

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICANÁLISE: CLÍNICA E CULTURA

MARIANA FARIAS PUCCINELLI

A SUSTENTAÇÃO DO CORPO COMO POSSIBILIDADE DE EXISTÊNCIA: OS
PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO PSICOSSOMÁTICA NO ÂMBITO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIANA FARIAS PUCCINELLI

Porto Alegre, 2018

**A SUSTENTAÇÃO DO CORPO COMO POSSIBILIDADE DE EXISTÊNCIA:
OS PROCESSOS DE INTERGAÇÃO PSICOSSOMÁTICA NO ÂMBITO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicanálise: Clínica e Cultura. Programa de Psicanálise: Clínica e Cultura. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Mestranda: Mariana Farias Puccinelli

Orientadora: Prof^a Dr^a Milena da Rosa Silva

Linha de Pesquisa: Psicanálise, Teoria e Dispositivos Clínicos

Porto Alegre

2018

Nome: Mariana Farias Puccinelli

Título: A sustentação do corpo como possibilidade de existência: os processos de integração psicossomática no âmbito da educação infantil

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicanálise: Clínica e Cultura. Programa de Psicanálise: Clínica e Cultura. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Milena da Rosa Silva

Linha de Pesquisa: Psicanálise, Teoria e Dispositivos Clínicos

Banca Examinadora

Prof. Dr. Ana Maria Gageiro

Instituição: UFRGS

Assinatura _____

Prof. Dr. Daniela Centenaro Levandowski

Instituição: UFCSPA

Assinatura _____

Prof. Dr. Rita de Cássia Sobreira Lopes

Instituição: UFRGS

Assinatura _____

RESUMO

Dada à relevância da instituição de Educação Infantil no contexto da atualidade, o presente trabalho investigou, dentro de uma perspectiva winnicottiana, o papel desempenhado pelos educadores de creches no amadurecimento dos bebês de maternais e berçários. Em específico, como esses profissionais podem, através do manejo do corpo dessas crianças, contribuir, para sua constituição psíquica. Para tal, foram utilizados dados provindos de estudo realizado na UFRGS, no ano de 2014, que avaliou cerca de 80 crianças de diferentes instituições de Educação Infantil de Porto Alegre através do instrumento IRDI (Indicadores de risco para o desenvolvimento infantil). Além das marcações com o referido instrumento foram consultados os diários de campo e avaliações iniciais e finais, e entrevistas com as educadoras da instituição de cuidado de duas crianças que evidenciavam risco psíquico em sua avaliação inicial. Através deste material, foram construídos dois casos clínicos, posteriormente analisados por meio leitura clínica referenciada pelas ideias de Winnicott. Essa leitura dos casos indicou que os profissionais dos berçários e maternais possuem funções que dão continuidade à do cuidador primordial, pondo em marcha os processos essenciais do amadurecimento saudável propostos por Winnicott, a saber: integração, personalização e apresentação da realidade. No que diz respeito à personalização, especificamente, o educador, através da disponibilização de seu próprio corpo, atua sustentando a criança física e psiquicamente, ao conceder um lugar onde ela pode passar ou continuar a existir. Nesse sentido este trabalho reitera a capacidade da Metodologia IRDI para a leitura da interação entre educadores e bebês, confirmando a importância dos cuidados alternativos na primeira infância para a saúde psíquica das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil.

Palavras chave

IRDI, constituição psíquica, personalização, Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Milena Rosa pela paciência e confiança nesses dois anos de mestrado.

À Daniela Centenaro Levandowski, professora da graduação por ter intermediado meu contato inicial com o estudo da primeira infância, ao qual felizmente pude dar certa continuidade através da escrita de meu trabalho.

À minha mãe, por ser meu maior exemplo e ter acreditado em meu potencial e minhas ideias, me incentivando sempre a ir adiante.

A meu pai, mesmo a mais de 2000km de distância sempre esteve presente, constantemente me lembrando da relevância da minha pesquisa e de sua admiração e confiança em mim e meu trabalho.

A meus avós, por me apoiarem incondicionalmente em todas minhas decisões e por sempre conseguirem me fazer sorrir, mesmo nos dias mais difíceis.

À minha melhor amiga, Betina, colega de profissão, pós-graduação e de vida, por estar ao meu lado, no momentos de alegria, mas também, e, especialmente, dos puxões de orelha.

Às amigas Ana e Lúzie, também colegas de profissão, por todo afeto e apoio, não só no período de escrita da dissertação, mas durante todos oito anos de amizade.

À professora Andrea Ferrari e às colegas de mestrado Dóris, Vanessa, Alíssia, Poliana e Jamile, pelo acolhimento e valorização do meu trabalho, mesmo entre as dúvidas e ansiedades que permearam meu processo de escrita.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte do meu processo de pesquisa e produção, por terem acolhido minhas inseguranças e me proporcionado momentos de tranquilidade para seguir questionando e criando.

Por fim, a todos educadores que, de alguma forma, participaram de minha trajetória constitutiva e educativa, escolar e acadêmica.

SUMÁRIO

Identificação da proposta.....	pg. 1
O Instrumento IRDI.....	pg.3
IRDI na UFRGS.....	pg. 5
COMEÇAR A EXISTIR.....	pg. 10
Holding.....	pg. 12
Handling.....	pg. 16
Apresentação de objetos.....	pg. 18
O SER NOS MUNDOS.....	pg. 19
O mundo subjetivo.....	pg. 21
Elemento feminino e masculino puros.....	pg. 22
O mundo transicional.....	pg. 25
Agressividade: descobrindo o mundo externo.....	pg. 25
Fenômenos transicionais	pg. 29
O mundo objetivo.....	pg. 30
O CORPO NO AMADURECIMENTO DO BEBÊ.....	pg. 31
O corpo do mundo subjetivo.....	pg. 31
O corpo na transicionalidade.....	pg. 35
O corpo no mundo objetivo.....	pg. 37
Contextos patológicos.....	pg. 37
Pensar e existir falsamente.....	pg. 37
A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	pg. 41
Histórico das Instituições de Educação Infantil.....	pg. 41
O Educador nas Creches.....	pg. 46
Winnicott e a educação infantil.....	pg. 49
Um educador suficientemente bom?.....	pg. 55
OBJETIVOS.....	pg. 68
REFLEXÕES METODOLÓGICAS.....	pg. 68
A ESCOLA MUNDO ENCANTADO	pg. 71
Localização e infraestrutura.....	pg. 71
Coordenação.....	pg. 72
EDUCADORAS DA MUNDO ENCANTADO.....	pg. 74
Juliana, a monitora.....	pg. 74
Laura, a professora.....	pg. 77
Taís, a estagiária.....	pg. 84
OS BEBÊS DA MUNDO ENCANTADO.....	pg.88
Igor.....	pg.88
Igor e o limbo subjetivo.....	pg. 95

Marcelo	pg. 104
Marcelo: como vir a ser no caos?	pg. 115

CONCLUSÃO.....	pg. 124
-----------------------	----------------

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	pg. 137
----------------------------------	----------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	pg. 139
--	----------------

ANEXOS.....	pg. 147
--------------------	----------------

IDENTIFICAÇÃO DA PROPOSTA

O presente trabalho visa investigar os processos de integração psicossomática no âmbito da Educação Infantil em crianças em seu primeiro ano e meio de vida. Para tal, trabalhou com dados obtidos pelo estudo intitulado: “O impacto da Metodologia IRDI na prevenção de risco psíquico em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano e meio de vida”, realizado por um grupo de pesquisadores da UFRGS, no ano de 2014. O aspecto da integração psicossomática, tendo como base a teoria de Winnicott, foi eleito como central em função de a dimensão do corpo, e dos cuidados dirigidos a ele, ter se mostrado relevante no levantamento preliminar dos dados encontrados.

O instrumento IRDI visa detectar, através de indicadores observados na relação entre mãe e bebê, possível risco para o desenvolvimento infantil, na faixa dos 0 aos 18 meses de idade. A Metodologia IRDI, por sua vez, constitui-se como um conjunto de procedimentos baseados no instrumento IRDI, adaptado para o uso no contexto da Educação Infantil. Na pesquisa supracitada (Ferrari, Silva & Cardoso, 2013), a utilização dessa metodologia possibilitou a orientação do olhar para a relação entre as educadoras e os bebês, evidenciando, em muitos casos, ausência de brincadeiras das profissionais com as crianças em momentos de realização de cuidados corporais.

Entende-se que essa interação seja facilitadora para o processo de amadurecimento do indivíduo, pois pode ser aproximada ao conceito proposto por Winnicott de *handling*, que diz respeito à maneira como o corpo do bebê é manipulado. O *handling* é uma das funções a ser desempenhada pela mãe, ou principal cuidador do bebê, e, quando acontece de maneira adequada, culmina no estabelecimento da parceria psicossomática, ou seja, a integração satisfatória entre mente e corpo. Ainda no que diz respeito aos cuidados, o referido autor evidencia a importância da continuidade e previsibilidade na forma como o bebê é atendido. É nesse sentido que se aborda aqui a relação educadora-bebê, na medida em que a busca da criança por contato e brincadeiras durante os cuidados corporais é um aspecto esperado no relacionamento mãe/cuidador-criança na faixa etária dos 8 aos 12 meses de idade.

Ainda que não exista uma equivalência entre as funções de cuidado materno e do cuidado provido pelas educadoras da Educação Infantil, entende-se que a creche possua uma função na constituição subjetiva das crianças. Dessa forma, torna-se importante compreender a ausência da busca do bebê pela educadora, e o que essa ausência pode estar significando nesse contexto. Assim, delineiam-se algumas hipóteses: Os bebês não buscariam contato, pois não esperam ser correspondidos por parte das educadoras? Ainda, existiria uma dificuldade dessas profissionais em

envolver-se de forma mais próxima com os bebês temendo ocupar o lugar da mãe? Ou evitariam engajar-se nesta relação mais próxima a fim de evitar serem repreendidas?

Buscou-se, através de um embasamento psicanalítico, explorar possíveis hipóteses, juntamente com as expostas acima, a respeito da ausência da busca pelos bebês de jogos e brincadeiras com a educadora nos momentos de cuidado corporal. Nesse percurso foi realizada uma leitura winnicottiana de alguns dos conceitos que embasaram a construção do IRDI, visando realizar um diálogo entre os indicadores e eixos do instrumento e a teoria de Winnicott.

Logo após, serão apresentados os processos do amadurecimento concernentes ao primeiro ano e meio da vida do bebê, através de um referencial teórico winnicottiano. Para tal, traçou-se um breve apanhado sobre a função de alteridade na constituição subjetiva, bem como os aspectos corporais relevantes para a personalização nestes primeiros momentos da vida da criança.

Posteriormente, será apresentada uma abordagem das instituições de educação infantil através de uma perspectiva histórica, buscando traçar as influências dos movimentos higienistas tanto para a educação quanto para a psicanálise. A seguir, buscou-se descrever a função do educador na constituição da subjetividade dos bebês, englobando o entendimento winnicottiano a respeito das instituições de educação infantil. Espera-se ter podido traçar algumas contribuições para a ampliação do conceito de educador “suficientemente bom”.

Por fim, foram trabalhados dois casos de bebês que apresentaram risco psíquico em acompanhamento com a metodologia IRDI no ano de 2014 no mesmo estudo realizado em Porto Alegre pela UFRGS, acima referido. A descrição dessas duas situações também contempla aspectos do funcionamento da instituição em que essas crianças estavam inseridas e das educadoras que cuidavam desses bebês. Para ambas as crianças a dimensão da corporeidade mostrou-se comprometida. Desta forma, buscou-se compreender se as profissionais da educação infantil podiam facilitar (ou não) a integração psicossomática através de seus cuidados, e, no geral, um amadurecimento mais saudável.

Entende-se que a compreensão das especificidades dessa relação possa contribuir para a promoção de saúde no campo da Educação Infantil. Primeiramente, pois possibilita a estruturação de intervenções a tempo, antes da cristalização de quadros psicopatológicos, mas também por enaltecer a importância da função do educador nas creches, aspecto que também alude à necessidade de propostas de formação especializadas para esses profissionais.

O IRDI

O IRDI (Indicadores clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil) é um instrumento de embasamento psicanalítico composto por 31 indicadores de risco para o desenvolvimento infantil, que enfocam a relação entre a mãe e o bebê (Anexo 1). Sua construção foi possível em função da convocação do GNP (Grupo Nacional de Pesquisa) composto por diversos especialistas da área da saúde. Esse grupo, em decorrência de lacunas teóricas na área, deu início ao estudo intitulado: “Pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos para a detecção precoce de riscos no desenvolvimento infantil” (Lerner e Kupfer, 2008). Essa pesquisa ocorreu nos anos de 2004 a 2006, tendo como objetivo a construção de um instrumento para avaliação de risco na primeira infância, bem como para a formação de pediatras.

Justificou-se a realização desse estudo, em função da ausência da inclusão da dimensão psíquica nos instrumentos disponíveis para a avaliação do desenvolvimento infantil, bem como da carência de sistematização do conhecimento psicanalítico a respeito do desenvolvimento na primeira infância (GNP, 2003). No âmbito da saúde, a criação dos IRDI's ainda visou à complementação do manual de crescimento e desenvolvimento utilizado por pediatras nos serviços públicos de saúde (Kupfer et. al., 2008). Ainda em relação às lacunas da área, realça-se a construção do IRDI em função da possibilidade de detecção de sinais iniciais de sofrimento psíquico.

Dessa forma, através das noções de constituição psíquica e desenvolvimento emocional propostas por Lacan, Winnicott e Freud, foram criados 31 indicadores de risco psíquico. Esses englobam quatro diferentes faixas dos 0 aos 18 meses de vida, sendo: 0-4 meses incompletos, 4-8 meses, 8-12 meses e 12-18 meses. O estudo de validação dos IRDI's contou com a avaliação de 727 crianças divididas em centros pediátricos de nove cidades brasileiras (Kupfer et al., 2009). Objetivou identificar se, efetivamente, os indicadores possuíam a capacidade preditora de risco para o desenvolvimento infantil¹.

Os indicadores atentam para a relação entre a mãe e o bebê, sendo esse um aspecto inédito do instrumento em relação às demais avaliações utilizadas, cujo enfoque se dá, em maior parte, na criança. Assim, a presença do indicador, na faixa etária esperada, demonstra saúde e sua ausência se caracteriza como evidência de risco para o desenvolvimento (Kupfer et. al, 2008). O instrumento se

¹ De maneira geral, o estudo de validação demonstrou que o instrumento possui capacidade de prever problemas para o desenvolvimento. Contudo, alguns grupos de indicadores podem ser utilizados para a predição de risco psíquico. Ver mais em: Kupfer e cols., 2009.

baseia em 4 eixos teóricos principais, os quais partem especialmente das concepções lacanianas sobre a constituição do sujeito psíquico, sendo eles: estabelecimento da demanda (ED), suposição do sujeito (SS), alternância presença e ausência (AP) e função paterna (FP).

O primeiro eixo, estabelecimento da demanda, concerne à interpretação da mãe das manifestações do bebê como pedidos, aos quais ela deve responder. Essa interpretação acaba por traduzir em palavras as ações da criança, que recebem um significado através da leitura materna.

Já a suposição do sujeito implica o papel da mãe em antecipar um sujeito em seu bebê, ainda que este, contudo, não se encontre constituído. A suposição do sujeito possibilita a interpretação dos sinais da criança como apelos endereçados a ela, os quais, no decorrer da relação, passam a possuir significados diferenciados.

A alternância presença e ausência refere-se à necessidade de que as respostas maternas se deem, também, através de ausências. Essas, em um primeiro momento no nível físico, possibilitarão que o bebê, progressivamente, construa um dispositivo subjetivo para a simbolização, e, conseqüentemente, torne-se, um ser desejante (Kupfer et al., 2009).

Por fim, a função paterna diz respeito à introdução da lei e instalação da capacidade de renunciar, em alguns momentos, às satisfações imediatas. Essa função opera através da mãe, contudo por um terceiro (externo ou não), cujo principal processo consiste em mediar um distanciamento entre o bebê e a mãe, culminando na busca de novas formas de satisfação.

A divisão dos eixos é realizada com fins didáticos, entretanto, na constituição psíquica do pequeno sujeito, estes não se estruturam de forma separada ou autônoma (GNP, 2009). Eles seriam complementares, sendo o trabalho materno o que atuaria de forma a costurá-los, produzindo a instalação de um sujeito psíquico (Kupfer, et. L, 2009).

Ainda que o instrumento IRDI tenha sido proposto, em um primeiro momento, com o objetivo de avaliação de risco para o desenvolvimento infantil e formação de pediatras, seu uso, atualmente, demonstra-se presente em diferentes contextos (Wiles, Omizzollo, Ferrari & Silva, no prelo). Dentro do campo da fonoaudiologia, o IRDI vem sendo utilizado para a avaliação das funções de linguagem e teve sua relação preditiva estabelecida, neste domínio, com as primeiras produções de fala da criança (Crestani, Moraes & Souza, 2015). Os referidos autores evidenciam a relação diretamente proporcional entre o risco e a diminuição da produção inicial de fala.

Em relação à capacidade de predição para o autismo, o IRDI se mostrou, em comparação com instrumento validado (*M-CHAT*), capaz de prognosticar essa afecção, dentre outros riscos para a estruturação psíquica do sujeito (Campana, Lerner & David, 2015). Ainda em relação ao autismo, Machado et. al. (2014) demonstraram, por meio da construção de um questionário baseado no IRDI, que esse foi capaz de rastrear o transtorno, podendo ser utilizado para o auxílio do diagnóstico.

Entretanto, parece ser no domínio da educação que o IRDI deu origem ao maior número de estudos. Nesse âmbito, ampliando as possibilidades de utilização do IRDI, um estudo conduzido por Bernardino e Mariotto (2010) propôs um conjunto de intervenções baseados no instrumento, constituindo, assim, a Metodologia IRDI. Justifica-se essa ampliação, pois se entende que as cuidadoras também exerçam papel de agentes de promoção de saúde mental dos bebês (Bernardino et. al., 2008). No que diz respeito aos princípios balizadores da utilização do IRDI nas creches, Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014) propõem que tal metodologia se coloca como um contraponto à excessiva cognitivização da educação, como estratégia de combate à medicalização da educação, e como estratégia para conceder ao professor papel privilegiado na observação do desenvolvimento infantil.

A Metodologia IRDI divide-se em três momentos principais: formação com os educadores a respeito da constituição psíquica da criança, avaliação inicial dos bebês que são cuidados por esses educadores, e acompanhamento semanal dos educadores e bebês através dos IRDI's (Ferrari, Silva & Cardoso, 2013). Segundo Pesaro (2014) ancora-se em dois eixos principais: sustentação por meio da escuta psicanalítica de que a professora ocupe uma posição que se assemelha a do outro materno do bebê e o trabalho do pesquisador psicanalista que, por meio dos indicadores, acompanha as interações entre educadoras e bebês.

O IRDI NA UFRGS: “O impacto da Metodologia IRDI na prevenção de risco psíquico em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano e meio de vida”

O referido estudo desenvolveu-se em 2014 na UFRGS, como desdobramento da Metodologia IRDI (Bernardino & Mariotto, 2010). Os objetivos do projeto foram investigar o impacto da Metodologia IRDI em crianças em creches no primeiro ano e meio de vida, seu uso na formação de educadores e os possíveis atos enunciativos estabelecidos entre a díade educador-criança (Ferrari, Silva & Cardoso, 2013). Para tal, avaliaram-se 89 crianças que se encontravam em seu primeiro ano e meio de vida e frequentavam sete creches municipais ou conveniadas com a

Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Também foram avaliadas as educadoras das respectivas crianças.

A pesquisa-intervenção teve caráter longitudinal e dividiu-se em quatro momentos distintos:

Momento 1

Com as crianças (de 4 a 9 meses) a coleta dos indicadores se deu por uma primeira avaliação com o instrumento IRDI. As educadoras, nesta mesma fase, responderam o Questionário sobre a experiência e a formação de educadores, instrumento de auto aplicação, contendo questões relacionadas a dados sociodemográficos e relacionados à formação e experiência profissional. Após, os pesquisadores realizaram a Entrevista com os Educadores - Fase I, de caráter individual e semi-diretivo. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas, e encontram-se disponíveis no banco de dados do estudo. Posteriormente, as educadoras responderam a uma Ficha Pré-Teste, a qual questionava sobre seus conhecimentos em relação à constituição psíquica dos bebês e aos cuidados no contexto da creche. Ainda nesta primeira etapa, as profissionais receberam um Curso de Formação a respeito da Metodologia IRDI, com a duração total de 8 horas.

Momento 2

Nesta etapa, ocorreu o acompanhamento semanal das educadoras em sala de aula, visando à transmissão da Metodologia IRDI como ferramenta de prevenção de risco psíquico. A cada semana, o foco do pesquisador e educador centrou-se em alguns dos bebês avaliados, e, mensalmente, a avaliação por meio dos IRDIs foi repetida, a fim de facilitar o monitoramento da presentificação (ou não) dos indicadores ao longo da coleta.

O acompanhamento ocorreu de março a dezembro de 2014. As intervenções com as educadoras se deram através da observação da relação educadora-bebê e conversas sobre os bebês e a importância das manifestações apontadas pelos indicadores². As intervenções também puderam ser realizadas junto com os bebês, a fim de mostrar aos educadores uma forma de relação com as crianças e percepção dos efeitos de suas intervenções com os bebês.

Nesse sentido, pode-se pensar que a intervenção proposta foi uma intervenção em serviço, na qual a presença do pesquisador em ato pode servir de apoio para a prática do educador (Ferrari,

² Diferentemente da pesquisa original, na pesquisa realizada por Ferrari, Silva e Cardoso (2013) o instrumento IRDI não foi mostrado às professoras, e os indicadores não eram nomeados.

Fernandes, Silva e Scapinello, 2017) Trabalhou-se no sentido de fornecer um amparo para as educadoras em sua tarefa de cuidar dos bebês, oportunizando que estas, por sua vez, pudessem sustentar as crianças física, simbólica e psicologicamente (Menezes e Moratti, 2014).

O objeto da intervenção constituiu-se da relação do educador com determinado bebê, e seu objetivo, um reposicionamento deste na mesma, com direção a singularização desse laço (Fonseca e Lins, 2014). A respeito dessa singularização, Bridon e Kupfer (2014) referem a transformação da percepção e prática em relação a um bebê: por exemplo, uma criança que, antes da intervenção pode estar sendo cuidada como um “boneco-bebê”, de forma impessoalizada, passa a ser reconhecido como um sujeito que necessita constituir-se.

Nos casos em que se mostrou necessário, foram agendadas reuniões com as educadoras e coordenações das respectivas escolas, em momentos separados das visitas. A cada encontro, os pesquisadores realizaram um diário de campo, relatando suas impressões a respeito do educador e crianças sob sua responsabilidade. Alguns dos momentos de intervenção foram filmados e encontram-se no banco de dados do referido estudo, bem como os diários de campo de cada pesquisador.

Momento 3

Após os nove meses de acompanhamento, as educadoras responderam a uma Ficha Pós-teste, a qual novamente questionava sobre seus conhecimentos em relação à constituição psíquica dos bebês e aos cuidados no contexto da creche, e participaram de uma nova entrevista. Neste momento da coleta, os bebês tinham até dezoito meses de idade, e foram, novamente, avaliados através do IRDI. Vale ressaltar que essa avaliação foi realizada por pesquisador que ainda não havia tido contato com as crianças anteriormente. Os bebês que apresentaram risco psíquico evidenciado pela avaliação, foram encaminhados para a Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS ou para outros serviços, conforme a necessidade.

Momento 4

Observações das crianças estudadas no ano de 2015, objetivando comparação com o que se percebia no ano das marcações.

Os dados obtidos pelos instrumentos acima referidos foram compilados no banco da pesquisa. Dessa forma, o presente projeto objetiva utilizar essas informações oriundas do estudo: “O impacto da Metodologia IRDI na prevenção de risco psíquico em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano e meio de vida” como material empírico. Um levantamento preliminar dos dados demonstrou ausência acentuada do indicador de número 15: *“Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a educadora”*. Dentre as 89 crianças pesquisadas, 14 demonstraram ausência do indicador 15 e, em 41 dos casos, o mesmo indicador não foi observado. Assim, ele foi avaliado como “Presente” em apenas 34 crianças.

Ainda que as bases da construção do instrumento IRDI sejam calcadas em pressupostos teóricos de Freud, Lacan e Winnicott, a perspectiva lacaniana mostra-se mais evidentemente presente na construção dos eixos teóricos que sustentam o mesmo.

Em sua tese a respeito dos limites teórico metodológicos do IRDI, Pesaro (2010) destrincha alguns dos aspectos do embasamento da construção do instrumento. A autora trabalha as específicas contribuições teóricas que levaram a estruturar cada um dos quatro eixos, a saber: a suposição do sujeito (SS), estabelecimento da demanda (ED), alternância presença e ausência (AP) e função paterna (FP). A presente dissertação busca a compreensão da ausência do indicador 15, pertencente ao eixo estabelecimento da demanda (ED). Dessa forma, trabalha-se na perspectiva de compreender o conteúdo deste eixo em específico, e como este e o indicador 15 podem estar sendo compreendidos numa perspectiva de leitura winnicottiana, preservando as especificidades das ideias dentro do entendimento de cada um dos autores mencionados.

Nas palavras de Kupfer et. al. (2009) no eixo estabelecimento da demanda:

“[...]estão reunidas as primeiras reações involuntárias que o bebê apresenta ao nascer, tais como o choro, e que serão reconhecidas pela mãe como um pedido que a criança dirige a ela. Esse reconhecimento permitirá a construção de uma demanda – para a psicanálise, sempre uma demanda de amor – desse sujeito a todos com quem vier a relacionar-se. Essa demanda estará na base de toda a atividade posterior de linguagem e de relação com os outros”. (pp. 54)

O estabelecimento da demanda se daria quando há um reconhecimento materno de que as reações do bebê são um pedido endereçado a ela. Dessa forma, demandar é um apelo de alguém (bebê) quando necessita obter algo (satisfação de sua necessidade) do outro (mãe). Assim, o estabelecimento da demanda seria a base do que, mais tarde no processo constitutivo, constituiria a

linguagem e a capacidade de relação com os outros (Pesaro, 2010). Contudo, essa demanda inicial vai, progressivamente, se transformando no relacionamento da mãe com o bebê, desprendendo-se de uma satisfação de necessidade e transformando-se em uma troca afetiva.

Explica-se, então, a razão de os indicadores do eixo ED se relacionarem mais especificamente do “lado” do bebê, pois já há um desejo de estabelecer o contato com outra pessoa. São os indicadores que remetem ao eixo estabelecimento da demanda (se pertencente também a outro eixo do instrumento, especificado entre parênteses):

Indicadores de 0 a 4 meses incompletos

1. Quando a criança chora ou grita, a mãe sabe o que ela quer (ED e SS);
3. A criança reage ao manhês (ED);

Indicadores de 4 a 8 meses incompletos

6. A criança começa a diferenciar dia e noite. (ED e PA);
7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades (ED);
8. A criança solicita a mãe e faz um intervalo para aguardar sua resposta (ED e PA);
10. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a mãe ou outra pessoa está se dirigindo a ela (ED);
11. A criança procura ativamente o olhar da mãe (ED e PA);
12. A mãe dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço (ED, PA, e SS);
13. A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva (ED e FP);

Indicadores de 8 a 12 meses incompletos

14. A mãe percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção (ED e SS);
15. Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a mãe (ED);
16. A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa (ED);
- 19.a A criança possui objetos prediletos (ED);

20. A criança faz gracinhas (ED);
21. A criança busca o olhar de aprovação do adulto (ED);
22. A criança aceita alimentação semi-sólida, sólida e variada (ED);

Indicadores de 12 a 18 meses

23. A mãe alterna momentos coletivos com momentos de dedicação exclusiva à criança (ED e FP);
24. A criança suporta bem as breves ausências da mãe e reage às ausências prolongadas (ED e FP);
25. A mãe oferece brinquedos como alternativa para o interesse da criança por seu corpo (ED e FP).

A ideia de “demanda” não encontra correlato exato na teoria de Winnicott e estaria, em certo sentido, em oposição a sua concepção da relação mãe-bebê. Mas seria possível uma interlocução? O eixo estabelecimento da demanda parece apontar para a capacidade do bebê em relacionar-se, algo fundamental na psicanálise desenvolvida por Winnicott. Assim, diferentes pontos da teoria de Winnicott serão explorados a seguir, culminando na potencialidade do bebê para estabelecer relações e obter prazer nas mesmas.

COMEÇAR A EXISTIR

O início da vida

Todas as necessidades da vida humana derivam da necessidade de ser e de continuar sendo, dessa forma a teoria winnicottiana pode ser considerada como uma teorial acontecencial (Loparic, 2001). Entretanto, Winnicott demonstra que a vida de um indivíduo constituir-se-ia pelo intervalo entre dois estados de não existência: a solidão inicial, que precede o “ser”, e, por fim, a morte (Winnicott, 1990y). Por esse motivo, o feto inicia sua vida de uma solidão inicial em que ele não existe. Loparic (2000) afirma que o fato de o ser humano precisar ser é mais relevante do que a finitude da vida no que diz respeito às dificuldades inerentes da existência.

O ser humano, em sua origem, existiria e aconteceria psicossomaticamente, através de gestos e não de representações (Loparic, 1995). Nesse sentido, Winnicott afirma que a base para o processo de personalização começa ainda na gravidez, pois a criança precisa ser sustentada por pessoas cujo envolvimento emocional precisa necessariamente estar presente, bem como suas reações fisiológicas. O começo da personalização encontra-se na capacidade que a mãe ou figura

materna³ possui de juntar seu envolvimento emocional, que originalmente é físico e fisiológico (Winnicott, 1970/1994).

O bebê humano possui algumas potencialidades, mesmo ainda no útero: em termos físicos, já está munido de um funcionamento corporal e sensorio motor, mas também, já é capaz de elaborar imaginativamente seu funcionamento corporal (Winnicott, 1965/1994). Nesse sentido, a elaboração imaginativa das funções corpóreas (EIFC)⁴ pode ser considerada como um pré-pensar para o bebê. Além disso, a criança também possui a capacidade para catalogar, categorizar e comparar as memórias que vão sendo experienciadas, mesmo durante a gravidez.

Ainda que nesse momento o feto apresente essas potencialidades mencionadas, o bebê não é alguém, aspecto que dificulta a determinação de um momento exato de início para a vida humana (Winnicott, 1896-1971/2006). Apesar disso, é possível afirmar que já mesmo no útero ocorram experiências e memórias corporais que vão se juntando para que a existência do ser humano comece a ser possível (Winnicott, 1990x).

A esse respeito, Winnicott adverte: “[...] *nada do que foi registrado se perde, pelo menos a partir a data do nascimento, e, provavelmente, exatamente antes dessa data*” (Winnicott, 1965/1994p.120). Essa potencialidade aponta para a capacidade de uma precoce compreensão das experiências, porém abre margem para que intrusões ambientais possam ocorrer de forma igualmente precoce.

Caso exista a intrusão, o bebê reage, e, nesses momentos, fica impossibilitada sua capacidade para ser. Nesse sentido, a perturbação, ainda nesses primórdios, já potencialmente força o bebê a reagir e retira-o de um estado de existência e continuidade (Winnicott, 1949/1993a). Por outro lado, se pode ser espontâneo, sente-se vivendo verdadeiramente, podendo integrar essas experiências em sua rudimentar personalidade (Winnicott, 1960/1983).

Em outras palavras, já muito precocemente o ambiente pode confirmar ao bebê que a vida vale a pena a ser vivida ou o contrário, indicar um caminho de retraimento e fuga do mundo (Dias,

³ Em função do seu contexto histórico e sua experiência como pediatra, quando pode acompanhar milhares de bebês levados por suas mães, fala sempre em “mãe” suficientemente boa. Mas podemos compreender que não precisa ser necessariamente a mãe, mas sim o cuidador de referência do bebê.

⁴ Tal conceito será desenvolvido mais adiante nesta dissertação.

2014). Em outras palavras é possível propor que o ego do bebê ainda não possui força necessária para reagir a intrusões demasiadas sem que haja uma perda de identidade (Winnicott, 1949/1993a). Além de todas as experiências ainda no útero, o nascimento vem trazer uma série de outras questões com as quais o bebê precisa lidar, pois este se constitui como uma das primeiras grandes quebras em sua continuidade de ser.

Na fase inicial da vida, a diferença básica entre, por um lado, ser si-mesmo (viver espontaneamente e ser capaz de fazer experiências pessoais) e, por outro, não ser si mesmo (viver apenas reativamente e não ser capaz de fazer experiências em primeira pessoa) é estabelecida por meios essencialmente psicossomáticos. A saber, pela sincronia dos ritmos dos corpos do bebê e da mãe, ambos envolvidos num acontecer ao mesmo tempo corpóreo e psíquico do qual nenhum dos dois têm controle completo (Loparic, 1995).

Para Winnicott, o nascimento não seria, por si só, traumático, em função de o recém nascido ainda não possuir maturidade para sentir o rompimento da ligação com a mãe (Winnicott, 1949/1993a). Apesar de ser considerada uma experiência de descontinuidade, a criança pode lidar de forma adequada com a mesma, pois, como referido anteriormente, já veio se preparando para enfrentar alguma invasão ambiental através de suas memórias corporais (Winnicott, 1990f). Espera-se também que a criança possa ter experimentado momentos de retorno natural da reação para um estado de tranquilidade, sendo esse em que o self pode vir a existir (Winnicott, 1949/1993).

Nesse sentido, podemos pensar que desde a concepção o corpo e a psique se desenvolvem juntos, tornando-se progressivamente diferenciados. Nesses primórdios a psique diz respeito à elaboração imaginativa das partes, sentimentos e funções somáticas, em outras palavras, da vivência física (Winnicott, 1949/1993b). Contudo, nesse momento, a psique ainda não é sentida como localizada em algum lugar específico. Nesse início a adaptação ambiental deve ser quase perfeita, possibilitando que a existência do bebê continue sem ser perturbada, o que oportuniza um desenvolvimento saudável do psique soma.

Ser uma mãe suficientemente boa, neste início, diz respeito à capacidade materna de manter o mundo do bebê tão simples quanto possível, protegendo a criança das coincidências que podem exceder sua capacidade de compreensão (Winnicott, 1949/1993b). No início esse ambiente é físico, foi o útero, agora é o colo materno ou de outro cuidador primordial, só após disso torna-se emocional, psicológico ou social. A mãe suficientemente boa também vai permitindo que as tarefas básicas do amadurecimento vão podendo ser alcançadas e resolvidas.

Os cuidados de uma mãe suficientemente boa englobariam três processos principais, a saber: o *holding*, o *handling* e a apresentação de objetos (Winnicott, 1968/1988).

Holding

O *holding* seria a forma pela qual a mãe acolhe e protege seu bebê, estando, também, vinculado a uma capacidade empática em conseguir identificar-se com as necessidades da criança. O segurar não seria apenas físico, mas também a provisão ambiental, o aspecto real do relacionamento mãe-criança que precede a capacidade de “viver com”, existindo como ser separado (Winnicott, 1960/1983). O *holding* seria a única maneira pela qual a mãe poderia expressar seu amor nesse estágio, uma vez que seus cuidados são tudo o que o bebê precisa e consegue integrar nos primeiros tempos (Dias, 2014a).

Ogden (2010) propõe que o *holding* seria uma das formas através das quais a mãe protegeria a continuidade do ser do bebê ao longo do tempo. Por meio da sustentação, poderia resguardar a existência do filho da inexorável implacabilidade da temporalidade, absorvendo seus impactos. Assim, transformaria a questão da temporalidade real em um mundo em que o tempo é traduzido pelos ritmos físicos e psicológicos da criança (Dias, 2014). O autor supracitado refere que esses ritmos seriam os de sono e vigília, alternância entre momentos de interação e isolamento, fome, saciedade, respiração e batimentos cardíacos. O *holding* físico daria lugar a uma sustentação metafórica no curso do desenvolvimento, permitindo a provisão de um lugar em que o bebê possa reunir-se. Essa tendência estaria relacionada a uma maior integração, permitindo que a criança sintasse-se como um indivíduo, e conseqüentemente maior delimitação entre os aspectos internos e externos (Ogden, 2010).

Winnicott propõe que a integração também proporciona ao bebê estabilidade para relacionar-se, mantendo, contudo sua personalidade e individualidade (Winnicott, 1990a). De forma geral, a integração pode ser traduzida tanto pela tendência inata ao amadurecimento do indivíduo como, também, pelas demais integrações parciais que ocorrem concomitantemente a esse processo (Dias, 2014a). Estas últimas podem ser exemplificadas pela integração no tempo, espaço ou integração psicossomática, contudo, estes processos acontecem de forma interligada no amadurecimento, confluindo para maior independência do bebê (Winnicott, 1962/1983).

De forma a tornar a exposição mais didática serão descritos nesse item o processo de integração em suas contrapartidas egóica, temporal e espacial e, apenas posteriormente, as

consequências da integração psicossomática (estas referentes ao processo de personalização, a ser descrito mais adiante). Ainda que o amadurecimento seja resultado da confluência de todos os processos mencionados, uma descrição concomitante torna-se difícil. Assim, optou-se por dividir este capítulo em itens.

Integração egóica

Uma das principais integrações a serem realizadas pela criança é a integração egóica, aspecto que ganha destaque evidente no pensamento de Winnicott. O autor aponta que o início do ego coincidiria com o início de tudo na vida do ser humano (Winnicott, 1962/1983). Assim, o ego do bebê existira desde o princípio, sendo que seu funcionamento seria pautado pela mãe, que, nesses primeiros tempos, funcionaria como um ego auxiliar. Nesse sentido, uma mãe suficientemente boa seria aquela que propiciaria a possibilidade do início maturacional do ego de seu filho (Winnicott, 1962/1983). O ego, nessa etapa, pode ser compreendido pela parte da personalidade que tende a integrar-se, mas também a instância através da qual as vivências do id são organizadas (Dias, 2014a).

A integração egóica seria alcançada por duas vias principais, a saber: por meio das próprias exigências instintivas ou expressões agressivas, mas também pelo cuidado ambiental, traduzido por uma “junção” dos pedaços do bebê, que se encontram desorganizados (Winnicott, 1990a). Ao ser sustentada no colo da mãe, a criança experimentaria progressivas sensações cada vez mais duradouras de unidade, espacialidade e temporalidade. A integração também vai propiciando, cada vez mais, a sensação de “ser alguém”. Os cuidados maternos são percebidos pelo bebê apenas no que diz respeito a seus efeitos, dessa forma, a comunicação primitiva entre bebê e mãe se dá de maneira silenciosa (Winnicott, 1968/1988). Assim, a mais básica forma de diálogo entre a mãe e a criança é dada na reciprocidade na experiência física.

Winnicott (1968/1988) propõe que o conteúdo do que é dito é menos relevante do que a forma, pois o bebê ainda não possui a capacidade para compreender as palavras da mãe. Assim, o ritmo e entonação da fala, juntamente com a temperatura do corpo da mãe, seus batimentos cardíacos, dentre outras sensações decorrentes da interação proporcionam à criança uma experiência de confiabilidade. Essas experiências dão ao bebê a sensação de segurança e de que é amado, e vão sendo integradas às falhas do cuidado, corrigindo-as e dando-lhes sentido, quando esse é suficientemente bom.

No entanto, no período antecedente às experiências de integração, o bebê não possui consciência de sua própria existência. O observador externo pode enxergar uma criança, porém, a própria criança não possui a noção de que é alguém. Dessa forma, Winnicott (1900a) postula que tudo começaria em um estado de não-integração, no qual o bebê não possui consciência ou orientação no tempo ou espaço. A esse respeito o autor propõe: “*Pode-se dizer que somente a partir da não-existência é que a existência pode começar*” (Winnicott, 1963/1994, pg. 76). Contudo, momentos de progressiva integração só vão sendo possíveis a partir desse estado de descanso inicial, para o qual o bebê pode retornar após suas experiências excitadas. Nesses momentos a criança que conta com a função de ego auxiliar materno pode deixar-se relaxar, pois sua continuidade mantém-se assegurada (Winnicott, 1962/1983).

Integração temporal

Winnicott demonstra que nos primórdios o tempo, assim como os objetos, seriam subjetivamente concebidos pelo bebê. Ele viveria dentro de uma percepção de *continuum* de tempo, uma duração estendida que se resume a sua continuidade de ser (Dias, 2014b). As primeiras marcações de tempo seriam determinadas pelos ritmos da respiração e movimentos da mãe, que traduzem sua continuidade de cuidados (Ogden, 2010). O bebê sentiria a presença física da mãe e, progressivamente iria podendo criar uma memória dessa presença, que assegura a sua continuidade de se manter vivo.

Contudo, não só a presença da mãe contribui para a maior orientação temporal do bebê. As ausências também são sentidas e incorporadas de acordo com a capacidade da criança para reter a imagem materna. A esse respeito, Winnicott (1975d) propõe a existência de um limiar de tempo (x) em que a criança pode ficar separada da mãe. Após esse tempo (x + y), a representação da mãe fica esmaecida, ainda que seu retorno corrija o estado de aflição do bebê. Contudo, após um tempo maior (x + y + z) o retorno materno não reestabelece a situação, e um trauma pode instalar-se (Winnicott, 1975d).

De qualquer forma, quando existe uma continuidade e previsibilidade nos cuidados com a criança, é possível que se crie uma expectativa e, conseqüente, previsão (Winnicott, 1900c). O bebê torna-se capaz de prever, através de sua expectativa, o que virá a seguir. Em um primeiro momento é importante que o ritmo natural do bebê prevaleça, nas mamadas, por exemplo. Com o passar do

tempo, a dupla vai encontrando formas de chegar a “acordos”, sem que o bebê precise perder sua dignidade e submeter-se aos ritmos do mundo objetivo (Dias, 2014b).

Integração espacial

Outro aspecto concernente à integração egóica é a consolidação da espacialização do bebê. Essa seria a sensação de possuir um local para habitar e sentir-se em casa. A primeira morada a ser construída é seu próprio corpo, ou seja, sentir-se habitando o mesmo (Winnicott, 1962/1983). Contudo, no início o corpo do bebê precisa estar sendo sustentado no espaço, reunido pelos braços da mãe, através de seu *holding* (Winnicott, 1900a). Como no processo de temporalização, a regularidade e previsibilidade também são aspectos importantes para que o bebê possa integrar-se de maneira adequada (Dias, 2014b). Nesse sentido, os cuidados devem ser pautados em rotinas simples e regulares, evitando experiências de descontinuidade.

Desta forma, esse primeiro mundo subjetivo, cuja existência é facilitada pela mãe, passa ser o precursor das vivências do bebê no mundo externo e real, posteriormente (Winnicott, 1975e). Contudo, entre essas diferentes vivências encontram-se os objetos e fenômenos transicionais, que se caracterizam por se situarem em uma área intermediária entre o interno e o externo (Winnicott, 1975f). Nesse espaço se desenvolve o brincar, e mais tarde, as atividades culturais e artísticas (Winnicott, 1975e). Assim, fica evidenciada a importância das primeiras experiências de habitação propiciadas pela mãe no curso do amadurecimento do indivíduo.

A integração, em um de seus muitos aspectos, significaria a aquisição da consciência e possibilidade de reter memórias. Dessa forma a criança passa a conseguir vincular presente passado e futuro dentro de um relacionamento, tornando-se mais apta para os mesmos. O bebê integrado sentir-se-ia, em primeiro lugar, alguém que existe, e mais ainda, existindo e podendo adquirir experiências (Winnicott, 1962/1983). Em resumo, para Winnicott (1900a) a integração possibilitaria o começo de uma psicologia que pode ser chamada de psicologia humana. O bebê integrado pode, então, seguir para a próxima etapa de seu amadurecimento, o estado do concernimento, apontada pelo autor como sucessor do processo de integração (Winnicott, 1954/1993). Este será discutido em capítulo específico.

Ainda que não exista uma data definida para a consolidação da integração, a teoria do amadurecimento de Winnicott propõe que momentos de maior reunião do ego como uma unidade comecem a ocorrer por volta de um ano ou um ano e meio da criança (Winnicott, 1990e). Apesar

disso, podem acontecer oscilações entre períodos de maior e menor integração, e por esse motivo, esta só se tornará estável ao redor dos dois ou três anos de idade (Dias, 2014b).

Handling

O *handling*, seria a forma pela qual a mãe manipula o bebê, em específico, como o segura fisicamente. Assim, todos os cuidados corporais, e a maneira como a mãe os promove, fariam parte dessa função (Dias, 2014b). Para Winnicott a base da psique seria o soma (Winnicott, 1900b). A esse respeito, Dias (2014a) comenta que ambas instâncias estariam intimamente interligadas, conferindo um caráter essencialmente psicossomático à existência humana. A mente, assim como a psique, não poderia ser localizada fisicamente, e seria um dos aspectos mais especializados da integração bem sucedida entre a psique e o soma (Loparic, 2000).

A psique englobaria todos os aspectos que não dizem respeito ao soma, enquanto este último constituir-se-ia não só pelo domínio fisiológico, mas pelo corpo vivo, decorrente da experiência de estar vivo. Ou seja, o soma não diz respeito apenas ao corpo por si só, mas a como os tecidos biológicos são afetados pela psique, na medida em que essa vai personalizando o domínio somático. Esse processo recebe o nome de elaboração imaginativa das funções corpóreas (EIFC) (Loparic, 2000).

A elaboração imaginativa das funções corporais, tarefa que delimita os primórdios da psique, seria a personalização de todas as sensações e excitações experienciadas pelo corpo do bebê. Ainda que de forma rudimentar, pré-verbal e representacional, a criança forneceria um sentido às sensações e movimentos as quais é submetida, pois as mesmas são imaginativamente elaboradas. Como consequência, as funções corpóreas seriam organizadas, articuladas e integradas pelo funcionamento do ego, resultando em uma esquematização do corpo e apropriação pessoal da anatomia (Winnicott, 1900b).

Loparic (2000) demonstra que a elaboração imaginativa das funções corpóreas se relaciona com o fenômeno da criatividade, pois a mãe precisa sobreviver aos ataques agressivos do bebê fornecendo, assim, um sentido de exterioridade ao seu corpo e noções mais precisas dos domínios interno e externo. Essas aquisições possuiriam um sentido somático na medida em que permitem que o bebê se sinta alguém, dono de seu corpo, por esse ter sido interpretado imaginativamente (Winnicott, 1900b). Nesse sentido, a elaboração imaginativa pode ser considerada uma autocompreensão e autointerpretação que o bebê realiza de si mesmo.

A psique começaria a existir por meio dessa elaboração imaginativa das funções somáticas, processo cujo objetivo é a conexão das experiências passadas com as potencialidades e consciência e expectativas para futuro, possibilitando a existência do *self* (Winnicott, 1990b). A EIFC pode acontecer em graus variáveis, desde aquelas imagens mais próximas da experiência física até outras mais próximas dos símbolos culturais relacionados ao órgão em questão (Loparic, 2005). A elaboração imaginativa do corpo organiza-se em fantasias, constituindo o registro psíquico (Safra, 2009). A integração psicossomática, a partir dessa concepção, não seria um processo dado, mas uma aquisição gradual, concomitante aos demais processos integrativos concernentes ao amadurecimento do indivíduo.

Para Loparic (2005), Winnicott abole o dualismo cartesiano entre mente e corpo, substituindo-o por uma ideia única de existência psicossomática possível através da própria e na existência em si. O alojamento da psique no corpo é sempre um processo precário e potencialmente ameaçado, terminando apenas com a morte do indivíduo.

Sendo a existência, para Winnicott, essencialmente psicossomática, pode-se compreender que todas as tarefas do amadurecimento possuem momentos somáticos em suas soluções. Dessa forma, a personalização é um processo que perpassa todas as conquistas do processo de desenvolvimento do indivíduo. Por outro lado, em contextos de psicopatologia as agonias impensáveis às quais o bebê está exposto antes de ter atingido o estado de integração, também revelam o componente somático como parte dos estados de aniquilamento primitivos: sensações físicas de cair, ser lançado para o alto e se despedaçar, descritas anteriormente.

A presença de um ser para o outro é necessariamente uma presença corpórea, pois respira, toca, manuseia, permitindo a existência de diferentes modos de estar junto, crescer, envelhecer, comunicar-se, todos essencialmente psicossomáticos (Loparic, 2005) ⁵. Assim, a integração psicossomática depende de um ambiente adaptado às necessidades do bebê, mas sempre com possibilidades de fracasso. A localização da psique no corpo seria um processo a ser alcançado por meio do manuseio da pele no cuidado com a criança e os diferentes modos pelos quais a criança é segurada, mais especificamente o *handling*, descrito anteriormente. Dias (2014a) cita dentre as experiências sensoriais que favorecem a integração psique-soma: ser afetivamente manejado,

⁵ A dimensão da corporeidade será enfocada em capítulo, após a apresentação dos diferentes mundos habitados pela criança pequena.

banhado, acariciado, afagado, entre outros. Por outro lado, um segurar inseguro, ansioso ou desajeitado atuaria contra a tendência integrativa da psique no soma.

No presente trabalho serão priorizados os processos de *handling* e personalização, em função de se relacionarem diretamente com os cuidados com o corpo do bebê, aspecto enfocado pelo indicador 15 central na discussão a ser realizada. (Nos momentos de cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a educadora).

Apresentação de objetos

Por fim, a apresentação de objetos seria a apresentação, por parte da mãe, da realidade do mundo ao seu bebê, por meio de aspectos simplificados, adequados às capacidades da criança (Winnicott, 1896-1971/1990nh). Diferentemente do que é proposto pela psicanálise tradicional, Winnicott considera que a capacidade da criança para perceber e relacionar-se com os objetos e com o mundo externo não está presente de início, mas é uma das conquistas esperadas do amadurecimento pessoal saudável (Dias, 2014c). Dessa forma, o que importa para a criança bastante pequena são as experiências adquiridas ao lidar com as tarefas do desenvolvimento, colocadas em marcha graças à tendência inata para a integração e à existência de um ambiente suficientemente bom. A dependência absoluta evidenciada neste primeiro mundo subjetivo seria o ponto de partida para todo o restante do amadurecimento, sendo de suma importância para a saúde psíquica do bebê, e posteriormente, do indivíduo, de forma geral (Winnicott, 1958/1983).

Nesses primórdios, mãe e criança ainda se encontram fundidos, unidos através do *holding*, que sustenta a existência da criança, tanto em termos físicos quanto psicológicos. É através de sua presença real e cuidados corporais que a mãe vai podendo realizar uma progressiva apresentação de si e da realidade para o bebê.

As tarefas acima mencionadas (integração, personalização e realização) são os processos em que o bebê está envolvido em suas primeiras experiências de amamentação (Fulgencio, 2008). Em adição a isso, Dias (2014) comenta que a constituição do si mesmo como identidade também é um dos objetivos desse momento, e torna-se possível através da identificação primária. O bebê é o objeto, ou seja, o seio, nas mamadas. Todas quatro tarefas possuem caráter fundamental e derivam da necessidade primordial, antes explicitada, de continuar a ser.

SER NO(S) MUNDO(S)

Winnicott propõe que o amadurecimento do ser humano se dá através de diferentes conquistas, estas permitindo a construção de novos modos de viver e se relacionar com a realidade (Winnicott, 1970/1994). Neste ínterim, o autor demonstra que a criança pequena em seu desenvolvimento vai habitando mundos diferentes, estes, construídos e possibilitados através das conquistas desenvolvidas em cada etapa desse processo.

O mundo externo, para Winnicott, não existiria como dado. Este seria resultado da ilusão da criação subjetiva do bebê, que vai sendo perdida e substituída pela aceitação de sua solidão inicial (Loparic, 2000). De qualquer forma, toda percepção dita “objetiva” é sempre relativa, pois tudo que pode ser objetivamente percebido foi e é, em certo ponto, subjetivamente concebido (Winnicott, 1975g).

Os cuidados descritos anteriormente de *handling*, *holding* e apresentação de objetos, juntamente com suas contrapartidas na vida psíquica do bebê, se coadunam na forma através da qual a criança concebe e vivencia a realidade. Para o autor, o bebê partiria da dependência absoluta, conquistando, progressivamente certa independência relativa, e, posteriormente, caminhando rumo à independência, esta considerada como apenas parcialmente alcançável ao longo da vida (Winnicott, 1958/1983).

Nesse sentido, o amadurecimento humano pode ser considerado como a conquista da criança em poder desprender-se de um mundo que, em um primeiro momento, é primordialmente subjetivo, o mundo da dependência absoluta. Progressivamente, através dos fenômenos transicionais, cria-se uma ponte na qual o bebê, agora mais integrado, pode enriquecer seu mundo interno através das experiências transicionais e, assim, começar a habitar o mundo externo (Winnicott 1963/1983).

A seguir, se buscará descrever o amadurecimento em uma perspectiva de possibilidades de habitação de diferentes mundos e realidades. Serão utilizadas contribuições teóricas do próprio Winnicott, mas também autores como Loparic, Fulgencio e Dias, estudiosos da obra winnicottiana. As realidades habitadas pelo bebê serão divididas, com fins didáticos, entre: o mundo subjetivo, o mundo transicional e o mundo “objetivo”.

Importante citar que as realidades se mesclam e a passagem de uma etapa para outra sempre se dá progressivamente, podendo ocorrer diferentes modos de percepção de forma concomitante. Experiências serão possíveis nesses mundos, e estas, de acordo com a integração do bebê, poderão

fortalecer seu *self* e contribuir para a construção de sua personalidade possibilitando consequentemente novas formas de habitar, perceber e ser alguém.

Essa compreensão assenta-se no reconhecimento de que os cuidados maternos acontecem não só na situação triangular, mas também em interface com o mundo. A mãe representa o mundo, isso significa que as funções maternas acontecem pela presença paterna e pelo que o mundo permite que esse casal possa vivenciar (Winnicott, 1965-1957-1964). Em Winnicott, temos sempre a compreensão sobre o que acontece com o ser humano em círculos cada vez mais amplos, sustentando os círculos interiores; então, a figura materna não é simplesmente uma mãe que faz puericultura: ela é sustentada pela presença paterna, e o casal é possibilitado pela cultura e pelo mundo que os circunda.

Entretanto, esta parece ser uma fragilidade da teoria winnicottiana, permitindo nos questionarmos a respeito da designação da sustentação do *holding* inicial como função majoritariamente paterna. As novas configurações familiares evidenciam que essa suplência pode ser realizada por diferentes figuras ou ambientes, como os avós, babás ou outra pessoa psicologicamente significativa para o bebê nesse sentido. A esse respeito, Menezes e Moratti (2014) evidenciam que mesmo a escola de educação infantil pode estar realizando essa função, através de uma sustentação do *holding* realizado pela mãe ou figura de cuidado primordial no seio familiar.

A transição do bebê de um “cercado” a outro se demonstra ao mesmo tempo como uma experiência amedrontadora, porém empolgante, apontando o encontro com o desconhecido e o abandono de um velho mundo que se deixa para trás (Fulgencio, 2008). Entretanto, é esperado que a criança possa, por momentos, retornar a estados ditos “menos amadurecidos”, em períodos de cansaço ou doença, caso contrário, a experiência de se aventurar em outros ambientes pode ser potencialmente dolorosa (Winnicott, 2011a).

Em resumo a vida compõe-se, para Winnicott, como uma longa sequência de saídas de cercados, riscos e desafios novos e estimulantes (Winnicott, 2011b). Contudo a capacidade da criança para transitar e transpor esses cercados vai depender essencialmente de como a realidade é apresentada para si: respeitando sua dignidade e impulsos criativos, ou de forma a gerar intrusões.

1) Mundo subjetivo

Winnicott propõe que, em um primeiro momento, o bebê, dentro de uma perspectiva onipotente de criação da realidade, relacionar-se-ia com objetos subjetivamente construídos, aspecto que delimita sua participação na construção da realidade. A mãe deveria aceitar e corresponder a essa postura onipotente, comparecendo com seu seio no momento exato em que o bebê o alucina. Esse encontro manteria a ilusão da criação do mundo por parte do bebê, o que precisa ocorrer por certo tempo (Winnicott, 1990d)

Nesse sentido, Winnicott (1990d) evidencia que a mamada teórica é representada pela soma das experiências precoces de muitas mamadas tomadas em conjunto. Existiria, no bebê, uma crescente tensão instintiva, o que o faria esperar por algo. Contudo, a criança não saberia, a princípio, qual seria o objeto a satisfazê-la, ainda assim lançar-se-ia na busca de algo que possa atender sua necessidade (Winnicott, 1990d). Neste momento, a mãe compareceria com seu seio, fazendo o bebê acreditar que este foi criado por ele mesmo: *“Aqui o ser humano se encontra na posição de estar criando o mundo. O motivo é a necessidade pessoal; testemunhamos então a gradual transformação da necessidade em desejo”* (Winnicott, 1990d, p 122).

A importância dessa experiência não se definiria pelo prazer, mas sim pela comunicação e intimidade que possibilitam ao bebê exercer sua criatividade originária (Dias, 2014a). As diferentes impressões sensoriais iriam construindo as memórias relacionadas à amamentação e encontro com o objeto. Aos poucos, por meio da adaptação materna, o bebê iria desenvolvendo uma confiança de que o seio pode ser encontrado, passando a tolerar sua ausência. Esse fato marca o início da concepção da realidade externa, deixando de lado a onipotência (Winnicott, 1990d).

A ilusão da criação do mundo depende essencialmente da forma como a mãe apresenta a realidade para o bebê nesses primeiros momentos. Assim, a construção do mundo subjetivo acaba sendo decisiva para o relacionamento da criança com o mundo externo, em períodos posteriores do amadurecimento. Quando tudo vai bem, a realidade estrutura-se de acordo com a imaginação (ou ilusão) da criança, podendo ser enriquecida, posteriormente, com elementos do mundo externo (Winnicott, 1975f).

Assim, nesse primeiro momento a mãe deve poder suportar o paradoxo que se estabelece: o seio é seu e já existe, mas ao mesmo tempo também corresponde a uma criação subjetiva do bebê. Sustentando esta contradição que em um primeiro momento é endereçada ao seio como primeiro “objeto” a se apresentar, a criança pode seguir utilizando a experiência de onipotência na criação da realidade de forma geral, construindo um mundo que é habitado por objetos subjetivamente criados (Winnicott, 1975a).

Neste momento se deve tratar com cuidado os termos sujeito e relação sujeito objeto, pois o bebê ainda não é um sujeito. Necessita integrar-se a fim de operar qualquer mecanismo mental mais elaborado, como as necessidades instintuais, desejos e mecanismos projetivos e introjetivos. Assim, no processo de amadurecimento, a intra-humanidade da dupla mãe bebê precede a intersubjetividade dos relacionamentos mais complexos (Loparic, 2006).

1.1) Os elementos masculino e feminino puro

A teoria winnicottiana da sexualidade propõe uma compreensão não necessariamente libidinal e genital dos conceitos de elementos femininos e elementos masculinos em sua forma pura. Estes, antes do período da conflitiva edípica, correspondem apenas formas de acesso aos objetos concedidas pelas figuras de cuidado primordial (Loparic, 2005). Além de proporcionar diferentes possibilidades de compreensão da realidade, os elementos puros também acabam determinando de que forma o bebê se coloca diante dos objetos, passando de uma postura, em um primeiro momento, passiva (feminina), para ativa (masculina) (Safra, 2009).

Estes conceitos articulam-se ao que é proposto por Winnicott a respeito da possibilidade de relação e uso de objetos (Winnicott, 1975f). As experiências vinculadas ao elemento feminino puro possibilitariam a base da constituição psíquica, uma identificação primária e dependência absoluta em relação ao cuidador. Já o elemento masculino possibilitaria o direcionamento do bebê em direção ao objeto, transpondo assim, o ser, se tornando capaz de “fazer coisas” na realidade, agora compartilhada.

Essas posições, feminina e masculina, são experimentadas pela criança como a grande questão da origem de uma perspectiva corporal. Dessa forma, realça-se, mais uma vez, a importância do domínio somático para a possibilidade de vir a ser do bebê humano. Isto ocorre muito antes de existir qualquer consciência derivada da percepção a respeito da diferença entre os sexos (Winnicott, 1975g). Loparic demonstra ser necessário aceitar a existência de um elemento masculino e um elemento feminino, tanto em meninos e homens, como em meninas e mulheres (Loparic, 2005). A identificação através do elemento feminino puro exige pouca estrutura mental, e fornece uma base para as possibilidades de ser desde o nascimento (Winnicott, 1971).

De forma geral todo ser humano, em sua origem, necessita da experiência de ser e da possibilidade de colocar o próprio gesto em direção ao porvir para que um processo de singularização possa ocorrer (Winnicott, 1960/1983). Como ser paradoxal, o ser humano acontece

na polarização dialética do feminino e do masculino, da origem e do fim, do corpo e do gesto. A interação entre estas duas posições, a feminina e a masculina, é o que possibilita o estabelecimento de si (Safra, 2009).

Decorrente das experiências do elemento puro feminino haveria a possibilidade de uma identificação plena com o seio e, do masculino, a experiência do gesto em direção ao seio (Loparic, 2005). O feminino seria referente à origem, no nascimento, a constituição psíquica e o despertar da corporeidade. O masculino, por sua vez, direciona-se ao fim, pois toda a possibilidade da constituição de si implica sempre um gesto em direção “à”, inicia-se um caminhar em direção a outro, em direção ao fim último: à morte (Safra, 2009).

O elemento feminino puro diz respeito à capacidade de o bebê identificar-se com o seio, por um viés constitutivo, ainda não necessariamente psíquico (Safra, 2009). Esta identificação seria bastante primitiva, podendo estabelecer-se desde o nascimento da criança (Winnicott, 1971). O seio, nesse sentido, é apresentado juntamente com a possibilidade de ser, ou seja, a experiência de ser é transmitida pela mãe (Loparic, 2005). Outro aspecto relevante do elemento feminino diz respeito a sua função de fornecer a quietude sustentada, nos momentos de repouso (Safra, 2009).

Contudo, se o indivíduo se prende apenas ao elemento feminino, o gesto em direção ao que virá não ocorrerá, levando o indivíduo a um dispersar de si no cosmos, tendendo à confusão de si com a coletividade. Nesse caso, não há processo de diferenciação, pois o gesto não se coloca como ruptura do que era. É uma simples continuidade: nesse caso, o ser humano é, apenas, filho da espécie (Winnicott, 1900z).

Dessa forma o elemento feminino puro relaciona-se com a constituição do si mesmo, ou seja, a questão de “ser”, enquanto o masculino, por sua vez, com o “fazer”, e uma consequente satisfação instintual relacionada ao id, como a raiva, em função das frustrações. O elemento masculino puro “circula” entre os objetos capacitando o indivíduo a relacionar-se, com as satisfações respaldadas em instintos. O ser humano “fazedor”, contando com os seus instintos já integrados até certo ponto, necessariamente busca agir, ou seja, tem que fazer algo com o outro que ali está, e, para tanto, separa-se do outro e objetifica ele e todas as coisas, distanciando-se da sua identidade originária com o ambiente, os outros e as coisas (Loparic, 2005).

Entretanto, o gesto sem a experiência do estar originário – portanto, sem a experiência do feminino – joga o ser humano a um fazer que busca substituir o ser, originando uma individualidade sem notícia do outro. O “eu sou” precisa preceder o eu faço, caso contrário o fazer esvazia-se de

sentido para o indivíduo (Winnicott, 1975g). É preciso ser e estar, para que o gesto possa recriar o mundo, ou seja: o elemento masculino depende do elemento feminino para poder presentificar-se (Safra, 2009).

Por outro lado, se o gesto se depara com o vazio, da mesma forma que o corpo em queda para o elemento feminino, também são despertadas agonias, pois a ação perde-se por não encontrar um correspondente humano que a reconheça. Essa questão específica da quebra do ciclo de acolhimento dos gestos será enfocada mais adiante, juntamente com a capacidade da criança para a realização de reparações.

Em resumo, a interação contínua entre o feminino e o masculino é necessária para que os modos de ser no mundo aconteçam de maneira favorável para a constituição do si-mesmo. Quando o amadurecimento possibilita a união do feminino com o masculino, a existência torna-se criativa de tal maneira que se possa alcançar a apreensão objetiva do mundo sem se perder a personalidade e espontaneidade pessoal. A apercepção criativa, do ponto de vista do masculino ou do feminino, brinda a pessoa com a experiência de realidade.

2) Mundo transicional

Como referido anteriormente, nas vivências do mundo subjetivo, a adaptação quase que exata às necessidades do bebê é esperada, inicialmente, através de preocupação materna primária (Winnicott, 1956/1993). Ainda que o bebê necessite de segurança, a superproteção pode ocasionar aflição, quando o ambiente fornece um excesso de cuidados (Winnicott, 2011a). Nos contextos de saúde, é esperado que a mãe possa ir introduzindo aos poucos, em seu cuidado, pequenas falhas, pois estas impulsionam o começo do funcionamento da mente do bebê (Dias, 2014a).

Com o passar do tempo, a atividade mental vai podendo transformar os fracassos adaptativos em sucesso adaptativo, tanto no que diz respeito às satisfações pulsionais quanto aos tipos mais primitivos de necessidade do ego. Neste momento o bebê passa a ter consciência de sua dependência em relação à mãe, compreendendo através de sua mente que ela é necessária. Ao começar a compreender a mãe como alguém diferente de si, o bebê passa a ser capaz de colocar-se na pele da mãe, compreendendo sua existência como pessoal e separada. Os acontecimentos passam

a ser possíveis fora do controle onipotente, alternando as diferentes formas de perceber e vivenciar a realidade. Agora a criança não é mais apenas uma criadora potencial do mundo, pode também povoá-lo com exemplos de sua vida interna própria (Winnicott, 1963/1983). Para Winnicott, esse período costuma englobar a idade que vai de cerca de 6 meses do bebê até aproximadamente seus dois anos.

Nesse sentido, a fim de seguir compreendendo os processos de integração da vida instintual, é necessário explicitar algumas das contribuições de Winnicott a respeito de sua teoria dos instintos. Esta é baseada em uma redescritção da teoria freudiana das pulsões, porém tratando o domínio da instintualidade vinculada à teoria do desenvolvimento do ego e não das pulsões e sexualidade propriamente ditas (Loparic, 1996). Dada a qualidade amorosa e agressiva dos impulsos primitivos do id, torna-se importante ressaltar também algumas das ideias de Winnicott a respeito das raízes da agressividade antes da discussão a respeito da relação e uso de objeto.

2.1) Agressividade: descobrindo o mundo externo

Neste ensejo, Winnicott (1950/1993) indica que a agressividade, antes da integração da personalidade, estaria mais relacionada com atividade motora, ou motilidade, do que com destruição. A agressividade teria base instintual e encontrar-se-ia fusionada com o amor, sendo que o amor oral forneceria a base para toda a agressividade (Winnicott, 1963/1983). Este amor incluiria um ataque ao corpo da mãe, sendo uma expressão desse amor primitivo. Ou seja, o impulso amoroso primitivo – oriundo do id – teria qualidade destrutiva, apesar de o objetivo do bebê não ser a destruição, em função de não haver, ainda, um ego estruturado (Winnicott, 1950/1993). Essa motilidade primitiva seria oriunda das experiências do id, tendo como precursores os movimentos intrauterinos. A integração do ego e da vida instintual culminaria na etapa do concernimento (PD), esta sucessora da consolidação da integração (Winnicott, 1954/1993).

No início da excitação, o aumento da tensão se caracterizaria como uma urgência, trazendo consigo o impulso motor, fazendo a criança buscar algo em algum lugar, mesmo sem saber, a princípio, qual é sua necessidade (Winnicott, 1950/1993). Precocemente, o bebê não distingue o teor de suas exigências instintuais, que precisam ser identificadas e suplantadas pela mãe, evitando uma interrupção da continuidade da existência de seu filho e tornando a excitação uma experiência capaz de fortalecer o ego do bebê (Winnicott, 1962/1983). Somado a isso, atua a elaboração das funções corporais, descrita anteriormente, também sobre a instintualidade, que vai possibilitando que a

criança se relacione com um corpo imaginativamente organizado. Esses aspectos fortalecem a parceria psicossomática, fazendo com que o bebê reconheça como suas as demandas instintivas.

Os estados excitados, nesse sentido, seriam caracterizados por essa busca do bebê através de sua motilidade, evidenciada pelo pegar, agarrar, abocanhar (Dias, 2014b). A criança, nesses momentos, não teria total compreensão do que ocorre, deixando-se levar pela pulsão (Winnicott, 1954/1993). A mãe, por sua vez, deve permitir a livre motilidade nesses momentos, comparecendo como um objeto real que faz frente a essa agressividade (Winnicott, 1950/1993). Sua sobrevivência e sustentação dessas experiências, nesse momento, é o que mimetiza seu cuidado suficientemente bom.

Já os estados tranquilos seriam o retorno do bebê para o estado de não integração e relaxamento, que é possibilitado graças à continuidade dessa sustentação fornecida pela mãe. Seria nesses momentos de sono, recolhimento ou contemplação que os processos de elaboração imaginativa e integração seriam possíveis (Dias, 2014b). Nesse sentido, a autora supracitada aponta: *“O retorno ao relaxamento é condição necessária para que o que se dá no estado excitado seja sentido como real e posso favorecer a integração em um si mesmo também sentido como real”* (pg. 184). Dessa forma, compreende-se que a etapa de descanso é imprescindível para que um impulso possa tornar-se uma verdadeira experiência para o bebê.

Quando a criança retorna do estado tranquilo e sua mãe está presente e disponível para manejar a situação ou apresentar-lhe fragmentos do mundo, o bebê passa a demonstrar confiança. O acúmulo dessas experiências bem sucedidas geraria um padrão referente à capacidade da criança em transitar entre os estados tranquilos e excitados (Dias, 2014b). Progressivamente o bebê passa a integrar as experiências excitadas e tranquilas, sendo essas alternadas de forma mais livre. A integração de ambos estados daria origem à posição depressiva, compondo, em conjunto, aspectos do relacionamento total com a mãe ambiente (Winnicott, 1990e).

A conquista da posição depressiva é apenas mais um dos ganhos do indivíduo em seu processo de amadurecimento, juntamente com uma maior independência e possibilidade de relacionar-se. Esta, dentre outros aspectos, representa o relacionar-se com objetos mais integrados, bem como a capacidade para preocupar-se e realizar reparações. Winnicott (1954/1993) refere que o bebê oscila entre momentos de maior e menor amadurecimento, sendo que a consolidação da posição depressiva nunca é totalmente assegurada. Contudo, seu estabelecimento torna-se possível aproximadamente aos 6 meses de idade (Winnicott, 1963/1983).

O autor supracitado embasa-se em pressupostos kleinianos para conceituar a posição depressiva, realizando, contudo, uma formulação pessoal desta contribuição da teoria de Melanie Klein. Refere-se à PD e sua constelação de afetos e mecanismos de defesas próprios, enfatizando o aspecto destrutivo que acompanha o impulso amoroso primitivo, no início desta etapa. Este seria impiedoso, envolvendo uma não preocupação do bebê com sua destrutividade, como exposto anteriormente (Winnicott, 1950/1993). A criança, neste primeiro momento, seria “cruel”, pois não considera as consequências de seu amor pulsional (Winnicott, 1954/1993).

Contudo, o autor propõe que o bebê não conseguiria conviver com a ideia de que seu impulso amoroso primário é essencialmente destrutivo, necessitando elaborá-la (Winnicott, 1990e). Nesse sentido, a posição depressiva seria a possibilidade de a criança lidar com as implicações de suas experiências instintivas, por meio da sustentação fornecida pela mãe (Winnicott, 1954/1993). A esse respeito, o autor aponta: *“A técnica da mãe permite que o amor e o ódio coexistentes no bebê sejam separados, inter-relacionados e gradualmente controlados de dentro, de uma forma saudável (pg. 438).*

Somado a isso, a progressiva maior integração experienciada pela criança faz com que se sinta como alguém diferenciado, e o mesmo ocorre com a percepção materna. A esse respeito o autor aponta: *“... é apenas no momento em que o bebê se torna capaz de desenvolver um self estruturado, dotado de riqueza interna, que o objeto amado também passa a ser sentido como uma pessoa estruturada e valiosa”* (Winnicott, 1990e, pg. 99). A integração seria uma das precondições para a conquista da posição depressiva, bem como a personalização, esta, podendo ser dada como efetuada caso o bebê demonstre-se integrado (Winnicott, 1954/1993).

2.2) Culpa e reparação

Dessa forma, um bebê integrado na presença de uma mãe adaptativa e sustentadora, pode perceber que o objeto do seu ataque nos estados excitados é o mesmo que provê os cuidados totais, dos quais depende (Winnicott, 1990e). Esta percepção dá origem aos sentimentos de culpa, em função do colorido agressivo de seu relacionamento primitivo com a mãe. Em sua essência, a culpa seria a ambivalência gerada pela percepção da coexistência do amor e do ódio em relação a um mesmo objeto (Winnicott, 1958/1983).

Precocemente, no desenvolvimento, a sobrevivência da mãe auxiliou o bebê a perceber a realidade externa, bem como a iniciar seu relacionamento com objetos objetivamente percebidos.

Agora, entretanto, ao fazer frente ao amor primitivo nos estados excitados, a mãe passa a desempenhar um papel crucial para auxiliar seu bebê a poder elaborar os sentimentos de culpa. Essa elaboração diz respeito ao que se passa no interior do bebê logo após uma satisfação instintiva, uma vez que, integrado, possui um mundo interno que vai se construindo e enriquecendo, progressivamente (Winnicott, 1954/1993).

Assim, em adição à elaboração dos danos imaginativamente causados à mãe, o bebê também possui a tarefa de lidar com o que acontece dentro de si mesmo após uma experiência de descarga pulsional, e, conseqüente satisfação instintiva (Winnicott, 1990a). A criança preocupa-se com o que resultará em predominância: a satisfação ou a frustração e raiva, e buscará solucionar essa equação (Winnicott, 1958/1983). Winnicott (1954/1993) propõe que certa quantidade de raiva é inerente a todas as experiências pulsionais por prescindirem de certo impulso primitivo para sua realização, contudo, a quantidade de raiva resultante também depende do caráter da experiência.

A culpa oriunda da ambivalência, antes sentida, passa a ser retida e modificada, pois o lactente pode contribuir com a mãe, por meio de sua capacidade de produzir essa reparação acima descrita. *“Se a mãe sustenta a situação dia após dia, o bebê tem tempo para organizar as numerosas conseqüências imaginativas da experiência instintiva e resgatar algo que seja sentido como “bom”[...] e com isso reparar imaginativamente o dano causado à mãe”* (Winnicott, 1990e, p. 90). Dessa forma, os estados tranquilos, acima descritos, seriam utilizados como forma de “guardar” o que é sentido como bom, para que seja usado, posteriormente, na reparação.

Por outro lado, a mãe, através de sua presença consistente, aceita esse gesto reparativo, liberando a vida instintual do bebê, que agora pode experimentar seus impulsos de forma mais livre. A culpa permanece existindo, porém apenas de forma potencial, sendo experimentada caso não haja uma oportunidade para a reparação (Winnicott, 1963/1983). Se a mãe sobrevive, e continua a desempenhar sua função de forma positiva, ela pode aceitar tanto o que o bebê lhe fornece como bom ou como mal. Ao reconhecer e aceitar esse gesto de doação da criança, o “buraco” causado pelas experiências excitadas pode ser reparado. A alternância entre o “machucar e curar” imaginativo se dá de forma repetitiva, até que a confiança no esforço construtivo sustente a capacidade do bebê tolerar sua preocupação e o “buraco” causado (Winnicott, 1990e).

Contudo, quando não há uma figura que receba o gesto de reparação, a culpa pode tornar-se insuportável, invalidando o sentimento de preocupação. Este passa a ser substituído por formas primitivas de ansiedades e defesas, como o *splitting* e a desintegração (Winnicott, 1963/1983). O rompimento do ciclo de reparações também ocasiona dissociação entre o bebê quando relaxado e

excitado, sendo que a tranquilidade não pode mais ser atingida (Winnicott, 1990e). O gesto que não encontra o outro, dessa forma, causa agonia, pois a ação perde-se no vazio, inutilizando a experiência (Safra, 2009).

Mais ainda, quando o ciclo de reparações é quebrado, as gratificações sensuais vinculadas à pulsão ainda são recebidas, entretanto, a criança perde a capacidade de experimentar sentimentos afetivos. O resultado é a inibição da pulsão e empobrecimento pessoal geral, diminuição da capacidade de amar, gerando um mundo interno desvitalizado (Winnicott, 1954/1993). Sendo a reparação a base do brincar e trabalhar construtivo, a ausência de um ambiente próximo e acolhedor do gesto reparativo também pode dificultar a capacidade para usufruir da brincadeira e do trabalho (Winnicott, 1990e).

2.3) Transicionalidade

O transicional corresponde a um prolongamento da onipotência do bebê, que utiliza seu próprio corpo ou determinados objetos como um contínuo de seu mundo subjetivamente concebido. Esses fenômenos foram designados por Winnicott como fenômenos ou objetos transicionais. Estes ocorrem em uma área intermediária entre criatividade primária e a percepção objetiva possibilitada pelo teste de realidade (Winnicott, 1975f). Os fenômenos transicionais são resultado da sobreposição entre o que o bebê é capaz de criar e o que a mãe pode oferecer, área em que se estabelece uma experiência de ilusão.

Winnicott (1975b) demonstra que o relacionamento baseado em confiança possibilita a criação de um *playground* imaginário entre a mãe e o bebê. Essa confiança seria a certeza, por parte do bebê, de que a mãe é capaz de adaptar-se às suas necessidades, em uma etapa bastante primitiva de absoluta dependência. Progressivamente, a criança iria desenvolvendo a capacidade de brincar na presença de alguém, para, mais adiante brincar com alguém (sendo que nesse momento a mãe adapta suas brincadeiras ao bebê) e, em um terceiro momento, em que a criança já aceita a introdução de um brincar do outro.

Assim, o brincar poderia ser considerado como a superposição das áreas transicionais da mãe e do bebê, não estando localizado nem no mundo interno nem na realidade externa e concreta. Para Winnicott (1975b), o brincar seria sempre uma experiência criativa de continuidade no espaço e tempo, e, até mesmo, uma forma de viver. A brincadeira, nesse sentido, seria um fenômeno universal e demonstrativo de saúde.

Contudo, quando isso não acontece, o bebê torna-se submisso, não podendo experimentar a sensação de criar o mundo, aspecto que o impede de estabelecer relacionamentos posteriores, podendo estruturar, futuramente, um falso *self* (Winnicott, 1960/1983). Nesses casos o continente materno tende a ser pouco elástico, aspecto que inibe as experiências, o que pode acabar sufocando o desenvolvimento do bebê. Ainda na direção da patologia, Abadi (1998) expõe que as situações de abandono também são potencialmente danosas para a capacidade de transitar pelo espaço transicional. Nessas, a autora demonstra que a criança pode acabar “pendurada” em um vazio estéril, fracassando na capacidade de representar objetos internamente e podendo desenvolver a necessidade de ocupar falsamente esse vazio com atividades e objetos (Abadi,1998).

3) Mundo Objetivo

No mundo objetivo, as conquistas que foram sendo adquiridas e reforçadas anteriormente tornam a criança capaz de aceitar substitutos maternos, como o pai, uma tia avó ou amigos do pai e da mãe. O bebê passa a se defrontar-se com o mundo e todas as suas complexidades em círculos cada vez mais abrangentes de sua vida social. A fase *rumo à independência* descreve os esforços da criança pré-escolar até a vida adulta, ainda que a independência total nunca seja atingida (Winnicott, 1963/1983).

Agora a criança é uma pessoa inteira que pode relacionar-se com pessoas inteiras, pois as reconhece como externas a ela. Aqui, espera-se que progressivamente possa-se identificar com a sociedade, fazer parte dela através de algum trabalho conciliando a tendência a imitar os pais e desafiadoramente poder estabelecer uma identidade pessoal própria. Todas as ampliações de círculos aos quais a criança vai podendo pertencer representam uma fuga de casa, nesses termos, do colo materno. Simbolizam então o lar que foi abandonado, e, na fantasia do bebê, destruído, por isso paradoxalmente real e confiável.

A criança saudável que consegue atingir a posição depressiva pode, então, passar a relacionar-se de forma triádica e mais ampla, prosseguindo para o Complexo de Édipo (Winnicott, 1954/1993). Isso é possível, pois o indivíduo tem experiências e é modificado por elas, podendo manter sua integridade e individualidade (Winnicott, 1990e).

O CORPO NO AMADURECIMENTO DO BEBÊ

Dada a relevância da dimensão corporal para a questão de pesquisa deste trabalho, o presente capítulo abordará a dimensão da corporeidade nas diferentes etapas do amadurecimento propostas por Winnicott. Serão enfatizadas as vivências relacionadas ao mundo subjetivo e ao papel do corpo do bebê para a transformação e enriquecimento dessas através das experiências de transicionalidade, fornecidas pelo progressivo contato do bebê com a realidade externa. Serão utilizados os termos mãe e figura primordial de cuidado, contudo, em capítulo específico, estas noções serão reescritas englobando as contribuições para a constituição psíquica dos bebês proporcionadas pelas profissionais das instituições de educação infantil.

1) Corpo do mundo subjetivo

O corpo do mundo subjetivo é a unidade formada entre o bebê e a mãe, uma vez que a relação estabelecida entre a díade se dá através de uma identificação primária. Entretanto, ainda que fusionados, o bebê já inicia seu desenvolvimento com uma estrutura rudimentar de ego, bem como com a capacidade para realizar experiências (Winnicott, 1983/1962).

Como proposto por Loparic (2000), os rudimentos da psique seriam equivalentes, nesse momento, às primeiras experiências de elaboração imaginativa das funções corporais. O autor demonstra que a EIFC, em seus primórdios, possui três funções principais:

- 1) A própria elaboração da função [corpórea];
- 2) Separação em antecipação, experiência e memória;
- 3) Experiência em termos de memória da experiência.

O mesmo autor propõe, em específico, a possibilidade da EIFC também corresponder à organização das experiências instintuais de acordo com o tipo instintual dominante (Loparic, 2005). Em função da fase do amadurecimento estar sendo dominada pelo erotismo oral, os instintos vão se organizando para dar origem a satisfações e fantasias relacionadas à oralidade (Loparic, 2005). Assim, podemos supor uma quarta função a elaboração imaginativa (4), a que vincula a excitação anteriormente desorganizada a um tipo instintual dominante e ideias e fantasias decorrentes.

Por elaboração da função (1), neste momento do amadurecimento compreende-se a tarefa de tornar o soma pessoal, através da personalização das funções, partes anatômicas e sentimentos. Nesse sentido esse é um processo que contribui tanto para uma autocompreensão do bebê, como também para a temporalização e historicização do indivíduo (2). Outra forma de descrever a elaboração da função no mundo subjetivo seria através da responsabilização e conscientização pelo

conjunto de memórias que vão sendo reunidas, e, conseqüentemente a união do passado, presente e futuro (2 e 3).

Como complexificação das primeiras três funções, a EIFC passa a preparar e organizar a instintualidade, possibilitando que o bebê possa agora satisfazer-se afetivamente na busca do objeto (4). Antes, a mãe ou o cuidador era buscado como forma de saciar sua fome, por exemplo. Agora a busca pelo objeto adquire uma nova dimensão, não necessariamente apenas em decorrência da satisfação das necessidades biológicas, mas em função do prazer que é proporcionado pela relação com o cuidador primordial.

As primeiras funções desempenhadas pela EIFC dizem respeito à precoce elaboração das diferentes partes do corpo. Estas são progressivamente reunidas através das experiências de sustentação proporcionadas pela mãe: *“O bebê é uma barriga unida a um dorso, tem membros soltos e, particularmente, uma cabeça solta: todas essas partes são reunidas pela mãe que segura a criança e, em suas mãos, elas se tornam uma só”* (1989a, p. 568;). Dessa forma, através do *holding* – que engloba o *handling* em específico – a presença da mãe ambiente e da mãe objeto são elaboradas pelo bebê e reunidas na figura da mãe inteira e separada.

Nesse momento a EIFC possui um caráter quase fisiológico, através de um sentido gestual e comportamental e ainda não necessariamente representacional ou de simbolização, como proposto por outras vertentes teóricas. A elaboração da função corresponderia, então, ao momento em que: *“já há a existência de alguém que pode coletar experiências, confrontar, sentir, estabelecer distinções de sentimentos e organizar defesas contra o sofrimento mental”* (Loparic, 2000, p. 21).

A mãe que foi capaz de satisfazer a necessidade de seu bebê através do simples cuidado físico, agora possui a função de ir ao encontro do momento criativo específico da criança (Winnicott, 1900d). Nesse sentido, a mãe espera por ser descoberta, e paradoxalmente, também, criada pela criança. Como referido anteriormente, comparecendo com o seio no exato momento em que surge a excitação instintiva do bebê, este descobre o mamilo de forma criativa, aspecto que reforça sua ilusão de onipotência na criação da realidade (Winnicott, 1975f). Amamentar estabelece uma intimidade e a possibilidade de comunicação da mãe com seu bebê.

Dessa forma, a EIFC possibilitou que o bebê pudesse armazenar os detalhes das suas seguidas experiências de amamentação: o cheiro da mãe, a temperatura do leite, o calor dos seus braços. Aos poucos, por meio da adaptação materna, o bebê vai desenvolvendo uma confiança de que o seio pode ser encontrado, passando a tolerar sua ausência. Esse fato marca o início da

concepção da realidade externa, que traz consigo um progressivo abandono da ilusão de onipotência, na qual se baseia o mundo subjetivo.

Em resumo a capacidade de suportar a ausência do seio diz respeito tanto à reunião das memórias e experiências e capacidade de recordá-las como à maior integração tempo-espacial da criança, como mencionado anteriormente. Assim, o bebê, ao deparar-se com a ausência da mãe, não se desespera, pois passa a poder substituí-la por sua representação psíquica e, mais adiante, por outros objetos, que representam e preenchem a falta do seio. É nesse sentido que o bebê passa a utilizar-se de seu polegar como uma das primeiras maneiras de lidar com a falta da mãe.

O chupar o dedo representa uma tentativa de localizar o objeto (seio) em uma área intermediária entre o interno e o externo. Assim, pode-se concluir que o chupar o polegar constitui-se como uma defesa por parte da criança contra a perda do objeto no mundo externo ou no interior de seu próprio corpo (Winnicott, 1975f). Ao chupar o dedo, a criança passa a dominar esta parte do corpo, pois desde o início essa função é submetida à EIFC, tornando-se integrada ao indivíduo, e, por esse motivo, não constituindo apenas uma via de descarga (Loparic, 2005).

Obviamente o chupar o dedo constitui-se como uma descarga instintual, porém, na medida em que este passa a representar uma variedade de outros objetos, converte-se em uma defesa contra o sentimento de insegurança e outras ansiedades primitivas (Winnicott, 1975f). Além de diminuir a tensão instintual, o chupar do dedo pode representar a mãe, mas também uma tentativa de preservar o contato com a mãe ambiente, demonstrando a importância do relacionamento inter-humano para o bebê (Loparic, 2005).

Em suma, a EIFC do mundo subjetivo trabalha na tentativa de resolução das tarefas básicas do amadurecimento, a saber: integração, personalização e início da capacidade para relacionamentos. O progressivo fortalecimento do ego vai proporcionando maior capacidade e segurança para experimentar a instintualidade, que agora mais unificada pode culminar em satisfação de acordo com o tipo instintual dominante, nesse momento, oral. Dessa forma as atividades relacionadas ao erotismo oral ganham importância nessa etapa, através das experiências de alimentação, vocalizações, gritos e mordidas. Todas essas manifestações somáticas passam a possuir um significado tanto pela capacidade materna de compreendê-las como comunicação, como pela crescente possibilidade do bebê elaborar o funcionamento de suas partes do corpo, tornando-as parte da sua experiência.

Já a apresentação da realidade, que no mundo subjetivo é iniciada através da ilusão da criação do seio, possibilita um início bastante primitivo para a percepção do mundo externo. A mamada teórica também favorece a utilização do impulso criativo da criança, que no futuro poderá ser transformada nas diversas manifestações através das quais a criatividade toma corpo, bem como na construção do verdadeiro self.

Nesse sentido, ainda que se postule a existência de uma dupla dependência entre mãe e criança nos primeiros tempos, pode-se pensar que paralelamente o amadurecimento já vai propiciando as condições para que o bebê transponha a situação da identificação primária. O chute que o bebê dá dentro do útero, o primeiro choro, e os primeiros gestos são experiências que fortalecem o sentimento de unidade, de pertencimento ao próprio corpo e da capacidade de poder relacionar-se. Contudo, esses processos nunca são totalmente abandonados, e seguem se apresentando como desafios para o bebê ainda na fase seguinte, da transicionalidade. Se o mundo subjetivo possibilitou o começo da estruturação egóica e sentimento de habitar o próprio corpo, as experiências de transicionalidade, a serem discutidas a seguir, vão proporcionar maior segurança e estabilidade a essas aquisições, bem como, ainda, um enriquecimento do mundo interno do bebê, que agora começa a existir.

2) O corpo na transicionalidade

Com o passar do tempo, as experiências de chupar o dedo vão sendo complicadas e abrangidas por outras experiências sensoriais simultâneas, adquirindo um sentido pessoal para o bebê. O polegar passa a simbolizar objetos externos, demarcando, assim, o surgimento dos objetos transicionais. O padrão dos fenômenos transicionais começa a aparecer aproximadamente dos 4 a 6 meses aos 8 a 12 meses de vida da criança, podendo haver variações (Winnicott, 1975f).

No mundo transicional, psico e soma, antes indiferenciados, já se relacionam de forma interdependente. A integração e a parceria psicossomática, através da EIFC dão a dimensão de vivacidade e limites em relação ao corpo, que agora se torna o centro do self (Loparic, 2005). Na borda desse corpo imaginativamente elaborado a mente começa a se estabelecer como sua função

mais especializada, como forma de corrigir falhas de cuidado que vão sendo progressivamente oportunizadas pela mãe (Winnicott, 1965/1994).

Anteriormente a EIFC teve importante papel no desenvolvimento do ego e na constituição do si mesmo através da catalogação e organização das experiências instintuais. Agora, o resultado desse funcionamento é a experiência do ego, o ego corpóreo. Assim, pode-se compreender que aqui o ego então, torna-se uma fonte ativa de experiência pessoal que dá sentido experiencial às excitações do id (W, 1962/1983). O rudimento de ego em integração agora pode ser considerado um si mesmo, ou seja, um *self*. Este não diz respeito apenas ao ego corpóreo, mas ao esquema corpóreo, ou seja, à pessoa concreta que se vale desse esquema, constituído através das diferentes formas e funções da EIFC até esse momento. Assim o núcleo central de todo “si-mesmo imaginativo” (ou seja, do *self*) é o corpo vivo constituído pela elaboração imaginativa numa fase anterior à constituição do si-mesmo, ou seja, no mundo subjetivo (Loparic, 2005).

Paralelamente aos desenvolvimentos egóicos, a vida instintual também passa a se complexificar, tornando-se mais unificada. Anteriormente, as exigências instintuais que levavam o bebê a uma ação e busca do objeto se baseavam no instinto amor-ódio primitivo. Em função de o ego ainda estar sendo estruturado, não havia uma instância no bebê que o permitisse preocupar-se com as consequências de seu amor instintivo excitado (Winnicott, 1990e). Assim, no mundo subjetivo, a criança podia ser considerada “incompadecida” em relação aos ataques realizados ao objeto, ou seja, indiferente aos possíveis danos causados à mãe. Os ataques eram disferidos como chutes, mordidas e gritos dando corpo ao impulso agressivo primário.

Contudo, a unificação da vida instintual que conflui na etapa do concernimento, acima descrita, força o bebê a lidar com as implicações de suas experiências instintivas. Isso passa a acontecer aproximadamente aos 6 meses de vida, pois o ego da criança está mais unificado, capaz de reconhecer a dependência e conseqüentemente a existência separada da mãe. A motilidade inata da criança e a sustentação materna correspondente permitiram a expulsão do objeto da área de controle onipotente do bebê (Winnicot, 1975a). Dessa forma, pode-se pensar que a percepção do objeto se dá por vias essencialmente corporais: o bebê, através de sua movimentação e agressividade, e a mãe, que precisa fazer frente a esses impulsos aceitando ser mordida, chutada e ter seu corpo desgastado (Winnicot, 1950/1993). A distinção eu e não eu tem sentido somático, pois o bebê torna-se “rei de seu próprio castelo”, ou seja, de seu corpo elaborado imaginativamente (Loparic, 2005).

Nesse sentido, pode-se pensar que todas as experiências que permitem a existência são, em um primeiro momento, vividas a nível somático: a sustentação inicial, através dos cuidados físicos, a mamada teórica e o contato com o seio, a descoberta da realidade por meio dos movimentos inatos do bebê e por fim a possibilidade de reparação. A fantasia da criança de que sua agressividade causou “buracos” no corpo da mãe, dessa forma o gesto reparativo tem o caráter de remendo físico do objeto, aspecto que alivia o sentimento de culpa da criança e torna sua vida instintiva mais livre (Winnicott, 1990e). Algo que é produto da EIFC do bebê agora tem o poder de restaurar o objeto, permitindo seu uso. Assim, a reparação pode ser considerada como a capacidade geral e posterior de o bebê poder fazer contribuições para a realidade, baseando-se em seu impulso criativo original.

Assim, a criança torna-se capaz de brincar e construir (o que posteriormente transforma-se na capacidade de trabalhar), atividades que exigem a inserção das funções corpóreas no tempo, sendo a própria constituição do tempo uma tarefa da EIFC (Loparic, 2005). Nos contextos de saúde a criança possuirá a capacidade de constituir valores e virtudes através de um quantum não excessivo de sentimentos culpa, através de sua capacidade para experimentá-la, caso o ciclo benigno se rompa (Winnicott, 1958/1983).

Como exposto anteriormente, a psique que agora passa a existir é resultado do que foi forjado pela EIFC ainda no mundo subjetivo, resultando no si mesmo. Este torna a criança apta a sentir emoções, fantasiar e participar da vida cultural como um todo. Em função de prescindir de um apoio ambiental, a EIFC relaciona-se diretamente com a criatividade. Uma criança pode ser considerada criativa no sentido corpóreo, pois tem a possibilidade de contato com a realidade podendo igualmente, em parte, sentir-se criadora destes vários mundos nos quais transita. Contudo, o bebê não cria sozinho o sentido de externalidade, necessitando do impulso destrutivo e o correspondente desgaste do corpo da mãe, que o brinda com a experiência da realidade externa. Assim, a mãe necessita sobreviver somaticamente aos ataques corporais do bebê, o que evidencia, novamente, que a percepção da realidade só é possível através das vivências corporais.

Com um *self* estabelecido, a fantasia da criança agora pode localizar-se dentro ou fora de si-mesmo, possibilitando enriquecimentos constantes entre os domínios internos e externos (Winnicott, 1990b). Com o passar do tempo desenvolve-se um senso de responsabilidade pelo mundo interno e o que existe e acontece dentro de si mesmo.

A EIFC também vai permitindo a transformação da gestualidade em comportamento. Assim, o valor da ação para cada indivíduo poderá variar pelo mesmo gesto, em função do significado que é dado para cada movimento (Loparic, 2005). A compreensão do próprio corpo permite que o bebê

se ocupe das coisas e de outros seres humanos de modos diferentes, com base nas suas próprias experiências de gestualidade. A compreensão de si e do próprio corpo possibilita interpretação e articulação posterior da realidade, sem necessidade a recorrer a signos ou símbolos.

3) Corpo no mundo objetivo

Como exposto anteriormente, os resultados da EIFC passam a se manifestar através da imaginação criativa, do sonhar e brincar (Loparic, 2005). As diferentes operações realizadas pelos processos de personalização até o momento vão se unindo ao funcionamento mental e intelectual, possibilitando que a criança possa viver no mundo dos adultos sadios.

Aqui, pode-se entender a saúde como o viver criativo, ou seja, a possibilidade de se estar na existência de um modo subjetivo e de um modo objetivo, de tal modo que se possa alcançar a apreensão objetiva do mundo sem se perder a personalidade. Winnicott assinala que a criatividade é, muitas vezes, simplesmente se estar vivo (Winnicott, 1975g).

Pensar e existir falsamente

O pensar infantil poderia ser dividido em duas categorias distintas: as habilidades relacionadas ao catalogar, nos contextos de saúde, e a mente, que acaba sendo explorada em defesa, em ambientes intrusivos (Winnicott 1965/1994). O catalogar saudável diz respeito à capacidade de o bebê categorizar e comparar suas memórias, como por exemplo, ao ouvir algum som familiar, já poder antecipar que algo virá para satisfazê-lo. Se o ambiente é confiável, a criança pode chorar solicitando a mãe sem afligir-se, pois a confiança faz com que o bebê possa esperar algo bom, sem desesperar-se (Winnicott, 2011a).

A capacidade de compensar os fracassos através da atividade mental ou compreensão torna a criança mais tolerante para as necessidades do ego e da tensão pulsional. Em outras palavras, é a inteligência do bebê que vai permitindo que a mãe possa não ser mais 100% adaptativa,

conquistando mais liberdade individual. Ao contrário, fracassos na adaptação⁶ resultando em comportamento irregular da mãe podem ocasionar um excessivo funcionamento mental com reação a essa maternagem inconstante, dando origem a uma oposição entre a mente e o psique-soma (Winnicot, 1990b). O pensamento passa a controlar e organizar os cuidados ambientais, o que, em uma situação de saúde, seria responsabilidade do meio ambiente.

Ou seja, nos contextos em que a mãe – ou quem ocupa esse lugar - fracassa na complementação da onipotência do lactente, esta é substituída por seu próprio gesto, dando origem à submissão. Assim, apresenta-se o estágio inicial do falso self, no qual o ambiente impede que o bebê possa exercer sua espontaneidade e criatividade originárias (Winnicott, 1990d). Quando a reação à irritação torna-se o padrão da vida da criança, consolida-se uma séria interferência na tendência natural de o bebê tornar-se uma unidade integrada, com a possibilidade de um si mesmo com um passado, presente e futuro (Fulgencio, 2008).

Clinicamente, o início de um falso self demonstra manifestações como irritabilidade generalizada, distúrbios de alimentação e outras funções, que podem desaparecer, mas retornar um pouco mais adiante no desenvolvimento (Winnicott, 1960/1983). Ainda, se as falhas constituírem um padrão, haverá a reação na tentativa de proteger o si mesmo através de formas extremas de defesa, sendo, nos casos mais graves, as que levam à esquizofrenia infantil (Fulgencio, 2008).

Ainda a esse respeito, Winnicott propõe a existência de um padrão mais conturbado do que um cuidado não suficientemente bom em termos de acolhimento da espontaneidade ou invasões ambientais. Este seria protagonizado por uma figura de cuidado que por vezes acolhe, por outras invade, sendo boa e má de maneira “*torturantemente irregular*” (Winnicott, 1960/1983). Essa alternância acabaria por explorar e aniquilar também o verdadeiro self que, na situação anterior poderia ainda ser protegido. Assim não restam possibilidades para defender o verdadeiro self, e a criança fica fadada a uma existência falsa e sem possibilidade de reconciliação com quem ela é genuinamente (Winnicott, 1960/1983).

Apesar de as crianças serem capazes de se defender contra a insegurança desde muito cedo, seu desenvolvimento, nesses casos fica distorcido pela ação de circunstâncias desfavoráveis

⁶ É importante considerar que o bebê não é passivo neste processo, de modo que a adaptação ativa da mãe sempre considera a posição também ativa do bebê. Portanto, um fracasso nesse processo de adaptação não significa um “fracasso materno”, sendo um fracasso da dupla (embora a mãe, pela condição de adulta, tenha uma “responsabilidade” maior nesse processo).

(Winnicott, 1993b). Dessa forma, poder ter conhecido a segurança em algum momento cria a expectativa de não ser decepcionado pela pessoa em que se confia (Winnicott, 2011a). Contudo, se o ambiente demonstra sinais contraditórios nesse sentido, é impossível que o bebê possa introjetar um ambiente interno satisfatório (Winnicott, 1952/1993b).

Quando o funcionamento mental organizado defensivamente encontra tal ambiente torturante, as consequências podem ser os estados confusionais ou até mesmo a deficiência mental (não dependente de anomalia do tecido cerebral). Não tão extremos são os casos em que os cuidados torturantes nos estados iniciais resultam na transformação da mente em uma coisa em si, substituindo a mãe, tornando-a desnecessária (Winnicott 1965/1994). Clinicamente, apresenta-se dependência da mãe real e crescimento pessoal falso baseado na submissão: é como se a psique fosse atraída, abandonando o relacionamento íntimo com o soma (Winnicott, 1949/1993b).

Ainda que potencialmente perigosas para o desenvolvimento de um pensar artificial, é através das fases de reação intolerável que o intelecto começa a funcionar como separado da psique. Quando as invasões são muito numerosas, contudo, a mente trata de as reunir e organizar em uma tentativa de proteger a psique, até que haja um retorno a um estado de continuar a existir (Winnicott, 1949/1993b).

Apresenta-se então a ameaça de um colapso, pois o indivíduo busca todo o tempo alguém que substitua esse “meio ambiente bom”, na esperança de retornar à psique-soma dependente, o único lugar a partir do qual é possível existir espontaneamente (Winnicott, 1960/1983). Invasões excessivas não podem ser compensadas através do pensamento, estado que gera confusão e tendência à “catalogação”. O funcionamento mental catalogador age como um “corpo estranho” quando associado a um fracasso do meio ambiente. Essa inteligência explorada oculta a privação: a ameaça de um colapso estará sempre presente tanto da compreensão em relação ao caos mental como para a desintegração para a personalidade que está se estruturando (Winnicott 1965/1994).

A responsabilidade pelo ambiente mau recai sobre o indivíduo, e este passa a se culpar ao invés de poder culpar o mundo, que infelizmente perturbou os processos de desenvolvimento antes que o psique-soma tivesse se organizado suficientemente para amar ou odiar. Dessa forma, ao invés de odiar os fracassos do ambiente, o indivíduo deixa-se desorganizar por eles, porque o processo existiu antes da capacidade de odiar (Winnicott, 1960/1983).

O trabalho intelectual artificial acima descrito é essencialmente diferente da elaboração psíquica do funcionamento fisiológico, esta sim, dando origem à parceria psicossomática. A EIFC

não é localizada, mas vai permitindo que a criança possa ir distinguindo o interno e o externo, o mundo real e a sua personalidade individual.

A reação à intrusão acaba gerando uma proteção e ocultação do *self* verdadeiro, que passa a existir como uma vida interior secreta (Winnicott, 1960/1983). Isso se dá através de uma clivagem básica na organização meio ambiente-indivíduo, resultando em um falso *self* submisso ao meio ambiente e um verdadeiro *self* secreto incomunicável e pouco vinculado aos elementos da realidade externa (Winnicott, 1952/1993b).

O verdadeiro *self* seria a fonte do gesto espontâneo, ou seja, as manifestações mais genuínas e espontâneas de um indivíduo, referentes ao centro do seu ser (Motta, 2005). Winnicott aponta que o conceito de verdadeiro *self* só se torna necessário na medida em que é contraposto ao de falso *self*. O autor explicita que o verdadeiro *self* não faz mais do que “*reunir os pormenores da experiência de viver*” (Winnicott, 1960/1983). Dessa forma, ele seria produto da vitalidade dos tecidos corporais e da atuação das funções do corpo, como os batimentos cardíacos e a respiração.

Dito de outro modo, as mais rudimentares catalogações das experiências ocorridas através da EIFC, ainda quando o bebê é ainda bastante pequeno, podem traduzir o início da existência do verdadeiro *self*. Na ausência de reações e irritações, as funções corporais fornecem uma base para a construção de um ego corporal, e, conseqüentemente, para a vida mental futura (Fulgencio, 2008). Pois, para Winnicott, a existência é essencialmente psicossomática, não havendo possibilidade de “ser” quando esses dois domínios encontram-se cindidos (Winnicott, 1949/1993). Assim, pode-se pensar que os processos de personalização favorecem o surgimento do verdadeiro *self* e, conseqüentemente, uma existência genuína e espontânea (Winnicott, 1960/1983).

HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES DE CUIDADO INFANTIL

A história da educação infantil no Brasil é permeada por diversas correntes de pensamento e discursos que vigoraram nas mais diversas etapas da consolidação dessa instituição em nosso país. A esse respeito, Brandão (2016) cita os movimentos higienistas, cientificistas e assistencialistas como algumas das influências sofridas pelo campo da educação entre os séculos XIX e XX. Torna-se relevante o conhecimento desse percurso pois os resquícios desses paradigmas anteriormente

citados, podem ser percebidos nas práticas das creches e dos profissionais que nela se inserem ainda nos dias atuais.

Dessa forma, este capítulo traçará uma breve trajetória dessas instituições de cuidado no Brasil, procurando ressaltar a contribuição de seu percurso histórico para o surgimento educação infantil atual, levando em consideração sua importância para o desenvolvimento da subjetividade, na primeira infância.

Oliveira (1988) demonstra que o surgimento de determinada instituição ocorre em resposta às diferentes demandas da sociedade, estas, estando invariavelmente inseridas em um contexto histórico mais abrangente, apresentando variadas concepções a respeito da mulher, família, educação, trabalho entre outros. Nesse sentido, a história da instituição da creche vincula-se às modificações do papel da mulher através do tempo e influências decorrentes dessas mudanças na organização social em suas dimensões econômicas, políticas e sociais.

A literatura demonstra que as instituições de educação infantil como conhecemos nos dias de hoje, bem como vários outros aspectos da cultura européia foram “importadas” para o Brasil, aproximadamente no início do século XX (Oliveira, 1988). Anteriormente a esse período, o cuidado externo ao contexto familiar às crianças pequenas constituía-se basicamente pela “roda dos expostos”, que tinha por objetivo cuidar dos bebês abandonados, estes, geralmente provindos das camadas mais carentes da sociedade ou de filhos ilegítimos da nobreza. Nesta época, o sistema escravocrata, propiciava a promiscuidade masculina, pois permitia, de certa forma, que os senhores tomassem mulheres pobres e escravas como objetos, promovendo a disseminação da exploração feminina e da prostituição (Mendes, 2015).

As rodas dos expostos eram subsidiadas pelas Santas Casa de misericórdia, sendo mantidas através de um regime de filantropia (Brandão, 2016). As crianças abandonadas nessas instituições eram recebidas por freiras e mordomos e então destinadas às criadeiras, mulheres escolhidas para cuidarem as crianças até os 6 anos, mediante remuneração mensal (Spada, 2005). Brandão (2016) evidencia que um dos critérios para a seleção dessas mulheres era demonstrarem “amor fraternal”, mas nem sempre as crianças recebiam essa assistência subjetiva, ficando à mercê de um cuidado “amador” não balizado por orientações para o exercício de seu ofício.

A situação começa a alterar-se na medida em que a industrialização atinge o país, aproximadamente na segunda metade do século passado, gerando uma grande migração para os centros urbanos (Bach & Peranzoni, 2014). Essas modificações, contudo, não ocorreram de forma

homogênea, refletindo as múltiplas contradições existentes nas dimensões econômicas, políticas e sociais do Brasil (Oliveira, 1988). A esse respeito, a autora supracitada enfatiza: “Nele (Brasil) coexistem crescimento de miséria e desemprego havendo desigual uso dos bens sociais pelas diferentes camadas sociais” (Oliveira, 1988 p. 45).

A esse respeito, Mendes (2015) evidencia que a substituição da estrutura de produção agrária para a industrial passa a separar o trabalhador de sua moradia, tornando necessária uma alternativa de cuidados às crianças que agora ficavam sozinhas enquanto os pais trabalham. O setor industrial, por sua vez, não considerou o cuidado dos filhos dos trabalhadores como um dever social, fazendo com que estes tivessem que desenvolver estratégias próprias para assegurar o cuidado de seus filhos, enquanto cumpriam suas árduas jornadas de trabalho (Oliveira, 1988).

A partir da década de 20, nos principais centros urbanos do país começam a surgir organizações de trabalhadores reivindicando melhores condições de trabalho. Os empresários, por sua vez, visando de certa forma enfraquecer os esses movimentos de operários, acabam concedendo algumas das demandas exigidas pelo proletariado (Mendes, 2015). São criados então clubes, vilas e creches subsidiados pelos “patrões” evidenciando a postura intencionalmente paternalista do empresariado (Oliveira, 1988).

As instituições de cuidado infantil dedicadas às camadas mais populares desenvolviam práticas assistenciais, primordialmente voltadas ao bem estar físico das crianças, encarregando-se apenas de sua alimentação, higiene e segurança física (Mendes, 2015). As creches eram planejadas quase como hospitais, com rotinas de triagem, lactário e auxiliares de enfermagem. Nos jardins de infância para as camadas abastadas, havia mais recursos e as práticas englobavam o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Pelo menos até o final da década de 1930 a creche não foi aceita como uma instituição válida para receber crianças durante o período de trabalho dos pais. Esta nem mesmo desfrutava de uma função plenamente definida, pois, a pesar de ser considerada como um mal necessário, proveniente de um desajustamento moral e econômico decorrente da industrialização e da urbanização, a creche ora representava um substituto da família, ora como sua auxiliar (Spada, 2015). Essas noções iam ao encontro do ideal de feminilidade predominante na época, que restringiam a função da mulher na sociedade ao cuidado dos filhos e do lar.

Já na década de 40, a educação das crianças pequenas continua sendo dominada pelas práticas higienistas, a puericultura e a presença de entidades filantrópicas nesses espaços, pois o

atendimento dessas crianças não era vinculado a educação, mas a saúde para o combate da mortalidade infantil (Spada, 2015). Devido aos graves problemas de saúde ocasionados pelas péssimas condições sanitárias nos centros urbanos, foram tomadas iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência para sancionar essas questões (Mansanera & Silva, 2000).

É possível afirmar, de acordo com o exposto até o momento, que as primeiras expectativas sociais relacionadas ao encontro adulto e bebê foram permeadas pelos saberes higienistas e cuidados físicos. Ainda que de uma perspectiva reducionista e biologicizante, os saberes médicos e higiênicos passaram, de alguma forma, a balizar os encontros entre a creche e os bebês (Brandão, 2016). Dessa maneira, o cuidado com as crianças pequenas foi, em sua origem, primeiramente assumido pela medicina e assistência social, para apenas mais adiante ser assumido pelo campo da educação, como será enfocado adiante.

A consolidação das leis trabalhistas de 1943 abrangeu algumas considerações a respeito do atendimento dos filhos de operárias, e, em 1967, a atualização dessa legislação permitiu que a função de atendimento a essas crianças pudesse ser realizada através de convênios, e não somente pela instituição a qual a mulher estava empregada (Oliveira, 1988). Contudo, esse cenário contribuiu para a manutenção do atendimento indireto, afastando o Estado da criação e gerenciamento de instituições para o atendimento da infância e, com isso, transferindo para a sociedade civil o que era de sua própria responsabilidade (Mendes, 2015).

Agravando esse cenário, os anos 60 trazem a especulação imobiliária, maior insegurança nos centros urbanos e aumento do trânsito, determinando uma redução dos espaços destinados às crianças, como parques e praças (Oliveira, 1988). A postura capitalista e centralizadora de riquezas adotada pelo país naquela época seguiu impossibilitando que a maioria da população pudesse obter melhores condições de vida (Mendes, 2015). Todas essas questões somadas a baixa remuneração dos trabalhadores acaba culminando na exigência da classe operária por um cuidado alternativo para seu filhos como uma necessidade, e não mais assistência, entendido agora como imprescindível para o sustento da família (Oliveira, 1988).

A ideia de Creche como um espaço educativo de direito da criança, bandeira de vários movimentos sociais e reflexo de produções acadêmicas, nas décadas de 60 e 70 – toma corpo a partir da década de 80 com a promulgação da Constituição Federal e, principalmente, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sancionada em 1996 (Spada, 2015). Esta Lei passa a denominar o atendimento da criança de zero a três anos em creches e de quatro a seis anos em pré-escolas como Educação Infantil, etapa inicial do Ensino Básico. A institucionalização desta abordagem da creche

dentro da legislação educacional, tornando obrigatório o seu oferecimento pelas instâncias municipais, tem permitido a um grande número de crianças pequenas o acesso a este espaço coletivo de socialização e desenvolvimento (Yazzle e Fernandes, 2009).

Dessa forma, a Constituição de 1888 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 constituem-se como marcos para a Educação como um todo, abrangendo a Educação Básica e a Educação Infantil. A Constituição tornou a educação um dever do Estado, promulgando a igualdade de acesso e permanência no ensino, liberdade para aprender e divulgar o saber, diversidade de concepções pedagógicas, gratuidade do ensino, entre outros aspectos. Além disso, previu atendimento da creche e pré-escola até os 6 anos de idade da criança, o que colocou a creche no âmbito da educação, e não mais no da assistência social. Spada (2015) considera este o primeiro passo rumo à superação do caráter assistencialista que até então predominava nos programas de atendimento à infância

A esse respeito, Brandão (2016) afirma que a separação entre o atendimento de 0 a 3 anos (creches) e de 3 a 6 anos (pré-escola) constituiu uma repetição do ideal da educação compensatória, reforçando a ideia comumente difundida de que na creche se cuida e alimenta e na pré-escola se educa. Na pré-escola predominariam os saberes cognitivistas, relegando para a creche o cuidado com o corpo físico como de segunda importância, já que os bebês não podem, no sentido do sentido estrito do termo, ser educados como uma criança maior.

A LDB (1996), por sua vez, estabeleceu, de forma mais específica, as diretrizes e bases para a educação nacional. Essa reassegurou a educação como dever do Estado, mantendo a creche e a pré-escola como serviço obrigatório à faixa etária determinada anteriormente pela Constituição (0-6 anos). A LDB também contemplou questões operacionais da educação como um todo, mas também designou a dimensão educativa para a Educação Infantil (EI), que, ainda que regulamentada pela Constituição, ainda possuía aspecto essencialmente assistencialista.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1996).

A partir dessa resolução, a educação passa a englobar as dimensões não só pedagógicas, mas também sociais e de saúde, acentuando a relação entre o educador e a criança. Dessa forma, amplia a noção da educação prevista pela Constituição, incluindo o desenvolvimento integral do sujeito como obrigatoriedade do ensino.

De qualquer forma, a literatura demonstra que os documentos oficiais que embasam essas reformas não são claros quanto ao perfil do educador de crianças pequenas e como deve se dar sua formação, e especial das crianças de 0 a 3 anos (Yazzle e Fernandes, 2009). Ainda, o site do MEC dispõe de 16 documentos a respeito da educação infantil, contudo, apenas um aborda a educação nos três primeiros anos de vida da criança (Brandão, 2016). Assim evidencia-se a necessidade de pesquisa nesse âmbito, visando a construção de um corpo teórico que possa embasar as práticas dos educadores de crianças bastante pequenas, nas instituições de educação infantil.

Nessa mesma perspectiva, Mariotto (2009) expõe que ainda que se tenham incluído aspectos relativos ao ato de educar, a subjetividade ainda permanece em local obscuro no âmbito da EI. Em consonância com o exposto pela autora, Kramer (2006) indica que ainda que as políticas educacionais propostas tenham ditado algumas melhorias, não consideraram as peculiaridades culturais das diferentes regiões e da infância em si. Ainda, expõe que não levam em conta as trajetórias dos professores, questões étnicas e as desigualdades sociais e econômicas encontradas (Kramer, 2006).

Contudo, Flach e Sordi (2007) demonstram que as alterações da lei modificam a posição da criança-sujeito em relação aos seus direitos, pois garantem sua educação desde seu nascimento. Dessa forma, a busca por cuidados alternativos para a criança passa a ser uma opção, e não necessariamente uma necessidade em função de déficits familiares.

De forma geral, o atendimento institucional no Brasil surgiu com o objetivo de atender as crianças de baixa renda, aspecto que foi utilizado institucionalmente como justificativa para o baixo investimento, recursos materiais precários, formação insuficiente dos profissionais e alto número de crianças por educador. As práticas dentro das creches foram pautadas por uma visão estigmatizante da população de baixa renda, cujo cuidado era considerado insuficiente para o desenvolvimento saudável dos pequenos.

Ainda, o histórico de implementação das creches foi influenciado fortemente pela omissão Estatal, filantropia e ausência de orientação pedagógica (Spada, 2005). É igualmente importante ressaltar que a história das creches no Brasil é bastante recente. Nessa perspectiva, Yazzle e Fernandes (2009) evidenciam que tanto a identidade dessa instituição como a dos profissionais atuantes ainda encontra-se em construção.

Nesse sentido, o próximo capítulo realizará uma tentativa de mapeamento da função dos educadores nas creches, de forma a poder pensar o que se espera desse profissional em suas práticas de cuidado com os bebês nos berçários e maternais.

O Educador nas EEI's

A preponderância da escolha da creche como cuidado alternativo dos bebês, bem como o número elevado de horas que essas crianças passam sob cuidados dos educadores da Educação Infantil, são aspectos que levantam importantes questões a respeito da função desse profissional para a constituição psíquica. Nesse sentido, diferentes estudos têm abordado esses aspectos, buscando delimitar qual papel o educador desempenha em relação a esse pequeno sujeito.

Maciel (2010) demonstra uma tendência geral a se entender a creche como uma continuação dos cuidados maternais, em função da grande dependência da criança, nos primeiros tempos. Esse viés parece também ser reforçado em decorrência do histórico dessas instituições, que, em seu início, prestavam um serviço basicamente assistencialista (Mariotto, 2009). Entretanto, estudos parecem confluir para o estabelecimento de diferenças entre as funções da mãe como figura real e dos educadores, desmistificando esse aparente aspecto maternal da Educação Infantil.

Brandão e Kupfer (2014) propõe que os cuidadores do bebê constituiriam para a criança uma série de Outros, a complementar a função do Outro Primordial⁷. Nesta série estariam incluídos os cuidadores que não os pais, denominação que abarcaria os educadores. Assim, esses poderiam “pilotar” funções maternas e paternas, dando seguimento a alguns dos eixos de suas funções, ainda que não de modo a substituir o pai ou a mãe. Neste ínterim, a função do educador, quando em continuidade à função materna, poderia ser chamada de função maternante, na medida em que impede o rompimento dessa continuidade (Kupfer, Bernardino & Mariotto, 2014). Ainda que o enlaçamento do educador com a criança seja da ordem social (e não familiar), existe um laço consistente nessa troca, sendo que a professora também pode transmitir marcas num lugar de continuidade da função materna (Mariotto, 2009).

⁷ Para Lacan, a criança necessitaria lançar-se na busca de um Outro a fim de tornar-se sujeito e ter suas demandas contempladas. O Outro Primordial, nesse sentido, seria a mãe ou quem exerça a função materna nesses tempos iniciais (Lacan 1966-1988)

Contudo, Pesaro (2014) evidencia que pode ser difícil para a educadora implicar-se nesse papel, uma vez que traz uma proximidade que pode acabar sendo tida como ameaçadora ao papel materno. Entretanto, Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014) referem que o professor parte de um desejo diferenciado ao da mãe, este referente à sua escolha profissional e ao ideal de ser uma boa professora, tornando, assim, impossível a sobreposição das funções. Mariotto (2009) ainda cita a questão da remuneração dos educadores como aspecto a estabelecer limites entre a função destes e da mãe do bebê.

Por outro lado, Mariotto (2003), ao investigar a função dos educadores na constituição psíquica de bebês até 18 meses, através da metodologia IRDI, constatou a presentificação de indicadores relacionados à função paterna de forma precoce em seu estudo. Este achado indicaria que estes profissionais exerceriam função de separação primordial, mais do que suplementares ao papel materno, como exposto acima. Seria sua incumbência a introdução do registro assimétrico do terceiro, assim, agindo mais proximamente ao registro paterno.

Em consonância com o exposto anteriormente, Maciel (2010) refere que o trabalho do educador imprime marcas de subjetivação de função paterna no bebê, pois o insere na dimensão da cultura (Saile & Donelli, 2014). A instituição de Educação Infantil representaria um terceiro na relação com os pais, sendo o educador um “Outro Social” (Mariotto, 2009), permitindo uma transmissão social, esta, que age de forma complementar à familiar, exercida pelos pais. A referida autora cunha a expressão “paternagem” para designar a função exercida pelo educador, a fim de evitar possíveis confusões conceituais em relação à definição de função paterna, proposta por Lacan.

Essa função paternante poderia ser entendida tanto relacionada à necessidade de acolhimento do bebê como também através das vivências de certo desligamento do seio familiar (Mariotto, 2009). A adaptação na creche vai depender, portanto, da capacidade de separação da mãe nos tempos mais precoces, esta apenas possibilitada quando auxiliada por um terceiro.

Partindo do referencial winnicottiano, pensa-se que a não continuidade no cuidado poderia caracterizar-se como uma falha ambiental neste momento do desenvolvimento, uma vez que a constância é um padrão importante para a integração do bebê (Winnicott, 1962/1983). Nesse sentido, Dias (2010) demonstra que seria a função dos educadores, em um primeiro momento, sustentar um vínculo mais dual, por meio de adaptações na rotina da creche. Contudo, ainda que esses cuidados tenham como característica dar continuidade ao vínculo materno podem ser entendidos como uma função mais ligada à paternagem, pois visam a sustentação da díade, aspecto

que seria de responsabilidade do pai. Corroborando nesse sentido, Winnicott (1960/1983) expõe que o pai “não existe” para o bebê nesses primeiros momentos, agindo apenas como continuidade do cuidado da mãe. Talvez algo semelhante possa ser pensado em relação ao lugar do educador.

Dessa forma, parecem coexistir diferentes ideias a respeito da função do educador na creche. Entretanto, existe um consenso desempenhado pela Educação Infantil na constituição psíquica dos bebês. Indo ao encontro das ideias anteriormente expostas, Mariotto (2003) expõe que a creche é um elemento simbólico no devir psíquico da criança, possuindo funções pedagógicas, sociais, de saúde, e subjetivas. Na medida em que esse espaço possibilita a convivência em grupo, contenção dos impulsos, reconhecimento externo e relação com os semelhantes, esta pode ser considerada como um espaço subjetivante para o pequeno sujeito (Saile & Donelli, 2014).

Contudo, para que este potencial constitutivo se concretize, o educador precisa se enlaçar a partir de sua subjetividade, implicando-se no processo de constituição subjetiva do bebê (Brandão & Kupfer, 2014). Isto seria possível através do posicionamento do educador, enquanto agente do ato educativo, a partir do seu desejo (Mariotto, 2003). De acordo com essa noção de educação, o ato educativo não se limitaria aos aspectos pedagógicos ou cognitivos, nem o cuidado somente à supressão das necessidades básicas (Flach & Sordi, 2007).

A esse respeito, Bernardino et. al. (2008) expõe que o ato de educar é um ato de investimento libidinal, por esse motivo torna-se oneroso: pois depende do desejo de quem se implica nessa difícil tarefa. Bernardino (2009) exemplifica que essa implicação pode se dar na situação de brincadeira ou no momento lúdico em torno de algum procedimento técnico, quando se dão trocas prazerosas, ou se o educador enlaça-se a partir de sua subjetividade, possibilitando um momento de troca recíproca entre si e a criança.

A esse respeito, Plochow (2014) comenta que a postura de implicação e investimento deve ser adotada pelo educador. Nesse sentido, as intervenções através da metodologia IRDI possibilitam o reposicionamento do educador em sua relação com os bebês, na direção de uma singularização do laço com cada criança (Fonseca e Lins, 2010). O educador deve tornar-se sensível para reconhecer as preferências individuais, respeitando seus ritmos individualizando seus cuidados de acordo com as necessidades apresentadas por cada bebê (Mariotto, 2009). Assim, se espera que os educadores possam enxergar além do que já estava posto em sua relação com as crianças, criando uma leitura diferenciada que oportuniza outras opções de cuidado para além do domínio corporal ou pedagógico (Plochow, 2014).

Para Brandão (2016), é possível que a posição da professora possa “girar” e produzir laços mais férteis com os bebês, em função das intervenções possibilitadas através da Metodologia IRDI. A marca fornecida pelo educador na “geografia psíquica” da criança facilita a relação e acaba possibilitando a presentificação dos indicadores (Plathow, 2014). O desejo das professoras existe e, quando posto em cena, pode levar à presentificação dos IRDI’S (Bridon, 2011).

Em sua tese, Brandão (2016), anteriormente citada, também analisa as relações estabelecidas entre as educadoras e os bebês dos quais cuidam, caracterizando duas possibilidades de laço: com os bebês preferidos e os bebês preteridos. Os bebês preteridos não seriam investidos através da voz e olhar dessas profissionais, originando um encontro de corpos dessubjetivizado e desafetado. Em decorrência disso, essas crianças teriam mais chances de apresentar sofrimento psíquico, evidenciado pela ausência de grande número de indicadores em suas avaliações com os IRDIS.

Nesse contexto a professora se limita a dirigir sua voz e olhar ao bebê nos momentos de cuidados físicos, perpetuando uma rotina padronizada e generalizante. O laço não existe, pois não há desejo, e o fazer profissional desafetado passa a predominar no encontro. A professora não é capaz de produzir marcas, assim, não se constitui uma imagem corporal nem se estabelecem os eixos preconizados pelo instrumento IRDI: suposição do sujeito, estabelecimento da demanda, presença e ausência (Brandão, 2016).

Nessa mesma direção, Bernardino e Mariotto (2009) evidenciam a existência de um “limbo subjetivo”, no qual os bebês tendem a ficar, na espera que algum educador exerça a função necessária para sua constituição. As autoras propõem que essa situação poderia ser mimetizada através da ausência e não observação de indicadores, pois esses traduzem um afastamento e, de certa forma, um preterimento por parte das educadoras em relação a determinados bebês.

Como pode se observar nesta revisão da literatura, o lugar da educadora na EI tem sido pensado na psicanálise especialmente a partir do referencial lacaniano. Assim, na próxima sessão desta dissertação, busco pensar como tal lugar poderia ser analisado a partir das ideias de Winnicott.

Winnicott e a educação infantil

Para Winnicott, a escola maternal seria um dos primeiros “cercados” aos quais a criança vai podendo circular, transpondo o cercado da família (Winnicott, 2011a). O autor propõe que a função da escola maternal é suplementar o papel da mãe (entendida aqui como principal cuidadora), atuando como assistência, prolongamento e apoio das funções da família. Contudo, diferentemente da mãe, uma professora da escola maternal não estaria biologicamente orientada para realizar esse

cuidado, devendo exercê-lo de modo indireto, através de uma identificação com uma figura materna. Aqui, Winnicott refere-se ao estado de preocupação materna primária, descrito anteriormente, no qual existe uma identificação maciça da mãe com as necessidades do bebê (Winnicott, 1956/1993).

A professora, diferentemente, deverá poder identificar-se, com alguma figura materna de cuidado, tornando-se apta, assim, a exercer essa função de maneira suficientemente satisfatória (Winnicott, 1957/1977). A professora deve estar *in loco parentis*, porém sem o laço emocional intenso que mãe e bebê mantêm um com o outro. (Winnicott, 1936). Além dessa identificação com uma figura materna, esta profissional, deve compreender que, ao trabalhar no maternal, testemunha uma psicologia complexa, que exige condições especiais de meio ambiente. Estas, segundo Winnicott, podem ser fornecidas através da observação e cuidado com as crianças (Winnicott, 1957/1977).

Nesse sentido a escola maternal propiciaria uma atmosfera menos carregada que a do lar, oportunizando o desenvolvimento de relações triangulares menos densamente coloridas de aspectos emocionais familiares. Mas isso ocorreria no momento em que a criança já é capaz de possuir relações triangulares substitutas, que possibilitam o extravasamento dos sentimentos dos quais é capaz (Winnicott, 1990c). A integração mais consolidada nesse período permite a existência de um ambiente interno que mimetiza os padrões e expectativas do ambiente real, no qual pode sustentar-se (Winnicott, 1962/1983). Contudo, o autor propõe que a criança de 2 anos, aproximadamente, ainda não se encontra pronta para defrontar-se com um ambiente de cuidados impessoal, sendo que um ambiente alternativo deve continuar possuindo as características de um ambiente suficientemente bom (Winnicott, 1990c).

Dessa forma, é importante que as relações com iguais e com a professora sejam estabelecidas de forma tolerante e sólida, propiciando uma estrutura em que as experiências podem ser realizadas (Winnicott, 1957/1977). O modo como a professora contribui para a possibilidade de realização de experiências de crescimento pode ser considerado como uma das primeiras contribuições para a saúde mental das crianças na educação infantil (Ribeiro, 2008).

As brincadeiras também oportunizam um trânsito no domínio intermediário da experiência, entre o sonho e o real, possibilitando que a criança exercite seu potencial criativo, mas, também, possa vincular seu comportamento ao funcionamento do grupo escolar (Winnicott, 1957/1977). O brincar, nesse contexto, aparece como possível solução para os problemas emocionais característicos do desenvolvimento, mas também como meio de expressão (Winnicott, 1975b).

Dessa forma, a educadora deve estar atenta a essa linguagem lúdica, proporcionando atividades nas quais a criança possa testar seus impulsos e exerça seu potencial criativo, podendo realizar experiências que fortalecem sua individualidade. A brincadeira na educação infantil será discutida em específico mais adiante, fazendo parte do que se espera ser proporcionado por um educador suficientemente bom.

Quando a criança, graças aos cuidados maternos, pôde integrar-se se constituindo como alguém único, sua individualidade vai progressivamente tornando-se firme (Winnicott, 1962/1983). Para Winnicott, este é um dos aspectos a ser reforçado e subsidiado pelo ambiente da escola maternal. Seria através dos cuidados individualizados da educadora que a tendência a sentir-se alguém seria consolidada. Daí depreende-se a importância de que a professora possa tratar os alunos de forma singular, conhecendo-os em suas peculiaridades. Esse cuidado individualizado vai, progressivamente, possibilitando que esta possa aderir às atividades grupais no contexto da educação infantil, uma vez que seu sentimento de si é resguardado (Winnicott, 1957/1977). Dessa forma, a escola maternal confere uma continuidade ao processo integrativo possibilitado pelo cuidado suficientemente bom dispendido pela mãe.

Winnicott ainda refere a importância da continuidade do processo de personalização no âmbito da escola maternal. Esta, como exposto anteriormente, seria a sensação da criança de habitar seu próprio corpo e sentir-se existindo dentro do mesmo (Winnicott, 1981/1971b) A personalização seria possibilitada pela forma através da qual a criança é manipulada e cuidada, de uma perspectiva física, ou seja, do *handling*. Esse, podendo ser traduzido pela maneira através da qual a educadora realiza as rotinas de cuidados físicos, a troca de fraldas, por exemplo. O autor propõe que, nesse sentido, a continuidade na assistência física às necessidades corporais da criança seria uma tarefa de saúde mental (Winnicott, 1957/1977).

Entretanto, a simples satisfação da necessidade biológica não constitui, por si só, uma experiência positiva no cuidado com a criança. A esse respeito Winnicott demonstra que o bebê possui necessidades que sobrepujam a instintualidade, demandando de seu cuidador, um cuidado que transmita afeto, amor e empatia para com suas necessidades (Winnicott, 1962/1983). Dessa forma, os cuidados com os bebês na escola maternal não devem ser realizados de forma mecânica ou impessoal, uma vez que a criança pode compreender este manejo como hostilidade ou indiferença (Winnicott, 1957/1977).

Nesse sentido, o autor reforça que os cuidados com o corpo não são suficientes, pois os bebês precisam de “algo especial” para que seu desenvolvimento emocional possa prosseguir. Se as

técnicas erradas ou impessoais são empregadas no manejo das crianças, o que poderia ser uma bênção física transforma-se, possivelmente, em uma tragédia psicológica (Winnicott, 1936). Dessa forma, é errado pensar que um corpo bem higienizado proporciona um desenvolvimento saudável, pois os outros âmbitos do amadurecimento também necessitam ser subsidiados pelo cuidado implicado das educadoras. Por esse motivo o desenvolvimento do bebê deve ser contemplado tanto da perspectiva física, intelectual quanto emocional (Winnicott, 1936b).

Ainda a esse respeito, Winnicott afirma: *“Uma mãe suja certamente é melhor que uma instituição limpa, onde a limpeza e o treinamento de hábitos de higiene são os princípios maiores, pendurados como textos numa parede higiênica, suplantando o papel de parede florido e sujo que a criança estava acostumada em sua casa na favela”*. (W, 1936a p. 81). Para o autor as crianças expostas a esses ambientes excessivamente assépticos podem inclusive experimentar tensão excessiva, pois toda a “bagunça” é considerada um sacrilégio e indicativa de descontrole. Se a instituição de cuidado infantil é regida por esses princípios, as manifestação de espontaneidade das crianças acabam sendo consideradas como má educação, pois põe em risco a perspectiva do ideal higienista de educação e cuidado.

Winnicott relembra que raramente existe um pátio onde as crianças possam ir para descobrirem a extensão de seus impulsos e tornarem-se capazes de sentir menos medo dos mesmos. Aqui, novamente, não é o conhecimento psicopedagógico especial que permite um bom trabalho do educador, mas sim uma grande capacidade de tolerância em relação a essa experimentação da vida instintual e os riscos que esta traz (W, 1936 p escolar). Pode-se pensar, analogamente, que essas profissionais não necessariamente precisam possuir um conhecimento psicanalítico ou psicológico do amadurecimento, porém espera-se que possuam experiência com relacionamentos internos e externos, capacidade para alegrar-se sem a negação da seriedade que o seu trabalho implica (Winnicott, 1936b). A relação com a criança não dependerá apenas dos conhecimentos teóricos dos educadores, mas sim, de sua capacidade de se preocupar genuinamente com os bebês pelos quais são responsáveis. Assim, isso se torna suficiente para que as crianças se identifiquem com as partes boas de quem os ama e os cuida (Winnicot, 1936a)

Ainda no que diz respeito à postura do educador, não há esperança para o profissional de uma escola maternal sendo sentimental, impaciente, insensível, desconfiado ou superior. Winnicott (1936b) propõe que as frustrações inerentes ao próprio processo de amadurecimento da criança pequena já são por si demasiado complexas para serem complicadas por fatores falhas ambientais

externas. Assim, o trabalho do educador deve ser auxiliar em suas defesas contra os sentimentos de culpa ansiedade e depressão tentando evitar proporcionar frustrações extras a esse processo.

Nesse sentido é esperado que o educador ajude a evitar o desprazer das crianças ao invés de moldá-las segundo algum critério ou padrão higiênico ou pedagógico artificialmente postulado como saudável. Nesse sentido, esses profissionais devem ser capazes de acreditar na intensidade do amor, esperança, ódio, desespero, culpa, impulsos de reparação e tentativas da criança colocar no mundo externo o que sente ter sido danificado ou estragado no mundo interno. Essas grandes variações devem ser consideradas como possibilidades de momentos de crise, que devem ser tolerados ao invés de disciplinados em relação a uma norma previamente estabelecida.

O que foi exposto até o momento, contudo, não diz respeito à necessidade de perfeição por parte das educadoras de bebês. Compreendendo que a postura materna é falível em função de ser, também, humana, pode-se pensar que, igualmente, as educadoras não necessitem ser como máquinas. Nos contextos de saúde essas profissionais acabam sendo guiadas pelas crianças, aprendendo com seus próprios erros, e, se podem suportá-los e estão satisfeitas com sua profissão, desempenharão um bom trabalho (Figueiredo, 2008).

De forma geral a escola maternal seria um momento de transição no processo de amadurecimento, no qual a criança alterna momentos de maior independência com imaturidade. Por esse motivo, os bebês necessitarão, por momentos, de assistência materna e paterna por parte da educadora (Winnicott, 1957/1977). Este aspecto pode ser percebido pela posição de dependência evidenciada pelas crianças, bem como sua intolerância à frustração. Seria nesse período que a criança está consolidando seu ego, ao mesmo tempo em que começa a ser capaz de relacionar-se com a mãe, e, progressivamente com outros (Winnicott, 1962/1893). É necessário ter havido um ambiente bom – e que ainda continue havendo – para que as professoras possam desempenhar seu papel de continuidade e suplência ao mesmo (Winnicott, 1957/1977). Dessa forma, esses profissionais devem reafirmar a posição de confiança fornecida pela mãe, nos primeiros tempos.

Em função dessa grande oscilação entre maior e menor independência e autonomia, a educadora precisa, também, estar disponível para proteger as crianças de suas próprias emoções, proporcionando, alternativamente, atividades lúdicas que guiem essa agressividade normal para fins mais construtivos (Winnicott, 1957/1977). Inclui-se aqui a necessidade de estabelecimento de limites em relação a desejos e impulsos. Evidencia-se, como acima mencionado, a necessidade do conhecimento, por parte desses profissionais, da dinâmica do desenvolvimento emocional normal.

De forma geral, Winnicott recomenda que a professora necessita estar em contato com as funções maternas: integração, personalização, capacitação para o brincar desenvolvimento independência. Contudo, deve fazê-lo sem colocar-se em uma posição de mãe, procurando evitar vínculos afetivos maternos com seus aluninhos. A professora deve, ao invés disso, estabelecer uma relação de confiança com a mãe assistindo-a em suas necessidades, e também auxiliando a criança, tornando-se o esteio da vida da criança fora de casa (Winnicott, 1957/1977).

Em resumo, a educadora maternal acaba por testemunhar os processos de desenvolvimento dos mesmos, que se encontram em curso. Compreende-se então a importância de seu papel de suplência e continuidade ao ambiente original da mãe com seu filho, visando a expressão do potencial hereditários das crianças das quais cuida (Winnicott, 1957/1977). A integração progressiva permite que a criança possa aceitar falhas em suas relações triangulares substitutas, fator que qualifica a educadora para exercer sua função, desde que sua técnica de cuidado infantil seja suficientemente boa (Winnicott, 1990c).

Dessa forma, ainda que não se possa transpor diretamente as funções esperadas de uma mãe suficientemente boa para os profissionais da Educação Infantil, algumas questões parecem se delinear. Levando em consideração as construções tecidas anteriormente, bem como a importância concedida à necessidade de continuidade nos cuidados com o bebê, preconizada por Winnicott, podemos nos questionar:

Estariam estes profissionais pesquisados exercendo uma função de educadores suficientemente bons para esses bebês? Em outras palavras: estariam dando continuidade ao cuidado materno, dentro das limitações já explicitadas, aos processos de *holding*, *handling* e apresentação de objetos? O educador estaria sustentando o prosseguimento dos processos de integração e personalização, que em um primeiro momento são de responsabilidade familiar? Há espaço para o brincar e para a criatividade neste contexto?

Em um âmbito mais específico: Estaria a ausência do indicador 15 evidenciando falha na continuidade no processo de personalização e integração psicossomática? A não busca do bebê pela interação com o educador estaria significando que a criança já não espera que essa troca seja profícua? O educador consegue disponibilizar sua área transicional para que, na superposição com a área transicional do bebê, possa-se desenvolver uma brincadeira criativa? Partindo destas questões norteadoras, pretende-se explorar de que forma relacionam-se o corpo do bebê e da educadora, pensando se esta poderia, de fato, dar prosseguimento ao processo de integração psicossomática dos bebês aos seus cuidados.

UM EDUCADOR SUFICIENTEMENTE BOM?

Partindo do pressuposto anteriormente discutido de que o educador contribui para a constituição psíquica das crianças das quais cuida, a escola de educação infantil torna-se um ambiente de suplência e continuidade dos cuidados promovidos no círculo familiar. Assim, a função da educação infantil só pode ser discutida em diálogo com as funções desempenhadas pela mãe nos primeiros tempos de vida de seu bebê (Winnicott, 1957/1977).

Nesse sentido, este capítulo busca retomar a intersecção entre a psicanálise winnicottiana e os IRDIs, através de uma tentativa de redescrição dos processos do amadurecimento acontecidos entre mãe e criança em termos do que seria esperado de um educador suficientemente bom. Este conceito é proposto por Rocha (1996) no que diz respeito às funções do educador em relação à sustentação do impulso criativo por meio do olhar e da corporeidade do educador.

Mariotto (2009) também propõe a possibilidade de um investimento suficientemente bom por parte do educador, este contemplando tanto as atividades instrumentais dos cuidados cotidianos quanto o acolhimento psíquico do bebê por parte desse profissional. Nesse sentido, as tarefas de alimentar, vestir e limpar garantiriam não somente a sobrevivência física da criança, mas sua emergência enquanto ser psíquico. Em termos winnicottianos, podemos considerar essa emergência como a capacidade do bebê de vir a ser alguém. Este investimento suficientemente bom teria a característica de desvencilhamento dos modelos parentais, tornando desnecessário que a educadora aja “como se fosse” a mãe, mas tentando reconhecer a importância de seu acolhimento legítimo das crianças das quais cuida (Mariotto, 2009).

Ainda que as contribuições de Winnicott, Mariotto e Rocha pareçam apontar para uma direção comum, pretende-se realizar uma ampliação de tais ideias contemplando os aspectos que foram discutidos nos capítulos anteriores: sustentação física (englobando os processos de *handling* e *holding*), a experiência de ilusão, as vivências da transicionalidade, a capacidade de sobrevivência e o acolhimento do gesto reparativo por parte do educador. Por fim, se buscará traçar a importância do brincar na educação infantil, como um dos resultados últimos proporcionados por esse momento em específico do amadurecimento.

1) Sustentação física

O que o bebê necessita em seus primeiros meses de vida é um subsídio para começar a existir, dessa forma, as experiências ditas de “cuidado” podem ser muito mais significativas do que as pedagógicas, distantes da subjetividade em desenvolvimento da criança (Mariotto, 2009). Essas experiências, quando a criança ainda não começou a existir, ou habita ainda o mundo subjetivo, se dão através do domínio físico. Dessa forma, vão exigir o “algo a mais”, de modo que uma disponibilidade indisponível por parte do educador não é suficiente para incidir sobre a constituição psíquica da criança. O investimento que deve ser feito em relação aos bebês precisa partir da capacidade genuína do profissional de preocupar-se, bem como tolerar que seu corpo possa ser utilizado possibilitando o início da existência para o bebê.

A esse respeito, Mariotto (2009) considera que as intervenções oportunizadas pela Metodologia IRDI agem, em certos casos, no sentido de possibilitar algo que pode ainda não ter acontecido: em termos dos processos constitutivos de alienação e separação. Aqui, estes podem ser entendidos através dos conceitos winnicottianos de identificação primária e a posterior separação que vai ocorrendo do bebê e das figuras de cuidado, em direção a uma maior independência.

A ruptura na experiência familiar causada pelo ingresso na escola de educação infantil acarretaria o “problema psicológico” da adaptação, sendo neste exato ponto que a professora pode se inserir, objetivando auxiliar essa transição de maneira que esta experiência não se caracterize como uma interrupção de vir a ser da criança (Winnicott, 1936a). Nesse momento, a criança possui alguma possibilidade de lidar com as falhas ambientais, desde que não sejam demasiadas, então a realidade precisa agir de forma a não ultrapassar essas capacidades do bebê (Winnicott, 1990c).

Pode-se pensar que nesse início a educadora deva proporcionar uma experiência de identificação primária com a criança. Contudo, esta não baseada na preocupação materna primária, mas em sua própria identificação com alguma figura materna. Em resumo: a identificação da educadora com uma figura materna de cuidado deve possibilitar que esta, por sua vez, identifique-se com o bebê a ponto de poder comparecer através de seu elemento feminino puro, assim, contribuindo para a constituição psíquica da criança.

Ao colocar-se nessa posição, a educadora poderia tornar-se mais empática em relação às necessidades do bebê, sustentando-o em termos físicos e psíquicos. A maneira de segurar a criança a colocaria em contato com os ritmos da educadora, mas em um âmbito mais abrangente, da escola de educação infantil, estes mimetizados através de seus cuidados.

A regularidade e previsibilidade também são aspectos importantes para que o bebê possa integrar-se de maneira adequada (Dias, 2014b). Nesse sentido, os cuidados devem ser pautados em rotinas simples e regulares, evitando experiências de descontinuidade. Contudo, tal rotina não deve ser rígida pois, dada a precoce idade com a qual alguns bebezinhos chegam à creche, é possível assumir que ainda estejam vivenciando a realidade através de um mundo subjetivamente concebido. Nesse sentido, justifica-se a adaptação quase completa da educadora e das rotinas no que diz respeito às necessidades precoces dos bebês. Em um primeiro momento é muito importante que o ritmo natural da criança domine a cena. Dessa forma, as rotinas de alimentação, sono, momentos de interação deveriam ser pensadas, nesses primeiros momentos, a corresponderem aos impulsos do bebê, tornando a escola adaptada às suas necessidades e não o contrário. Torna-se importante que as educadoras possam compreender as manifestações dos bebês, diferenciando suas necessidades. Este aspecto é traduzido através do indicador 1 do IRDI: *1) Quando a criança chora ou grita, a professora sabe o que ela quer.*

Pode-se concluir que precocemente é importante que o ritmo natural do bebê dite a rotina, como acontece nas mamadas, por exemplo. O sucesso da experiência de alimentação está menos relacionado com a satisfação da necessidade de alimentar-se, pondo em evidência um padrão de comunicação e intimidade entre o bebê e a figura primordial de cuidado (Winnicott, 1990b). Nesse sentido, pode-se pensar que as experiências orais possam se realizar de forma a contribuírem para o fortalecimento do ego quando são realizadas em um contexto que proporciona uma satisfatória sustentação dessa vivência. Ir ao encontro da ilusão da criança, nesse momento, significa oportunizar uma experiência compartilhada: poder alimentar o bebê quando este sente fome, deixar que possa, se isso já for possível, comer sozinho, ter paciência neste processo, tolerando que essa pode ser uma experiência complicada por diferentes fatores.

A alimentação é uma continuidade da “obra da mãe”, então a educadora deve mostrar amor mediante esses cuidados e estar preparada para ser recusada (odiada e rejeitada) ou aceita (merecedora de confiança). A aceitação da alimentação como protótipo das experiências da oralidade demonstra a possibilidade de abertura do bebê em relação ao mundo externo. Assim, caso se fira o impulso criativo nesse momento, essa intrusão pode fazer com que o bebê volte-se para si mesmo ou desenvolva uma existência falsa (Winnicott, 1960/1983).

Por outro lado, quanto maior a integração egóica, temporal e espacial da criança, menor a necessidade de adaptação por parte do cuidador. Seguindo a ideia da tendência inata para a integração, espera-se que a adaptação da criança ao ambiente da creche torne-se cada vez mais

sólida. Assim o bebê vai se vinculando de forma adequada ao funcionamento da instituição de acordo com o momento de sua maturidade emocional. Aqui, torna-se importante mencionar o indicador de número 6, esperado na faixa etária dos 4 aos 8 meses: “A criança começa a adaptar-se à rotina da creche”. Se presente, este parece estar traduzindo uma boa aceitação do ambiente de cuidados alternativos.

O *holding* ainda propicia maior integração temporal, primeiro sentindo a presença física da figura de cuidado, e após, através das memórias que vão se acumulando em relação á essas experiências (Winnicott, 1975d). A continuidade e previsibilidade da sustentação capacitaria a criança a criar expectativas e previsões do que virá a seguir, como, por exemplo, em consequência de uma vocalização dirigida à profissional da creche. Os indicadores 4 e 8 parecem mimetizar as primeiras experiências de integração temporal no amadurecimento do bebê: 4) *A professora propõe algo à criança e aguarda a sua reação;* 8) *A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta.*

É esperado que progressivamente a criança possa ir realizando “acordos” com o cuidador, sem que precise se submeter aos ritmos da instituição de educação infantil que nesse momento representa o mundo objetivo. Observa-se aqui a capacidade de o bebê conseguir suportar um período de tempo até que seja atendido, aspecto que mimetiza a retenção da imagem do cuidador em seu psiquismo. A professora não precisa mais responder imediatamente às suas demandas, pois sua capacidade de reter memórias começa a ser possível: tanto em decorrência das integrações temporais quanto as primeiras formas de EIFC.

No que diz respeito ao *handling* a tolerância do educador deve capacitá-lo para que consiga disponibilizar seu corpo na eminência que a reciprocidade física possa fazer com que o bebê venha a existir. Da mesma forma que a comunicação mãe e criança dá-se, em um primeiro momento, silenciosamente, o educador precisa dar continuidade a essa linguagem, respeitando suas manifestações através do corpo, tanto seu quanto do bebê.

Aqui a maneira como o cuidador manipula o corpo da criança poderá facilitar ou não a consolidação dos processos de personalização através das diferentes formas assumidas pela EIFC, antes descritas. A integração espacial vai sendo possível neste momento também, uma vez que o corpo torna-se a primeira morada da criança (Winnicott, 1962/1983).

Nas instituições de educação infantil, o cuidado muitas vezes acaba sendo organizado em função da divisão de tarefas entre as educadoras. Muitas vezes é compreendido que seria função da

professora a tarefa de educar, enquanto a auxiliar seria quem se responsabilizaria pelo corpo do bebê. Assim, seguindo essa crença bastante difundida nas creches, o *handling*, em específico seria uma tarefa das auxiliares e estagiárias. O domínio do corpo ficaria relegado a um segundo plano, como um cuidado que a princípio pode ser realizado por educadoras que possuem uma formação menos completa.

Contudo, Winnicott propõe que se a técnica de cuidado infantil é boa, não importa quem a está empregando (Winnicott, 1990c). Nesse sentido, professora e auxiliar devem cuidar como educar, pois, ao cuidar do corpo, na primeira infância, educa-se o sujeito (Mariotto, 2009). O aspecto pedagógico adquire importância secundária nesses primeiros meses, cedendo o lugar de protagonismo ao corpo para o vir a ser do bebê: esse corpo físico, e progressivamente, o soma, o corpo vivo elaborado psiquicamente. Aqui torna-se importante o manuseio da pele do bebê através das experiências de ser afetivamente higienizado, alimentado, acariciado e afagado

Tendo a dimensão corporal essa importância central, os processos de personalização que vão contribuindo para a consolidação da parceria psicossomática se vestem igualmente de relevância decisiva para a possibilidade de amadurecimento saudável da criança. Como descrito anteriormente, a personalização manifesta-se através da EIFC e suas diferentes contrapartidas na consolidação do esquema corporal (Loparic, 2005).

Dada a precocidade dos processos de amadurecimento, nestes primeiros momentos a EIFC dos primeiros meses possui um caráter quase fisiológico, muito aproximado ao próprio funcionamento do corpo. A existência vai sendo possível pelos sentidos gestuais e comportamentais lidos pela professora nas manifestações do bebê, ainda possíveis em seu surgimento espontâneos, não ainda vinculados a representações.

Ainda que a comunicação nesses primeiros momentos seja mais relevante na reciprocidade da experiência física, espera-se que a professora possa ir aliando os cuidados a uma fala dirigida especialmente à criança que está sendo manejada. Nesse sentido, Winnicott demonstra que a importância de falar com os bebês residiria na forma com a qual o cuidador dirige-se à criança, mais do que o próprio conteúdo do que é dito (Winnicott, 1968/1988).

Assim, ao direcionar seu discurso de forma a alcançar e “fisgar” o bebê na interação, são esperadas as presenças dos seguintes indicadores: 2) *A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês); 5) Há trocas de olhares entre a criança e a professora; 9) A educadora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases.*

A esse respeito Rocha (1996) evidencia que apesar de a palavra ser um dos instrumentos privilegiados da expressão, esta nunca é suficiente por si para abarcar a gama de comunicações presentes no discurso, aqui, em específico o discurso de um professor. A fala enunciaria objetivamente o que é dito, mas as atitudes corporais transbordam e revelam um “como”, que acaba não podendo ser escondido. Nesse sentido, a gestualidade, o tom de voz e a expressão no olhar formam um conjunto que tende a ser apreendido pelo aluno como o estilo de cada educador, sendo muito mais relevante para a constituição psíquica do que é transmitido por palavras, através do discurso. Assim, podemos pensar que o bebê irá experimentar e introjetar o modo como foi sustentado, não o conteúdo do que foi dito a seu respeito (Winnicott, 1968/1988).

Sendo esses três indicadores supracitados pertencentes ao eixo suposição do sujeito no instrumento IRDI original, pensa-se que a voz – e o olhar – antecipem na criança alguém que ainda não está ali, mas precisa ser imaginado para começar a existir (Pesaro, 2010). Contudo, ao propor uma releitura winnicottiana desse processo, é necessário distinguir o que Lacan e Winnicott compreendem pela a função do cuidador primordial neste sentido.

A suposição do sujeito requer que o cuidador adicione elementos de seu próprio imaginário ao que vai sendo antecipado a respeito de certo bebê (Lasnik, 2008). Entretanto, para Winnicott, essa sensibilidade exagerada ao bebê permite a identificação do que a criança necessita no momento, sem a suposição de “algo a mais”. Fica evidenciada a importância do bebê comparecendo espontaneamente e podendo ser acolhido em função disso, e não em consequência de uma interpretação por parte da educadora. Por esse motivo, Winnicott propõe que o olhar do cuidador primordial seja um espelho: o bebê precisa enxergar a si próprio e, caso enxergue o cuidador, sua tarefa de reunir-se torna-se imensamente dificultada. O olhar é contemplado pelo indicador de número 5, citado anteriormente e sua contrapartida, o indicador, 11 no bebê: 5) *Há trocas de olhares entre a criança e a professora; 11) A criança procura ativamente o olhar da professora.*

Moratti e Lima (2014) demonstram a importância da reunião dos pedaços do corpo do bebê pelas educadoras da educação infantil, tanto através dos braços quanto do olhar dessas profissionais. Bebês que não são olhados – e não têm sua imagem refletida de volta – não terão seu corpo reunido e poderão experimentar sentimentos de desmembramento ou falta de sentido (Moratti e Lima, 2014).

Até aqui a função da professora parece ter contribuído mais para a capacidade do bebê ser alguém, do que em termos de enriquecimentos a um sujeito que já tem a capacidade de existir. Pode-se pensar que nesse momento a educadora deva subsidiar a possibilidade da criança de ser,

sustentando sua existência nos termos discutidos. Os cuidados vão sendo inscritos como psíquicos, através do contato corpo a corpo, do olhar e da fala. Essa sustentação, em suplência ao que foi fornecido pela mãe origina um espaço em que o bebê pode começar a ser ele mesmo.

Penso que essas considerações auxiliem na desmistificação de alguns tabus presentes na educação, aqui em específico a crença de algumas profissionais de que não devem “dar muito colo” às crianças, em razão de não mal acostumá-las. Parece importante ressaltar que nesses momentos ainda não existe um ego consolidado para que a atenção recebida possa ser compreendida como um mimo: até se estabelecer como alguém a criança precisa ser reunida, tocada, afagada e investida. Esta se torna uma questão, em certo ponto, de “vida ou morte” psíquica, da possibilidade de existir ou continuar presa em um estado reativo de não integração e não ser.

Essa posição resistente ao afeto e cuidados pode ser compreendida em termos do que Safra (2009) denomina um eclipse do feminino, no momento histórico atual. Aqui o autor refere-se ao feminino como o elemento feminino puro, aquele que no começo da vida permite o vir a ser do ser humano. Em contrapartida, estaríamos testemunhando nos dias atuais uma hipertrofia do masculino e do fazer, traduzido através de uma postura mecanizada de repetir procedimentos padronizados, sem espaço para a subjetividade e espontaneidade. Seguindo essa tendência, as experiências vividas nos contextos de educação infantil da atualidade acabam não proporcionando momentos de quietude, continência e receptividade, trazendo prejuízos para o ethos humano (Safra, 2009).

Como exposto por Loparic (2005), a interação contínua entre o feminino e o masculino é necessária para que os modos de ser no mundo aconteçam de maneira favorável para a constituição do si mesmo. Contudo, o estado de “ser” precisa preceder o “fazer”, caso contrário este se esvazia de sentido para o indivíduo (Winnicott, 1975c). Assim, espera-se que as professoras possam atuar disponibilizando a experiência do elemento feminino para os bebês, aspecto que contribui para sua existência e, futuramente, embasará a apreensão objetiva do mundo sem a perda da personalidade (Safra, 2009).

2) Da subjetividade para certa objetividade

Se a educadora agiu até este momento subsidiando o início da existência do bebê através da sustentação e possibilidade de experiência com o elemento feminino puro, sua tarefa em seguida se reveste de algumas complicações. Quando a criança já está um pouco mais integrada, a tarefa principal da professora torna-se propiciar a experiência do elemento masculino, ou seja, o acesso à

realidade (Safra, 2009). As experiências de sustentação do elemento feminino puro consolidaram o “ser” da criança, agora, sendo alguém ela pode “fazer” coisas. Aqui o bebê se lança em direção ao mundo, na esperança do encontro com o objeto necessitado (Loparic, 2005).

A experiência de ilusão inaugura este processo, que culmina na capacidade da criação, por parte do bebê, do objeto sem o uso de uma representação preexistente (Safra, 2009). Por excelência, a primeira mamada teórica seria o protótipo da experiência de ilusão, bem como as memórias sensoriais a essas vinculadas (Winnicott, 1971). Penso que a professora não possa reproduzir a experiência da mamada de forma totalmente fiel, porém deve seguir proporcionando um quantum de ilusão em seu modo de relacionar-se com os bebês. Como exemplificado a respeito da sustentação, uma amamentação satisfatória através da mamadeira ou a adaptação da rotina aos ritmos das crianças podem mimetizar certa experiência de ilusão por parte do ambiente da educação infantil.

Contudo, a ilusão precisa ir gradativamente sendo deixada de lado, através das vivências do elemento masculino que vão proporcionando uma objetificação da realidade. Aqui, Loparic (2005) aponta para a radicalidade e importância desse momento do amadurecimento do bebê: mesmo que de forma progressiva, as vivências vão sofrendo uma total transformação, que passam de uma concepção subjetiva para a objetividade. Agora a tarefa da professora é ir desiludindo o bebê, gradativamente. Isto o capacita para que possa começar a se relacionar e perceber o mundo externo de forma mais objetiva.

A objetificação do mundo diz respeito às experiências proporcionadas pelo elemento masculino puro. Este, por sua vez, direciona-se ao fim, pois toda a possibilidade da constituição de si implica sempre um gesto em direção “à”, inicia-se um caminhar em direção ao outro (Safra, 2009). A percepção do mundo externo vai tornando o bebê apto a poder agir sobre esse mundo que está sendo descoberto, existindo espontaneamente e, por isso, agindo nessa realidade a qual passa a habitar.

O elemento masculino traz ainda uma conseqüente satisfação instintual relacionada id, como por exemplo, a raiva, em função das frustrações da realidade. O elemento masculino puro “circula” entre os objetos capacitando o indivíduo a relacionar-se, com as satisfações respaldadas em instintos (Safra, 2009). O ser humano “fazedor”, contando com os seus instintos já integrados até certo ponto, necessariamente busca agir, ou seja, tem que fazer algo com o outro que ali está, e, para tanto, separa-se do outro e objetifica ele e todas as coisas, distanciando-se da sua identidade originária com o ambiente, os outros e as coisas (Loparic, 2005). A maior independência trazida

pelos processos de objetificação pode ser traduzida através dos seguintes indicadores: 23) *A professora alterna momentos coletivos com momentos de dedicação exclusiva à criança;* 24) *A criança suporta bem as breves ausências da professora e reage às ausências prolongadas;* 26) *A professora já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo que a criança pede.*

Os indicadores que agora surgem (na faixa etária dos 4 aos 8 meses de vida do bebê), são pertencentes ao eixo do estabelecimento da demanda. Como exposto anteriormente, uma possível leitura winnicottiana deste conceito poderia ser a aquisição da capacidade para se relacionar. Nesse sentido os indicadores parecem mostrar o direcionamento da criança em relação ao educador e às demais pessoas próximas: 7) *A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades;* 10) *A criança reage (sorri, vocaliza) quando a professora ou outra pessoa está se dirigindo a ela;* 12) *A professora dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço;* 13) *A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.*

Na escola, idealmente, existiriam oportunidades para o trânsito livre entre o sonho e o real em brincadeiras que empregam histórias, desenhos e música, fomentando as experiências de transicionalidade. O valor concedido à primeira possessão não eu vai espalhando-se para outros objetos. Dessa forma, na faixa etária dos 8 aos 12 meses é esperado que os seguintes indicadores estejam presentes: 19.a) *A criança possui objetos prediletos em casa;* 19.b) *A criança possui objetos prediletos na creche.*

Estes indicadores demonstram que a criança já pode desprender-se da figura de cuidado primordial, utilizando o polegar ou os objetos transicionais de forma a satisfazê-la instintualmente e representar a mãe ou educadora, protegendo-se das ansiedades inimagináveis. Na ausência de objetos preferidos, é possível que a mãe ou a educadora ainda possua uma importância muito grande como figura real, ainda não podendo ser representadas por outros meios.

Assim, quando a EIFC já organizou a satisfação instintual, a busca pelo objeto torna-se importante em função da afetividade e não mais apenas pelas necessidades biológicas. Interagir agora traz prazer ao bebê, sendo que este se torna capaz de reagir positivamente ou negativamente a algo, por encontrar-se mais integrado e podendo viver as experiências de modo criativo, em consonância com seu *ser*. Ilustram essas conquistas a presença dos seguintes indicadores: 15) *Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a professora;* 16) *A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa;* 18) *A criança estranha pessoas desconhecidas para ela;* 20) *A criança faz gracinhas.*

3) Sobrevivência

Winnicott entende que a agressividade faz parte do impulso primitivo primário do bebê (Winnicott, 1950/1993). Dessa forma, seria equivocado interpretar algumas das manifestações orais ou de motilidade do bebê como decorrentes de sentimentos de ódio. A agressividade nesse início é inclusive uma das formas através das quais a criança pode somaticamente começar a perceber o mundo externo.

Na relação do bebê com a mãe, foram estimulados na criança o amor e ódio. Se a mãe pôde sobreviver a estes ataques, a criança passa a poder reunir o bom e o mau, originando o sentimento de culpa. Dessa forma, a escola deve seguir proporcionando a capacidade de reparação através da estabilidade de seu pessoal, de sua capacidade de não “revidar” a agressão da criança, e da provisão de brincadeiras que habilitem a criança a descobrir modos de enfrentar a culpa oriunda dos impulsos agressivos e destrutivos (Figueiredo, 2008).

A professora constitui o objeto de uma relação pessoal não materna, deve reconhecer que não é uma pessoa “vulgar” ou sem importância para o bebê. Nesse sentido, deve poder compreender que nos primeiros momentos será difícil para a criança conseguir aceitar que dê atenção aos coleguinhas (Winnicott, 1936a). É só gradualmente, quando o bebê começa a construir um ambiente interno satisfatório que aceitará ceder sua atenção para outras crianças sem ficar preocupada (Winnicott, 1936b). Nesse momento, torna-se possível dividir sua atenção com os demais alunos, aspecto que é ilustrado, nos contextos de saúde, pelo indicador 23: 23) *A professora alterna momentos coletivos com momentos de dedicação exclusiva à criança.*

Nesse sentido, Winnicott também propõe a necessidade de, após momentos de maior integração do ego do bebê, as educadoras poderem proporcionar atividades em que a agressividade possa ser utilizada de forma a contribuir para o desenvolvimento (Rodman, 1990). Aqui é importante que possam conhecer um pouco da história de cada bebê, podendo pensar as diferentes formas de manejo mais apropriadas a cada caso: se a criança precisa de atividades de descarga direta de impulso, quando a raiva é acentuada, ou auxílio em relação à reparação e restituição, nos casos em que as fantasias de ódio e destruição são muito intensas (Winnicott, 1963a).

Sendo vítimas de suas emoções muito fortes ainda em elaboração, a professora também pode auxiliar o bebê exercendo controle e orientação caso as crianças coloquem-se a si ou aos colegas em algum tipo de risco (Figueiredo, 2008). Isso implica que essas profissionais possam estar preparadas para súbitas e dramáticas mudanças no comportamento, em função de possíveis

momentos de maior dependência, confusão entre o certo e errado, fato e fantasia e propriedade pessoal e o que é pertencente aos outros (Winnicot, 1963b). Nesse sentido, deve ser tolerante para lidar com essas situações. Essas questões são ilustradas pelos indicadores: 30) *O professor coloca pequenas regras de comportamento para a criança*; 31) *A criança diferencia objetos próprios dos da professora*.

Nesse momento, a criança possui uma ampla capacidade de modificar a realidade interna ou fantasia profunda através da realidade externa (Winnicot, 1936a). Assim, a sobrevivência da professora como figura real permite que as fantasias internas possam ser postas à prova, reduzindo as ansiedades persecutórias relacionadas com a destruição imaginada do objeto.

4) Acolhimento do gesto reparativo e atividade lúdica

Assim como a mãe, a professora pode dar continuidade ao acolhimento do gesto reparativo do bebê, apresentando-se como alguém vivo que tem a capacidade de receber e reconhecer essa dádiva (Winnicot, 1990c). Os gestos de reparação podem ser mimetizados através da aproximação, carinho e qualquer outra contribuição simbólica ofertada pela criança. Assim, a professora contribui para que o bebê sinta-se “em dia” com ela e conseqüentemente em paz consigo mesmo, ciclo que se repete infinitamente, pois é característico das relações humanas (Winnicot, 1963b).

Quando a mãe ou o cuidador recebe o gesto reparador da criança, o bebê torna-se livre para o amor instintivo. Winnicott (1958/1983) propõe que a criança passaria a reconhecer e integrar os aspectos agressivos presente no amor instintivo e as fantasias associadas, o que torna a pulsão mais livre e os relacionamentos mais espontâneos, pois já não se encontram mais ameaçados pelas exigências instintuais. Ainda que a culpa gerada seja maior, a elaboração imaginativa da mesma também se intensifica, o que permite um enriquecimento do mundo interno e maior capacidade de reparação, posteriormente mimetizados pela maior riqueza da personalidade e potencial para contribuição social (Winnicott, 1954/1993).

Nesse momento, o bebê está ansioso por aproveitar a reparação no mundo externo, podendo transformar em bom o que havia sido tornado mau no interno da sua fantasia inconsciente. Por esse motivo, se o gesto depara-se com o vazio, da mesma forma que o corpo em queda para o elemento feminino (na ausência do holding), também são despertadas agonias, pois a ação perde-se por não encontrar um correspondente humano que a reconheça (Safra, 2009). A culpa torna-se insuportável, invalidando a reparação, que passa a ser substituída por formas primitivas de ansiedade como o

splitting e a desintegração (Winnicott, 1963/1983). O mundo interno torna-se cindido habitado por experiências essencialmente más, evitando que o bebê possa atingir estados de tranquilidade (Winnicott, 1990e).

Sendo a reparação a base do brincar e trabalhar construtivo, a ausência de um ambiente próximo e acolhedor do gesto reparativo também pode dificultar a capacidade para brincar e trabalhar construtivamente (Winnicott, 1990e). Nos contextos de educação infantil, o papel do educador no que diz respeito ao brincar é bastante ativo, pois qualquer atividade significativa para o desenvolvimento da criança está relacionada ao brincar: alimentação, digestão, entre outras (Mariotto, 2009).

Pode ser difícil compreender que um bebê já possua a capacidade para brincar, pois sua criatividade e habilidade lúdica ainda se encontra em desenvolvimento. Nesse sentido, espera-se que o educador possa estar atento à linguagem das brincadeiras, na tentativa de compreender as diferentes manifestações da criança que são expressadas pelo brincar (Winnicot, 1963a). Mas sem “aniquilar” o impulso criativo, estando junto e auxiliando, proporcionando espaço para que a espontaneidade possa surgir.

Winnicott demonstra que a capacidade da criança brincar evolui paralelamente aos processos do amadurecimento de cada indivíduo. Em um primeiro momento, a criança brinca com o corpo de seu cuidador, quando esse se apresenta de forma a corresponder a ilusão de criação onipotente do bebê (Winnicot, 1975b). Nesse momento, ainda não existe uma separação não-eu, sendo que a mãe oscila em ser o que o bebê alucina e o que ela realmente é.

Posteriormente, através das progressivas experiências de transicionalidade, a criança passa a ser capaz de usufruir e brincar no espaço de ilusão (Winnicot, 1975f). A confiança na mãe origina um playground intermediário, que comporta o interjogo do que é subjetivamente criado – e por isso, controlado - e o que existe realmente, no mundo externo: elementos essenciais da brincadeira. Isso permite que a criança não necessite mais do corpo do cuidador, encontrando conforto e segurança apenas através da sustentação concedida pelo olhar da profissional (Winnicot, 1962/1983).

A maior independência torna a atividade lúdica mais complexa: o bebê não mais necessita do corpo do cuidador para brincar, agora se satisfaz através de seu polegar e posteriormente com objetos externos variados. Esses aspectos são ilustrados pelos indicadores 25 a e b, correspondentes à faixa etária dos 12 aos 18 meses do bebê: 25.a) *A criança interessa-se pelo corpo da professora;* 25.b) *A professora oferece brinquedos como alternativa para o interesse da criança por seu corpo.*

Com essa ampliação do interesse da criança, é esperado que posteriormente possa brincar na presença de um adulto de referência disponível, fornecendo segurança através de seu olhar e presença, agora não mais física. Caso participe da brincadeira, a educadora deve refletir o que ocorre no lúdico do indivíduo que brinca, sem adicionar elementos, em um primeiro momento. Na sequência o bebê passa a ser capaz de brincar sozinho, e, por fim, com outras crianças, já aceitando incrementos de seus pares ou cuidadores no brincar.

Assim, pode-se compreender que as brincadeiras são constitutivas na medida em que possibilitam que a criança vá, aos poucos, se voltando para os objetos do mundo externo, tornando sua exploração lúdica cada vez mais complexa (Mariotto, 2009). A educadora deve poder traduzir em palavras as ações do bebê, espelhando o que acontece no brincar, permitindo assim a simbolização e encenação das diferentes representações e versões da realidade e de si mesmo da criança. As atividades de aprender, investigar e desejar que surgem mais adiante no amadurecimento saudável são resultado desse brincar primitivo, e permitem que a criança também adquira o conhecimento através do lúdico e não somente pelo viés pedagógico (Figueiredo, 2008).

Dada a precariedade do interjogo próprio do período do amadurecimento da criança entre a percepção subjetiva e objetiva da realidade do brincar, as atividades lúdicas devem ainda possibilitar que a criança possa exercer certo controle mágico nesses momentos (Ribeiro, 2008). O bebê nessa idade vive no limite radical entre a fantasia e a realidade, por esse motivo, os educadores são convidados a adentrar um mundo de histórias, contos e viagens imaginárias. O interesse na realidade vai se construindo aos poucos, e deve ser propiciado um ambiente que permita que a criança possa ir conhecendo todos os aspectos do mundo e ampliando suas experiências com a dose de ilusão necessária: “Tratando do adulto de não estragá-la antes do tempo da criança” (Ribeiro, 2008 p. 171).

A apresentação do mundo externo continua sendo oferecida pela professora, e este vai possibilitando o enriquecimento do mundo subjetivo, e vice versa (Winnicott, 1936a). O didatismo precoce, muito valorizado atualmente, atua, contudo, na direção contrária dessas trocas, pois nesse momento, são as verdadeiras experiências lúdicas que fornecem a riqueza de vivências (Silveira, 2016). Assim, o brincar fortalece e enriquece as reações pessoais da criança, apresentando-a a um mundo mais vasto de pessoas e oportunidades. Aqui retomamos a importância do indicador 15, central nesta dissertação, e que reúne tantos elementos do processo de integração psico-somática do bebê: *Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a professora.*

OBJETIVOS

A partir da destacada ausência da busca, pelos bebês, de jogos e brincadeiras com a educadora nos momentos de cuidado corporal, busca-se compreender a interação entre os corpos da educadora e do bebê, e de que forma esta interação se relaciona com o conceito de integração psicossomática no contexto da creche.

Objetivos Específicos:

- Traçar hipóteses a respeito da ausência tão frequente da busca, pelos bebês, de jogos e brincadeiras com a educadora nos momentos de cuidado corporal (indicador 15);
- Identificar, no caso a caso, se o indicador 15 se presentifica durante a intervenção realizada no contexto da creche, através da Metodologia IRDI;
- Contribuir para a reflexão sobre a importância dos cuidados corporais e trocas afetivas entre bebês e educadoras, na primeira infância.

REFLEXÕES METODOLÓGICAS

A metodologia em pesquisa psicanalítica é um tema bastante controverso, pois coexistem diferentes concepções do que constituiria, efetivamente, uma investigação psicanalítica. Na tentativa de elucidar esses aspectos, Pesaro (2010) expõe a existência de três tipos principais de investigações dentro da psicanálise, a saber: pesquisas em psicanálise, pesquisas sobre a psicanálise e pesquisas de orientação psicanalítica.

As primeiras, pesquisas em psicanálise, seriam as que ocorrem exclusivamente no âmbito da clínica. Essas investigações produziriam um saber que é fruto direto da transferência na escuta do paciente. Já as pesquisas sobre psicanálise se dariam a partir da clínica, podendo englobar fenômenos desse contexto, ainda que não sob a rigidez de um *setting* analítico específico. Por fim, as pesquisas de orientação psicanalítica abordariam questões externas à situação analítica, desde que esses fenômenos possam ser apreendidos sob a ótica da teoria psicanalítica.

Dessa forma, o presente projeto situa-se no escopo das investigações de orientação psicanalítica, uma vez que a pesquisadora não participou da coleta dos dados, ingressando no grupo de pesquisa quando essa já havia sido encerrada. Contudo, ainda que o contato com os participantes

da pesquisa não tenha se dado de maneira direta, a interpretação do material coletado foi possível em função da transferência estabelecida com o mesmo.

Assim, pretende-se fazer com que os dados, em conjunto, possam comunicar algo a respeito da ausência evidente do indicador supracitado. Nesse sentido, Dunker, Voltolini e Jerusalinsky (2008) demonstram a importância de fazer com que o sujeito “emerja” do indicador, possibilitando que os dados possam “falar”. Para que isso ocorra, a ausência de um indicador não pode ser tomada como determinante ou estanque, precisando ser interpretada dentro de um cenário mais amplo, abrindo espaço para um olhar não enviesado na direção do risco ou patologia.

Visando proporcionar essa emergência do sujeito a partir dos dados brutos, Vorcaro (2008) propõe a necessidade da exaustividade, no que diz respeito às diferentes fontes de informação sobre os sujeitos. A autora recomenda que as manifestações clínicas devem ser tomadas em rede, objetivando a formação de um discurso a respeito do indivíduo. Dessa forma, defende que, isoladamente, um dado – ou indicador – não é uma evidência, necessitando ser tomado como passível de significância apenas caso se repita nas diferentes fontes de dados.

Buscando a exaustividade dos dados, como acima referido, a presente dissertação utilizou diferentes fontes de informação sobre as crianças e educadoras pesquisadas: marcações, transcrições, diários e entrevistas. Em adição às informações disponíveis, a leitura clínica do material guiou as hipóteses, balizando a compreensão dos dados.

Procedimentos

Conforme referido anteriormente, nesta dissertação trabalhou-se com o banco de dados produzido através da coleta realizada em 2014 no contexto do projeto de pesquisa-intervenção “O impacto da Metodologia IRDI na prevenção de risco psíquico em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano e meio de vida” (Ferrari, Silva & Cardoso, 2013). O acompanhamento com as crianças foi realizado de abril à dezembro do ano de 2014.

O primeiro critério de escolha dos casos se deu em função da ausência do indicador 15 do IRDI. Dessa forma, foram pré-selecionadas, dentre todas as crianças pesquisadas, aquelas em que esse indicador mostrava-se ausente na primeira marcação do período do acompanhamento (abril). Após esse levantamento, pode-se perceber que o maior número de ausências do indicador encontravam-se nos bebês da creche Mundo Encantado. A partir desse dado, se pensou em discutir o que possivelmente estava acontecendo no berçário dessa instituição, que parecia interferir na presentificação do indicador 15.

Ainda pretendendo utilizar casos, se optou pela seleção de crianças da referida creche, objetivando observar no caso a caso como estavam se dando as relações entre as educadoras e algumas dessas crianças. Em princípio seriam eleitos três casos, contudo, alguns dos bebês que possuíam o indicador 15 ausente em suas primeiras marcações apareciam muito pouco nos diários de campo da pesquisa, inviabilizando a proposta de exaustividade dos dados. Dessa forma, selecionou-se dois casos: dos bebês Igor e Marcelo. Ambas crianças suscitavam dúvidas e preocupação tanto nas educadoras da creche como na equipe de pesquisadoras. Dessa forma, aparecem com mais frequência nos diários de campo, trazendo junto com suas marcações, maior número de observações por parte das pesquisadoras. Assim, a seleção dos casos se deu em função da maior quantidade de material disponível, buscando possível maior aprofundamento das questões a serem discutidas.

Selecionados os casos, suas avaliações foram analisadas em sua totalidade, através não apenas das marcações do Instrumento IRDI, mas também dos diários de campo realizados pelos pesquisadores. Informações adicionais foram buscadas nas entrevistas realizadas com as educadoras destes bebês no início e ao final da intervenção. Através da leitura de todo o material concernente a cada criança, se buscou produzir um relato de todas essas informações, ressaltando os aspectos concernentes à dimensão corporal e integração psicossomática. Tais materiais foram discutidos à luz da teoria de Winnicott, especialmente em relação aos processos de personalização e função da educadora no desempenho dessa tarefa do amadurecimento pessoal em específico.

Materiais

- Avaliações através do instrumento IRDI adaptado ao contexto da Educação Infantil. Tal avaliação ocorreu logo na entrada dos pesquisadores nas EEIs (Anexo 2).
- Ficha de marcação: Nesta ficha constam os 31 indicadores do IRDI a serem observados na interação com o cuidador/ educador. Foi preenchida durante os 9 meses de acompanhamento, duas vezes para cada faixa etária.
- Diários de campo: Relatos, feitos pelos pesquisadores, de cada acompanhamento realizado em sala de aula, com o registro das situações de intervenção com o educador e os bebês.
- Entrevistas com as educadoras: Trata-se de uma entrevista semidirigida que aborda questões relativas à escolha profissional e à formação dos educadores, à (in)satisfação com o trabalho e às

representações a respeito do cuidado e da educação dos bebês. A entrevista (Fase I) foi realizada antes da avaliação-intervenção pelo IRDI; e uma entrevista similar (Fase II) foi realizada ao final da intervenção (Anexo 3).

- Observações das crianças estudadas no ano posterior ao estudo, 2015. Estas realizadas pelas mesmas pesquisadoras que haviam realizado o acompanhamento com a Metodologia IRDI.

Análise de dados

A interpretação dos dados foi realizada através de uma leitura clínica do material. Nesse sentido, Jerusalinsky e Berlinck (2008) propõem a possibilidade de operações de leitura em relação ao dado a ver que é trazido, através do corpo, pelas produções da criança. Dessa forma, o que é dado como manifesto pode ser encarado não mais como uma manifestação óbvia ou evidente, mas como um enigma a ser descoberto.

Buscou-se tratar as produções da criança e as observações das educadoras tendo como foco o indicador selecionado, mas relacionando-os com os demais elementos trazidos pelos discursos das educadoras e observações dos diários de campo. Ainda que Jerusalinsky e Berlinck (2008) evidenciem a importância do discurso parental na leitura das manifestações do bebê, devido à inserção do estudo no contexto da Educação Infantil, se buscará no discurso do educador e no contexto da escola – bem como na psicanálise winnicottiana – o ponto de articulação necessário para o embasamento da operação de leitura a ser feita em relação às produções das crianças estudadas.

A ESCOLA MUNDO ENCANTADO

Localização e infraestrutura

A Escola de Educação Infantil X localiza-se em um bairro residencial da zona norte de Porto Alegre. Este possui cerca de 25.800 habitantes, representando 1,84% da população da capital. Destes, 23,07% vivem em favelas, dentro do referido território. A taxa de analfabetismo é de 2,86% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 3,39 salários mínimos. A escola Mundo Encantado é a única escola de educação infantil do bairro, que conta com outras duas escolas municipais.

As dependências da escola incluem 11 salas de aula, sala da diretoria e professores, laboratório de informática, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca infantil, berçário, banheiros dentro e fora do prédio, banheiros adequados à educação infantil, secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátios coberto e descoberto, área verde e lavanderia. De acordo com o site da escola, o projeto pedagógico se baseia na ideia dos ambientes de aprendizagem, sendo este: *“a articulação entre o espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos)”*. A partir de estudo realizado no ano de 2007 a escola Mundo Encantado passou a organizar suas ações educativas com pauta em salas ambiente, disponibilizadas para cada grupo etário, com possibilidade de articulação e circulação em outros espaços. Foram realizadas reavaliações das práticas que resultou na reorganização dos espaços, objetivando o aperfeiçoamento do trabalho educativo. Os espaços não são fixos, podendo sofrer alterações visando o aperfeiçoamento das interações com o meio físico e as relações humanas.

Em 2014 a escola passou a ser organizada por meio dos seguintes ambientes: Berçários 1 e 2, Maternal 1 (Brinquedoteca), Maternal 2A (Arteira), Maternal 2B (Fazendo de Conta), Jardim A1 (Brinquedos), Jardim A2 (Planeta Terra, Jardim B1 (Corpo e Fantasia), Jardim B2 (Pintaliê). Além destes ambientes, a instituição também contou com a criação da sala das histórias, de uso comum e Mundinho (exclusiva dos maternais). Interessante ressaltar que as turmas de berçário não possuem salas “temáticas” próprias, ainda que as atividades se deem de forma alternada entre as turmas nos referidos espaços. A escola ainda conta com dois pátios e possibilidade de realização de aulas de culinária, no refeitório. Cada um dos ambientes segue a ideia da articulação das linguagens e possui características próprias que propiciam um tipo de planejamento.

Coordenação

Os diários de campo evidenciam que desde o início da inserção das pesquisadoras na escola, as profissionais responsáveis se mostraram abertas e disponíveis para contribuir com a pesquisa, considerando o estudo bastante interessante. Esse contato inicial foi realizado com a direção, vice direção e coordenação pedagógica. A vice-diretora da época era quem mais tinha contato com o projeto, já que foi quem estava na direção quando o estudo foi proposto à instituição.

Já nesse primeiro momento a questão do número de educadoras também aparece como dificuldade, tornando-se um imprevisto para as pesquisadoras, já que faltavam profissionais no berçário. A equipe havia se planejado para realizar o acompanhamento nas quintas feiras à tarde,

contudo, as crianças da turma não estavam ficando à tarde, pois não havia professor. Dessa forma, foi necessária a reorganização dos turnos para as observações, que passaram a ser realizadas nas sextas feiras pela manhã.

Além dos desfalques no quadro de funcionários, já no primeiro contato algumas profissionais comentam situações difíceis em relação a famílias envolvidas com questões criminais. A estagiária, em específico, relata em sua entrevista e também nos diários de campo preocupações com a vulnerabilidade de algumas crianças e suas famílias. Cita também que essas situações acabam afetando as professoras em função do estresse desencadeado, gerando adoecimento e, por vezes, afastamento da escola.

Logo após a primeira semana de observação a rigidez da rotina nos cuidados com os bebês do berçário saltou aos olhos das pesquisadoras. Tendo uma oportunidade inesperada para conversar com a diretora a respeito do andamento das observações, uma das pesquisadoras fica em dúvida se deve colocar essa questão, quando interrogada a respeito do que estava achando até o momento. Timidamente, comenta a rigidez dos horários e conseqüentemente a grande quantidade de choro dos bebês. A diretora tenta justificar o pequeno número de educadores como razão para tal, mas, ao ser confrontada com a rigidez dos horários de sono e método de alimentação, acaba concordando com a pesquisadora. A direção parece ter a mesma visão a respeito das rotinas que as pesquisadoras, evidenciando que não deveria ser desta maneira, contudo acaba esbarrando nas exigências da equipe de nutrição, que parece “mandar” na Educação Infantil.

Uma semana após essa conversa, as pesquisadoras se surpreendem quando a comida do almoço já vem servida nos pratinhos, diretamente da cozinha. Anteriormente era alguma das educadoras quem servia as crianças, o que fazia com que os bebês, já cansados de esperar nas cadeirinhas, ficassem com mais sono e fome ainda. Após essas mudanças, alguns bebês já estão sentando em mesinhas e até comendo com sua própria colher. Este parece ter sido um desdobramento da conversa com a diretora, e ilustra a abertura da escola a pesquisa, exposta anteriormente.

Em relação à escassez de profissionais, ressalta-se o remanejamento da estagiária e monitora, em diferentes momentos de 2014, em função do fechamento de algumas turmas. No mês de agosto, em decorrência de algumas profissionais estarem de licença e o berçário contar com três educadoras, a estagiária saiu da turma. No mesmo mês, houve mudanças na direção também, a diretora foi para a SMED e a vice assumiu a direção. A monitora acabou sendo remanejada em setembro.

De qualquer forma, ainda em agosto, foi realizada uma reunião com a nova direção e coordenação pedagógica. Foram enfocadas as dificuldades observadas no berçário, como trocas de professoras e rigidez na rotina. A própria professora que começou no berçário já sabia que seria remanejada em seguida, aspecto que pode ter dificultado a criação do vínculo com os alunos. Em relação à rotina, a direção demonstrou possuir uma visão bastante semelhante a das pesquisadoras, mas que acaba ficando desvinculada da prática das educadoras do berçário. A equipe também concorda com a rigidez de uma das profissionais em específico (Juliana, que será caracterizada mais adiante) e da necessidade de maior atenção e conversa com os pais de um dos bebês (Marcelo, também a ser discutido posteriormente).

AS EDUCADORAS DA MUNDO ENCANTADO

Algumas das informações relatadas a seguir partem de entrevistas realizadas pelos pesquisadores, dessa forma, trata-se da fala das educadoras, aspecto que não necessariamente corresponde a sua prática. Outros dados são oriundos de questionários e fichas respondidos via escrita, pelas mesmas profissionais. Os excertos concernentes aos diários de campo revelam a percepção das pesquisadoras a respeito do fazer das profissionais, sendo esta a fonte de dados que corresponde à dimensão da prática propriamente dita dessas educadoras.

Ressalta-se essa diferenciação em função das discrepâncias possíveis ao se trabalhar com diferentes fontes de dados, falado, escrito ou observado. De qualquer forma, estarão especificados ao longo do texto a origem das informações descritas, visando facilitar essa diferenciação ao leitor. Serão descritos, em primeiro lugar, as informações coletadas através do questionário, logo em seguida a primeira entrevista, ficha pré-teste, diários de campo e segunda entrevista, com as educadoras em que foi possível realizar este último contato.

A turma do berçário é acompanhada por três educadoras em cada turno: a professora, a monitora e a estagiária. Levando em consideração que a maior parte das observações foi realizada pelo período manhã, serão apresentadas, a seguir, as profissionais desse turno: a professora Laura, a monitora Juliana e a estagiária Taís.

Juliana, a monitora

A educadora Juliana tem 29 anos e possui formação de magistério. É solteira e não tem filhos e não deseja engravidar, futuramente. Trabalha como educadora há 9 anos, com crianças de 0 a 9 anos de idade. No berçário, em específico, trabalha há 4 anos. Refere não possuir treinamento para o atendimento de crianças menores de 18 meses, seguindo as “normas” da escola como balizadoras de sua atuação profissional. Juliana realizou o magistério ao mesmo tempo em que cursava o ensino médio, e através dele começou a trabalhar com a educação infantil. Conta que foi uma escolha pessoal trabalhar com o berçário, em função de ser apaixonada por crianças pequenas.

Trabalha na creche há 2 anos, 8 horas por dia. É acompanhada em sala de aula, normalmente por duas outras profissionais. Pensa sua carreira como educadora como uma atuação a longo prazo. Juliana não buscou espontaneamente outros cursos de formação, participando apenas da formação promovida pela escola, mensalmente. Refere sentir-se bastante satisfeita com sua posição de educadora, contudo evidencia que por vezes sente dificuldade em compreender algumas das necessidades das crianças.

Em sua primeira entrevista, descreve-se com uma educadora bastante perfeccionista, preocupada em deixar a criança “bem”, pois isso melhoraria o ambiente, que é complicado. Associa esse sentimento ao fato de a escola localizar-se em uma zona de risco, precária. Demonstra reconhecer que essa situação influencia nas demandas emocionais e físicas dos bebês. Confessa que se sentiu nervosa e incomodada com o choro dos bebês no início, mas agora refere já ter aprendido a “trabalhar essa questão”. Conta que se espelha na atual coordenadora da escola como modelo de educador.

O carinho recebido das crianças é o que Juliana mais gosta em seu trabalho, e o planejamento o que mais sente dificuldade, em função de as crianças pequenas serem bastante imprevisíveis. Considera que sua principal função com as crianças seja de cuidar e educar. Caracteriza a infância como algo que não possui mais, infelizmente, por esse motivo tenta oportunizar que seus alunos sejam crianças, deixando-os brincar e vivenciar a idade que têm.

No que diz respeito à relação com os pais, Juliana comenta que é sempre bastante direta com eles. Apesar de ser monitora, é ela que tem mais proximidade com os familiares, já que é ela quem recebe e despede-se das crianças na creche. Conta que, como os bebês estão na fase de adaptação (na época da primeira entrevista), os pais se mostram bastante curiosos, perguntando tudo o que as crianças fizeram na escola. Ela, por sua vez, busca sempre responder a esses anseios.

Pensa que as crianças de sua turma do berçário precisam, nesse período, de afago carinho e toque. Justifica essa necessidade em função da existência de alguns casos de problemas com drogas na família (abstinência de droga após o parto) e isso torna, segundo seu entender, algumas das crianças mais agitadas. Além disso, ressalta que as crianças necessitam também das coisas “básicas”, como as trocas e a limpeza. Conta que realiza todas essas práticas, também alimentando e brincando: “*só não amamentação porque não dá*”. Justifica a importância do contato físico também em decorrência do período de adaptação das crianças, como forma de acalmar. Diz gostar bastante desse contato, sentindo essa necessidade.

Conta que também gosta muito de cantar e brincar com as crianças, em função de elas estarem nos primeiros períodos do balbúcio, sendo essa uma forma de estimular e fazê-las evoluir. Ressalta ser importante também o estímulo para o engatinhar e o caminhar e a até mesmo o sentar, já que uma das bebês do berçário ainda não senta. Nega dificuldades em sala de aula para as práticas citadas acima.

Quando questionada, ao fim da primeira entrevista, se gostaria de complementar o que já havia dito, Juliana reitera sua paixão pelo berçário, dizendo que é “*suspeita para falar*” do assunto. Sente diferenças entre os pequenos e as crianças maiores, que já não permitem tanto o carinho na relação que é estabelecida. Considera também como compensados os esforços e o cansaço, por poder ver a evolução das crianças e a importância do seu trabalho. Conta que apesar de não ser mãe, consegue satisfazer-se através do prazer proporcionado pelas evoluções e conquistas das bebês dos quais cuida.

Na ficha pré-teste, chama atenção o fato de que Juliana justificou apenas uma das questões de múltipla escolha, ainda que as instruções solicitassem que as educadoras pudessem, se possível, justificar suas respostas. Nas suas respostas, Juliana coloca compreender que quando a criança chora, o importante é que a educadora saiba o que ela deseja, em função de já ter se estabelecido um vínculo entre a profissional e o bebê. Concorda que, mesmo que as educadoras não substituam as mães, devem também comunicar-se com as crianças no estilo “*manhês*”, pois devem realizar uma continuidade no cuidado materno na creche. Corroborando essa ideia, pensa que a melodia das palavras é muito importante ao falar com as crianças pequenas. Considera que de 4 a 8 meses a criança já possui uma linguagem própria. Quanto à busca de um bebê de 8 meses pelo corpo da educadora ao brincar, concorda que a educadora deve permitir se assim desejar.

No que diz respeito à possibilidade de uma criança de um ano querer alimentar-se com as mãos, entende que a educadora pode deixar que ela coma alguns pedaços com as mãos, mas não

toda a refeição. Entende que as pequenas regras de comportamento podem começar a ser introduzidas ao redor dos 8 meses da criança, mesmo que ela ainda não as compreenda totalmente. Em relação a uma criança de 5 meses, Juliana acredita que deva aceitar a rotina da creche, para acostumar-se. Contudo expõe que a rotina do sono é feita gradativamente, na medida em que a criança se adapta.

Nos diários de campo, a educadora aparece como quem demonstra possuir mais conhecimento sobre as crianças, em função de trabalhar no turno da manhã e da tarde com os bebês do berçário. Sabe o que acalma cada criança, quem pode dormir ou não, onde estão os bicos ou como determinado bebê gosta de dormir. Assim, parece ser quem dita e organiza a maior parte da rotina da turminha. Em uma das observações, na hora do sono, vai falando para a estagiária, Taís, qual criança deve deitar onde.

O temperamento de Juliana, descrito como “difícil” pelas pesquisadoras, chama atenção nas observações. Por momentos parece grossa e mal humorada, chegando a ser dura com as crianças. Por outro lado, em função de passar mais tempo com os bebês, é a figura a qual as crianças mais se dirigem. A coordenação concorda com a visão das pesquisadoras a respeito de Juliana, entendendo que dentre as educadoras do berçário, ela é a profissional mais rígida.

Nos momentos em que a professora e a estagiária se mostram mais disponíveis com as crianças, mais conectadas, Juliana parece ficar em segundo plano, realizando os cuidados mais “braçais” com os bebês. Contudo, estes parecem impessoalizados e realizados de forma mecânica. Por exemplo, em um dos dias de acompanhamento, troca as crianças enquanto conversa com uma das funcionárias da limpeza. Em outro momento, Juliana xinga uma das crianças (Marcelo) pois este parecia incomodar-se com os grãos da comida, na hora do almoço. Perde a paciência e diz que ele não poderia estar fazendo aquilo. Neste momento, a professora, Laura, passa a alimentar o bebê de forma mais tranquila.

Juliana parece alternar momentos de rigidez com certa dispersão, por vezes, utilizando o celular em sala de aula. Em uma das observações é solicitada por uma criança, mas não dá muita atenção por estar fazendo uso de seu celular. Apesar disso, refere compreender que, na parte da tarde, a rotina é menos rígida e que as crianças parecem mais felizes. Juliana acaba saindo do B1 no mês de setembro e sendo remanejada para outra turma, pois a escola estava com problema no quadro de professores, inclusive com fechamento de algumas turmas por algum tempo. Em função disso, ela não respondeu à segunda entrevista e à ficha pós-teste.

Laura, a professora

Laura tem 36 anos, é separada e têm três filhos, uma das filhas com idade semelhante aos bebês pelos quais a educadora é responsável na Mundo Encantado. Trabalha há 15 anos na área, tendo tido contato com crianças de todas faixas etárias. Em relação ao treinamento específico para atendimento de crianças menores de 18 meses, Laura refere as cadeiras específicas de sua graduação em Pedagogia. Considera seguir a linha pedagógica interacionista. Trabalha 4 horas na creche e outras 4 horas e meia em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, como professora do Jardim A.

Laura participou de um curso de formação no último ano, uma supervisão e orientação escolar, com duração de 360h. Os temas abordados nesses encontros enfocaram os tópicos de inclusão, multiculturalismo e gestão democrática. Contudo, não recebeu apoio (financeiro ou liberação) da EMEI para tal, tendo feito essa busca por conta própria. A educadora demonstra satisfação mediana como sua posição atual de educadora infantil do berçário.

Laura conta que a experiência na escola Mundo Encantado é seu primeiro contato com o berçário, tendo trabalhado com crianças pequenas anteriormente, mas no maternal. A educadora trabalhou anteriormente 5 anos na educação infantil e 7 anos em instituição de acolhimento (abrigo). Por alguns momentos, no abrigo, teve contato com crianças pequenas, ainda que pouco. Seu contato com a educação infantil se deu pela realização de um concurso em outra cidade, para um cargo que se assemelha ao de monitor na capital. Laura gostou da experiência, e depois de 2 anos resolveu cursar pedagogia.

Ao iniciar a graduação de Pedagogia já possuía algum conhecimento prático em função da experiência de trabalho, aliada também às experiências familiares, em função de ter uma família numerosa. Iniciou trabalhando na “intuição” e, ao cursar a faculdade, percebeu que suas práticas não estavam equivocadas, podendo dar mais embasamento teórico às mesmas.

Laura não possui uma identificação específica com a faixa etária do berçário, referindo que consegue trabalhar com crianças de qualquer idade. Contudo, se incomoda quando trabalha muito tempo com a mesma turma, preferindo trocar periodicamente de ambiente. Foi remanejada de outra escola em função da distância, e, ao chegar à escola, não sabia com qual faixa etária iria trabalhar.

Laura considera-se uma boa educadora, ainda que se descreva como “prática” com as crianças. Em sala diz ser bastante tranquila e gostar do que faz, ressaltando a interação com os alunos. Por outro lado, refere que precisa aprender melhor a lidar com as questões burocráticas de

seu cargo, como por exemplo, a organização e apresentação dos projetos para fora da sala de aula. Nesse sentido, pensa que no momento sua busca é conciliar a questão teórica de escrita e documentação do trabalho que realiza na creche.

A educadora tem como modelo sua própria mãe, a quem descreve como ótima e parceira o tempo todo. Considera seu trabalho na educação infantil como uma carreira. Conta que o que mais gosta em sua profissão é o “talento” e sorriso das crianças, que supera as dificuldades enfrentadas, sejam elas da escola, equipe ou distância do trabalho. Laura aponta como o que menos gosta em sua função a apresentação do trabalho no geral, o embasamento teórico a ser usado para a supervisão e a gestão escolar. Refere dificuldades em conciliar essas questões com o atendimento às crianças, por vezes ficando sem tempo fora da sala de aula para se dedicar a esses pontos. Reconhece a importância da formação mensal, contudo sente falta, no dia a dia de tempo para a realização dos registros mencionados.

A educadora considera o desenvolvimento das crianças como principal função de seu trabalho. Nesse sentido, cita a capacidade das crianças de irem fazendo as coisas sozinhas e o estímulo por parte das educadoras para que esse desenvolvimento possa se concretizar. Considera a infância um momento único na vida das pessoas, que acaba sendo levada para o resto da vida, e, por esse motivo, deve ser muito valorizada.

Laura, ao contrário de Juliana, não possui uma relação direta com os familiares das crianças, tanto em função dos seus horários quanto ao período que está na escola – apenas há uma semana. Por esse motivo, sua comunicação com os pais se dá de forma indireta, até o momento dessa primeira entrevista, por bilhetes e recados nas agendas das crianças. Contudo, afirmou que estava planejando uma reunião, mas temia que em função dos horários de trabalho dos familiares esse encontro pudesse ficar esvaziado. Comenta que nesse sentido ainda não pode dizer como se dá sua relação com os pais, mas refere que em suas outras experiências de trabalho sempre foi bastante direta com os mesmos.

A educadora considera como aspectos necessários no primeiro ano de vida do bebê o estabelecimento de uma rotina como a da creche e de estimulação para o desenvolvimento do bebê. Pensa que, como esse período é o “início de tudo”, vários fatores precisam ser dosados nesse momento, como a higiene, alimentação, estimulação motora e horários de sono. Nesse sentido, realça a importância da creche para a saúde do bebê, mas também para toda infância, posteriormente. Em relação à estimulação, citada anteriormente, evidencia a necessidade da

realização de diferentes atividades, como contato com o sol, poder brincar no pátio, acordar cedo, aspectos que vão organizando os hábitos do bebê, e até mesmo os horários de sono.

Laura considera práticas como a conversa, brincadeiras e o colo como importantes para o dia a dia com os bebês. Ressalta a importância de poder dar o colo não só nos momentos em que a criança está chorando, mas também como uma forma de afeto, podendo fazê-la compreender que não precisa chorar para ganhar essa atenção mais próxima. Conta realizar todas as práticas citadas anteriormente com os bebês de sua turminha. Laura tem uma bebê de 3 meses e percebe que, na creche, a ausência da possibilidade de contato com a natureza (grama, árvores, já que o pátio é feito de piso) é algo que faz diferença no desenvolvimento das crianças. Refere que entende os motivos de higiene e cuidado que justificam a ausência de um contato maior com a natureza em função da grande quantidade de crianças, mas considera isso como uma dificuldade em sua prática.

Na ficha pré-teste Laura não justificou nenhuma das questões objetivas respondidas, ainda que as instruções solicitassem que as educadoras pudessem, se possível, justificar suas respostas. Através de suas respostas, Laura apontou compreender que quando a criança chora, o importante é que a educadora saiba o que ela deseja, em função de já ter se estabelecido um vínculo entre a profissional e o bebê. Concorda que, mesmo que as educadoras não substituam as mães, devem também comunicar-se com as crianças no estilo “manhês”, pois devem realizar uma continuidade no cuidado materno na creche. Corroborando essa ideia, pensa que a melodia das palavras é muito importante ao falar com as crianças pequenas. Considera que de 4 a 8 meses a criança já possui uma linguagem própria. Quanto à busca de um bebê de 8 meses pelo corpo da educadora ao brincar, concorda que a educadora deve permitir se assim desejar.

No que diz respeito à possibilidade de uma criança de um ano querer alimentar-se com as mãos, entende que a educadora pode deixar que ela coma alguns pedaços com as mãos, mas não toda a refeição. Concorda que pequenas regras de comportamento podem começar a ser introduzidas ao redor dos 8 meses da criança, mesmo que ela ainda não as compreenda totalmente. Em relação a uma criança de 5 meses, Laura acredita que deva aceitar a rotina da creche, pois isso possibilitaria um melhor aproveitamento das horas de sono.

Nos diários de campo, apontou-se que Laura também se ocupava das atividades de cuidado físico, sendo que em uma das observações passa a manhã trocando os bebês. Parece uma profissional bastante disponível para os bebês, propondo atividades que respeitam as capacidades das crianças do berçário. Em uma das observações, solicita ajuda dos bebês quando está colando

bilhetes, e sugere que pintem. Algumas crianças apenas brincam com as canetas e giz de cera, mas a educadora se demonstra tranquila com essa diferente apropriação dos objetos.

Demonstra-se progressivamente mais integrada à turma, apesar de ter se afastado em razão de adoecimento de uma de suas filhas. Propõe brincadeiras, incentiva o uso da música e conversa bastante com os bebês. As crianças, por sua vez, parecem bastante interessadas nas atividades lúdicas propostas, descritas como bastante criativas pelas pesquisadoras. Os bebês se interessam, conversam e interagem bastante com as brincadeiras sugeridas por Laura.

Parece ter mais paciência com as crianças do que Juliana, que às vezes é ríspida com os bebês. Por outro lado, submete-se à lógica da rotina da monitora, fazendo comentários irônicos nos momentos em que as pesquisadoras deixavam que alguma das crianças pegassem no sono fora dos horários determinados para isso.

Ainda que em um primeiro momento tenha demonstrado interesse na pesquisa, buscando estar à par do trabalho, estranha que o estudo estivesse sendo realizado no berçário. Em uma reunião as pesquisadoras abordam esse aspecto com Laura, pois a mesma entrou na escola quando as avaliações iniciais já haviam sido realizadas. Opõe-se também a uma conversa com os pais de um dos alunos que preocupam no berçário, por afirmar que as pesquisadoras só o pegam “em dias ruins”.

Apesar de submeter-se à rigidez de Juliana, quando sozinha com as pesquisadoras admite não concordar com algumas práticas da colega, ainda que funcionem, por vezes. Entende que é complicado, por exemplo, acordar uma criança que está com sono, buscando fazê-la adaptar-se ao horário da creche. Contudo, sente-se desconfortável para colocar sua opinião nesses momentos, já que fica apenas até o meio dia na creche e não precisa lidar com essa criança no período da tarde, se não quiser dormir.

Nesta segunda entrevista, ao final do acompanhamento, Laura afirmou que o que mais gosta em seu trabalho é o sorriso das crianças, resposta similar a que foi concedida na primeira entrevista. Como ponto negativo do trabalho, continua citando as questões burocráticas do cargo e a maneira de conciliar estas com o tempo com os alunos. Neste momento, considera o estabelecimento de uma comunicação com a criança como uma das principais funções de seu trabalho, citando os olhares e as vocalizações como exemplos dessa comunicação, durante os cuidados. Afirma que a importância de ser educadora está nessa troca que se estabelece entre os bebês e as profissionais.

A respeito da relação estabelecida com os pais, Laura parece ter tentado fazer-se presente e mostrar seu trabalho, pedindo os horários para as avaliações iniciais com os familiares. Contudo, isso não foi possível em decorrência de um evento importante na outra escola em que trabalha. Assim, mostrou-se resoluta em sua necessidade de estar presente na entrega das avaliações dos bebês. Refere que, apesar de nem todos os pais terem comparecido, pode se apresentar e conhecer os familiares, cujo contato anteriormente se dava apenas de forma indireta. Conta de casos específicos da turma do berçário nos quais a comunicação com a família conseguiu se estabelecer e evoluir, beneficiando as crianças em questão. Quando questionada, novamente, a respeito das necessidades dos bebês nos primeiros anos de vida, Laura parece desviar do foco da pergunta, comentando que os alunos do berçário a surpreenderam muito no ano de 2014. Refere que as turmas sempre são diferentes umas das outras, mas que consegue sempre aprender com os diferentes grupos de alunos. Parece admitir que se sentia receosa com a quantidade de crianças (18 ao todo, sendo que tinha trabalhado apenas com 6 bebês na mesma sala), mas que ficou bastante surpresa com os avanços dos alunos.

Dentre esses cita a proximidade com as crianças, das atitudes, primeiros passos, as primeiras palavras. Conta que é muito prazeroso poder receber “*bom dias*” ou abraços quando falta um dia ou dois, em função do vínculo criado. Laura percebe que seu olhar está diferenciado em relação aos alunos em função de estar cuidando da terceira filha, que tem a mesma idade dos bebês de sua turminha. Acredita que isso faça com que ela “*preste mais atenção*” no desenvolvimento

Laura considera que todos os aspectos do cuidado são relevantes para o dia a dia com os bebês, fato que torna a função de educador bastante desafiadora. Contudo, refere que os cuidados físicos, em específico, demandam bastante tempo e precisam ser conciliados com os demais cuidados “pedagógicos” a serem dispendidos. Conta que além de tentar trabalhar com as crianças do berçário como um grupo, buscou propiciar uma interação das crianças também com o restante da escola. Isso se deu alternando momentos de convivência com os maiores, ou com os irmãos das crianças do berçário.

Ainda nas dificuldades de conciliação entre uma atenção mais individualizada ou coletiva, Laura ressalta que a imprevisibilidade do que vai ocorrer no dia acaba por justificar a rotina, muitas vezes considerada como rígida por alguns. Por outro lado, evidencia a existência de momentos em que se pode agir com mais flexibilidade, relativizando o que havia sido dito anteriormente. Contudo, essas ocasiões em que a rotina acaba não sendo seguida tão rigidamente não se refletem nas práticas de cuidados com as crianças, mas sim nas diferentes atividades lúdicas propostas. Laura

menciona boas experiências das crianças com tintas, outras artes plásticas, giz de cera, e massinha de modelar como exemplos. Cita também o trabalho das aulas de música e também a presença do professor de educação física que pode trazer uma referência masculina e outra tonalidade vocal, o que, para educadora, “*ficou bem marcante*”.

Conta que se admirou com a capacidade das crianças de lidarem com tantas pessoas que estiveram circulando em sua turma de berçário, entre elas as pesquisadoras da UFRGS, professoras (em função das trocas ocorridas), equipe de limpeza e cozinha. Confessa que “*acharia um fracasso*” essa grande circulação de diferentes profissionais, mas que no fim isso pode contribuir para uma maior autonomia dos bebês. Refere que, nesse sentido, parecem ter sido estimulados precocemente a um contato com um maior número de pessoas e que, ao contrário do que esperava, isso não foi prejudicial ou causou traumas, mas foi positivo.

Laura diz realizar tanto os cuidados mais físicos quanto “*pedagógicos*”, não se importando, como acontece com algumas educadoras, de realizar trocas ou trabalhos que demandem mais desgaste físico. Diz que já ouviu muitas educadoras reclamarem a respeito da troca de fraldas por ser um momento “*tabu*”, mas discorda dessa ideia. Inclusive diz gostar bastante das trocas de fraldas, mas que procura alternar os dias buscando equilibrar as atividades que realiza, pois o número de crianças é grande e o trabalho pode tornar-se exaustivo. Diz sentir-se dividida, temendo fazer algo e deixar o resto de lado, por esse motivo busca conciliar ambas práticas.

Além das práticas citadas anteriormente, Laura ressalta os aspectos motores do início da marcha e também da linguagem como relevantes para serem trabalhados com os bebês. Quanto às dificuldades relacionadas à execução das práticas mencionadas, Laura reitera a necessidade de conciliação. Em um primeiro momento de uma atenção mais individualizada para o manejo de necessidades biológicas com a alternância de um olhar para o grupo de crianças como um todo. Ainda como um dilema, diz ter dificuldade, como mencionado anteriormente, de também alternar a atenção individual com as questões burocráticas que são cobradas pela direção.

Laura afirma que as intervenções das pesquisadoras influenciaram o seu trabalho através das trocas que foram possibilitadas. Conta a respeito de seu trabalho de conclusão de curso da Pedagogia, no qual realizou uma reflexão a respeito de seu trabalho, tentando compreender se foi o curso de graduação que a tornou educadora ou se este é um processo anterior que vem desde a infância. Conta que por si já havia realizado essas reflexões, mas que com a presença das pesquisadoras pode pensar de que forma agir e se estava conseguindo, através de seu trabalho, transmitir o que queria para as pesquisadoras. Ressalta o olhar das pesquisadoras e a troca de

experiências como elementos importantes proporcionados pela intervenção, possibilitando perceber aspectos tidos como “naturais” e questioná-los. Pensa que todos puderam aprender com essa experiência.

Percebeu mudanças proporcionadas pelo trabalho das pesquisadoras em relação a casos específicos da turma do berçário, como avanços individuais e aproximação à família de uma das meninas que causava preocupações. Em relação a Marcelo, comenta que havia muita curiosidade a respeito de seu choro, mas nenhuma resposta nesse sentido. Através das intervenções das pesquisadoras e com os pais pensa que foi possível uma mudança de conduta, em relação ao manejo com o menino. Em relação a Igor, refere que havia dúvidas a respeito de seu desenvolvimento em função da passividade, mas que agora ele está bem tranquilo.

Ao ser questionada se desejava adicionar alguma consideração ao que já vinha sendo dito, Laura enfatiza a postura mais “*de canto*” das pesquisadoras como aspecto positivo, a seu ver, facilitando a pesquisa. Pensa que se a entrada da equipe tivesse se dado de outra maneira, o estudo poderia não ter dado certo, pois é necessária toda uma preparação para que os bebês possam se acostumar com pessoas de fora. Por outro lado, entende que ao se colocarem como membros da equipe a interação com as crianças foi facilitada, tornando as pesquisadoras familiares e presentes para as crianças. Acha que um vínculo foi criado, mesmo que não se tenha querido interferir, mas que no fim essa postura colaborou para o trabalho das educadoras. Considera que o estudo foi positivo e legal, pois não houve o sentimento de que estavam sendo observadas e analisadas, mas que podiam interagir e construir um conhecimento juntas.

Taís, a estagiária

Taís tem 26 anos e está no 5º semestre do curso de pedagogia. É solteira e não tem filhos. Na entrevista inicial, Taís conta que trabalha há 5 anos como educadora, já tendo tido contato com todas as faixas etárias. Não possui treinamento específico para atendimento de crianças com menos de 18 meses, e afirma seguir a linha pedagógica tradicional em suas práticas. Está estagiando na creche Mundo Encantado há 9 meses, trabalhando um total de 6 horas diárias. Participou das formações promovidas pela escola no último ano, porém não especifica os temas abordados nestes encontros. Sente-se medianamente satisfeita em sua prática na creche, citando a falta de funcionários para auxiliar as turmas como uma das dificuldades em seu trabalho.

Taís conta que sempre gostou muito de crianças e não se via em outra profissão que não proporcionasse este contato. Ao fazer vestibular sua segunda opção foi Psicologia, mas que acabou

não passando por muito pouco e resolveu cursar Pedagogia. Sempre soube que a vida de educador não é fácil, mas entende que de alguma forma pode estar contribuindo para deixar ao menos uma “*marquinha*”, fazer alguma diferença na vida das crianças com as quais trabalha. Entende que seu trabalho não irá mudar o mundo, mas acredita nas profissões de educador e psicólogo como potencializadoras de pequenas mudanças.

Nunca pensou que gostaria de trabalhar com o berçário, em função do choro dos bebês. Entrou na escola como volante, e, após breve contato com uma turma de crianças bem pequenas, acabou se apaixonando pelo trabalho. Por uma sugestão da escola acabou concordando em tentar ser educadora do berçário e agora se diz encantada e que não se vê trabalhando com outras faixas etárias, exceto com o jardim, quando formar-se.

Como educadora diz-se bastante delicada e cuidadosa, em função de as crianças do berçário ainda não saberem se expressar por meio da palavra. Assim, não consegue não “*dar bola*” para o choro dos bebês, pois este pode estar significando diferentes necessidades. Considera-se também amorosa e brincalhona, pois está sempre fazendo piada e rindo. Diz espelhar-se em duas monitoras com as quais trabalhou no ano anterior, em função de terem bastante experiência com as turmas de berçário. Cita também duas professoras da faculdade, uma, pois deseja ser ao menos metade do que é (sem explicar os motivos) e a professora de psicopedagogia, por ser muito legal. Pensa sua carreira como educadora em longo prazo, em função de não se enxergar fazendo nada além de lecionar.

Taís gosta de todos os aspectos do trabalho, mas enfatiza a gratificação que sente, mesmo nos dias ruins, ao deparar-se com o sorriso das crianças. Refere também a possibilidade de aprendizado a cada dia no trabalho com os bebês, de novas descobertas compartilhadas. Por outro lado, cita o cansaço mental como o que menos gosta em sua função, já que trabalha e estuda.

A educadora considera sua função como muito importante, uma forma de referência para as crianças já que ainda são tão “*pitoquinas*”. Sente-se também uma referência para os pais, em função da confiança depositada em si e nas colegas de trabalho. Taís considera que mesmo que se estipule uma limitação etária para o término da infância, sempre estaremos acompanhados por nossa criança interior, fala sobre si mesma, pois ainda se considera “*uma baita criança*”. Sua relação com os pais dos bebês é bastante tranquila, em função de já se conhecerem das entrevistas realizadas no início do ano e também por fazer contato com os familiares todos os dias, na chegada das crianças na creche.

Taís considera que os bebês, nos primeiros anos de vida, necessitam de carinho, afeto e atenção. Apesar de não ser mãe, também entende que a dedicação é um aspecto essencial nesse período. Entende que o colo logo na chegada da creche foi uma das práticas mais importante no dia a dia com os bebês, mas que agora, em função de já terem concluído o período de adaptação, já não necessitam tanto deste acolhimento. Contudo, cita dar a mamadeira, também no colo, como uma atividade essencial, já que demonstra o carinho da educadora e que a criança não está sozinha no ambiente da creche. Taís diz realizar as práticas mencionadas, além de auxiliar nos momentos da amamentação, do soninho, trocas e brincadeiras. Não refere dificuldades para a realização das mesmas, referindo que “dá um jeito” já que ela e as outras educadoras se ajudam bastante.

Na ficha pré-teste Taís justificou quase todas as questões objetivas respondidas. Taís compreende que quando a criança chora, o importante é que seja atendida imediatamente, já que dessa forma pode-se perceber qual a necessidade específica da criança naquele momento. Apesar disso, considera que dos 4 aos 8 meses a criança ainda não consegue expressar suas necessidades, pois seu choro pode estar significando diferentes pedidos.

Concorda que, mesmo que as educadoras não substituam as mães, devem também comunicar-se com as crianças no estilo “manhês”, pois devem realizar uma continuidade no cuidado materno na creche. Justifica que a voz melodiosa permite o estabelecimento do vínculo entre a educadora e o bebê. Na questão que aborda a fala com crianças pequenas, Taís elenca duas alternativas corretas: tanto a importância da melodia das palavras quando e necessidade da fala como um estímulo para que aprendam a falar o mais cedo possível.

No que diz respeito à possibilidade de uma criança de um ano querer alimentar-se com as mãos, entende que não se deve permitir, pois se uma criança o fizer, todas as outras desejarão fazer igual. Entende que as pequenas regras de comportamento podem começar a ser introduzidas ao redor dos 8 meses da criança, mesmo que ela ainda não as compreenda totalmente. Contudo, comenta que nesse período já é possível diferenciar o sim e o não e o certo e o errado. Em relação a uma criança de 5 meses e sua adaptação à rotina da creche, Taís não concorda com nenhuma das alternativas fornecidas, porém também não justifica a sua resposta.

Nos diários de campo, Taís aparece pouco, geralmente nos momentos em que está com Laura, a quem parece conseguir se conectar bastante na proposição e realização das atividades lúdicas. Por outro lado, parece também submetida à rotina mecanizada da creche, em uma das primeiras observações, advertindo as pesquisadoras de que não poderiam deixar os bebês

adormecerem. Passou algum tempo fora do berçário em razão do fechamento de algumas turmas, mas antes do fim da pesquisa, retornou para o B1.

Taís se mostra a educadora mais aberta para conversar com as pesquisadoras a respeito dos bebês e outras questões do dia a dia da creche. Conta a respeito do difícil manejo de algumas situações nas quais as famílias se encontram em vulnerabilidade, e como estas questões afetam as educadoras, que acabam estressadas, e por vezes, afastam-se da escola. Em outra observação comenta a respeito do receio em relação à febre nos bebês, por ter medo que convulsionem. Parece utilizar esses momentos como desabafo, valorizando, como exposto na entrevista, o trabalho da psicologia, graduação que gostaria de ter cursado.

A segunda entrevista foi realizada com Taís ao final do acompanhamento. A educadora segue afirmando que gosta de tudo em seu trabalho, pois foi a profissão escolhida por ela. Enfatiza, nesse sentido, o carinho e a proximidade das crianças e também a relação com os pais como aspectos que a agradam no seu fazer de educadora. Contudo, refere o número muito grande de crianças por profissional como uma dificuldade, sentindo que às vezes não faz o trabalho tão bem feito quanto poderia em função da grande demanda.

Taís considera a função de cuidado e o afeto como principais funções com as crianças do berçário. No que diz respeito ao cuidado, afirma que este acaba sendo mais importante do que o educar, já que passam bastante tempo juntos, até algumas vezes mais do que com os pais. Exemplifica o afeto com o “*colinho*” que as crianças demandam quando chegam, e, de forma mais geral, com o vínculo entre as educadoras e os bebês, o qual descreve como “*muito bonito*”.

Taís descreve a sua relação com os pais como maravilhosa, excetuando-se os casos em que os familiares são mais distantes ou não aceitam tanto as considerações das educadoras. No entanto, de forma geral, afirma que os pais são bastante compreensivos e que conseguem confiar a segurança de seus filhos às educadoras, aspecto valorizado por Taís. Ela relembra de casos específicos ocorridos no ano como ilustração do vínculo com os pais. Conta que uma das mães revelou uma foto e escreveu um recado para a filha entregar para ela no dia dos professores. Outra situação lembrada como marcante foi uma conversa com uma das mães do berçário que admitiu estar sofrendo violência doméstica. A esse respeito Taís diz ter se sentido “*de mãos atadas*”, mas a ouviu e valoriza a confiança depositada neste contato.

Taís continua valorizando o amor, carinho atenção e cuidado como aspectos necessários nos primeiros anos de vida para o bebê. Nesta segunda entrevista também cita a paciência como

determinante. No que diz respeito às práticas consideradas importantes no dia a dia com os bebês cita o auxílio, principalmente, na alimentação. Lembra-se da época em que ainda mamavam, e como achava importante poder pegá-los no colo e olhá-los no rosto, evitando tornar o cuidado automatizado. Agora, acha necessária a ajuda na hora do almoço ao dar as colheradas, aspecto que diz deixar as crianças felizes e ela, por sua vez, satisfeita. Menciona os olhos das crianças, que parecem brilhar nesses momentos.

A educadora também conta participar dos momentos das trocas de fraldas, dos quais diz gostar bastante, pois consegue perceber as descobertas dos bebês a cada dia. Quando propõe a troca de fraldas as crianças já vêm espontaneamente até as educadoras. Menciona também que conseguem se reconhecer e reconhecer os colegas nas fotos que ficam próximas ao trocador. Nesses momentos percebe o desenvolvimento da linguagem, quando a chamam pelo nome e aguardam sua reação, a olhando. Comenta que “*não há nada melhor*”. Refere não possuir dificuldade em relação a essas práticas no seu dia a dia.

Taís pensa que o trabalho desenvolvido pelas pesquisadoras possibilitou que as educadoras pudessem prestar mais atenção no desenvolvimento dos bebês. Afirmo que as trocas, tanto por parte das pesquisadoras, às vezes chamando atenção, como das educadoras, trazendo aspectos que as preocupavam, proporcionaram mudanças e evoluções. Em específico menciona a adaptação dos bebês com as pesquisadoras, que foi sendo possibilitada de forma gradual no desenrolar das intervenções. Fala também a respeito de Marcelo, que anteriormente chorava e pedia muita atenção das pesquisadoras, mas que agora já está acostumado com sua presença na sala. Menciona também o choro do menino de forma geral, que já não acontece mais.

OS BEBÊS DA ESCOLA MUNDO ENCANTADO

Igor

Igor é um bebê de 10 meses, em sua primeira avaliação com os IRDIS. Interessante realçar que o menino é nomeado, por uma das educadoras como “*meu autistinha*”, desde antes do início das marcações do estudo. Contudo, esta referência só é descoberta pelas pesquisadoras depois de alguns meses de acompanhamento, sendo registrada, com espanto, nos diários e observações da pesquisa.

Corroborando o exposto acima, Igor às vezes se balança, movimento que se assemelha ao da estereotipia de crianças autistas. Entretanto, as observações demonstram que isso não ocorre sempre, e, quando ocorre, se dá em períodos de tempo curtos. De qualquer forma, esse comportamento juntamente com a passividade e certo ensimesmamento parecem sugerir o rótulo-diagnóstico de “autistinha” ao menino. Esta é uma designação que, ainda que não tenha aparecido explicitamente nas interações entre as educadoras e Igor, parece permear silenciosamente as relações estabelecidas entre as profissionais e o menino.

Em sua avaliação inicial, Igor é uma criança predominantemente passiva no sentido da interação recíproca, reagindo de forma pouco frequente quando se dirigem a ele. Este é um aspecto importante a ser pontuado, uma vez que os IRDIs da faixa de idade na qual Igor encontra-se (de 8 a 12 meses) referem-se, essencialmente ao eixo estabelecimento da demanda. Este diz respeito, como descrito anteriormente, especificamente ao reconhecimento por parte da professora das reações – em um primeiro momento – involuntárias como um pedido endereçado a ela (Kupfer, 2009). Esta demanda que vai sendo construída na interação será a base, posteriormente, da linguagem e das relações com as outras pessoas. Dessa forma, seria esperado que, aos 10 meses, ainda que se tratando da relação entre educadora e bebê, esta demanda estivesse sendo estabelecida, proporcionando a possibilidade de interação e comunicação entre ambos.

Ainda no sentido da passividade, as observações demonstram que Igor passa bastante tempo dormindo, aspecto que dificulta a realização das marcações com os IRDIs. Nos momentos em que está acordado parece bastante calado, de certa forma indiferente ao ambiente e pouco ativo. A ausência do indicador a respeito da solicitação de ajuda por parte do bebê conseguindo transpor a passividade (13) ilustra essas percepções acerca de Igor, evidenciada pelos diários de campo.

Contudo, o menino parece se fazer lembrar através do choro, demandando apenas por essa via a atenção das educadoras. Interessante ressaltar que até mesmo seu choro é baixo, não conseguindo, por vezes, chamar a atenção das profissionais. Ainda assim, sua comunicação e pedidos endereçados às educadoras parecem se dar dessa forma, tornando difícil a interação. Os diários de campo ainda descrevem o choro de Igor como de “*difícil interpretação*”, parecendo complicado diferir o que poderia ser um movimento de busca pela interação ou um choro de descontentamento. Este aspecto possivelmente evidencia que, por não ser olhado, torna-se passivo, atraindo o olhar das educadoras apenas quando possui alguma necessidade de ordem física. A comunicação de Igor, nesse sentido, parece restrita, o que se manifesta também na ausência do indicador referente à presença de uma linguagem particular entre ele e as educadoras (17).

Ainda, não parece colocar-se na tentativa de enlaçar o olhar do outro, não fazendo gracinhas ou buscando seu olhar de aprovação, indicadores que atentam para a possibilidade de o bebê estabelecer relações que sobrepujam as necessidades essencialmente biológicas. De qualquer forma, ainda que não busque a interação, parece não conseguir suportar as ausências das profissionais, reagindo quando essas se ausentam (indicador 24). Isso novamente parece apontar para uma dificuldade no estabelecimento da relação entre o menino e as profissionais, evidenciando novamente a dificuldade na construção da demanda na relação de Igor com as educadoras. Igualmente, o menino não parece enlaçar-se com os coleguinhas, preferindo brincar sozinho com os brinquedos de sua preferência. Parece demonstrar dificuldade de deslocar-se pela sala nos momentos das atividades grupais, aspecto que dificulta sua interação com os colegas.

Ainda que a avaliação inicial indique, de forma geral, a postura mais passiva de Igor, os indicadores sugerem que esta não seria reação a um suposto desinvestimento por parte das professoras. A presença de indicadores como os listados abaixo demonstram a existência de uma tentativa por parte das educadoras de convocarem Igor para a interação:

2. A educadora fala com a criança em um estilo particularmente dirigido a ela.
4. A educadora propõe algo à criança e aguarda sua reação.
9. A educadora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases.
12. A educadora dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe esforço.

Contudo, neste primeiro momento de avaliação, o menino ainda parece responder de forma escassa a esse investimento. Corroborando com essas percepções, os diários de campo demonstram haver uma tentativa de compartilhamento de uma linguagem por parte das educadoras, mas a qual Igor não corresponde. Podemos compreender, através dos indicadores, que existe uma tentativa de suposição de um sujeito, mas que Igor ainda demonstra dificuldade em sustentar-se nessa posição de responder ao enlace das educadoras. Parece haver um descompasso na interação, uma convocação, ainda, sem uma contrapartida do bebê.

Embora as marcações, isoladamente, pareçam demonstrar a referida suposição de um sujeito em relação a Igor pelas educadoras, as observações acrescentam maior profundidade à compreensão dessa interação. Ainda que os indicadores acima mencionados estejam presentes, as observações demonstram pouco investimento afetivo por parte das educadoras. Por não incomodar, Igor parece acabar tornando-se “invisível”, permanecendo isolado, pois não demanda tantos cuidados das

profissionais. Nesse sentido, o rótulo de “*meu autistinha*” parece, de certa forma, justificar-se e perpetuar-se.

Tendo em vista essa carência de olhar e investimento, as pesquisadoras estruturaram suas intervenções de modo a tentar convocar o menino para a interação, buscando resgatá-lo de seu ensimesmamento. Dessa forma, se entrevistou no sentido de poder conferir uma fala e olhares individualizados para Igor, podendo antecipar nesse bebê algo para além de uma criança dita “autista”, mas sim um sujeito vivo e desejante. Buscou-se interagir mais com o menino, propondo brincadeiras e conversando, aguardando sua contrapartida na relação.

Já nas primeiras observações, no mês de maio, o resultado desse investimento surpreende: Igor, mesmo não interagindo muito com os outros bebês, pôde responder ao olhar, e pareceu “soltar-se” quando convidado para a interação. Engajou-se com uma das pesquisadoras, correspondendo às brincadeiras e palavras dirigidas a ele, demonstrando-se mais espontâneo e menos passivo. Dessa forma, pode-se supor que a passividade e isolamento de Igor estejam muito mais relacionados a um investimento escasso por parte das educadoras do que uma questão própria do menino.

Em relação aos cuidados dispendidos pelas profissionais, Juliana parece possuir os maiores conhecimentos sobre as crianças, em função de estar presente tanto nos turnos da manhã quanto da tarde. É ela que demonstra, igualmente, possuir maior conhecimento sobre Igor. As educadoras, ainda que em certos momentos demorem a atendê-lo, buscam acalmá-lo utilizando o bico. Importante ressaltar que são raras as ocasiões nas quais as profissionais da turminha de Igor se utilizam de palavras para acalmar as crianças, esta não sendo uma situação particular ocorrida com o menino. Da mesma forma, as observações realizadas demonstram que a ausência de um cuidado mais individualizado e afetivo também se repete nas trocas de fraldas, parecendo ser realizadas de forma “*mecanizada*”. As educadoras não parecem dedicar-se afetivamente aos bebês nesses momentos, realizando o cuidado sem ater-se à criança em questão, por exemplo, continuando a conversar entre si, nesses momentos.

Quanto ao indicador 15, a busca, por parte do bebê de brincadeiras com a educadora nos momentos dos cuidados corporais, encontrou-se ausente. Os diários de campo evidenciam que no momento da troca de fralda a professora alcança um brinquedo para a pesquisadora, e essa realiza a brincadeira durante os cuidados corporais. Pode-se pensar, então, que mesmo que a brincadeira seja realizada, é mediada por um terceiro (além de mediada pelo próprio brinquedo), parecendo impessoalizar o cuidado. É interessante ressaltar que esse indicador continua ausente um mês após a

avaliação inicial, na primeira marcação, quando Igor tem 11 meses de idade. Isso parece confirmar sua suposta ausência na primeira avaliação, uma vez que não se sustenta como presente ao longo do tempo das marcações dos IRDI's.

Ainda a respeito da primeira marcação, realizada um mês após a avaliação inicial, a dinâmica da comunicação entre Igor e as professoras parece demonstrar-se, ainda, dificultada. De qualquer forma, o menino parece buscar o olhar de aprovação do adulto e conseguir demonstrar quando gosta ou não de algo (indicadores 16 e 21). Estes parecem estar mostrando uma maior possibilidade de contato, o que não ocorria na avaliação inicial, em vista da passividade de Igor e certo desinvestimento das profissionais. Ainda nesse sentido, o menino parece direcionar-se para a interação, começando a fazer gracinhas (indicador 20). Contudo, a presentificação desse indicador deu-se de forma mais lenta do que o esperado, demonstrando que Igor demorou mais tempo do que outras crianças para começar a tentar convocar desta forma o olhar das educadoras.

Aos 11 meses, Igor aceita alimentação sólida, aspecto que, contrapondo as primeiras impressões sobre o menino, demonstra uma possibilidade de abertura ao mundo externo. Igualmente, em função da ausência do indicador relacionado à alimentação vincular-se fortemente a risco psíquico, pode-se pensar que ainda que Igor demonstre-se uma criança mais introspectiva, não necessariamente isto estaria indicando a possibilidade da futura instalação de um transtorno mais grave. Ainda na direção dos aspectos saudáveis de Igor, demonstra estranhar pessoas diferentes, comportamento esperado para a faixa etária.

Buscando convocar Igor para a interação, as pesquisadoras seguem intervindo no sentido de proporcionar um olhar e investimentos mais afetivos ao bebê. No mês de junho, ao ser convidado para a brincadeira através da apresentação de brinquedos, Igor mostra-se disposto a todos os tipos de atividade, principalmente nos jogos de aparecer e esconder ou de cócegas. Quando colegas aproximam-se para juntar-se à brincadeira, Igor brinca por algum tempo e sorri, mas logo se isola, buscando outra atividade sozinho. As observações também demonstram que o menino não toma a iniciativa para a interação, envolvendo-se apenas quando a brincadeira é proposta pela pesquisadora, educadora ou coleguinha.

Essas reações do menino ao investimento afetivo diferenciado pelas pesquisadoras são pontuadas para as profissionais da creche, porém são recebidas de forma pouco entusiasmada: “*Que legal!*” ou “*Só assim para o Igor brincar mesmo!*”. As educadoras inclusive afirmam verbalmente que não dispendem, no dia a dia da escolinha, deste tempo mais exclusivo para o menino. Ainda que sem muito entusiasmo, Juliana demonstra perceber os avanços de Igor, comentando a respeito

do maior engajamento com os colegas e exploração da sala por parte do bebê. Porém, nem ela nem as outras educadoras parecem se implicar nesse processo, não sustentando esse olhar e investimento que parecem ter sido responsáveis pela maior espontaneidade e atividade de Igor.

Por outro lado, uma das professoras do turno da tarde demonstra conseguir convocar mais os bebês de modo geral, pedindo que nomeiem o que desejam e permitindo que utilizem seu corpo. Esta professora não participou da pesquisa em função de as observações terem se dado primordialmente no turno da manhã. Igualmente, a monitora da tarde, também parece mais afetivamente envolvida com as crianças, realizando brincadeiras no momento de troca de fraldas, fato que nunca havia sido observado no turno da manhã. Nesses momentos as crianças conseguem explorar bastante a sala e brincar entre si, inclusive Igor, que brinca longamente de panelinhas com uma das coleguinhas.

Novamente Juliana demonstra perceber a evolução no desenvolvimento dos bebês, realçando, além das conquistas acima citadas, que Igor tem conseguido adaptar-se melhor aos horários, pegando no sono sozinho. Ainda que se percebam avanços na capacidade de exploração e comunicação de Igor, ele ainda parece manter-se, de certa forma, invisível aos olhos das profissionais. Uma situação em específico ilustra esse “*apagamento*”. Em uma das observações, as educadoras referem que nenhuma criança havia faltado naquele dia, contudo as pesquisadoras constatarem, posteriormente, que Igor não havia comparecido à creche naquela manhã.

No mês de agosto, foi realizada uma conversa com a direção da creche, com o objetivo de abordar algumas das situações observadas pelas pesquisadoras durante o acompanhamento com os IRDI's. Conversou-se também com Laura, a professora, a respeito das mesmas questões. Entre outros aspectos, enfatizou-se a necessidade de uma atenção mais individualizada para Igor, em função do desinvestimento evidenciado por parte das educadoras. Importante ressaltar que outros bebês também foram citados nesta mesma situação, reiterando o que parece ser uma dificuldade das educadoras de se vincularem afetivamente, não só com Igor em específico, mas de uma forma geral.

Nas marcações de setembro, aos 15 meses, Igor começou a caminhar, propiciando uma melhor exploração do ambiente da sala. As observações subsequentes demonstram que essa foi uma aquisição muito importante, pois o menino agora consegue explorar melhor a sala, brincando e parecendo divertir-se mais. Contudo, mesmo que consiga locomover-se por toda a sala, prefere não participar de atividades mais coletivas, ainda optando por brincar sozinho.

No mês de outubro, aos 16 meses, ocorre uma situação que traz à tona a alimentação de Igor, anteriormente pouco enfatizada pelas observações. O menino normalmente não chora, porém, após uma brincadeira de fazer comidinhas, chora após ouvir a palavra “papá”. Taís, a estagiária, refere pensar que Igor talvez tenha pensado que a hora do almoço se aproximava, e como a comida de verdade não veio, chateou-se. No mesmo dia, após o almoço, Igor também chorou, pois queria mais comida, mesmo já havendo repetido duas vezes. Taís refere que sempre é assim, que Igor “*tem gana*” de comer. Parece vincular esse comportamento à mãe do bebê, imaginando ser rígida em relação à alimentação, não permitindo a ingestão de doces.

As últimas marcações foram realizadas quando Igor estava com 16 e 18 meses, respectivamente. Entre esse período os indicadores se mostraram estáveis, sem ausentar-se ou presentificar-se. A única exceção se deu em relação ao indicador 23, que enfoca a possibilidade de a educadora alternar momentos coletivos com momentos de atenção exclusiva a criança. As observações demonstram que essa alternância se dá ainda de forma pouco frequente, uma vez que Igor demanda muito pouco a atenção das educadoras, raramente envolvendo-se em atividades coletivas.

Mesmo que durante as observações pareçam ter havido dificuldades na relação entre Igor e as educadoras, estas parecem ter ido se resolvendo, parcialmente, ao longo dos meses da pesquisa. Igor demonstrava, ao final do acompanhamento, ter estabelecido uma relação de possibilidade de espera em relação aos cuidados, suportando as breves ausências e reagindo a intervalos mais prolongados, aspecto esperado para sua faixa etária (indicador 24). Ainda que esperado para a idade que as crianças reajam quando a educadora se ausenta por intervalos de tempo maiores, pode-se pensar, em conjunto com outros indicadores, essa maior “independência” das crianças em relação à educadora como uma dificuldade de vinculação. Esta não somente evidenciada em relação a Igor, mas como uma característica das profissionais da escola em específico.

Na faixa etária dos 12 aos 18 meses de idade, estão concentrados indicadores relacionados ao eixo da função paterna. Dessa forma, se espera uma maior independência da criança, e consequente abertura para o mundo externo. Nesse sentido, Igor já consegue brincar mais com os colegas e explorar os brinquedos, embora ainda não se interesse pelas dinâmicas propostas pelas educadoras, permanecendo, na maior parte do tempo, sozinho em seu brincar. Também não demonstra interesse pelo corpo das professoras, e estas, por sua vez, não oferecem brinquedos para essa substituição (indicadores 25 a e 25b).

Mesmo que esteja podendo engajar-se nas brincadeiras coletivas, em sua avaliação final, aos 18 meses, Igor segue brincando sozinho, pouco demandando as profissionais. De modo geral, demonstra-se uma criança mais séria que as demais, sorrindo pouco. Apesar disso, demonstra possuir interesses próprios e brinquedos prediletos, com os quais brinca na maior parte do tempo. Corroborando com o exposto anteriormente, parece mais independente em relação às educadoras que os demais colegas.

Ainda que o acompanhamento com os IRDIs tenha se dado no período de março a dezembro de 2014, foram realizadas observações das crianças pesquisadas no ano de 2015, a fim de acompanhar o desenvolvimento subsequente dos bebês. Dessa forma, alguns dados desse período dizem respeito ao período pós-intervenção e marcações com o instrumento. As impressões gerais apontaram que todos os bebês se demonstravam mais autônomos e brincalhões, contudo nenhuma das educadoras do ano anterior se manteve na creche.

Igor, em abril de 2015, com 1 ano e 10 meses demonstrou-se choroso, pedindo pela mãe. Interessante lembrar que anteriormente o menino parecia um tanto quanto *“invisível”* e não demandante, sendo o bebê que não preocupava, ainda que isso o relegasse a um *“limbo subjetivo”* na sala de aula. Dessa forma, esse choro mais direcionado pode estar significando um aspecto de saúde no amadurecimento de Igor, uma vez que já consegue demonstrar o que deseja, fato que não ocorria anteriormente. Os momentos de choro se repetem, mas as observações evidenciam que logo Igor se distrai, brincando.

Em correspondência com o observado na avaliação final do menino, este demonstra-se de forma geral, mais interativo e sorridente. Estas mudanças parecem conservar-se, pois Igor ainda reage da mesma maneira quando convocado para a interação, engajando-se e parecendo divertir-se, o que não ocorria no período das marcações iniciais e início da pesquisa. Contudo, diferentemente de alguns coleguinhas, Igor, em setembro de 2015, aos 2 anos e 3 meses, ainda não falava.

Igor e o limbo subjetivo

As observações demonstraram que Igor já apresentava, desde o início da pesquisa, um comportamento mais reativo em comparação às demais crianças da turma do berçário. As preocupações das pesquisadoras a seu respeito eram no sentido de diferenciar esse jeito mais fechado e sério como uma característica pessoal de Igor ou do possível indício de risco psíquico. No

entanto, de maneira geral as pesquisadoras puderam notar que apesar de demorar a “*esquentar*”, o bebê conseguia engajar-se na interação ou atividades, quando convidado e incentivado para tal.

Parecia existir um imaginário relacionado ao bebê, mas nada era tentado diretamente na interação com a criança para que a realidade do suposto diagnóstico pudesse ser modificada. Como evidenciado por Plothow (2014), em alguns casos há um discurso sobre a criança, mas não uma fala direcionada especificamente a ela, situação comum em contextos nos quais existe um desinvestimento por parte das educadoras. A autora demonstra, igualmente, que nesses casos o isolamento tende a não ser uma atitude autônoma do bebê, mas sim dificuldade ou estranhamento entre a criança e as cuidadoras em relação aos cuidados corporais. No caso de Igor essa questão é sublinhada pelo todo das observações, mas em específico em relação à ausência do indicador 15 na primeira avaliação e marcações subsequentes do bebê, que diz respeito ao corpo e a sensação de pertencimento a ele.

A passividade do bebê e alguns movimentos estereotipados esporádicos preocupavam bastante, parecendo fazer jus ao rótulo de “meu autistinha” cunhado por Juliana. Apesar deste não ter sido mencionado durante as observações, parecia pairar como um “estigma” provavelmente ocasionando a postura de pouco investimento por parte das educadoras. De qualquer forma, a sustentação necessária nesses primeiros momentos para Igor era quase inexistente: por não demandar acabava se apagando entre os demais bebês. Essas percepções podem ser traduzidas através da ausência do indicador 13, que diz respeito à busca de ajuda por parte da criança transpondo a passividade.

Klinger e Souza (2014) propõe que as estereotipias surgem em momentos angustiantes e podem estar mimetizando uma forma primitiva de comunicação pré-verbal. Por outro lado, essas mesmas manifestações podem ser compreendidas, segundo Winnicott, como uma tentativa do bebê de encontrar por si mesmo uma oposição que não é fornecida pelo ambiente (Winnicott, 1950/1993). Assim, Igor parece comunicar uma falha, tentando proporcionar a si mesmo as experiências físicas necessárias para começar a existir e se relacionar com a realidade externa. Aqui é possível pensar que o bebê tenta produzir um “*auto-holding*” na medida em que se basta, desenvolvendo precocemente métodos de auto sustentação para sobreviver. Essa ideia será discutida de forma pormenorizada mais adiante.

Ao contrário, nos contextos de saúde, o interesse da criança se dirige tanto para a realidade externa quanto para a realidade psíquica, mantendo-as relacionadas através de pontes (fenômenos como o sonhar, jogo, transicionalidade) (Winnicott, 1975f). Quando o ambiente é hostil a criança

pode tornar-se introvertida, passando a viver primordialmente em seu mundo interno, com o objetivo de conservar o bom dentro de si (Winnicott, 1950-55). Não se tem notícia de como se davam os cuidados com Igor em casa, porém, na escola, a sustentação destinada ao bebê parecia quase inexistente. O olhar, o toque e a fala não eram direcionados a Igor, sendo oferecidos às crianças que por diferentes motivos demandavam mais cuidados.

A respeito da introversão, Winnicott propõe a diferenciação entre dois tipos de processos possíveis nesse sentido: o retraimento e a regressão. O retraimento seria um estado pertencente à normalidade, aproximando-se de um estado de introspecção ou sonolência. Nele, a pessoa retraída estaria voltando-se para si mesma na tentativa de fornecer um *holding* para seu próprio *self* (Winnicott, 1955/1993). O retraimento seria uma retroação em direção oposta ao movimento do desenvolvimento, que naturalmente tende para a direção da maior integração (Winnicott, 1967).

A regressão, por sua vez, ocorre quando um momento de retraimento encontra um ambiente que possa sustentar a revivência de um trauma precoce através de um retorno ao estado de dependência (Winnicott, 1955/1993). Winnicott evidencia que as regressões são possíveis dentro do *setting* analítico quando pacientes esquizóides ou *borderlines* revivem a situação traumática original através da transferência (Winnicott, 1967). Dessa forma a regressão exige um *holding* por parte do analista, trazendo a oportunidade de correção de uma adaptação inadequada através do manejo do paciente como se ainda fosse um bebê (Winnicott, 1955/1993).

O retraimento que acontece em resultado do trauma original é uma organização defensiva no sentido da invulnerabilidade, com o objetivo de evitar a repetição da ansiedade impensável que originou essa defesa (Winnicott, 1967). Levando em consideração que Igor tem 10 meses no início das observações, pode-se pensar que esteja se defendendo contra uma ansiedade inimaginável, uma vez que a precocidade dessas vivências impediu que elas fossem preditas por seu ego imaturo, ainda em processo de integração.

O principal sintoma apresentado pelo bebê parece ser a passividade e independência, mimetizando uma inversão no desenvolvimento no sentido da possibilidade de relacionar-se com objetos. Segundo Winnicott (1962), essa seria uma das possíveis agonias impensáveis, a ansiedade de não poder relacionar-se com o mundo exterior, juntamente com as sensações de queda eterna, cisão somática e ausência de orientação. Quanto ao aspecto de invulnerabilidade da defesa, é possível pensar que essa resguarda certa integração, pois mesmo que recluso a um ambiente interno muito precário, de alguma forma, Igor sustenta-se por si mesmo, tornando-se de certa forma patologicamente independente em relação ao ambiente.

Ainda que clinicamente não indique sinais de desespero, a defesa erigida remete a um horror em torno da situação fóbica, e protege o bebê contra novos exemplos de experiências imprevisíveis (Winnicott, 1967). Igor parece contentar-se com o pouco que tem disponível, na tentativa de evitar a aniquilação dessa estrutura frágil que busca sustentar seus rudimentos de ego. O que é possível fazer para ajudar Igor? Como auxiliá-lo a quebrar o ciclo deste processo de introversão e fazê-lo voltar-se para o mundo externo?

Winnicott demonstra que o tratamento de pacientes *borderlines* ou esquizóides busca proporcionar a confiabilidade perdida, anulando as defesas contra a imprevisibilidade do trauma (Winnicott, 1967). Assim, o indivíduo pode abandonar essa “armadura” de invulnerabilidade e tornar-se sofredor, ou seja, capacitado para experimentar os equívocos e fracassos do ambiente, agora a serem vividos de forma controlada. A armadura, nesses casos, ainda que proporcione certa estabilidade e liberdade precárias através do “*auto-holding*” impossibilita que o indivíduo possa relacionar-se, por isso, passa a viver sem participar da vida compartilhada em uma existência paralela dentro de si próprio.

Os fracassos proporcionados, no tratamento, pela chance de regressar à dependência total possibilitarão o surgimento de sentimentos de raiva em relação à sustentação fornecida. A situação anterior de apatia e indiferença em relação à realidade externa, agora se transforma em uma reação de ataque ao terapeuta, que deve sobreviver a estes sentimentos. A destruição do objeto na fantasia é resultado da expulsão do mesmo do controle onipotente do paciente, que passa a ser percebido de forma objetiva, podendo ser usado (Winnicott, 1990d). Assim, através da regressão à dependência o indivíduo pode atualizar o fracasso ambiental, abandonando as defesas de invulnerabilidade e tornando-se apto para relacionar-se com a realidade externa (Winnicott, 1967).

Se não existe uma sustentação quando a criança está retornando desses momentos, a tendência é que o bebê deslize de volta para o estado de introversão (Winnicott, 1950/1993). Se o ambiente não acolhe o bebê neste momento sensível após a concentração, os estados de atividade e busca do objeto tendem a não ocorrer, porque nem chegaram a ser realizadas experiências para serem integradas (Winnicott, 1954/1993). Nesse sentido, o bebê fica preso em um ciclo vicioso de momentos de retraimento, que não o trazem de volta para o mundo externo porque não existe um continente suficientemente bom para sustentar esse retorno (Winnicott, 1950/1993).

Pensando-se na possibilidade de suplência oferecida pelo ambiente da educação infantil, resguardadas as especificidades já discutidas, entende-se que as educadoras poderiam ser capazes de proporcionar essa confiabilidade, talvez suficiente para resgatar Igor de seu ensimesmamento.

Contudo, as profissionais parecem não tratar o apagamento de Igor como um problema, pois, já que não incomoda e não demanda, é considerado um bebê dócil e independente. Nesse sentido, o *auto-holding* realizado por Igor parece evidenciar uma pseudomaturidade, uma vez que esses cuidados deveriam estar sendo fornecidos através da sustentação ambiental. A ausência de muitos indicadores na avaliação inicial e perceptível desinvestimento por parte das profissionais ilustram essa situação.

Aos 10 meses, vários indicadores da faixa dos 12-18m foram marcados como não observados. Esse cenário parece indicar uma ausência de estabelecimento da demanda ente Igor e as educadoras, já que os indicadores dessa faixa se centram nesse eixo da constituição psíquica em específico. Essa situação é literalmente observada na quase completa ausência de relação visível entre as profissionais e o bebê: Igor não demanda. Dessa forma, não utiliza diferentes sinais para expressar suas necessidades (ausência do indicador 7) e também não aguarda intervalo ao solicitar a educadora (indicador 8). Igor não faz gracinhas (ausência do indicador 20) e não busca o olhar de aprovação do adulto (indicador 21) evidenciando sua relativa independência em relação ao ambiente externo, talvez em sua tentativa de se auto-sustentar. Chora muito pouco, e nesses momentos parece bastante difícil de compreender qual sua necessidade. A ausência do indicador 17 demonstra essa falta de linguagem particular entre o bebê e as educadoras. Corroborando com essas informações, os diários de campo demonstram que o bebê, durante algumas manhãs, passa a maior parte do tempo dormindo ou isolado, sem interagir.

Em função da precariedade da integração egóica e de sua vida instintual, o menino parece ter desenvolvido um sistema de satisfação alternativo, prescindindo o cuidado do outro. Assim, não desenvolveu a capacidade de demonstrar ao outro o que necessita. É possível pensar que nem ele mesmo possa interpretar o que sente, pois a ausência de sustentação não fornece a possibilidade de elaboração das vivências corporais – a elaboração imaginativa das funções corpóreas provavelmente está prejudicada. Indicativo disto é que Igor demonstra dificuldade em movimentar-se, provavelmente em função do esquema corporal ainda encontrar-se mais desorganizado, uma vez que não existem informações a respeito de comprometimento físico.

Dessa forma, torna-se recluso contentando-se com uma “falsa” satisfação, pois sua necessidade maior de busca do objeto não é atendida. Talvez a função das educadoras, seria o resgate de Igor de sua auto sustentação através das experiências proporcionadas através do elemento feminino puro. Assim, caso possível, o menino seria trazido de volta para o mundo externo agora

contando com a possibilidade de integração de sua vida instintual e conseqüente satisfação através do encontro com o objeto.

O ensimesmamento se reflete em seu brincar, que predominantemente ocorre de forma solitária. De forma geral, ainda que Igor pareça desinvestido, as marcações iniciais demonstram que as educadoras se dirigem a ele através do manhês (indicador 2), aguardam suas reações (indicador 4) e dão suporte às suas iniciativas (indicador 12). Assim, caso fossem tomados apenas os dados relativos aos indicadores, seria possível dizer que existe um descompasso na interação por parte do bebê: uma convocação por parte das profissionais ainda sem uma contrapartida do menino.

Entretanto, os diários de campo e as observações concernentes às marcações do IRDI demonstram que as educadoras demoram a atender Igor. O investimento das educadoras, expresso na avaliação inicial, acontece em raros momentos. Em decorrência de sua situação de introversão é possível pensar que Igor necessitaria de um investimento mais intenso que outros bebês. Assim, o cenário parece ser de uma desistência recíproca e “cômoda” para ambos: Igor realizando um *auto-holding*, e as educadoras relativamente aliviadas por não precisarem se preocupar com mais um bebê.

Ilustrando esse cenário, o indicador 15 que diz respeito à busca por jogos e brincadeiras por parte do bebê em momentos de cuidados corporais é marcado como presente na avaliação inicial (aos 10 meses de idade). Contudo, nessa ocasião a professora alcança um brinquedo para a pesquisadora, que realiza a brincadeira com Igor enquanto ele é trocado. Dessa forma, essa interação, ao ser mediada por um terceiro, não pode ser considerada como justificativa para presença do indicador. O mesmo continua ausente nas marcações subsequentes (12 meses), mostrando que Igor não tentava estabelecer esse tipo de brincadeira nas trocas de fraldas.

É como se o *holding* para Igor não fosse necessário, uma vez que a percepção das educadoras é de que o menino já é, de certa forma, independente. Quando não está exercendo a própria sustentação, esta fica em responsabilidade da pesquisadora, figura que ainda não havia adquirido uma importância significativa para o bebê. Assim, a ausência do indicador 15 demonstra que as educadoras percebem erroneamente a independência aos 10 meses de idade como maturidade, e não como o que realmente é: um desenvolvimento precoce e defensivo. Ressalta-se que o momento de cuidados corporais seria extremamente propício para o exercício, por parte das educadoras, do *handling*, ajudando o bebê no processo de EIFC e, posteriormente, para a possibilidade de relacionar-se realmente.

Dessa forma, as intervenções das pesquisadoras se centraram na possibilidade de dirigir uma fala e um olhar individualizados ao bebê, bem como uma sustentação em termos físicos, acreditando na possibilidade de resgate de Igor de seu *auto-holding*. Buscou-se interagir mais com o menino, propondo brincadeiras e conversando, aguardando sua contrapartida na relação. Recebendo uma sustentação através da fala, do toque e do olhar, o bebê passa a responder a esse investimento, tornando-o mais espontâneo e menos passivo.

De qualquer forma, não é Igor quem toma a iniciativa para brincar, demonstrando-se, ainda, uma criança mais reativa. Quando convidado a interagir gosta dos jogos de aparecer e esconder e de cócegas. A brincadeira de aparecer e esconder parece indicar a tentativa de estabelecimento de uma proximidade com as figuras de cuidado, aspecto que não era observado no início da pesquisa. Aqui, a presença das educadoras parece começar a fazer sentido para Igor, que através de seu brincar, demonstra tentar estabelecer certo controle do afastamento e aproximação das profissionais.

Já as cócegas apontam para a possibilidade de marcações corporais, propiciando o reconhecimento de suas partes e consequente possibilidade de elaboração das mesmas, confluindo para uma maior apropriação pessoal da anatomia. A EIFC também atuaria nesse contexto lúdico, para a maior organização do domínio instintual de Igor, cujas satisfações agora podem se dar na relação com os cuidadores. Agora Igor se lança em busca do objeto e brinca para satisfazer-se, aspecto que, juntamente com os progressos já discutidos, indica uma retomada do curso do amadurecimento do bebê.

Com o tempo, Igor torna-se capaz de brincar com os colegas, mas depois de certo intervalo se isola, demonstrando a necessidade de momentos para conseguir “digerir” as experiências. Essa cena ilustra a ainda incipiente capacidade do ego do bebê para conter a experiência lúdica, sendo a brincadeira encerrada pela necessidade de um momento de quietude, aparentemente destinado a elaboração em termos de bom ou mau o que ocorre nas experiências excitadas.

Essa interação, mesmo que limitada demonstra certa abertura de Igor ao mundo externo, porém os momentos de relaxamento e elaboração seguintes aos períodos de interação deveriam estar sendo fornecidos pela sustentação ambiental: através da fala, olhar e corpo das educadoras. Essa retirada do bebê ainda evidencia que ele continua a utilizar-se de um *auto-holding* por momentos, na tentativa de elaboração das excitações que se segue das experiências compartilhadas. Mesmo assim, é importante notar que Igor passa a usufruir de certa satisfação ao lançar-se ao objeto e interagir, evidenciando maior maturidade e integração de sua vida instintual, ainda que necessariamente seguida de um período de descanso.

Infelizmente, as professoras reconhecem de maneira pouco entusiasmada os avanços proporcionados pelas intervenções das pesquisadoras, não se implicando muito nesse processo. Assim não conseguem sustentar esse olhar e investimento que parecem ter sido responsáveis pela maior espontaneidade e atividade de Igor. As observações demonstram que, para as professoras, o bebê ainda continua, de certa forma, invisível.

Em relação à conversa realizada com a direção e professores a respeito da necessidade de maior investimento em relação aos bebês, destaca-se falar sobre os bebês e apresentar a visão proporcionada pelos IRDI's às profissionais são ações que podem operar modificações no investimento a um bebê que é inicialmente relegado a um limbo de subjetivação. De acordo com Plothow (2014), a criança deixa de ser vista como um bebê bonzinho e independente e passa a ser considerada uma criança igual a todas as outras, com necessidades igualmente relevantes. Os profissionais podem passar a ver o que já estava posto sob outro ponto de vista, permitindo uma elaboração e ressignificação da relação com o bebê (Plothow, 2014).

Aos 15 meses Igor começa a caminhar, conseguindo explorar com mais a sala de aula com mais autonomia e interagir mais com os colegas, contudo demonstra seguir preferindo brincar sozinho. Como esperado na faixa etária dos 12 aos 18 meses o bebê demonstra-se mais independente, mas não se interessa pelas dinâmicas propostas pelas professoras, preferindo isolar-se. Mostra-se uma criança mais séria que as demais, preferindo momentos de isolamento até a avaliação final, aos 18 meses.

Apesar dessa dificuldade na relação com as educadoras, evidenciada pela ausência de demanda, o menino agora se torna capaz de suportar as breves ausências das cuidadoras, reagindo às ausências prolongadas (24). Apesar de este indicador demonstrar, no instrumento original, uma manifestação esperada para a faixa etária, acredito que no caso de Igor, em específico, sua importância deva ser relativizada. Seria esperado que o bebê não reagisse às ausências, pois em seu estado de introspecção as educadoras sequer eram consideradas.

Assim, dada a progressiva construção da demanda, poderia ser até mesmo saudável que o bebê estivesse começando reagir a qualquer tipo de ausência. A idade cronológica de Igor, em função do bloqueio em seu amadurecimento, não é correspondente necessariamente às faixas etárias do IRDI, aspecto que torna importante a leitura dos indicadores em conjunto às observações gerais fornecidas pelos diários de campo.

De qualquer forma, Igor também não demonstra interesse pelo corpo das professoras, e estas, por sua vez, não oferecem brinquedos para essa substituição (indicadores 25 a e 25b). As educadoras já não se sentem mais obrigadas a satisfazer todas as necessidades de Igor (indicador 26 presente), mas este se ausenta aos 18 meses, e em razão de Igor seguir não demandando. O indicador 29 encontra-se igualmente ausente na avaliação final, demonstrando que as educadoras não solicitavam que Igor que nomeassem o que desejava. Corroborando com esse aspecto, as vocalizações eram poucas, ainda no ano seguinte ao término da pesquisa.

Aos 16 meses não se observam regras de comportamento estabelecidas pelas educadoras, em decorrência da escassa interação em grupo por parte do bebê (ausência do indicador 30). Isso muda aos 18 meses, quando Igor é repreendido por jogar um prato no chão. Aqui se pode observar o começo da agressividade e do impulso espontâneo surgindo, transpondo a indiferença ao ambiente que era marcante no início das observações. Nesse sentido, o rebelar-se possui uma conotação de possibilidade de existência e teste da realidade, resguardando a individualidade que vai sendo subsidiada e fortalecida progressivamente (Winnicott, 1990c). A esse respeito, Plothow (2014) demonstra que as manifestações de agressividade ou choro podem ser compreendidas como uma forma de rompimento da hegemonia do coletivo, indicando maior integração do *self* do bebê.

Igor, após o término das observações, no ano de 2015, agora com 1 ano e 10 meses demonstrou-se choroso, pedindo pela mãe. Interessante lembrar que anteriormente o menino parecia um tanto quanto “invisível” e não demandante, sendo o bebê que não preocupava, ainda que isso o relegasse a um “limbo subjetivo” na sala de aula. Dessa forma, esse choro mais direcionado pode estar significando um aspecto de saúde no amadurecimento de Igor, uma vez que já consegue demonstrar o que deseja, fato que não ocorria anteriormente, pois seu auto-*holding* o tornava indiferente a presença do outro.

De forma geral, as intervenções possibilitaram a transição entre um estado de retraimento para a sustentação a partir do elemento feminino puro. Nesse sentido, se pode pensar em uma possibilidade ainda mais precoce de contribuição da educadora para a constituição psíquica dos bebês do que o próprio fornecimento da experiência de ser, através do elemento feminino puro. O caso de Igor evidencia que, em encontro ao proposto por Plothow (2014), a educadora pode retirar o bebê de uma posição de passividade através das marcas subjetivas ocasionadas pelo enlaçamento com a criança. Entretanto, para isso, as profissionais precisam estar bastante atentas para as manifestações do bebê, abertas para diferentes ideias a respeito da possibilidade de risco psíquico.

Em suma, as pesquisadoras puderam proporcionar uma sustentação do auto-*holding* de Igor, permitindo que a confiabilidade ambiental pudesse desfazer as defesas de invulnerabilidade erigidas em função do desinvestimento vivido pelo bebê na creche, e, possivelmente, em casa. Foi possível resgatar Igor de seu isolamento, e depois disso, propor às professoras outro entendimento a respeito do bebê, evidenciando a independência precoce como sinal de risco, e não maturidade, como o discurso das profissionais parecia indicar. Assim, tanto as intervenções quanto a conversa com a direção puderam fazer com que as educadoras, principalmente Laura, olhassem para Igor e passassem a sustentá-lo através da fala e do *holding*.

Tratando-se desse resgate ser anterior às experiências de ser, justifica-se a relativização de alguns indicadores na discussão do caso de Igor. Por ter demorado algum tempo para “sair de sua concha” possivelmente as aquisições do desenvolvimento passarão a ocorrer, mas com certo atraso em relação às faixas etárias do IRDI. Esse *delay* não necessariamente evidencia risco, mas em conjunto com os demais dados a respeito de Igor, pode ser compreendido como retomada tardia do processo de amadurecimento. Caso as professoras não pudessem ter dado outro significado ao isolamento de Igor, talvez a presentificação de indicadores sequer se daria, e a situação de passividade e reclusão poderia se perpetuar, causando sérias consequências para a constituição psíquica de Igor.

Felizmente, o que era egossintônico para as professoras passou a ser visto como um sintoma, e, através das intervenções das pesquisadoras, foi possível conceder um novo olhar para Igor. Não apenas um olhar, mas uma sustentação também através da fala e do *holding*, assumido agora pelas educadoras. As situações de interação e brincadeiras coletivas igualmente apontam para o maior contato do bebê com a realidade externa, e indicam que agora Igor pode ser parte e agir na realidade compartilhada. Tendo as mudanças descritas sido sustentadas no ano seguinte ao término da pesquisa, parece seguro supor que os processos de amadurecimento do bebê tenham retomado seu curso, provavelmente desviando de um caminho de potencial risco psíquico.

Marcelo

Desde o início das observações, Marcelo já havia sido citado pelas profissionais da creche como uma criança que causava preocupações. A monitora, Juliana, diz que chega a sonhar com o choro de Marcelo, sem saber explicar o motivo para ele chorar tanto. Confirmando o que é dito sobre ele, mostra-se uma criança – então com 11 meses – bastante chorosa e muito difícil de

acalmar, mesmo nos momentos em que está no colo. Mesmo quando consegue parar de chorar ainda continua soluçando e suspirando.

A avaliação inicial de Marcelo com os IRDIs evidencia que a compreensão das educadoras a respeito dos choros e gritos de Marcelo parece se circunscrever à noção da necessidade de proximidade do menino, que, através de seu choro, evoca a atenção (indicador 1). Dessa forma, não se pode afirmar que Marcelo utiliza diferentes sinais para suas necessidades (indicador 7), pois tanto as marcações quanto os diários de campo demonstram que parece reagir a todas as situações da mesma maneira: chorando.

O choro de Marcelo se estende para a presença de pessoas desconhecidas, ultrapassando o que seria um estranhamento normal esperado para a idade (indicador 18). O menino tende a desorganizar-se também com a entrada ou saída de qualquer pessoa do ambiente, independente de sua familiaridade ou não. As marcações realizadas durante o acompanhamento evidenciam que o choro do menino se prolonga por semanas após a entrada das pesquisadoras na sala de aula, aspecto que demonstra uma dificuldade em lidar com as alterações do ambiente. Por conseguinte, pode-se pensar que a adaptação à rotina da creche, contemplada pelo indicador 6, demonstra-se também ausente nesse período. Este indicador conserva-se ausente na primeira marcação, no início do acompanhamento, sublinhando a dificuldade do menino com a adaptação ao ambiente escolar e possível dificuldade de separação dos pais e figuras de cuidado mais significativas. Nesse sentido também não demonstra possuir objetos preferidos na creche (indicador 19.b).

Ainda assim, as educadoras parecem não dar muita atenção a Marcelo, muitas vezes deixando-o chorar, por considerarem isso uma forma de “*manha*”. Em uma das observações Marcelo, que já anda, chora e caminha atrás das professoras, pedindo atenção. Esta é uma cena que acaba, infelizmente, se repetindo nos diários de campo. Ainda no mês de maio, Marcelo chora dizendo “mama”, visivelmente solicitando a mãe, mas as profissionais não tentam nada de diferente para acalmá-lo. Dessa forma, as educadoras parecem poupar esforço no sentido de dar suporte às iniciativas de Marcelo (indicador 12), muitas vezes sem consolá-lo quando chora. Por outro lado, as observações mostram que Taís, em alguns momentos, tenta satisfazer as necessidades de toque de Marcelo. É ela quem parece ocupar-se mais do bebê. Entretanto para Marcelo ela pode ser substituída em seus cuidados, sem prejuízo, por outra educadora, até mesmo por alguma das pesquisadoras.

De qualquer forma, o indicador a respeito da troca de olhares entre as educadoras e Marcelo conserva-se presente nesse período (indicador 5), evidenciando a existência de algum tipo de

relação entre ambos. Contudo, apesar de o menino parecer buscar ativamente o olhar (indicador 11), esta busca se faz de maneira “desesperadora”, muito mais direcionada ao corpo das educadoras do que ao seu olhar propriamente dito. Os diários demonstram que Marcelo pode acalmar-se sem contato visual quando embalado no carrinho, aspecto que demonstra grande necessidade de sustentação através do domínio físico. A necessidade de toque é demasiada e chora desesperado quando não consegue captar a atenção de ninguém. De qualquer forma, na primeira marcação demonstra buscar o olhar de aprovação das educadoras (21), tendo demorado, entretanto, mais que o esperado para fazer gracinhas (indicador 20).

A avaliação inicial também demonstra que as profissionais dirigem uma fala específica para o bebê e que este responde ao “manhês”. Contudo, na primeira marcação, realizada um mês após a avaliação inicial, estes indicadores (2 e 3, respectivamente) são marcados como não observados pelas pesquisadoras. Semelhante ocorre com o indicador 17 que versa sobre a existência de uma linguagem compartilhada entre o bebê e as profissionais, este se ausentando na primeira marcação. Os indicadores também demonstram que as educadoras dirigem pequenas frases a Marcelo (indicador 9), porém as reações do bebê a essas falas parecem ainda inconsistentes, pois não se sustentam da avaliação inicial à primeira marcação (indicador 10).

Ainda que Marcelo pareça difícil de ser consolado, a interação com ele não é impossível. Na primeira manhã de acompanhamento, uma das pesquisadoras acaba conseguindo distraí-lo oferecendo um brinquedo. O menino consegue brincar durante certo tempo e depois joga-o no chão. A brincadeira continua, com a pesquisadora devolvendo o brinquedo, o que parece o divertir, ainda que de forma contida. A monitora, ao presenciar o sucesso da interação, refere que a pesquisadora deveria ir à creche todos os dias, e que pagaria o salário dela, pelo “feito” de ter distraído o Marcelo.

Já no que diz respeito à capacidade de buscar ajuda transpondo a passividade (indicador 13), existem dúvidas a respeito da presença deste indicador na avaliação inicial e nas primeiras marcações. Como referido anteriormente, sua maneira de buscar ajuda é através do seu choro, contudo, esta pode ser considerada uma forma passiva de receber atenção, pois não existe diretamente uma busca da educadora. Apesar disso, as cenas relatadas em que Marcelo caminha atrás das educadoras chorando parecem evidenciar o contrário. Assim, pode-se considerar que o menino parece conseguir demonstrar quando gosta ou não de algo, porém novamente, seu repertório parece bastante restrito, resumindo-se ao choro nas ausências das educadoras.

O indicador de número 15, que enfatiza a busca ativa da criança de jogos e brincadeiras amorosas durante os momentos de cuidado corporal, foi listado como presente na avaliação inicial, ocorrendo nos momentos em que Taís o trocava. Entretanto, torna-se ausente nas primeiras marcações, aspecto que parece corroborado pelos relatos dos diários de campo, que descrevem as trocas de fraldas na turma de Marcelo como “mecânicas” e esvaziadas de um investimento afetivo pelas profissionais. Assim, tal aspecto não se refere apenas a Marcelo, embora talvez seja mais decisivo em seu caso, em função da grande necessidade de atenção. Aceita a alimentação sólida, semi-sólida e variada (indicador 22).

No mês de junho, segundo mês do acompanhamento realizado na sua turma de berçário, Marcelo mantém-se choroso, contudo, conseguindo alternar momentos de interação com os colegas e com as pesquisadoras. Na tentativa de acalmá-lo, as pesquisadoras realizaram uma brincadeira em frente ao espelho, em que colocavam um brinquedo em sua cabeça e o deixavam cair. O bebê conseguia parar de chorar e rir, mas logo voltava a chorar. Com as pesquisadoras, parece demandante. Neste mesmo dia, foi chegando-se aos poucos e se aninhando no colo, até que conseguiu dormir. Ainda que tenha conseguido dormir durante relativamente bastante tempo (40min) seu sono parecia pouco relaxado, sendo que o menino ainda suspirava, choroso. Mesmo que tenha acordado mais disposto e sorridente do que no início do dia, a professora desaprovou esta mudança de rotina proporcionada pela pesquisadora.

Este parece ser um aspecto bastante rígido da rotina da escola, pois, conforme referido anteriormente, os horários de sono e alimentação comandam todo o restante das atividades a serem realizadas. Desde as primeiras observações, as educadoras deixam claro que não desejam que as pesquisadoras façam dormir ou deixem as crianças adormecerem. Justificam essa regra em função de atrapalhar o restante da rotina do dia, pois na hora do soninho os bebês já não querem mais dormir, demandando atenção extra. No dia em que Marcelo adormeceu no colo da pesquisadora, Laura refere que o menino teria que ser levado para passear na hora do sono pós-almoço, pois ele demoraria mais para dormir. Neste dia, em uma conversa a respeito da família de Marcelo, a estagiária comenta que a mãe do menino é bastante insegura ao deixá-lo na creche.

No mês de julho se mostra bastante atento ao ambiente. Mantém-se sério no início das interações, mas em seguida engaja-se, sorrindo e respondendo às brincadeiras propostas pelas pesquisadoras. Ainda que seu riso seja contido e baixo, parece divertir-se e demanda que a brincadeira continue. Aproveitando a possibilidade de laço, as intervenções das pesquisadoras se

deram no sentido de, através da brincadeira, poder fazer marcações no corpo de Marcelo, em função de sua necessidade de contato físico contínuo.

Em um dos dias, o bebê chorava muito, e, vendo uma das pesquisadoras sentada no chão, vai até ela e senta-se em seu colo, como um “sofá”. Vendo que o menino olhava para uma bola, a pesquisadora pega o brinquedo e o faz subir pela perna do bebê, barriga e nariz, nomeando as partes do corpo de forma musicada. Por fim, a bola encostava em seu nariz e a brincadeira recomeçava. Apesar de interessar-se na brincadeira, Marcelo esperava de forma passiva que a pesquisadora continuasse a interação.

Após percorrer o corpo do bebê, ainda em seu colo, a pesquisadora passou a oferecer a bola a Marcelo que respondeu jogando a bola de volta. Quando questionado a respeito do paradeiro do brinquedo, o menino encontrava a bola com o olhar. Após algumas repetições de brincadeira, Marcelo nota a presença de outra pesquisadora que estava filmando a interação, e a inclui no jogo. Brincam os três, sempre deixando a bola com o bebê, ao fim, para que recomece o ciclo. Depois de algum tempo, Marcelo sai do colo e vai para um canto da sala, senta-se e contempla os outros bebês e a educadora. Consegue interagir, mas depois de algum tempo, isola-se, parecendo dar um “tempo” na interação. Contudo, quando convidado de volta, pela professora, consegue retornar para junto dos colegas e pesquisadora.

Em consonância com o observado anteriormente, parece muito atento ao ambiente ao seu redor. Quando as pesquisadoras realizam a filmagem da turminha do berçário, Marcelo, no colo de uma delas, mostra-se muito curioso em ver as imagens através da câmera. Alternava o olhar entre a tela e quem estava sendo filmado, repetindo esse movimento várias vezes. A pesquisadora que filmava passou a conversar com o bebê sobre o que estava na imagem da câmera, nomeando os colegas e o que estavam fazendo. Parece muito interessado nos coleguinhas e na educadora brincando.

Após a brincadeira com a câmera, Marcelo sai do colo e vai em direção a uma das educadoras, sentando-se encostado em seu corpo. Nesse momento, para de chorar. A pesquisadora joga uma bola para o menino, que a devolve. Entretanto, a educadora com a qual seu corpo fazia contato, levanta-se de repente, sem aviso, e ele imediatamente começa a chorar. Parece “grudar-se” no corpo do outro, chorando quando há essa separação. Levanta-se também e vai atrás da educadora. Outra pesquisadora encontrava-se sentada no chão, em seu caminho, e o convida para sentar em seu colo, oferecendo a bola da brincadeira anterior. Consegue acalmar-se, mas não dá

atenção para o que a pesquisadora fala com ele, pois ainda encontra-se focado na câmera. Joga a bola para a pesquisadora que filmava, mas contenta-se em ir buscá-la por si mesmo.

Ainda no mês de julho, Juliana, a monitora, refere que Marcelo chora sem parar desde março, o que a incomoda. Diz também que chega a não dar mais atenção a esse choro em função de não aguentar a situação. Estes aspectos são demonstrados através, também, da ausência do indicador 12 como citado anteriormente. Esta postura mais impaciente parece repetir-se nos momentos de alimentação: Em uma das observações, em que o menino cospe a comida, parecendo incomodado com os grãos, Juliana chega a xingá-lo, dizendo que não pode fazer isso. A professora Laura por sua vez, se encarrega e ajuda o bebê a comer, de forma mais tranquila.

A rotina da creche à tarde parece mais tranquila, com horários e regras menos rígidos que no turno da manhã. A professora deste turno, como exposto anteriormente, parece conseguir convocar os bebês de forma mais ativa. Em uma das tardes de julho, Marcelo, diferentemente do que vinha sendo observado, não chorava quando as pesquisadoras chegaram à creche. Neste dia foi possível perceber que a dinâmica da família de Marcelo é diferente das outras crianças: em função do emprego, o pai o busca todas as tardes entre 14:30 e 15:00. Ao ver o pai, o menino chora imediatamente, indo ao encontro dele. Em função desse choro, Nara diz ao próprio Marcelo que o pai acabaria pensando que as professoras o espancavam na escola. O familiar, contudo, pega o menino e não diz nada.

Juliana comenta que no fim de semana seguinte haverá entrega de avaliações para os pais e uma das pesquisadoras sugere que ela converse sobre o choro de Marcelo com os familiares. A educadora diz gostar dessa ideia, demonstrando que não havia pensado em uma conversa especial com a família do menino, apesar de todas as dificuldades de adaptação demonstradas por Marcelo.

Apesar da postura mais impaciente da monitora, esta consegue indicar mudanças positivas nos comportamentos dos bebês, inclusive realçando que Marcelo tem conseguido pegar no sono sozinho na creche. Este aspecto parece indicar uma possibilidade de presentificação do indicador 6 que diz respeito à capacidade de adaptação na creche.

Já no quarto mês de acompanhamento, as educadoras destacam que naquela semana Marcelo foi “ótimo”, conseguiu brincar bastante, explorar a sala e não chorar. Contudo, o observado foi um pouco diferente da descrição fornecida pelas profissionais. Marcelo estava deitado sozinho, sem chorar, mas também sem buscar interação, permanecendo isolado. Demonstrou, apesar disso, aceitar a brincadeira quando proposta pela professora, evidenciando a necessidade, exposta

anteriormente, de estar próximo fisicamente a ela. Nos momentos em que isso não acontecia, chorava. De qualquer forma, parece interessar-se pelas atividades lúdicas mostrando-se alegre ao realizar descobertas novas junto aos colegas.

Reiterando a necessidade de Marcelo de contato corporal constante, os diários de campo evidenciam que quando está no colo de alguma das educadoras, o menino passa a conseguir se acalmar com mais facilidade. Em um dos dias, recusa contato com a pesquisadora quando está no colo de Juliana. De maneira geral, demonstra-se menos choroso, conseguindo prender-se às brincadeiras, sorrindo, interagindo mais com os colegas. Importante ressaltar que apesar dessas modificações no comportamento de Marcelo, este ainda irrompe a chorar nos momentos em que alguém entra ou sai da sala do berçário ou quando Juliana entra ou sai do trocador de fraldas, que é um espaço separado na sala de aula. Nesses momentos, as profissionais parecem acabar dispendendo uma atenção especial ao menino. Por exemplo, no dia em que a auxiliar de limpeza entrou na sala e Marcelo começou a chorar e foi correndo para porta, abraçando-a e fazendo beijo. Em função disso, a funcionária levou Marcelo para passear pela escola por aproximadamente 30 minutos. No retorno ainda encontrava-se um pouco choroso, mas pôde ficar bem na sala, almoçando e dormindo em seguida.

As professoras conseguem compreender que Marcelo demanda maior cuidado, contudo, parecem temer que o menino seja sempre quem recebe uma atenção especial. Em uma das observações, ao sair da sala para ir à direção, Juliana fala para Laura que pensou em leva-lo junto. A professora, por sua vez, não achou necessário, já que ele estava bem. Estas cenas, juntamente com certo desinvestimento percebido anteriormente, parecem demonstrar uma postura ambivalente em relação a Marcelo, que ora é rechaçado por demandar demais e ora recebe mais “mimos” por ser difícil de acalmar.

As mudanças de ambiente parecem também desempenhar papel importante para o choro de Marcelo. Em uma observação da turma no pátio, mostrou-se mais calmo após retornar para a sala de aula, ambiente mais familiar. Já em relação às pessoas novas, o relato das professoras evidencia que o menino torna-se demandante parecendo encantado por essas, pois se mobilizam com a “*manha*” dele. Um exemplo dessa situação ocorreu com a nova professora de música, em uma das observações. Ela estava passando pelas turmas para conhecer as crianças e acabou ficando muito mais tempo na turma de Marcelo. Parece ter ficado bastante envolvida convidando-o para ouvir música e dançar, na tentativa de acalmá-lo.

Algo é comentado sobre a possibilidade de conversar com os pais de Marcelo, sugestão que é recebida com receio pela professora que acha uma conversa desnecessária. Ela refere que as pesquisadoras só veem o menino nos dias em que ele “*não está muito bem*”, relatando, em seguida, algumas coisas positivas feitas por ele em outros dias da semana. Contudo, parece ir aceitando aos poucos a ideia de chamar os pais de Marcelo, quando a questão vai sendo trabalhada pelas pesquisadoras. Comenta que a professora da tarde, Nara, já havia lido de tudo na tentativa de “*encaixar*” Marcelo em algum diagnóstico, mas sem sucesso.

Ainda em agosto é realizada uma reunião com a direção da escola, a respeito das rotinas rígidas de cuidados e sobre crianças da turminha de Marcelo que acabaram demonstrando dificuldades durante as observações. Flávia e Carolina da direção, ao saberem do posicionamento de Laura contra a conversa com os pais de Marcelo sugerem que ela não participe deste encontro. De modo geral, todos demonstram preocupação com o menino e surge o dado de que Marcelo também chora em casa, provavelmente também nos momentos em que os adultos se afastam. Desta forma, fica combinada uma entrevista das pesquisadoras com os pais de Marcelo, na tentativa de compreender melhor a dinâmica familiar e as repercussões desta no comportamento do menino na creche.

No fim do mês de agosto, continua chorando menos, apenas nos momentos em que alguém ameaça sair ou sai da sala. Demonstra-se mais participativo nas brincadeiras grupais, desta vez destacando-se em função de estar “*judiando*” das outras crianças. Marcelo empurra ou puxa os colegas, tirando os brinquedos da posse dos coleguinhas. Próximo da hora do almoço, aparentemente em função da grande agitação dos bebês, Marcelo não parou de chorar. Juliana, contudo, não deu muita atenção ao menino, que permaneceu chorando copiosamente até o momento em que a pesquisadora deixou a creche.

No mês de setembro demonstra-se menos choroso, buscando ainda chamar a atenção, mas agora por outras vias. Começa a fazer gracinhas e querer “ajudar” os colegas, abraçando-os caso estejam chorando. Contudo, para fazer isso, ainda parece um pouco desorganizado no espaço, passando por cima dos colegas. Com a professora da tarde, Nara, parece fazer a mesma coisa que com Juliana, na manhã: fica indo atrás da educadora, chorando e pedindo atenção.

Em setembro é realizada a entrevista com os pais de Marcelo. Neste dia estiveram presentes duas pesquisadoras, e Carolina, a coordenadora pedagógica, e os pais do menino. Tanto a mãe quanto o pai trabalham até o início da tarde, então Marcelo vai embora em torno das 14h30 da creche, pois é a hora que saem do serviço. Depois, o pai volta para o trabalho.

Segundo a mãe de Marcelo, quando pequenininho, ele só queria ficar com a avó. Atualmente o menino dorme no berço, no quarto dos pais, mas por volta das 3h acorda para mamar e vai para a cama deles. Marcelo ainda mama no peito, aproximadamente 5x ao dia. A mãe diz que pensa em deixar de dar de mamar para ele quando ele tiver por volta de 2 anos.

Sua mãe descobriu pressão alta aos três meses de gestação. Fizeram algumas brincadeiras para descobrir o sexo do bebê, sempre resultando que o bebê seria uma menina. Descobriram que era menino com 16 semanas de gestação, sendo que neste ponto Bruna já estava com a ideia de ter uma filha. O pai, contudo, sempre desejou um menino.

Quanto à adaptação à creche, a mãe diz ter sido muito difícil para ela. Marcelo chorou desde o início, mas os pais achavam que era manha dele. A mãe conta que quando não está na vista de Marcelo, ele chora. Ela tem que ficar em função dele enquanto ele está acordado e só consegue fazer outras coisas depois de ele dormir. Se ela vai ao banheiro, ele quer ir atrás, ou fica chorando na porta. Contudo, ela não dá tchau quando tem que sair, “foge” dele. Dá tchau só na creche. Diz que ele já é grande para os outros, mas que para ela ele é pequeno ainda. Refere que tem dias que ele fica mais grudado, e que ela entende o grude dele. Conta que era assim com a mãe dela quando era pequena também. Diz que Marcelo é assim desde bem pequeno, e relembra que quando ele tinha três meses, ela foi ao salão de beleza pintar o cabelo e Adriano teve que levar Marcelo até ela, pois ele estava chorando muito.

Quando Carolina abordou a questão de Marcelo ainda chorar muito na creche, o pai demonstrou-se um pouco resistente, questionando se isso só acontecia com ele. Bruna pareceu mais aberta a essas colocações, admitindo que fica ainda muito insegura em estar longe dele. Consegue compreender que a separação possa ser mais difícil pra ela do que para o filho.

Sugeriu-se possibilidade de redução dos momentos de amamentação, estabelecendo uma rotina quanto a isso. Também foi combinado que Bruna se despedisse de Marcelo sempre que fosse afastar-se, indicando aonde iria e afirmando que retornaria em breve. Essa intervenção buscou proporcionar uma tradução em palavras das experiências de afastamento, e uma maior tolerância pela mãe do choro do bebê nessas separações. Já com o pai, foi conversado que ele pudesse apoiar a esposa nessas mudanças. Contudo, Adriano demonstrou-se bastante incomodado com as colocações feitas, ao contrário de Bruna, que as ouviu e pareceu sentir-se apoiada, explicitando seu sofrimento.

Em uma observação do mês de outubro, Marcelo estava choroso e acabou dormindo boa parte da manhã. Foi constatado que o menino estava com febre, mas não pode ser medicado em função da receita de seu medicamento estar com o prazo de validade expirado. Marcelo não havia chorado desde que acordou, mas após uma das coleguinhas mexer em sua roupa, começou a chorar. A pesquisadora tentou acalmá-lo, mas sem sucesso. Uma das funcionárias dos serviços gerais levou

Marcelo para passear, que voltou melhor, mas ainda choramingando. Taís avisou a família que ele estava com febre e o pai foi busca-lo. Logo antes de o familiar chegar estava mais disposto, sem chorar. Estava no colo da Taís que conversava com uma das pesquisadoras, mas apontava coisas para a outra pesquisadora e interagia com ela. A monitora contava para a outra pesquisadora sobre seu receio quando os bebês tem febre alta, em função da possibilidade de convulsionarem. Conta, também, que Marcelo estava bem melhor de maneira geral, mas que nessa semana, em específico, estava mais chorão.

No mês de novembro, após uma semana sem comparecer à creche em decorrência de uma alergia, Marcelo encontrava-se bastante apático. Passou a manhã bastante quieto, porém com uma expressão de quem estava prestes a chorar. Respondia à interação, mas com bastante desânimo. No horário do almoço não comeu sozinho, o que já vinha fazendo há algum tempo, então a pesquisadora resolveu ajuda-lo. Quando resolveu comer por si próprio acabou colocando a colher atravessada na boca e ela trancou. Nesse momento começou a chorar sem parar. Laura, por estar bastante envolvida com as outras crianças, pede para a pesquisadora que tire ele da mesa. Percebendo que Marcelo está quente, a pesquisadora comunica a professora, que o coloca em um colchonete e verifica sua temperatura. Estava com 37,5 e dormiu em seguida.

Em outro dia de novembro, as pesquisadoras acabaram focando suas intervenções em uma coleguinha de Marcelo. Este olhava para o grupo e chorava pedindo colo para outra professora que ajudava no dia.

A avaliação final de Marcelo foi realizada quando o menino estava com um ano e 6 meses de idade. Chama atenção que neste período Marcelo já consegue utilizar diferentes sinais para expressar suas necessidades (indicador 7), chorando, apontando ou fazendo diferentes sons. Ainda que este indicador se refira à faixa etária dos 4 a 8 meses, pode-se entender que o bebê conseguiu desenvolver um maior repertório comunicativo durante o período das observações. Nesse sentido, parece ter adquirido mais autonomia, pedindo ajuda e conseguindo transpor a passividade (indicador 13). Anteriormente, Marcelo apenas chorava, agora consegue brincar sozinho (ex: subir na gangorra) ou pedir mais comida quando está com fome.

Contudo, ainda continua chorando nos momentos em que as educadoras se afastam ou quando não gosta de alguma coisa. De qualquer forma, no geral, parece chorar menos e conseguir se engajar em atividades ou brincadeiras coletivas. Em uma das últimas observações demonstrou-se bastante choroso, mas foi conseguindo acalmar-se ao longo da manhã. Os relatos evidenciam que neste dia conseguiu se distrair e brincar, até mesmo fazendo gracinhas para a pesquisadora. Em

consonância com o observado, o indicador 20 – a criança faz gracinhas – encontra-se presente também em relação às educadoras, sendo que em um dos relatos Marcelo esconde o objeto que a professora queria, como uma forma de brincadeira. O menino parece estar conseguindo desenvolver um maior repertório nas interações, podendo demonstrar suas necessidades ou afetos através de outras formas que não necessariamente o choro.

Na avaliação final todos os indicadores correspondentes à faixa etária (12-18m) são marcados como presentes, exceto o indicador 24, que se manteve ausente desde as marcações anteriores. Pode-se pensar que a presença destes indicadores aponte para um potencial de saúde, apesar de todas as dificuldades evidenciadas por Marcelo ao longo da pesquisa.

No que diz respeito ao indicador 24, em específico a capacidade da criança de suportar bem as breves ausências da educadora e reagir aos seus afastamentos mais prolongados, sua ausência traduz a dificuldade de Marcelo em lidar com as ausências e afastamentos das profissionais. As observações e outros indicadores relacionados com essa questão demonstram que ainda necessita da proximidade física das educadoras, por momentos. Parece precisar grudar-se na professora para depois ir conseguindo se afastar, nesse afastamento busca o olhar das educadoras como referência. Por vezes se assusta quando as profissionais saem de perto dele, mas demonstra conseguir se afastar por si mesmo quando se sente confiante para tal. Ainda que fosse esperada, para a faixa etária, uma maior autonomia das figuras de cuidado, Marcelo parece estar conseguindo alcançar progressivamente uma maior independência.

Corroborando esses aspectos, Marcelo demonstra olhar com curiosidade para o que interessa à educadora (indicador 27), gostando também de brincar com os objetos usados por elas (indicador 28). Também demonstra conseguir fazer a diferenciação de seus objetos dos objetos das profissionais (indicador 31), aspecto esperado para a idade.

As profissionais parecem convoca-lo bastante através da fala, e o menino responde, ainda não com palavras, mas diferentes vocalizações. Em função disso, não se pode afirmar a existência de uma linguagem particular entre ambos (indicador 17). Embora esse indicador tenha sido marcado como ausente, o material fornecido pelas observações expõe o contrário, demonstrando existir uma comunicação entre Marcelo e as educadoras, mesmo que bastante primitiva.

Ainda que demonstre interesse pelo corpo da educadora, buscando colo e contato (indicador 25a), estas conseguem oferecer alternativas de brinquedos a essa curiosidade (indicador 25b), e Marcelo, por sua vez, consegue distrair-se com essas brincadeiras, aspectos considerados saudáveis

para a idade do menino. Entretanto, as educadoras não se veem mais obrigadas a satisfazer todas as solicitações de Marcelo (indicador 26), podendo alternar momentos de coletivos com momentos de atenção exclusiva ao menino (indicador 23). Ainda como aspectos saudáveis da avaliação final de Marcelo pode-se citar as pequenas regras de comportamento colocadas pelas educadoras para o menino (indicador 30).

As observações de abril de 2015 demonstram que Marcelo está bastante diferente do que no ano anterior, parecendo outra criança. Isto se evidencia tanto nos diários das pesquisadoras, como através do discurso das novas profissionais, quando comparando o que foi dito sobre o menino pelas educadoras de 2014. O menino não chora ou pede pela mãe ou adultos. Consegue brincar e interagir, ri e come normalmente.

Marcelo: Como vir a ser dentro do caos?

Um dos aspectos mais marcantes das observações de Marcelo, sem dúvida, é seu choro. Esta parece ser uma das únicas formas pelas quais o bebê consegue se comunicar, no início das observações. Outra informação relevante a esse respeito é a qualidade e duração do mesmo, não se constituindo apenas como choro de estranhamento, fome ou sono, mas parecendo comunicar um estado de desespero. Justificando essa impressão, a palavra “desespero” acaba sendo frequente nos diários de campo. Seu choro incomoda e irrita, fazendo com que as educadoras não saibam como acalmá-lo. Mas enfim, por que Marcelo chora? O que é tão assustador?

Winnicott descreve alguns tipos principais de choros dos bebês: satisfação, dor, raiva, pesar e desintegração. De certa forma o choro em geral significa esperança, pois o bebê que perdeu a crença não fica raivoso, e buscaria outras formas para acalmar-se (W, porque choram). Ao chorar a criança sempre ganha alguma coisa: em sua concepção de controle onipotente da realidade acredita ter destruído magicamente todo o mundo externo com suas mordidas, gritos, choros e vômitos. Mas o ambiente, ao permanecer ileso e tranquilo, fornece a compreensão para a criança de que seu ódio não é suficiente para destruir a realidade externa (Winnicott, 1947/1993).

Contudo, quando a esperança já não está mais presente, o choro pode ter um caráter de desamparo e desespero. Este geralmente ocorre nas instituições, pois é mais difícil que haja uma figura de cuidado de referência disponível para atender cada criança individualmente (Winnicott, 1957b). O choro de Marcelo parece comunicar seu desamparo, conceito que está relacionado às

falhas primitivas, e por isso, talvez correspondente a uma falha bastante primordial em seu processo de amadurecimento.

No início das observações, Marcelo tem 11 meses, idade em que podemos aferir que ainda estaria às voltas com os processos de constituição de seu si mesmo primário. Contudo, os critérios temporais dizem respeito aos contextos de saúde, nos quais a mãe consegue estabelecer uma boa adaptação às necessidades do bebê, por outro lado, já podendo falhar em alguns momentos do cuidado. O cenário evidenciado pela entrevista com os pais e relato das educadoras é bastante discrepante. A mãe demonstra grande insegurança em poder ausentar-se e falhar, mesmo que por breves períodos. Nessas situações, ao invés de anunciar sua partida, a mãe some: sua existência torna-se descontínua para Marcelo, e em função da precariedade das funções mentais e integração do ego neste momento do amadurecimento, pode-se pensar que para ele, ela morre. A ansiedade experienciada por Marcelo tem, então, caráter inimaginável, pois se vê sozinho, em um momento de seu desenvolvimento em que deveria estar habitando seu primeiro mundo: o mundo subjetivo.

Pode-se pensar que a essa imprevisibilidade do cuidado de Bruna acabe se concretizando também como uma intrusão, em função das necessidades do processo de amadurecimento do bebê. Aos 11 meses de idade, já não seria mais esperada uma total adaptação da mãe a criança, dessa forma, a dificuldade em falhar constitui-se como uma experiência intrusiva, pois a necessidade de Marcelo seria uma falha cuidadosamente dosada. O que o bebê precisa nesse momento não é necessariamente a presença física da mãe, mas sua capacidade de identificar-se e, por isso, falhar de forma adequada.

Na creche as educadoras demonstram, através do indicador 1, que sua compreensão da demanda de Marcelo é semelhante à materna: circunscrita à necessidade de proximidade física. Assim, os cuidadores primordiais falham em exercer sua capacidade de se identificar com as necessidades do bebê, fracassando em compreender que seu choro possa abranger significados diferentes da demanda por um grude impessoal ao corpo.

Assumindo a manifestação do verdadeiro *self* através do gesto espontâneo, seria esperado que tanto a mãe quanto as educadoras pudessem acolher este impulso de Marcelo, na medida em que este surge de maneira autêntica. Não se tem notícia de como se deram estes primeiros contatos, mas a própria incapacidade da mãe em ausentar-se e implementar regras e rotinas, bem como sua dificuldade de proporcionar vivências de continuidade, apontam para dificuldades bastante primitivas. Com isso, podemos pensar que a mãe impõe sua presença e ausenta-se também de forma

intrusiva, mimetizando um padrão não suficientemente bom em relação à adaptação às alucinações e impulsos espontâneos de Marcelo.

É impossível afirmar que a mãe ou Juliana sejam consistentemente insuficientes em seus cuidados, porém alternam momentos de sustentação, ainda que precária, com intrusões repetidas. A insegurança da mãe causa um sufocamento, e, no caso de Juliana, existe um componente narcísico que a leva a causar, mesmo que inconscientemente, o choro dos bebês dos quais cuida.

Assim, podemos pensar que até mesmo o verdadeiro *self* de Marcelo, escondido entre tantas defesas erigidas contra esse ambiente intrusivo, poderia estar em risco nesse início do acompanhamento do estudo. Consolida-se um bloqueio no amadurecimento em razão das reações, mas também um risco de perda da essência de quem o bebê realmente é, ou poderia vir a ser em condições ambientais mais favoráveis.

Dessa forma, Marcelo encontra-se bloqueado para ser, ou mais ainda, bloqueado para ser ele mesmo. Seu desenvolvimento encontra-se estagnado, impossibilitando que os processos do amadurecimento continuem seu curso. Estando ainda bastante dependente das figuras primordiais de cuidado, pode-se dizer que o bebê se encontra “preso”, ainda ao mundo subjetivo e à identificação primária. Em condições saudáveis, entretanto, seria esperado que aos 11 meses o ambiente já pudesse estar proporcionando vivências de transicionalidade, fornecendo ampliação da possibilidade de relacionamentos e maior estruturação ao ego. Estas ideias serão desenvolvidas mais adiante.

Em resumo, o ambiente fracassou nesse primeiro momento em corresponder à necessidade mais básica do bebê: a de ser e continuar sendo. A existência de Marcelo se configura, então, como o resultado de reações às diversas invasões ambientais, tanto em casa como na creche. O bebê existe pelo seu choro, irritabilidade e dificuldade em acalmar-se: as manifestações que mais chamam atenção das educadoras e pesquisadoras. Apesar disso, esse não é Marcelo, pois ele ainda não começou a existir genuinamente.

Ainda que esse cenário pareça bastante preocupante, Winnicott propõe diferentes graus de início do falso *self*, que, em condições ambientais favoráveis podem permitir o resgate do *self* que se encontra encoberto e protegido. Mesmo que Marcelo não exista – verdadeiramente – as intervenções realizadas através da metodologia IRDI visaram apostar na capacidade de Marcelo começar a existir como alguém autêntico, apesar do caos ambiental vivido pelo bebê neste quase um ano de vida. A esse respeito, o autor supracitado evidencia que seria “*somente a partir da não*

existência que a existência pode começar” (Winnicott, 1990g). Para tal devemos assumir o estado de não existência e vulnerabilidade na qual este bebê se encontra, visando apostar em uma suplementação ou cobertura ambiental visando desbloquear o processo de amadurecimento de Marcelo.

Além das agonias do processo de vir a ser, descritas anteriormente, neste mesmo período o bebê ainda precisa conviver com a ansiedade oriunda das suas primeiras experiências de integração (Winnicott, 1993a). O fracasso ambiental nestes primeiros momentos de integração dá início a um indivíduo com potencial paranoide, pois deixa o bebê à mercê das ansiedades de ser atacado e destruído, por agora ser alguém separado (Winnicott, 1962/1983). Assim, pode-se concluir que na ausência de uma figura de cuidado suficientemente boa, em razão de todas essas ansiedades, não existe possibilidade de integração.

Sua mãe parece compreender essa questão: admite saber que talvez ela mesma não suporte o afastamento. A separação torna-se inexistente ou abrupta em decorrência de sua própria ansiedade, falhando em proporcionar momentos em que Marcelo pode estar sozinho em sua presença. A imprevisibilidade do cuidado também atua contra a maior independência do bebê, pois a introjeção de um *setting* interno fica dificultada (Psicose). Cabe destacar que sua mãe se sente insegura em relação à maternidade e aos cuidados do filho, e muito confortada pela escuta e orientações por parte das pesquisadoras.

Juliana, por outro lado parece não conseguir compreender a rigidez de seus cuidados, aspecto que culmina em sua transferência para uma turma de crianças maiores, em função de sua dificuldade em promover cuidados adequados aos bebês do berçário. Por esse motivo, o cenário com a mãe se reproduz, de certo modo, na creche: Marcelo agarrando-se às educadoras ou as seguindo avidamente através do olhar, pois ainda está construindo a capacidade de reter memórias e estabelecer-se temporal e espacialmente. Por ainda não encontrar-se integrado, não pode sustentar-se por si mesmo, assim, busca incessantemente as figuras de cuidado de forma a solicitar o auxílio ambiental que lhe é, por vezes, negado.

Como evidenciado anteriormente, existe uma dificuldade manifesta de Marcelo em conservar a imagem do cuidador, em função da descontinuidade dos cuidados. Dessa forma, em termos dos processos de temporalização pode-se pensar que ele ainda não possui suficiente material mnésico para suportar o desaparecimento das figuras de referência (Winnicott, 1965/1994). É apenas progressivamente que as recordações vão podendo ser sentidas como boas, e os cuidados suficientemente bons vão sendo sentidos como parte do *self*. Quando isso ocorre, a pessoa real vai

tornando-se cada vez menos necessária, pois a criança adquire um meio ambiente internalizado (Winnicott, 1990e).

Ao contrário, ao sempre atender a todos os pedidos de Marcelo, Bruna impossibilita a integração das falhas de seu cuidado no funcionamento mental de Marcelo, que acaba almejando uma presença contínua da mãe. Esse início da separação e apresentação da realidade deve ser feito de forma gradual, e com destino a um espaço protegido, ainda dentro da área de onipotência da criança. Quando a mãe some, essa continuidade se desfaz, novamente gerando um estado de agonia para Marcelo, que ainda encontra-se psiquicamente misturado com a mãe através de uma identificação primária. A insegurança de Bruna prende seu bebê em uma relação de dependência absoluta, enquanto a realidade da creche age o arrancando para fora desse mundo subjetivo, infelizmente, de forma abrupta.

Seria esperado que a mãe pudesse oferecer pequenas amostras da realidade, em um primeiro momento, afastando-se por pouco tempo, indicando onde está indo, afirmando que voltaria. Igualmente, quando longe, poder proporcionar um retorno ao estado de maior dependência, intercalando esses momentos ocasionando assim experiências de continuidade temporal e espacial. A posição da mãe acaba impedindo que Marcelo possa compreender a precária realidade externa como excitante, dessa forma, a agonia dá um colorido amedrontador e esses objetos que, em função dessa falha, invadem repentinamente seu mundo subjetivo.

Além disso, ao deparar-se bruscamente com o vazio, Marcelo é confrontado diretamente com sua dependência. Esta situação, para Winnicott, poderia gerar um funcionamento mental precoce para lidar com a falta do cuidador, ou, o que parece mais provável neste caso, uma regressão à dependência e impedimento do curso do amadurecimento de forma saudável (Winnicott, 1965/1994).

As marcações e observações demonstram que Marcelo ainda não se encontra apto psiquicamente para relacionar-se em um ambiente de cuidados alternativo, tornando-se circunscrito a uma identificação primária com a mãe e tentativa aparentemente fracassada de repetição desta com as educadoras. Disto resultam suas dificuldades à adaptação na creche, seu choro e o grande número de indicadores ausentes em sua avaliação inicial e primeiras marcações.

Além do choro contínuo, outra questão bastante relevante do caso de Marcelo, parece ser sua necessidade de reassuramento físico, através do contato corporal constante com as figuras de cuidado. Sua desorganização espacial, observada posteriormente, também indica dificuldades nos

processos de personalização, que culminam no estabelecimento dos limites correspondentes entre o ego e o corpo. O olhar desesperado de Marcelo evoca preponderantemente o toque das educadoras, sendo que por momentos se acalma encostando ou sendo embalado no carrinho, sem mesmo a necessidade do contato visual.

Moratti e Lima (2014) evidenciam a importância da reunião do bebê tanto através dos braços do cuidador, como do olhar para o estabelecimento da coesão psicossomática das crianças nos centros de educação infantil. As autoras demonstram que nos casos em que não há um olhar que possa reunir as partes do bebê, este pode experimentar sensações de despedaçamento e irrealidade. Da mesma forma, um cuidado ou um colo que não contempla a criança como uma pessoa habitando um corpo, reunindo-a de forma inteira, não mimetiza o estabelecimento de uma relação pessoal e particularizada com o bebê, agindo na contramão da integração psicossomática.

Ainda a esse respeito Winnicott propõe que os cuidados, nesses primeiros tempos devem ser pessoais e afetivos, uma vez que a criança pode compreender o manejo mecanizado como hostilidade ou indiferença (Winnicott, 1957/1977). Um manejo inseguro ou desajeitado também pode atuar contra a tendência integrativa da psique no corpo (Dias, 2014^a). Assim, pode-se pensar que as experiências das crianças com figuras de cuidado que desempenham manejo mecanizados ou desafetados não são integradas pelo ego como reais, e assim, dificilmente contribuirão para o enriquecimento do *self* do indivíduo.

Em função de irritarem-se com seu choro, as educadoras parecem, em alguns momentos, fugir de Marcelo, sem consolá-lo. Juliana chega a afirmar que não dá mais atenção para o choro do menino, pois não suporta a situação. Em um contexto mais amplo, as trocas de fraldas realizadas na turminha de Marcelo são descritas como mecanizadas, sendo que por vezes as educadoras conversam entre si enquanto realizam este cuidado. Não parece haver um manejo individualizado ou atenção mais detida a cada criança, que acabam sendo tratadas impessoalmente, apenas visando cumprir as rotinas da instituição. Este aspecto, traduzido pela ausência do indicador 15, é especialmente grave no caso de Marcelo, dada sua constante necessidade de reassseguramento por parte das educadoras.

Dessa forma, a escola de educação infantil parece falhar em proporcionar suplência ao ambiente, em tese, suficientemente bom, podendo encarregar-se de “corrigir” – quando pequenas - as falhas do manejo do cuidador primordial (Winnicott, 1957/1977). Marcelo encontra-se duplamente desamparado: parece já haver se instalado uma grande falha em sua identificação primária com a mãe, e a escola de educação infantil também não demonstra conseguir desempenhar

uma possível suplência dessas carências. Dessa forma, os principais ambientes habitados por Marcelo nesses primeiros tempos, a saber, familiar e escolar, demonstram-se caóticos.

Juliana em específico demonstra-se mais brusca que as demais educadoras, encontrando-se saturada por certa insatisfação profissional. As observações demonstram que em alguns momentos, ainda que inconscientemente, acabava provocando o choro dos bebês de propósito, ao ausentar-se sem avisar. Ainda que proporcionasse certo “grude”, deixando-se tocar por Marcelo, seu colo não era carinhoso, e quando se “saturava”, simplesmente saía. Além disso, é percebido pelas pesquisadoras que existe certa satisfação narcísica por parte da profissional, pois caso as crianças não demandassem, não precisariam dela, assim, acabaria sendo preterida. De qualquer forma, o padrão de cuidados de Juliana – que parece ser a figura de referência para Marcelo na escolinha – assemelha-se ao materno: através de um grude que é seguido por uma descontinuidade física, que em função da precariedade da integração egóica do bebê é sentida como vazio.

Nos contextos nos quais o cuidado favorece a coesão entre a psique e o soma, o eu começa a ser sentido como contido nos contornos dados pela pele aproximadamente aos seis meses de idade (Dias, 2014b). Pelo contrário, Marcelo se demonstra muito difícil de satisfazer instintualmente, o que é evidenciado por sua grande dificuldade em acalmar-se, mesmo quando no colo das educadoras e pesquisadoras. Na ausência de cuidados que o reúnam, as excitações permanecem desorganizadas, dificultando a integração e elaboração das vivências instintuais (Loparic, 2005). Nesse sentido, a elaboração das funções corpóreas fracassa em viabilizar unificação e organização da vida instintual, e, conseqüentemente de sua vinculação a ideias e, posteriormente, fantasias.

Em uma das cenas, as educadoras evitam Marcelo, que caminha pendurado atrás das profissionais pedindo atenção, enquanto chora e repete “mama”. Nesse sentido o agarrar-se pode ser compreendido como tentativas de manter a segurança e de se sentir sustentado pelo cuidador primordial, quando as experiências de *holding* não são satisfatórias (Winnicott, 1952/1993). Taís, a estagiária, parece ser a mais próxima e que consegue satisfazer mais constantemente a necessidade de grude do bebê, mas pode ser substituída por outra educadora, evidenciando ainda a não diferenciação de Marcelo de si e dos outros.

As considerações expostas até o momento parecem indicar que Marcelo encontra-se ainda habitando um mundo primordialmente subjetivo, que, entretanto deveria estar sendo enriquecido progressivamente através das experiências de transicionalidade. Seria esperado que as educadoras pudessem ir apresentando aspectos simplificados da realidade a Marcelo, em um primeiro momento, ainda reforçando a sua ilusão de onipotência. Assim, aos poucos, o bebê poderia ir

reivindicando um espaço intermediário entre a inabilidade e progressiva capacidade de reconhecer e aceitar a realidade, entre a apercepção e a percepção objetiva do mundo externo (Winnicott, 1975a). Essa seria a área transicional, um espaço de repouso a qual separa, porém mantém relacionadas às realidades interna e externa (Winnicott, 1975f).

Contrariamente, Marcelo mantém-se fixado à figura de cuidado em sua presença real, e não demonstra possuir objetos preferidos. Isso evidencia, mais uma vez, que o menino mantém-se habitante do mundo subjetivo, bloqueando os relacionamentos para além de sua identificação primária com a mãe e as educadoras. Já com as profissionais da creche parece utilizar-se de seus corpos como objetos confortadores (não transicionais), porém de forma ainda tão precária que o mais leve contato se torna suficiente para acalmá-lo. Contudo, em outros momentos, as ansiedades parecem tão assustadoras que nem mesmo o colo e a sustentação podem aplacá-las. Essa variação exagerada nas reações de Marcelo aos cuidados é mais uma evidência da confusão que se passa em sua vida instintiva, ainda desorganizada por falta de uma sustentação adequada.

A confusão prolonga-se para os objetos: Marcelo não os enxerga como separados, mas apenas fragmentos subjetivamente percebidos dos mesmos, aspecto que torna a realidade, que deveria estar sendo apresentada gradativamente, assustadora e possivelmente sem sentido. O bebê parece agarrar-se a esses fragmentos, satisfazendo-se, por vezes, apenas pela proximidade física. Além disso, ao defrontar-se de forma abrupta com o objeto que deveria ser encontrado através da experiência de ilusão, Marcelo é novamente confrontado com sua dependência, ainda, absoluta.

Retomando a importância do domínio corporal, as intervenções das pesquisadoras se deram no sentido de realizar marcações no corpo de Marcelo, em função das dificuldades apresentadas no estabelecimento do circuito pulsional. Consistiram, basicamente, em brincadeiras nas quais os brinquedos percorriam o corpo do bebê, juntamente com a nomeação de suas partes. Em termos winnicottianos, a costura do corpo com a satisfação dita “pulsional” se dá através da transformação e organização dos instintos por meio da elaboração imaginativa das funções corporais (Loparic, 2005).

Dessa forma, pode-se pensar que Marcelo continuaria choroso como uma forma de manter o contato, que durante os primeiros meses de observações era exigido em sua dimensão predominantemente corporal. A experiência da mãe e figuras de cuidado que se ausentam de repente parece confirmar essa fantasia, criando um ciclo não benigno: Marcelo vive uma alternância descontínua entre uma presença não suficientemente satisfatória, porém melhor que nada, e o completo vazio, que suscita as agonias impensáveis, referidas anteriormente.

Nesse sentido, pode-se compreender que, para Marcelo, os estados tranquilos acabam ocorrendo de forma bastante inconstante, uma vez que a sustentação do ambiente acaba não permitindo que os momentos de contemplação possam suceder os estados excitados. A mecanicidade e imprevisibilidade do ambiente parecem atuar na contramão do processo de personalização: disso resulta a dificuldade em elaborar as consequências das experiências instintuais, culminando, como dito anteriormente, na desorganização das excitações e dificuldade para a satisfação instintiva.

Dessa forma, a satisfação muito rápida dos instintos, mimetizada pela ausência da falha materna, acaba gerando em Marcelo certa quantidade de agressividade não descarregada. Esta se acumula em seu interior como persecutória e potencialmente destrutiva, não encontrando oposição (Winnicott, 1950/1993). Assim, o bebê falha em situar o mundo externo a onde realmente pertence: o lado de fora (Winnicott, 1970/1994). A confusão entre interno e externo prevalece.

Nesse sentido, pode-se compreender, também no que diz respeito à integração em um âmbito mais amplo, que as experiências de não integração ainda são bastante frequentes, ilustradas pelos momentos em que se apresenta mais desorganizado. Não se respeita a possibilidade de momentos de “quietude” na rotina, manejar o bebê quando encontra-se no estado de não integração causa as ansiedades impensáveis.

Winnicott comenta que a provisão para a criança diz respeito à existência de um ambiente que facilite sua saúde psíquica e desenvolvimento mental (Winnicott, 1962/1993). A saúde aqui é concebida como maturidade, ou seja, maturidade de acordo com a idade do indivíduo. Dessa forma, o ambiente deve corresponder às necessidades das crianças de acordo com o nível de amadurecimento do bebê, em suas diferentes variações possíveis no longo caminho que vai sendo percorrido da dependência para a independência (Winnicott, 1990d).

Com base nas ideias de Winnicott a respeito do amadurecimento na primeira infância, pode-se dizer que Marcelo encontrava-se no risco de tornar-se uma criança psicótica ou gravemente enferma em termos mentais, caso o ambiente não tivesse podido conceder uma modificação no padrão da provisão oferecida, ao longo das intervenções. A retomada do processo de amadurecimento parece ter ocorrido por duas vias principais: tanto pela saída de Juliana e maior protagonismo de Laura nos cuidados com os bebês, como também pelas intervenções realizadas pelas pesquisadoras diretamente com Marcelo.

A conversa com os pais também parece ter desempenhado um papel importante para o andamento do caso. Ainda que se tente identificar os fatores que podem ter contribuído para o desbloqueio do processo de amadurecimento de Marcelo, a história do desenvolvimento emocional é infinitamente complexa, assim, se tentará lançar uma possível luz ao que parece ter ocorrido durante o período de acompanhamento do estudo.

Juliana, apesar de ser monitora, acabava ocupando-se como professora, pois Laura iniciou na turma de berçário “*perdendo tempo*” trocando e tentando conhecer melhor os bebês. Os modos de cuidados das duas profissionais evidenciam-se bastante discrepantes: enquanto Laura se demonstrava paciente e respeitando o nível de amadurecimento das crianças, Juliana parecia sempre mais ríspida e mal humorada. Além de certa insatisfação profissional da monitora em função de seu salário, Juliana também parecia irritar-se com o ritmo de Laura, que sempre se mostrou mais respeitosa e cuidadosa com os bebês.

A partir do mês de setembro, logo após a mudança de direção, Juliana é remanejada para uma turma de crianças mais velhas. Laura parece ter ido conseguindo assumir a função de professora aos poucos, familiarizando-se cada vez mais com as crianças. O cenário caótico da turma de berçário vai transformando-se, o choro diminui. Laura demonstra conseguir executar de forma mais adequada a função de “cobertura” maternal, podendo alternar sua atenção tanto para as crianças de forma individual quanto para o coletivo. Nesse sentido, consegue abranger em seu cuidado tanto as crianças mais integradas quanto as mais frágeis em termos de estruturação do ego.

É possível pensar que Laura se disponibilizava mais às crianças em sua continuidade de ser, podendo fazer com que o verdadeiro *self* de Marcelo pudesse livrar-se de sua casca reativa. Sendo alguém, Marcelo pode fazer coisas, como por exemplo, fazer gracinhas, na tentativa de convocação do olhar das cuidadoras. Aqui as gracinhas também podem ser consideradas como um gesto reparativo, que, ao ser acolhido pelas educadoras, possibilitou maior liberdade da vida instintual do bebê.

Marcelo foi igualmente auxiliado em sua integração egóica, tendo, ao fim das observações, mais capacidade de esperar e ficar só (ainda que acompanhando as educadoras através do olhar). De qualquer forma, a sustentação através do olhar demonstra-se mais desenvolvida do que a necessidade de reassentimento físico evidenciada no início das avaliações. Essas mudanças podem ser mimetizadas pela presentificação dos indicadores referentes ao eixo presença e ausência, mesmo que, ainda no fim do acompanhamento o indicador 24 estivesse ausente.

Contudo, as observações e outros indicadores relacionados com o eixo presença e ausência demonstram que ainda necessita da proximidade física das educadoras, por momentos. Parece precisar grudar-se na professora para depois ir conseguindo se afastar, nesse afastamento busca o olhar das educadoras como referência. Por vezes se assusta quando as profissionais saem de perto dele, mas demonstra conseguir se afastar por si mesmo quando se sente confiante para tal. Ainda que fosse esperada, para a faixa etária, uma maior autonomia das figuras de cuidado, Marcelo parece estar conseguindo alcançar progressivamente uma maior independência. Quando confiante, podendo sustentar-se em um *setting* interno mais estável, consegue se afastar.

CONCLUSÕES

Lajonquière (2016) propõe que o encontro educativo é dificultado em função de adultos e crianças habitarem mundos diferentes, apesar de viverem fisicamente no mesmo planeta. Esta distância evoca no adulto a necessidade de: “acolher a criança como um estrangeiro passível de se tornar familiar” (Lajonquière, 2016, pg. 81). Contudo, o autor evidencia que por vezes a posição perante o diferente produz, contrariamente, uma desistência por parte dos educadores, um “virar as costas” na tentativa de escapar desse outro que lhe foge do controle ou entendimento.

Assim parece ocorrer com algumas crianças bastante pequenas na educação infantil, que por diferentes motivos tendem a repelir ou serem repelidas pelos profissionais, sendo abandonadas ao que Bernardino (2009) denominou de “limbo subjetivo”. Brandão (2016), por sua vez, propõe os conceitos de alunos preferidos e bebês preteridos, evidenciando que o mesmo vínculo com o mesmo bebê ou educador pode se dar de formas bastante diferenciadas nos berçários e maternais. O que, na especificidade da relação permite – ou não – que essas profissionais possam exercer cuidados e uma educação suficientemente boa?

Essas questões foram e continuam sendo abundantemente abordadas na literatura através de um entendimento lacaniano. Os trabalhos de Kupfer, Mariotto, Bernardino, Jerusalinsky, entre outros, enfatizam a possibilidade da participação do educador na constituição psíquica dos bebês através do investimento de seu desejo. Apesar de o presente trabalho atuar na mesma direção, se buscará aqui, novamente, uma redescritção desses mesmos processos através da psicanálise proposta por Winnicott.

Muitas analogias entre teorias foram realizadas até este momento. A esperança de fazer as diferentes concepções teóricas conversarem entre si e poderem, como no caso de bebês e

educadores, se familiarizar, não ocorre sem o risco de que alguns aspectos sejam deixados de fora desse encontro. De qualquer forma, a tentativa realizada aqui diz respeito a uma busca de construção de um saber terceiro, que foi sendo edificado ao longo da produção deste trabalho e evoluindo na medida em que diferentes ideias deixaram de ser estranhadas por mim – e em mim.

Algumas dessas ideias ganharam forma ainda um tanto enrijecidas, e não encontrando um encaimento adequado dentro de meu próprio escrito. Apesar disso, segui escrevendo e aguardando um momento em que essas bordas heterogêneas pudessem ser suavizadas. A imagem fornecida por Lajonquière (2016) da diferença de habitação de mundos entre adultos e crianças trouxe apaziguamento entre o que antes não parecia se encaixar. Os limites foram preenchidos, a figura surgiu no que antes parecia um conjunto de ideias relativamente amorfo.

A possibilidade de diferentes universos e de vivências ressoou em minha mente durante alguns momentos após a leitura do texto do supracitado autor, parecendo aliviar as amarras em que me prendia ao realizar suposições e afirmações onde não havia muita certeza. Esta ainda não existe, e duvido que se concretize mesmo ao fim da escrita deste trabalho, contudo, mais uma dúvida me permitiu prosseguir: Sim, se crianças e adultos de fato vivem em mundos diferentes, o infantil e o amadurecido, o fantasioso e o “real”.... o subjetivamente criado e o objetivamente percebido.....? Entre essas duas perspectivas, o que pode tornar o estrangeiro familiar?

Nesse sentido, concordo com Rocha (1996) ao considerar uma das grandes tarefas do ato educativo a passagem do ser ao fazer, dando sentido à realidade e tornando-a palco do fazer autêntico e criativo da criança. Para a autora este “fazer” não se relacionaria somente ao elemento masculino puro em si, mas em sua possibilidade de materializar-se subsidiado pelas experiências femininas de ser. Então, onde se encontram criança e adulto? Qual o meio do “caminho” entre a possibilidade da existência e a capacidade para fazer coisas?

Acredito que aqui se possa pensar nas experiências que se dão nesse entre mundos, no hiato: os fenômenos e objetos transicionais. A “passagem” de “ser” para o “fazer” na educação infantil, tomaria então a forma dos fenômenos da transicionalidade, que ocorrem entre o que é subjetivamente criado pela criança e o que pode ser objetivamente percebido pelo educador (Rocha, 1996). A educação forneceria o fomento das experiências transicionais através das diversas atividades que são propostas pelos educadores, permitindo um trânsito mais livre entre o sonho e o real (Figueiredo, 2008).

Esta nova suposição não invalida as ideias que vinham sendo desenvolvidas até o momento. Apesar de Rocha (1996) e Figueiredo (2008) concordarem a respeito do protagonismo da transicionalidade no ato educativo, entende-se que essa não seja sua única função. Quando o bebê é ainda muito pequeno, o educador deve ser capaz de trabalhar no sentido de capacitá-lo para conhecer a realidade externa, através da identificação primária e sustentação quase que total em termos de *holding* e *handling*.

Nesse sentido, resguardando as especificidades de cada atuação, a tarefa do educador assemelha-se a do analista, nos casos em que seu paciente ainda não consegue brincar. Na psicoterapia torna-se necessária uma regressão à dependência, esta podendo proporcionar o que o ambiente inicial não foi capaz de fazer ser experienciado e trazido ao domínio do ego. Na educação infantil, por sua vez, não se trata de uma “regressão” formal, pois essa acontece *in loco* através do fazer educativo dia a dia, de forma a suplementar no presente o que – não – ocorreu ou ocorre em casa.

Talvez seja possível compreender a potência das intervenções do IRDI em termos de prevenção psíquica por esse viés da precocidade desses processos, antes que as patologias possam estar consolidadas. As experiências intrusivas vão sendo congeladas e descongeladas concomitantemente, na medida em que os diferentes ambientes nos quais o bebê circula podem demonstrar extremas variações – para o bem e para o mal - no que diz respeito dos cuidados proporcionados. O que foi carente em casa pode ser suprido através da sustentação da educadora da educação infantil, sendo o contrário também possivelmente verdadeiro. A grande “plasticidade” do psiquismo do bebê permite que intervenções relativamente simples propiciem o desbloqueio do amadurecimento nos casos em que os IRDI’s evidenciam risco psíquico.

Assim, a função primeira dos educadores das instituições de cuidado alternativo seria auxiliar o bebê vir a ser alguém, nos casos em que chega à creche em seus primeiros meses de vida. Quando a individualidade da criança passa a ser reforçada e torna-se unitária, a tarefa da educadora transforma-se: contribuirá para a constituição psíquica de seu aluno na medida em que se permite transitar em sua própria área transicional. Nesse sentido, ela deve estar pronta – como a mãe esteve – para reforçar a ilusão onipotente do bebê, evitando ferir sua dignidade. Contudo essa adaptação deve ir progressivamente sendo reduzida, possibilitando que a realidade enriqueça o mundo interno da criança e vice versa. Se as experiências seguem este curso, o bebê começa a ser capaz de perceber o mundo, contudo, sem abandonar sua individualidade e criatividade genuínas.

Rocha (1996) cita uma situação anedótica que parece ilustrar esse cenário, ainda que protagonizada por crianças mais velhas. Uma educadora sugeriria a seus alunos que desenhassem uma flor. Entretanto, ao ver que cada criança desenhava a flor a sua maneira, pediu que todos parassem e observassem a forma como ela a desenhava e as cores que deveriam ser utilizadas. Uma das crianças muda de escola, e acaba não sabendo o que fazer quando a nova professora solicita que desenhem flores da forma como preferirem.

Este exemplo demonstra a clara impossibilidade da primeira professora em aceitar o impulso criativo do outro, o anulando através de um “fazer” que não leva em consideração o “ser” e o impulso criativo de seus alunos. Nesse sentido a educação passa a ser uma imitação e repetição, formatando as crianças em um padrão pré-estabelecido pelo adulto como sendo “o esperado” (Winnicott, 1963a). Eclipsa, assim, o feminino em seu estado de elemento puro, ou seja, a capacidade de surgimento da subjetividade e do imprevisto no encontro educativo (Safra, 2009).

Mas, o que permite o educador circular na área da transicionalidade? O autor supracitado parece nos indicar uma pista ao trabalhar as funções dos elementos masculinos e femininos na formação do *self*. A esse respeito, é importante lembrar que a teoria da sexualidade winnicottiana não engloba o domínio sexual apenas como a metamorfose da instintualidade (Loparic, 2005). A sexualidade pode ser compreendida como o ressoar da corporeidade nas situações originárias, tanto em decorrência da experiência do masculino quanto do feminino, da identificação ou da objetificação.

O corpo do outro no amadurecimento é encontrado como forma de estabilidade no caso do “ser” nos primeiros momentos ou alcançado como alvo do gesto, possibilitando o “fazer”, posteriormente. O espaço potencial varia bastante conforme as experiências de vida do bebê em relação à mãe ou à figura materna (Winnicott, 1975f). Quando a mãe pode oscilar na sua capacidade de ser criada pelo bebê e ser ela própria desenvolve-se um estado de confiança. As experiências decorrentes são baseadas no casamento da onipotência com o controle do mundo externo, possibilitando a construção da área transicional. Dessa forma, ao ser buscada como objeto, a educadora se reposiciona frente as suas próprias problemáticas constitutivas e nucleares concernentes ao seu processo de amadurecimento. Sua capacidade para sustentar e se deixar fazer objeto pelo bebê, dependem da forma como ela própria experienciou os elementos femininos e masculinos com os cuidadores primordiais do início de sua vida.

Para Winnicott, as experiências do brincar se dão na possibilidade de superposição das áreas transicionais de quem brinca (Winnicott, 1975b). Na educação, o brincar pode ser compreendido

através da manifestação dos fenômenos transicionais no geral, estes ocorrendo quando educador e aluno vivem uma experiência juntos, e esta contribui para o enriquecimento do ego do bebê (Figueiredo, 2008).

Ainda que o nos contextos de psicoterapia o interesse esteja voltado aos processos do amadurecimento e remoção dos bloqueios constitucionais, Winnicott assume que seria limitante supor a psicanálise como único meio de utilização do brincar com finalidades terapêuticas (Winnicott, 1975b). Assim, como na psicoterapia, experiência que acontece na interação com o cuidador primordial tem o potencial de proporcionar um ambiente especializado, ainda que de forma não intencional, algo como um “tiquetaquear” da personalidade não integrada (Winnicott, 1975b)

Esta situação especial permite que a criança relaxe na presença da confiança ambiental, sem que alguém necessariamente tente “organizar” o caos que está sendo (re)vivido. Quando o cuidador faz algo no sentido de impor um saber através de seu ato, a confiança se quebra e o repouso torna-se impossível. Aqui novamente se observa o eclipse do elemento feminino, que fica subjugado a um conhecimento pedagógico ou cuidado mecanizado destituído de sentido (Safra, 2009)

Na experiência transicional compartilhada, educador e bebê contribuem com elementos próprios, mas também dispõem-se a encontrar e se deixar permear pelo estranho. Desse encontro resulta uma terceira produção, que não pertence nem somente à criança, reforçando sua ilusão, nem à educadora baseada em seu “saber fazer”. A realidade então não diz mais respeito ao que existe objetivamente ou não, mas do que foi possível ser construído conjuntamente na interação entre a criança e o educador.

Silveira (2016) evidencia que a preocupação extrema com o viés pedagógico da educação em disseminar informações acaba por deixar a transmissão da experiência em segundo plano. Ao encontro do que é proposto por Winnicott, o mesmo autor demonstra que o educador não necessita ser detentor de um saber categórico, mas demonstrar capacidade de produzir desejo no indivíduo ao qual se direciona seu ato educativo. A riqueza da experiência, nesse sentido, não está na diversidade das vivências ou na quantidade de informações obtidas, mas no processo da criança decifrar os estímulos por seus próprios meios, chegando as suas próprias respostas (Winnicott, 1975b). Por exemplo, ao deixar que as crianças fantasiem suas próprias flores, como na situação descrita por Rocha (1996).

Espera-se que postura dos educadores seja de disponibilidade, sem necessariamente tomar partido ou ingressar na brincadeira das crianças. Quando isso ocorre, a presença de um “organizador” externo adulto impede o brincar de ocorrer no seu potencial criativo (Winnicott, 1975c).

Mais ainda...

Fulgencio propõe que a teoria winnicottiana permite uma nova aplicabilidade da psicanálise à educação, por ter trazido à luz outros aspectos do desenvolvimento humano que não haviam sido comentados por outros psicanalistas: confiabilidade, espontaneidade, dependência, criatividade, ambiente, necessidade de ser e espaço potencial (Fulgencio, 2008). Dessa forma, o entendimento winnicottiano da função do educador da creche e seu fazer educativo possibilita outros vértices de abordagem desses processos que vem sendo amplamente discutidos através de outros referenciais teóricos dentro da própria psicanálise.

Em suma, o crescimento de cada criança só é possibilitado por meio do ambiente circundante nos contextos em que esse fornece experiências de confiabilidade e estabilidade ao bebê. Ainda que a adaptação seja quase perfeita, não existe crescimento sem distorções ou desvios. Igualmente, nunca irão existir duas crianças iguais, nesse sentido, os educadores necessitam se adaptar de forma específica às necessidades de cada bebê. Assim, é esperado que esses profissionais devam conhecer individualmente as crianças, podendo viver uma relação viva e pessoal, evitando a aplicação mecânica de conhecimentos teóricos dessubjetivados.

Assim, a presença do cuidador é suficiente mediante uma estabilidade não rígida, mas humana e com possibilidade de falhas, que em função de sua realidade, transmite segurança. Esse ambiente vai podendo ser absorvido e copiado no mundo interno do bebê, que ao crescer, passa a poder sustentar-se por si mesmo. A não intrusividade também conflui para a proteção das crianças de seus próprios impulsos, que devem ser correspondidos em sua espontaneidade. Ao experienciar sentimentos de segurança decorrentes de um cuidado suficientemente bom, a criança pequena pode começar a viver uma vida pessoal e individual.

Em específico, a educadora do berçário, ao ser capacitada para dar continuidade ao ambiente suficientemente bom proporcionado pela mãe, passa a desempenhar algumas funções que já foram discutidas, mas serão lembradas adiante. Em um primeiro momento os educadores devem promover a continuidade nas experiências de ser do bebê, aceitando o estado de dependência e identificação primária. Devem assumir e aceitar essa situação de dependência absoluta, que aos

poucos vai podendo ser traduzido em falhas, corrigindo o padrão disfuncional de casa, quando o cuidado da mãe não é suficientemente bom.

O educador também fica responsável por dar continuidade ao ciclo de reparações da criança, inaugurando a experiência do elemento masculino puro, do fazer. Contudo esta só pode ocorrer caso as experiências de ser tenham se dado de forma adequada, possibilitando a integração do bebê em um *self* agora capaz de “fazer” coisas.

Entre essas duas contribuições por parte dos educadores, existem as experiências de transicionalidade, que sustentam tanto o tempo de ser, mas também quanto o tempo de fazer, da experiência de diferenciação. De qualquer forma, tanto ao sustentar a experiência de ser ou de fazer, as tarefas básicas seguem sendo atualizadas no sentido da maior integração egóica e psicossomática, cada vez mais fortemente assentadas. Nesse sentido, a escola recobre-se de um papel muito importante para a saúde mental, sendo o professor a figura central nesse processo, desde que tenha um interesse real e possibilidade de identificação com as crianças, tornando-se assim colaborador essencial para o florescimento de muitas potencialidades humanas (Figueiredo, 2008).

Nesse sentido, a capacidade de ser um bom professor não diz respeito unicamente às condições materiais, ou aos conhecimentos teóricos adquiridos, mas na disponibilidade de brincar nessa área terceira em que ocorrem enriquecimentos, onde se sonha, se vive, se ama e se pode existir genuinamente. Assim, a criança torna-se capaz de transpor as experiências de transicionalidade para o brincar, em seguida um brincar compartilhado e, posteriormente, para as experiências culturais.

As contribuições de Winnicott também podem ser compreendidas em um âmbito mais amplo, para o campo da educação como um todo. É um exemplo o conceito do impulso agressivo primitivo, que acaba desmistificando a agressividade como “má educação” por parte dos bebês, abrindo espaço para outro entendimento das condutas ditas “desviantes” das crianças pequenas. Assim, a educação infantil assume a importância de um ambiente emocional estável para que os bebês e crianças possam conhecer e tolerar o total de sua agressividade como parte de si mesmos, reservados de julgamentos morais (Luz, 2008).

Nesse sentido, as primeiras experiências vividas na educação infantil definem a maneira como a criança vai colocar-se diante o mundo e nas relações com os outros, e, posteriormente ao conhecimento e ao ato criativo. Ainda que não desconsidere as experiências dos bebês anteriores à entrada na creche, é necessário compreender a relevância das experiências que ainda estão por

acontecer na escola e poderão incidir sobre o vir a ser da criança, aspecto que recobre a função dos educadores de grande responsabilidade.

Como proposto por Figueiredo (2008) o presente trabalho confirmou a possibilidade de análise das dificuldades dos processos de amadurecimento e as falhas ambientais associadas serem utilizadas como guias para a compreensão do que se entende por cuidado e educação suficientemente bons. Como exposto anteriormente, isso não significa que os educadores necessitem adquirir conhecimentos teóricos a respeito da psicologia ou psicanálise da criança, mas possam usar seu conhecimento intuitivo da natureza humana de forma a proporcionarem uma sustentação satisfatória aos bebês que são deixados aos seus cuidados.

Em Winnicott o ambiente de cuidado alternativo ganha relevância, pois podem desbloquear o amadurecimento, logo após ou ao mesmo tempo em que os traumas estão sendo ocasionados. O autor igualmente amplia o conceito de saúde, este não sendo somente a ausência de conflito psíquico, mas sim a possibilidade de riqueza do indivíduo em relação a sua realidade psíquica interna (Winnicott, 1962/1993).

No que diz respeito aos bebês Marcelo e Igor, acredita-se que o primeiro evidenciou a possibilidade da emergência do verdadeiro *self* do bebê, proporcionando a possibilidade de um viver criativo. Igor, por sua vez, pode ser sustentado em seu *auto-holding*, adaptação ambiental que proporcionou o recuo das defesas de invulnerabilidade que ocasionavam um alheamento do bebê em relação ao ambiente.

Igor em função de seu ensimesmamento e passividade preocupou as pesquisadoras principalmente por sua dificuldade geral de estabelecimento de relação com as educadoras e os outros colegas. Por parte das profissionais foi evidenciado um escasso investimento afetivo, aspecto que corroborava para a sua permanência no limbo psíquico e de subjetivação.

As observações evidenciaram que Igor promovia a si mesmo uma espécie de *auto-holding*, uma auto satisfação precária de suas necessidades, processo que o tornava de certa forma invulnerável e independente em relação ao ambiente externo. Contudo, esse funcionamento, ao redor do primeiro ano de vida pode ser considerado sinal de risco, pois nesse momento do amadurecimento espera-se que o bebê ainda esteja bastante dependente em relação às figuras primordiais de cuidado.

De modo geral, as intervenções buscaram proporcionar uma sustentação ambiental para Igor, tanto através da fala, quanto do toque e olhar. No âmbito da fala, se procurou transformar o

discurso já existente a respeito do bebê e suas manifestações tomadas como possíveis sintomas autísticos, transformando essa fala como direcionada a Igor, podendo enxergá-lo além de uma criança talvez psiquicamente enferma, e talvez, “sem cura”.

A escassez de investimento por parte das educadoras também era visível em relação aos cuidados corporais e manuseio do corpo de Igor. Essa falta de contato pareceu justificar a fraca parceria entre os domínios psíquicos e somáticos do bebê, resultando em um sistema de satisfação de necessidades alternativo, contudo, patológico pois renunciava ao estabelecimento de uma relação objetal com as figuras de cuidado primordial. Dessa forma, as excitações instintivas estavam precariamente organizadas e unificadas, prejudicando o processo de personalização.

Nesse sentido as intervenções das pesquisadoras buscaram resgatar o bebê de seu ensimesmamento, tentando ver em Igor um sujeito vivo e desejante, e não apenas uma criança supostamente autista. Aparentemente como resultado desse investimento Igor passa a interagir parecendo mais solto e espontâneo. Começa a buscar o olhar de aprovação do adulto e fazer gracinhas, evidenciando o início de relação com o mundo externo. Quando começa a brincar e interagir mais interessa-se pelos jogos de aparecer e desaparecer e de cócegas, esses evidenciando a necessidade de elaboração da presença e ausência das educadoras, bem como delimitação de seus limites corporais.

As brincadeiras de cócegas, em específico, apontam para a possibilidade de marcações corporais, propiciando o reconhecimento de suas partes e conseqüente possibilidade de elaboração das mesmas, confluindo para uma maior apropriação pessoal da anatomia. A EIFC também atuaria nesse contexto lúdico, para a maior organização do domínio instintual de Igor, cujas satisfações agora podem se dar na relação com os cuidadores. Igor passa a conseguir ir em busca do objeto e brincar para satisfazer-se, aspecto que, juntamente com os progressos mencionados, indica uma retomada do curso do amadurecimento do bebê.

No geral, Igor parece ter conseguido interagir mais, mas passa a buscar o tempo do isolamento logo após, como forma de dar um tempo. Essa retirada do bebê ainda evidencia que ele continua a utilizar-se de um *auto-holding* por momentos, na tentativa de elaboração das excitações que se segue das experiências compartilhadas. Mesmo assim, é importante notar que Igor passa a usufruir de certa satisfação ao lançar-se ao objeto e interagir, evidenciando maior maturidade e integração de sua vida instintual, ainda que necessariamente seguida de um período de descanso.

Ao fim das observações Igor já consegue demonstrar quando gosta ou não de algo, o rebelar-se possui uma conotação de possibilidade de existência e teste da realidade, resguardando a individualidade que vai sendo subsidiada e fortalecida progressivamente (Winnicott, 1990c). A esse respeito, Plothow (2014) demonstra que as manifestações de agressividade ou choro podem ser compreendidas como uma forma de rompimento da hegemonia do coletivo, indicando maior integração do *self* do bebê.

A esse respeito, pode-se pensar que a confiabilidade ambiental fornecida pode desfazer as defesas de invulnerabilidade erigidas contra o fracasso ambiental original. Um ano após o término da pesquisa, mostrava-se, ainda, mais interativo e sorridente. Tendo as mudanças descritas sido sustentadas no ano seguinte ao término da pesquisa, parece seguro supor que os processos de amadurecimento do bebê tenham retomado seu curso, provavelmente desviando de um caminho de potencial risco psíquico. Foi possível resgatar Igor de seu isolamento, e depois disso, propor às professoras outro entendimento a respeito do bebê, evidenciando a independência precoce como sinal de risco, e não maturidade, como o discurso das profissionais parecia indicar.

Já Marcelo evidenciava grande dificuldade de acalmar-se, utilizando seu choro como principal forma de comunicação. Demonstrava também necessidade de contato físico constante com as educadoras, aspecto que pareceu demonstrar uma carência de sustentação bastante importante. O padrão intrusivo e imprevisível dos cuidados familiares e na creche pareciam justificar o choro constante do bebê, que nos momentos em que não estava em contato físico com alguma das figuras primordiais de cuidado, experienciava ansiedades bastante primitivas. A intrusão ambiental repetida parecia ter bloqueado o amadurecimento do bebê, cujo *self* tornara-se protegido através de um si mesmo falso.

Marcelo demonstrava ainda ser habitante de um mundo subjetivo, sem estabelecer muitas ligações com a realidade exterior, igualmente não possuía objetos preferidos, e ainda parecia dependente da presença real da figura de cuidado. As educadoras não realizavam uma sustentação adequada ao bebê, não o investindo através do olhar, colo ou palavra. Este cenário ficava evidente quando as profissionais o deixavam chorando.

Assim, as intervenções das pesquisadoras buscaram auxiliar Marcelo a começar a existir, através do resgate de seu *self* verdadeiro. A suplementação ambiental buscou, entre outros aspectos, promover maior unificação do domínio instintual de Marcelo, que parecia ainda desorganizado possibilitando maior capacidade de satisfação através dos cuidados fornecidos. O menino passa a ficar maiores intervalos sem chorar, mas chora quando alguém entra na sala. Ao integrar-se passa a

“judiar dos colegas” (SIC) ou tentar ajudá-los, mas ainda desorganizado no espaço, ainda evidenciando dificuldades relacionadas à elaboração de sua anatomia pessoal.

Na avaliação final Marcelo já consegue expressar diferentes sinais para designar suas necessidades e demonstra maior autonomia solicitando ajuda quando não consegue fazer algo sozinho. Chora menos e já consegue brincar sozinho e, por vezes, em grupo. Ainda se desorganiza quando as educadoras se afastam ou quando não gosta de algo, mas não necessita mais da proximidade física e toque, sendo que consegue afastar-se das educadoras nos momentos em que se sente confiante, seguindo-as por meio do olhar. Em 2015 não chora ou pede pela mãe, ri, interage e brinca normalmente.

Ambos os casos discutidos apresentaram particularidades importantes em relação a dimensão corporal, evidenciada, em um primeiro momento, através da ausência do indicador 15 do IRDI: “No momento dos cuidados corporais a criança busca ativamente jogos e brincadeiras com a educadora”. Os primeiros contatos com os dados pareciam indicar a existência de entraves nos processos de personalização das duas crianças, culminando, possivelmente, em uma dificuldade no processo de integração psicossomática.

A partir da redescrição dos indicadores através de uma perspectiva winnicottiana, bem como da função das educadoras das instituições de educação infantil por meio do vértice do mesmo autor, foi possível traçar algumas considerações a respeito dessas dificuldades.

Nesse sentido, é possível pensar que o cuidado corporal em si é basicamente garantido às crianças nas creches, em virtude das grandes preocupações com a higiene e cuidados fisiológicos dos bebês, por parte das educadoras. Na creche Mundo Encantado, em específico, as rotinas aparecem protagonizando o cenário da Educação Infantil, evidenciando um discurso que dessubjetiviza o cuidado.

As observações evidenciam que os cuidados promovidos pela monitora da turma de berçário eram realizados de forma mecanizada e sistemática, sem uma atenção detida às necessidades de cada bebê especificamente. Pode-se compreender que esse seja um dos aspectos dificultadores para o estabelecimento da parceria psicossomática em ambos bebês, mas certamente não o único.

Sendo os processos de handling englobados pelo holding de forma geral, a compreensão do indicador 15 necessita ser perpassada também pelas experiências totais de sustentação do ambiente. Estas, no início da pesquisa, pareciam ocorrer de forma escassa e descontínua, evidenciando uma

dificuldade por parte das profissionais a fornecerem seu corpo e psiquismo para serem utilizados pelos bebês.

A monitora parecia não conseguir disponibilizar seu corpo de forma adequada, alternando um grude impessoal com uma ausência súbita, desorganizadora para os bebês. Sendo a profissional que mais conhecia e passava tempo com os bebês, é possível considerar que a repetição diária desse padrão tenha se constituído como uma falha ambiental. Esta característica parecia remeter a uma dificuldade narcísica por parte da profissional, que provocava o choro dos bebês propositalmente, pois assim era demandada. Com Marcelo essa dificuldade parece ser bastante relevante em função de sua necessidade de toque constante. Já para Igor, por não demandar, a questão parecia ser a quase inexistência de uma sustentação.

Uma das formas de sustentação é exatamente o manejo do corpo do bebê, assim, pode-se pensar que as experiências das crianças com figuras de cuidado que desempenham manejo mecanizados ou desafetados não são integradas pelo ego como reais, e assim, dificilmente contribuirão para a o enriquecimento do *self* do indivíduo. Quando a educadora dirige-se especificamente ao corpo biológico da criança (soma), está deixando de lado toda uma possibilidade de uma existência psicossomática.. Compreendendo-se que a existência, para Winnicott, é essencialmente psicossomática, a profissional está, de certa forma, atrapalhando o bebê em seu processo de começar a existir.

Assim, a criança torna-se incapaz de reconhecer sua própria anatomia corporal e satisfações instintivas, resultando, como exemplo, em algumas manifestações evidenciadas pelos bebês: dificuldade em se acalmar, necessidade de contato físico constante, percepção rudimentar da realidade externa, ausência de relações objetais e localização espacial prejudicada.

Neste ensejo, o presente trabalho reafirma o potencial da educação infantil para a promoção de saúde, mas também para o adoecimento dos bebês, igualmente de forma muito precoce. Quando o ambiente familiar não fornece os cuidados apropriados, a situação tende a tornar-se mais grave gerando mais chances de um bloqueio no amadurecimento das crianças bastante pequenas. Por isso é importante que as educadoras possam conhecer as famílias, pois essa aproximação pode auxiliar a estruturação de intervenções na escola que subsidiem o que em específico aquele bebê necessita com mais urgência para que seu processo de amadurecimento possa retornar ao curso natural antes da instalação de um transtorno psíquico.

Nesse sentido, o IRDI potencializa e sublinha a força o ato educativo como promotor da saúde mental nos primeiros anos de vida do bebê. Assim, torna-se essencial elaborar estratégias de prevenção de risco psíquico nos contextos onde existem outros fatores de vulnerabilidade como pobreza, insegurança, ou formação insuficiente dos profissionais, ainda que entre todos esses fatores prevaleça a capacidade de tolerância e sustentação física e psíquica das educadoras. A possibilidade de contato com as intervenções e apresentação da constituição psíquica para essas profissionais as auxilia a poderem elas mesmas adotarem cuidados mais humanizados, que possam contribuir para a constituição psíquica das crianças das quais cuidam. A metodologia IRDI demonstra sua relevância também em função de proporcionar aos educadores uma leitura diferenciada aos modos de lidar com os bebês, transpondo apenas os cuidados corporais ou atividades pedagógicas (Plothow, 2014).

No que diz respeito ao uso dos indicadores, o presente trabalho apontou importância de se relativizar as faixas etárias nas quais estes, de acordo com o instrumento original, devem se presentificar. Caso haja um desvio ou bloqueio do amadurecimento, a presentificação se dará conforme a lógica do desenvolvimento do bebê em questão e não necessariamente vinculada aos padrões de saúde fornecidos pelo IRDI. Assim é essencial não tomar o indicador como estanque e definitivo, podendo contextualizá-lo com o que é observado da criança na interação com as educadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de um ambiente suficientemente bom na educação infantil pressupõe a continuidade das funções exercidas pela mãe, quando o bebê é muito pequeno. Dessa forma, o educador segue proporcionando as experiências de integração egóica, temporal e espacial, personalização e apresentação da realidade externa aos bebês. O corpo do educador em específico é essencial para a constituição psíquica dos bebês dos quais cuida, pois serve como sustentação para:

- a) a experiência de ser das crianças (identificação);
- b) gesto ao qual a criança vai se dirigir (objetificação).

Dessa forma essas duas operações principais da constituição psíquica – e conseqüentemente, da sexualidade – são vividas somaticamente. Sendo a existência do ser humano essencialmente psicossomática, todas tarefas básicas de constituição perpassam a corporeidade, evidenciando a

importância das experiências físicas para a possibilidade de um bebê vir a existir, integrar-se e poder, posteriormente enriquecer seu *self* através do que é proporcionado pela educadora em seu fazer educativo. Assim, é possível afirmar que no berçário e maternal o saber pedagógico ou instrumental fica relegado a segundo plano. Cuidar torna-se o equivalente a educar, pois o cuidado vai sendo inscrito em termos psíquicos e proporciona a experiência de ser. Sendo alguém a criança fica livre para atuar no mundo objetivo ao qual agora se torna igualmente criadora e habitante.

No que diz respeito à sexualidade do educador não se pode intervir no sentido de mudar a provisão fornecida pela mãe da professora, em sua primeira infância. Contudo a metodologia IRDI é um potente instrumento de sensibilização das profissionais para colocarem-se de forma diferente em seus encontros com os bebês. As intervenções não irão influenciar as vivências originais de sua sexualidade da educadoras, mas possibilitarão um posicionamento diferente no ato educativo, podendo encontrar a criança “no meio do caminho”, ou seja, na superposição das áreas transicionais, onde as experiências educacionais podem ocorrer.

REFERÊNCIAS

Abadi, S. (1998). O espaço transicional. In: S. Abadi. *Transições: o modelo terapêutico de Winnicott*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bernardino, L.M.F. e Mariotto R. M. (2010). Psicanálise e educação infantil: diálogos a partir de uma pesquisa. *Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba*. N 10, p. 131-146.

Bernardino, L. M. F. Da representação plural do Outro na primeira infância e suas conseqüências.. In: *FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO*, 7., 2008, São Paulo.

Bernardino, L. M. F., Vaz, C., Quadros, M. e Vaz, S. (2008). Análise da relação de educadoras com bebês em um centro de educação infantil a partir do protocolo IRDI. In: *De bebê a sujeito: Metodologia IRDI nas creches* (pp. 15-24). São Paulo: Escuta.

Brandão, D.B.S.R. (2016). A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo: alcances e limites. Tede de Doutorado, Instituto de Psicologia, Unviversidade de São Paulo, São Paulo.

Brandão, D. B. S. R. & Kupfer, M. C. M. (2014). A construção do laço educador-bebê a partir da Metodologia IRDI. *Psicologia USP*, 25, I, 3, 276-283.

Bridon, D. & Kupfer M.C.M. (2014). A Metodologia IRDI na construção do laço entre professoras e seus bebês: dois casos ilustrativos. In: *De bebê a sujeito: Metodologia IRDI nas creches* (pp. 15-24). São Paulo: Escuta.

Brasil (1996). Lei Federal n 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.- LDB.

Brasil (1988). Constituição Federal Brasileira. Brasília, D. F.: Governo Federal.

Dias, E. O (2014a). Conceitos básicos da teoria do amadurecimento pessoal. In: *Teoria do amadurecimento pessoal de D. W. Winnicott*. São Paulo: DWW Editorial.

Dias, E. O (2014b). Os estágios primitivos: a dependência absoluta. In: *Teoria do amadurecimento pessoal de D. W. Winnicott*. São Paulo: DWW Editorial.

Dias c Diferença freud e winnicott

Dunker, C. I. L, Voltolini, R. e Jerusalinsky, A. N. (2008). Metodologia de pesquisa e psicanálise. In: *Psicanálise com crianças: Clínica e Pesquisa*. São Paulo: Escuta.

Ferrari, A. G., Fernandes, P.P., Silva, M. R., & Scapinello, M. (2017). A experiência com a Metodologia IRDI em creches: pré-venir um sujeito. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 20(1), 17-33

Ferrari, A. G., Silva, M. R. & Cardoso, J. (2013). A Metodologia IRDI na prevenção de Risco Psíquico em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano e meio de vida. Projeto de Pesquisa. Instituto de Psicologia – UFRGS.

Flach, F., & Sordi, R. O. (2007). A educação infantil escolar como espaço de subjetivação. *Estilos da Clínica*, 12(22), 80-99. Recuperado em 03 de agosto de 2016.

Fonseca, P. F. & Lins, F.R.S. (2014). Da leitura a intervenção: considerações acerca da Metodologia IRDI e a singularização do laço educador-bebê nas creches. In: *De bebê a sujeito: Metodologia IRDI nas creches* (pp. 15-24). São Paulo: Escuta.

Jerusalinsky, A. N. (2010). Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar. 5ª Edição. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Jerusalinsky, A. N. & Berlinck, M. T. (2008). Leitura de bebês. *Estilos da Clínica*, (XIII)24, 122-131.

Kramer, S. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação & Sociedade*, 27(96), 797-818.

Kreisler, L. (1987). Aspectos teóricos. In: *A Criança Psicossomática*. Tradução Noémia Seixas. Editorial Estampa, Lisboa.

Kupfer, M. C. M., Jerusalinsky, A. N., Bernardino, L. M. F., Wanderley, D., Rocha, P. S. F., Molina, S., Sales, L.; Stelin, R.; Pesaro, M. E., & Lerner, R. (2009). Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 13(1), 31-52.

Kupfer, M.C.M., Rocha, P.S., Cavalcanti, A.E., Escobar, A.M.U., e Fingerman, D. (2008). Apresentação e Debate em torno da Pesquisa Multicêntrica do IRDI. In: *Psicanálise com crianças: Clínica e Pesquisa*. São Paulo: Escuta.

Kupfer, M.C.M., Bernardino, L. M. F., Jerusalinsky, A. N., Rocha, P. S., Lerner, R. e Pesaro, M. E. (2008). A pesquisa IRDI: Resultados finais. In: *Psicanálise com crianças: Clínica e Pesquisa*. São Paulo: Escuta.

Kupfer, M.C.M, Bernardino, L. M. F. & Mariotto, R. M. M. (2014). Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise. In: *De bebê a sujeito: a metodologia IRDI nas creches*. São Paulo: Escuta /FAPESP.

Lacan, J. (1998). O estágio do espelho como formador da função do eu. In: J. Lacan, *Escritos*. (V. Ribeiro, trad.; pp. 96-103). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1966).

Loparic, Z. (1996). Winnicott: uma *psicanálise não-edipiana*. *Percurso* 9 (17), 41-47.

Loparic, Z. (2000). O “Animal Humano”. *Natureza humana*, 2(2), 351-397.

Loparic, Z. (2005). Elementos winnicottianos da teoria da sexualidade. *Natureza Humana* 7(2): 311-358, jul.-dez.

Maciel, M. R. (2010). A Creche como Terceiro. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 405-413.

Marcadante, J. (2014). O percurso histórico de inserção da psicanálise no Brasil e as interfaces com a educação escolar. In: *A Psicanálise entre a Higiene Mental e a Escola Nova na obra de Arthur Ramos: contribuições à História da Educação no Brasil*. Dissertação de Mestrado.

Mansanera, A. R., & Silva, L. C. (2000). A influência das idéias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. *Psicologia em Estudo*, 5(1), 115-137.

Mariotto, R. M. M. (2003). Atender cuidar e prevenir: A creche, a educação e a psicanálise. *Estilos da Clínica*, 8(15), 34-47. Recuperado em 03 de agosto de 2016,

Mariotto, R. M. M. (2009). A Creche: da Assistência à Ciência. In: *Cuidar, Educar e Prevenir: As Funções da Creche na Subjetividade de Bebês*. São Paulo: escuta.

Mariotto, R. M. M. (2009). A paternagem como função discursiva. In: *Cuidar, Educar e Prevenir: As Funções da Creche na Subjetividade de Bebês*. São Paulo: escuta.

Mendes, S. L. (2015). Tecendo a historia das instituições do Brasil infantil. *SABERES*, Natal – RN, v. 1, n. 11, 94-100.

Menezes, J. C. P. & Moratti, P. (2014). Metodologia IRDI e a sustentação da relação professor-bebê: *holding do holding*. In: *De bebê a sujeito: Metodologia IRDI nas creches* (pp. 15-24). São Paulo: Escuta.

Rapoport, A., & Piccinini, C. A. (2004). A escolha do cuidado alternativo para o bebê e a criança pequena. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(3), 497-503.

Oliveira, Z. M. (1988). A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. *Revista da faculdade de Educação de São Paulo*, 14(1) 43-52.

Ogden, T. O. (2010). Sobre sustentar e conter, ser e sonhar. In: *Esta Arte da Psicanálise: Sonhando Sonhos Não Sonhados e Gritos Interrompidos*. (Tradução Daniel Bueno). Porto Alegre: Artmed.

Pesaro, M. E. (2010). Alcances e limites teórico-metodológicos na pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil. Tese de doutorado, Programa de Pós Graduação em Psicologia da USP.

Pesaro, M. E. (2014). Um lugar para o sujeito-criança: os Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI) como mediadores do olhar interdisciplinar sobre os bebês. *Anais do 10º Colóquio Internacional do LEPSI*. São Paulo.

Ribeiro, M. J. (2008) O início das vivências escolares: contribuições da obra do psicanalista D. W. Winnicott. *APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação (Vitória da Conquista)* Ano VI 11, 155-177.

Rodman, R. (1990). *O gesto espontâneo: D. W. Winnicott* (L. C. Borges, trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Rosa, S. S. (1996). *A dissociação do self e suas implicações na educação*. *Percurso – Revista de Psicanálise*, 9 (17), 75-83.

Safra, G. (2009). Os registros do masculino e feminino na constituição do self. *J. psicanal.*, vol.42, n.76 pp. 77-89.

Saile, A. R. & Donelli, T. M. S. (2014). A escola de educação infantil enquanto espaço de prevenção e intervenção para constituição psíquica da criança. *II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Pesquisa com Crianças: Desafios Éticos e Metodológicos*. Porto Alegre.

Spada, A. C. M. (2005). Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação de zero a três anos. *Revista Científica eletrônica de pedagogia* edição 5.

Vorcaro, A. (2008). A transferência em avaliações psicanalíticas de crianças: um debate. In Lerner, R. Kupfer. M.C.M. *Psicanálise com crianças: Clínica e Pesquisa*. São Paulo: Escuta.

Winnicott, D. W. (1975a). O uso de um objeto e relacionamento através de identificações. In: *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago. (Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre). Rio de Janeiro: Imago Editora.

Winnicott, D. W. (1975b). O brincar: uma exposição teórica. In: *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago. (Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre). Rio de Janeiro: Imago Editora.

Winnicott, D. W. (1975c). O papel do espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In: *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago. (Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre). Rio de Janeiro: Imago Editora.

Winnicott, D. W. (1975d). Localização da experiência cultural. In: *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago. (Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre). Rio de Janeiro: Imago Editora.

Winnicott, D. W. (1975e). O lugar em que vivemos. In: *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago. (Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre). Rio de Janeiro: Imago Editora.

Winnicott, D. W. (1975f). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago. (Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre). Rio de Janeiro: Imago Editora.

Winnicott, D. W. (1975g). Criatividade e suas origens. In: *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago. (Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre). Rio de Janeiro: Imago Editora.

Winnicott, D. W. (1977a). A mãe, a professora e as necessidades da criança. In: *A Criança e seu Mundo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. Tradução de Álvaro Cabral. Original publicado em 1957.

Winnicott, D. W. (1977b). Por que choram os bebês?. In: *A Criança e seu Mundo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. Tradução de Álvaro Cabral. Original publicado em 1957.

- Winnicott, D. W. (1983). Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: *O Ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1958)
- Winnicott, D. W. (1983). Psicanálise do sentimento de culpa. In: *O Ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1958)
- Winnicott, D. W. (1983). Teoria do relacionamento paterno-infantil. In: *O Ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1960)
- Winnicott, D.W. (1983). Distorção do ego em termos de falso e verdadeiro *self*. In: *O Ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1960)
- Winnicott, D.W. (1983). A integração do ego no desenvolvimento da criança. In: *O Ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1962)
- Winnicott, D. W. (1983). Provisão para criança na saúde e na crise. In: *O Ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1962)
- Winnicott, D. W. (1983). O desenvolvimento da capacidade de se preocupar. In: *O Ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1963)
- Winnicott, D. W. (1988). A comunicação entre o bebê e a mãe e entre a mãe e o bebê: convergências e divergências. In: *Os bebês e suas mães*. (Originalmente publicado em 1968)
- Winnicott, D. W. (2006ba). O recém nascido e sua mãe. In: *Os bebês e suas mães*. (Originalmente publicado entre 1896-1971)
- Winnicott, D. W. (2006ac). A amamentação como forma de comunicação. In: *Os bebês e suas mães*. (Originalmente publicado entre 1896-1971)
- Winnicott D. W. (1990a). Integração. In: *Natureza Humana*. (Tradução de Davi Litman Bogomoletz) Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado entre 1896-1971)
- Winnicott, D. W. (1990b). O Psicossoma e a mente. In: *Natureza Humana*. (Tradução de Davi Litman Bogomoletz) Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado entre 1896-1971)
- Winnicott D. W. (1990c). O ambiente. In: *Natureza Humana*. (Tradução de Davi Litman Bogomoletz) Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado entre 1896-1971)

Winnicott D. W. (1990d). Estabelecimento da relação com a realidade externa. In: *Natureza Humana*. (Tradução de Davi Litman Bogomoletz) Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado entre 1896-1971)

Winnicott D. W. (1990e). A posição depressiva. In: *Natureza Humana*. (Tradução de Davi Litman Bogomoletz) Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado entre 1896-1971)

Winnicott D. W. (1990f). Experiência de Nascimento. In: *Natureza Humana*. (Tradução de Davi Litman Bogomoletz) Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado entre 1896-1971)

Winnicott D. W. (1990g). Caos. In: *Natureza Humana*. (Tradução de Davi Litman Bogomoletz) Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado entre 1896-1971)

Winnicott D. W. (1990h). Estados Iniciais. In: *Natureza Humana*. (Tradução de Davi Litman Bogomoletz) Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado entre 1896-1971)

Winnicott, D. W. (1993). Desenvolvimento emocional primitivo. In: *Da Pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Originalmente publicado em 1945)

Winnicott, D. W. (1993). O Ódio na contratransferência. In: *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Originalmente publicado em 1947)

Winnicott, D. W. (1993). Agressão e sua relação com o desenvolvimento emocional. In: *D. W. Winnicott. Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Originalmente publicado em 1950)

Winnicott D. W. (1993). A posição depressiva no desenvolvimento emocional normal. In: *Textos Seleccionados da Pediatria a Psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Originalmente publicado em 1954)

Winnicott, D. W. (1993). Retraimento e regressão. In: *Da pediatria à Psicanálise: Obras Escolhidas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Originalmente publicado em 1955).

Winnicott, D. W. (1993). Preocupação Materna Primária. In: *Da pediatria à Psicanálise: Obras Escolhidas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Originalmente publicado em 1956)

Winnicott D. W. (1993). A tendência anti social. In: *Textos Seleccionados da Pediatria a Psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Originalmente publicado em 1956)

- Winnicott, D. W. (1994) O medo do colapso. In: *Explorações psicanalíticas D.W. Winnicott*. Trad. José Octavio de Aguiar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (Originalmente publicado em 1963)
- Winnicott, D. W. (1994) Individuação. In: *Explorações psicanalíticas D.W. Winnicott*. Trad. José Octavio de Aguiar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (Originalmente publicado em 1970)
- Winnicott, D. W. (1994) Uma nova luz sobre o pensar infantil. In: *Explorações psicanalíticas D.W. Winnicott*. Trad. José Octavio de Aguiar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (Originalmente publicado em 1965)
- Winnicott, D. W. (1994) As bases para o *self* no corpo. In: *Explorações psicanalíticas D.W. Winnicott*. Trad. José Octavio de Aguiar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (Originalmente publicado em 1970)
- Winnicott, D. W. (2011a). Segurança. In: *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado entre 1896-1971)
- Winnicott, D. W. (2011b). A criança de cinco anos. In: *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado entre 1896-1971)
- Winnicott, D. W. (1993b). A mente e a relação com o psique-soma. In: *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Originalmente publicado em 1949)
- Winnicott, D. W. (1993a). Recordações do nascimento, trauma do nascimento e ansiedade. In: *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Originalmente publicado em 1949)
- Winnicott, D. W. (1993a). Ansiedade associada à insegurança. In: *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Originalmente publicado em 1952)
- Winnicott, D. W. (1993b). Psicose e cuidados maternos. In: *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. (Originalmente publicado em 1952).
- Yazlle, E. G. e Fernandes J. G. D. (2009) A presença de ideias higienistas e compensatórias na formação de professores par a educação infantil. V 32, n2.

ANEXOS

Anexo 1

Instrumento IRDI (31 indicadores)

(Kupfer, 2007)

Idade em meses	Indicadores
0 a 4 incompletos	<ol style="list-style-type: none">1 Quando a criança chora ou grita, a mãe sabe o que ela quer.2 A mãe fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês).3 A criança reage ao manhês.4 A mãe propõe algo à criança e aguarda a sua reação.5 Há trocas de olhares entre a criança e a mãe.
4 a 8 incompletos	<ol style="list-style-type: none">6 A criança começa a diferenciar o dia da noite.

	<p>7 A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.</p> <p>8 A criança solicita a mãe e faz um intervalo para aguardar sua resposta.</p> <p>9 A mãe fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases.</p> <p>10 A criança reage (sorri, vocaliza) quando a mãe ou outra pessoa está se dirigindo a ela.</p> <p>11 A criança procura ativamente o olhar da mãe.</p> <p>12 A mãe dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço.</p> <p>13 A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.</p>
8 a 12 incompletos	<p>14 A mãe percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção.</p> <p>15 Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a mãe.</p> <p>16 A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa.</p> <p>17 Mãe e criança compartilham uma linguagem particular.</p> <p>18 A criança estranha pessoas desconhecidas para ela.</p> <p>19 A criança possui objetos prediletos.</p> <p>20 A criança faz gracinhas.</p> <p>21 A criança busca o olhar de aprovação do adulto.</p> <p>22 A criança aceita alimentação semi-sólida, sólida e variada.</p>
12 a 18	<p>23 A mãe alterna momentos de dedicação à criança com outros interesses.</p> <p>24 A criança suporta bem as breves ausências da mãe e reage às ausências prolongadas.</p> <p>25 A mãe oferece brinquedos como alternativa para o interesse da criança pelo corpo materno.</p> <p>26 A mãe já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo que a criança pede.</p> <p>27 A criança olha com curiosidade para o que interessa à mãe.</p> <p>28 A criança gosta de brincar com objetos usados pela mãe e pelo pai.</p> <p>29 A mãe começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.</p> <p>30 Os pais colocam pequenas regras de comportamento para a criança.</p> <p>31 A criança diferencia objetos maternos, paternos e próprios.</p>

Anexo 2

IRDI adaptado aos professores de creche

Idade em meses	Indicadores
0 a 4	1 Quando a criança chora ou grita, a professora sabe o que ela quer.
	2 A professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês).
	3 A criança reage ao manhês.
	4 A professora propõe algo à criança e aguarda a sua reação.
	5 Há trocas de olhares entre a criança e a professora.
4 a 8	6 A criança começa a adaptar-se à rotina da creche.
	7 A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.
	8 A criança solicita a professora e faz um intervalo para aguardar sua resposta.

	9 A professora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases.
	10 A criança reage (sorri, vocaliza) quando a professora ou outra pessoa está se dirigindo a ela.
	11 A criança procura ativamente o olhar da professora.
	12 A professora dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço.
	13 A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.
8 a 12	14 A professora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção.
	15 Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a professora.
	16 A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa.
	17 Professora e criança compartilham uma linguagem particular.
	18 A criança estranha pessoas desconhecidas para ela.
	19a A criança possui objetos prediletos em casa.
	19b A criança possui objetos prediletos na creche.
	20 A criança faz gracinhas.
	21 A criança busca o olhar de aprovação do adulto.
	22 A criança aceita alimentação semi-sólida, sólida e variada.
12 a 18	23 A professora alterna momentos coletivos com momentos de dedicação exclusiva à criança.
	24 A criança suporta bem as breves ausências da professora e reage às ausências prolongadas.
	25a. A criança interessa-se pelo corpo da professora.
	25b. A professora oferece brinquedos como alternativa para o interesse da criança por seu corpo.
	26 A professora já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo que a criança pede.
	27 A criança olha com curiosidade para o que interessa à professora.
	28 A criança gosta de brincar com objetos usados pela professora.
	29 A professora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.
	30 O professor coloca pequenas regras de comportamento para a criança.
	31 A criança diferencia objetos próprios dos da professora

ANEXO 3

Entrevistas com as educadoras

Entrevista com os Educadores - Fase I

A fim de conhecê-lo melhor, gostaria que você me contasse um pouco sobre você e o seu trabalho. Por isso, vou lhe fazer algumas perguntas:

1. Há quanto tempo você trabalha como educador/ professor de Educação Infantil? Esta é a sua primeira experiência ou você já trabalhou em outras escolas?
2. Como você se tornou educador/ professor de Educação Infantil? Como foi esta escolha?
3. Como se deu a sua formação para trabalhar nesta área?
4. Você escolheu ser educador/ professor do berçário ou esta foi uma decisão da escola? Quais os motivos dessa decisão?
 5. Como você se descreverias como educador/ professor? *
 6. Você pensa em alguém como modelo? *
7. Você considera seu trabalho como educador/ professor um trabalho de curto prazo ou de uma carreira a longo prazo (não necessariamente nesta creche)? *
 8. Do que você mais gosta no seu trabalho?
 9. Do que você menos gosta? O que você considera mais difícil no seu trabalho?

10. No seu dia a dia com as crianças, qual você considera ser sua principal função com elas? Qual é a importância que você atribui ao seu trabalho com as crianças?
11. Como é que você caracterizaria a infância e a criança?
12. Como é sua relação com os pais das crianças? Me conta alguma situação.
13. O que você considera que um bebê necessita nos primeiros anos de vida? **
14. Que práticas você considera importantes no dia a dia com os bebês? **
15. Dentre essas práticas, quais você costuma realizar junto aos bebês? **
16. Há outras práticas que você costuma realizar e não citou como importante? **
17. Você enfrenta dificuldades para realizar alguma das práticas que você considera importante? **
18. O que você entende como aquisição da linguagem?
19. Você acha que o seu trabalho tem consequências no processo de aquisição da linguagem pela criança? Se sim, de que forma?

* Questões 5, 6 e 7 adaptadas do Questionário sobre a experiência e formação das educadoras (Projeto CRESCI; NUDIF – UFRGS, 2011), adaptada por Becker, Martins e Piccinini de NICHD, 1992.

** Questões 13,14, 15, 16 e 17 adaptadas da Entrevista de crenças das educadoras sobre infância e adaptação do bebê à creche (Projeto CRESCI; NUDIF – UFRGS, 2011), construída por Becker, Martins, Bernardi, Rapoport e Piccinini.

Entrevista com os Educadores - Fase II

Agora que nos conhecemos melhor, gostaria de saber como está hoje o seu trabalho como educador/ professor. Por isso, vou lhe fazer algumas perguntas:

1. Do que você mais gosta no seu trabalho?
2. Do que você menos gosta? O que você considera mais difícil no seu trabalho?
3. No seu dia a dia com as crianças, qual você considera ser a sua principal função com elas? (importância)
4. Como é sua relação com os pais das crianças? Me conta alguma situação.
5. O que você considera que um bebê necessita nos primeiros anos de vida? *
6. Que práticas você considera importantes no dia a dia com os bebês? *
7. Dentre essas práticas, quais você costuma realizar junto aos bebês? *
8. Há outras práticas que você costuma realizar e não citou como importante? *
9. Você enfrenta dificuldades para realizar alguma das práticas que você considera importante? **
10. O que você entende como aquisição da linguagem?
11. Você acha que o seu trabalho tem consequências no processo de aquisição da linguagem pela criança? Se sim, de que forma?
12. Você acredita que o seu trabalho mudou em algum aspecto a partir do trabalho que fizemos aqui com

você?

13. Você observou mudanças nas crianças a partir do trabalho que fizemos aqui? Por quê? Me conta alguma situação.

* Questões 13,14, 15, 16 e 17 adaptadas da Entrevista de crenças das educadoras sobre infância e adaptação do bebê à creche (Projeto CRESCI; NUDIF – UFRGS, 2011), construída por Becker, Martins, Bernardi, Rapoport e Piccinini.