerência e para os agentes do cuidado na relação com os bebês, podendo

**Endereço:** RUI BARBOSA, 716

**Bairro:** FLAMENGO

**CEP:** 22.250-020

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2554-1730

**Fax:** (21)2552-8491

**E-mail:** cepiff@iff.fiocruz.br

Continuação do Parecer: 2.996.270

beneficiar a equipe da Unidade de Acolhimento como um todo. A pesquisadora aponta como riscos/desconfortos relacionados os seguintes elementos: sentimentos de insegurança com a presença da pesquisadora e inibição. Para reduzir os riscos, previamente, serão realizadas reuniões com o grupo que irá participar da pesquisa, a fim de ouvir as necessidades do grupo, ao mesmo tempo, expor os propósitos da pesquisa e a questão do sigilo da pesquisa, o que poderá auxiliar quanto à inibição, insegurança e sensação de ser invadido(a) no seu espaço. Caso algum participante se sentir desconfortável, será sugerido o seu desligamento da pesquisa. A pesquisadora é psicóloga e se compromete a acompanhar casos específicos, caso seja necessário durante o curso da pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um tema relevante no campo da saúde coletiva com metodologia pertinente de um projeto de pesquisa-ação, com viés de análise a partir do referencial psicanalítico. A pesquisadora pretende entrevistar diferentes profissionais de uma unidade de abrigamento sobre o cuidado com bebês, bem como participar como observadora de momentos do cuidado-interação entre as agentes do cuidado e os bebês.

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

O documento de anuência da instituição era de 2017, no entanto, a pesquisadora enviou uma carta afirmando que a diretoria da instituição permanece a mesma não sendo necessário novo documento. Os demais documentos estão corretos e assinados. Sugere-se assim que tiver autorização do Centro de Capacitação da SMDSDH do RJ, a pesquisadora inclua copia na Plataforma. O TCLE foi revisto e o cronograma ajustado de acordo com o solicitado.

**Recomendações:**

Sugere-se assim que tiver autorização do Centro de Capacitação da SMDSDH do RJ, a pesquisadora inclua copia na Plataforma.

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

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

<b>Endereço:</b> RUI BARBOSA, 716			
<b>Bairro:</b>	FLAMENGO	<b>CEP:</b>	22.250-020
<b>UF:</b>	RJ	<b>Município:</b>	RIO DE JANEIRO
<b>Telefone:</b>	(21)2554-1730	<b>Fax:</b>	(21)2552-8491
		<b>E-mail:</b>	cepiff@iff.fiocruz.br

Continuação do Parecer: 2.996.270

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1134317.pdf	29/10/2018 17:12:27		Aceito
Outros	Resposta3.pdf	29/10/2018 17:10:01	Solange Frid	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	29/10/2018 17:06:04	Solange Frid	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	28/09/2018	Solange Frid	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_2018.pdf	28/09/2018 15:54:12	Solange Frid	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura		15:33:16		
	20180719_112032.jpg	19/07/2018		
		16:47:07	Solange Frid	Aceito
Outros	cartaapresent.jpg	03/07/2018	Solange Frid	Aceito
		17:44:41		
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta autorizacao.pdf	03/07/2018	Solange Frid	Aceito
		17:23:09		

**Situação do Parecer:** Aprovado**Necessita Apreciação da CONEP:** Não

RIO DE JANEIRO, 01 de Novembro de 2018

**Assinado por:**

\_\_\_\_\_  
**Ana Maria Aranha Magalhães Costa**  
**(Coordenador(a))**

**E-mail:** cepiff@iff.fiocruz.br**telefone:** (21)2554-1730 **Fax:** (21)2552-8491



## AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

**A Gerência de Desenvolvimento e Educação Permanente** autoriza a realização da pesquisa “**Em busca de uma ética do cuidado nos primórdios da vida: observando os estilos interativos de agentes de cuidado com bebês em uma Unidade de Acolhimento**” da pesquisadora Solange Frid Patrício, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Cecília de Souza Minayo, para obtenção de título de Doutorado pelo Instituto Fernandes Figueira – IFF/Fiocruz.

A pesquisa de campo prevê entrevistas semiestruturadas com profissionais da URS Bia Bedram (gestor, técnicos e cuidadores), grupos com os cuidadores e além de uma etapa de observação participante na relação agentes do cuidado e bebês.

Cabe-nos informar que a pesquisa conta com parecer favorável de Comitê de Ética em Pesquisa da do IFF/Fiocruz, que nos foi apresentada minuta do projeto com especificação da metodologia, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que se constitui em campo de estudo de interesse desta Secretaria. A pesquisa segue os procedimentos éticos necessários e a responsável deverá fazer a devolução do produto final em forma.

Att.

**Silvana Bencardino**

*Gerência de Desenvolvimento e Educação Permanente*

*Coordenadoria Técnica de Gestão do Sistema Municipal de Assistência Social*

*Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos- SMASDH*

Facebook: [facebook.com/qdepcsimasrj](https://www.facebook.com/qdepcsimasrj)

*Rua Afonso Cavalcanti, 455, sala 695 - Cidade Nova - Rio de Janeiro*

*Tel: 2976-1514*