

“Pode deixar rasgar?”

Relação e subjetividade no cotidiano com bebês e livros na creche

"Can they rip it?"

Relation and subjectivity of babies' daily life with books at the day care

Nazareth Salutto¹

Universidade Federal Fluminense (UFF)

nazarethssalutto@gmail.com

Resumo: O que fazem os bebês com os livros? Que elementos desse artefato da cultura instigam o bebê a manuseá-lo, conhecê-lo? Quais podem ser modos possíveis de, no contexto da creche, acolher, compreender, ser cúmplice interessado das interações dos bebês com os livros? Essas e outras indagações permeiam as reflexões do presente artigo. O texto assume o bebê como pessoa (BUBER, 2003) e a dimensão subjetiva de sua constituição (WINNICOTT, 1990, 2012, 2014) no complexo processo de imersão na cultura. As análises e resultados da pesquisa revelam que bebês são pessoas de relação, que se engajam com tenacidade em suas descobertas. No encontro com os livros, a partir de intensa dinâmica que envolve corpo, gestos, ritmo, voz, subvertendo orientações pré-estabelecidas como sentar em roda para escutar história, têm interesses e projetos próprios que revelam caminhos para pertencer e participar das situações propostas no cotidiano da creche.

Palavras-chave: Bebês; Livros; Subjetividade; Creche

Abstract: What do babies do with books? What elements of this culture artifact instigate the baby to manipulate it, to know it? How can adults embrace the interactions of babies with books? From these and other inquiries, the present article reflects on the interactions of the babies with books in their nursery daily life. The text acknowledge the baby as a

¹ Doutora em Educação Brasileira. Professora Adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

person (BUBER, 2003) and the subjective dimension of its constitution (WINNICOTT, 1990, 2012, 2014) during the process of immersion in culture. Considering this principle, the analyzes are based on the observation of babies' itineraries in their encounter with a book, the impact of their actions and the possible senses built in the relation with the object book on their daily life at the day care.

Keywords: Babies; Books; Subjectivity; Day care

Introdução

O presente texto resulta de pesquisa de doutorado que teve como principal objetivo investigar especificidades da interação de bebês com livros de literatura infantil, observando de que modo a interface com esse objeto constitui uma gestualidade própria do bebê no seu processo de imersão na cultura. O lócus da pesquisa foi o berçário de uma creche filantrópico-conveniada, situada em uma favela em bairro de classe média alta de uma grande metrópole brasileira. Participaram vinte e um bebês, entre quatro e dezoito meses, três educadoras² responsáveis pela rotina do berçário, uma pesquisadora e uma bolsista de iniciação científica. A metodologia contou com observação, registro escrito e fotográfico, realização de cenários literários, entre os meses de fevereiro e agosto de 2016, duas vezes na semana, em horários alternados, com objetivo de observar interações dos bebês com os livros.

Situado o contexto que tornou possível a pesquisa, passemos às inquietações que marcaram o campo e a formulação de um trabalho no qual a centralidade gira em torno do *bebê*. Questão essa, que não foi tomada a priori, mas construída no desenrolar do cenário da pesquisa uma vez que, ao fazer conversar bebês *com* e *entre* livros, foi preciso assumir que se tratava de duas realidades – bebês e livros – que envolvem subjetividades e concepções distintas.

Para observar e buscar analisar especificidades das relações e interações dos bebês com os livros, foi necessário tecer algumas compreensões sobre ser bebê: quem é o bebê? Do que precisa? O que faz? Quais os possíveis modos de sua constituição no mundo e no processo de imersão na cultura? Essas primeiras indagações levaram o movimento da pesquisa a reconhecer e tomar conhecimento da multifacetada trama feita de avanços e desafios que rondam a pesquisa científica *com* e *sobre* bebês, no campo da Educação.

Os avanços em torno das discussões que cercam a Educação Infantil ganharam expressão nas últimas quatro décadas, nos diálogos com diferentes setores da sociedade, da influência dos movimentos sociais,

² Sem desconsiderar as tensões e o campo de lutas em torno da docência na Educação Infantil, o termo *educadoras* foi assumido por contemplar a função e o nome que lhes fora conferida pela instituição observada.

resultando na representatividade legal e no reconhecimento social das crianças (NUNES, CORSINO E DIDONET, 2011). No que concerne aos estudos sobre bebês, no interior da Educação Infantil, a área conta com números cada vez mais expressivos de pesquisas que vêm constituindo especificidades em torno do bebê como categoria conceitual de estudos, articulando distintos campos (GUIMARÃES, 2008; SCHIMIT, 2008; COUTINHO, 2010; TEBET, 2013; SANTOS, 2017; ARRUDA, 2019; TEBET 2019, entre outros).

Priorizar estudos sobre bebês implica tanto ampliar o número de pesquisas, quanto os focos a serem investigados, de modo a evidenciar singularidades dos processos de imersão e aprendizado na cultura a partir dos movimentos dos bebês.

Cotejando essas questões, o presente artigo assume o bebê como *pessoa*, no diálogo com a psicanálise (WINNICOTT, 1975, 1983, 1990, 2012, 2014) e a antropologia filosófica (BUBER, 2003, 2009). O interesse em aproximar autores e campos distintos se pauta no desejo de forjar um conhecimento sobre o bebê com o qual seja possível operar a partir de um ponto de vista que se aproxime, o quanto for possível, de seus modos de expressão, de movimentos.

O artigo apresenta e discute os *fragmentos*³ “*Pode deixar rasgar?*” e “*Receber com alegria as surpresas que o mundo contém*”. Ambos tecem reflexões sobre bebês, livros e adultos e buscam compreender: como se dão as interações dos bebês com os livros quando não há uma proposta direcionada pelos adultos a priori? E os adultos, como se veem diante de ações imprevistas e, em alguma medida, subversivas⁴ dos bebês? O que inferir, propor diante dessas ações? Podem os adultos ser audientes atentos e cúmplices desses momentos?

³ A metodologia envolveu diferentes estratégias, como observação e registro denso em caderno de campo, fotografia, cenários literários (cenas construídas e registradas para observar interações dos bebês com os livros sem que houvesse intervenção direta e imediata dos adultos em cena). Assumindo esse contorno para a escrita da tese, as observações e registros do campo, são *fragmentos* desdobrados do campo, debruçados e arquitetados no pensamento, entrecruzado com a malha teórica que a tese foi tramando, ora com texto e imagem, ora somente texto. Os fragmentos buscam revelar o *olhar debruçado* para o que foi construído no campo, nas relações. Causam, desse modo, certa fissura na cronologia vivida no campo, conforme apontado por Benjamin (2013): *método é o caminho não direto [...] A sua primeira característica é a renúncia ao percurso ininterrupto da intenção. O pensamento volta continuamente ao princípio, regressa com minúcia à própria coisa* (BENJAMIN, p. 16).

⁴ Subversivas têm aqui o sentido de ressaltar dinâmicas e gestos tais como morder, amassar, babar, rasgar que, muitas vezes, resultam das interações dos bebês com os livros, dessacralizando o lugar cultural e *didático* do último.

Bebês e livros: subjetividade, relação e sutileza

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
E vivo escolhendo o dia inteiro!
[...].
MEIRELES, 2002, p.39.

Pensar sobre bebês *com* e *entre* livros implica considerar o tema da subjetividade. Tornar o mundo um lugar conhecido, atravessado de sentidos, é uma tarefa para a qual os bebês se dedicam desde que nascem. Para Winnicott (2014), essa imersão acontece *em pequenas doses* para cada bebê de modo particular e intransferível. Nesse sentido, a singularidade tanto marca a realidade de *ser bebê*, quanto atravessa suas formas de expressão no mundo. Elementos que, muitas vezes, no cotidiano de acolhimento coletivo para os bebês, como as creches, são desconhecidos ou ignorados.

Tomar essas questões como objeto de estudo e reflexão no cotidiano institucional pode provocar um curto circuito e leva a algumas indagações: compreender a realidade do bebê significa ausentar-se do papel de mediador de experiência entre o mundo objetivo e a subjetividade do bebê? Respeitar o bebê na sua forma singular de aprendizado do mundo convida os adultos a que ações?

“Pode deixar rasgar?”

Dia de cenário⁵. Dia de convite. Dia do inesperado. Não era sem expectativa que propunham o cenário como experiência (toda vez que fizeram o sentimento se repetia). De algum modo, aquilo parecia subverter o corriqueiro, o cotidiano. De algum modo, surpreendia, provocava suspeitas manifestas nos gestos, nas trocas de olhares. Talvez um tanto de incredibilidade? Parecia que era recebido com desconfiança (menos para os bebês). Será? Não poderiam saber...

- Posso estender o tecido?

- Já vai começar? Pode sim.

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

Olharam-se todos os adultos. Seguiram juntos. Para os bebês, o convite não tinha verbo, mas matéria e materialidade. Viam o tecido, o vento que ele fazia ao ser sacudido no ar e lá vinham eles e elas. Metiam-se embaixo do pano, sentavam em cima dele. Brincavam, brincavam, brincavam com o tecido até que, por fim, elas conseguiam estendê-lo no chão e, em seguida, nele colocar os livros. O ritual envolvia a tentativa

⁵ A metodologia instituída na pesquisa para observar as interações dos bebês com os livros foi através dos *cenários literários*. Os materiais que compuseram a proposta envolveram um pequeno acervo de livros de literatura infantil, constituído pela pesquisadora, um tecido grande e maleável, câmera fotográfica para os registros. Os cenários foram iniciados depois de um tempo de observação e imersão no campo da pesquisa.

de mostrar os livros um por um, falar os títulos, mostrá-los aos bebês antes de... Não havia antes! Os livros eram tomados por mãos curiosas, rápidas, firmes. Pega, vira, mexe, abre, folheia, vira, mexe... Alguém tenta pegar da mão. Opa, não consegue! Pega, vira, mexe, abre, folheia, vira, mexe, mexe, puxa, folheia... Pega outro:

- “Esse se chama ‘Cadê Clarisse?’

– “Isse!”, respondia uma voz atenta.

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

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

– Pode deixar rasgar?

E agora? Não e sim? Sim e não? (Registro da pesquisa. Maio de 2016).

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

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

Nós podemos distinguir duas espécies de existência humana. Uma delas pode ser designada como a vida a partir do ser, a vida determinada por aquilo que se é; a outra, como a vida a partir da imagem, uma vida determinada pelo que se quer parecer [...]. Esta diferença

manifesta-se naturalmente com maior vigor no âmbito do inter-humano, isto é, nas relações dos homens entre si (BUBER, 2009, p.142).

Ser é condição do bebê no mundo. E os adultos? Qual é sua condição como pessoa? Entre proteger o livro e garantir liberdade para que fosse mexido e investigado pelos bebês, a indagação “pode deixar rasgar?” revela a sinuosidade dos pólos relacionais. Naquele momento não houve resposta simples, também não houve interdição, o que garantiu a continuidade dos gestos dos bebês, mas não resolveu a aflição de quem tem a responsabilidade de preservar o objeto. Questões que instigam a necessidade de compreender um pouco mais sobre as camadas que envolve esse rasgar, babar, morder, apertar como gesto genuíno do bebê na relação com as coisas. A pergunta – pode deixar rasgar? – carrega em si o princípio da ambiguidade e, no que a análise aponta, poderia também ser: pode deixar criar? Como, para o bebê, destruir – rasgar – se aproxima de criar?

De acordo com (WINNICOTT, 1990, 1983), ao nascer, o que o bebê tem de propriamente seu é a tendência inata ao amadurecimento. Aí atua a criatividade originária, base das suas experiências primeiras e futuras, que se manifesta mediante a apresentação suficientemente boa do ambiente.

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

A criatividade, nesses termos, trata de uma condição de existir no mundo. Existe e permanece viva ao ser confrontada com as tarefas, no avançar dos estágios de amadurecimento e na capacidade do bebê (trata-se de um problema que jamais deixa de fazer sentido) de resolvê-las. Chama atenção o modo como o autor relaciona criatividade e o papel do ambiente, que envolve *holding* – as pessoas de referência, os espaços físicos, os materiais, tudo aquilo que cria condições para o bebê na sua tarefa de tornar-se *EU*. A tarefa de tornar-se *EU* é do bebê, só ele pode construir esse universo subjetivo; esse estado de coisas ocorre quando o bebê é envolvido em condições suficientemente boas.

Vencidos os primeiros estágios de vida que se dão na *dependência absoluta*, o bebê caminha para a dependência relativa, mas necessita da *continuidade* como estratégia para seguir (n)a tarefa de crescer e amadurecer. Esse estado de continuidade sustenta a permanência do EU, do sentimento de continuar existindo. *Rasgar* é agir criativamente no espaço-limite da materialidade do objeto que se relaciona com o *EU* e não *EU*, *EU*-faço, *EU*-sou. Rasgar pode ser tomado como criar. Ao rasgar, o bebê se *percebe inteiro*,

ele é capaz de compreender que continua existindo. Trata-se de uma conquista sofisticada da *subjetividade*. Para Winnicott a criatividade tem base no **viver**, no **estar vivo**, no **sentir-se real** (ABRAM, 2000, p.88).

Esse fazer criativo não envolve a mesma lógica para bebês e adultos. Ao se dar em torno de objetos como o livro, que ocupa um lugar sacralizado na cultura, nas práticas – quem pode rasgar um livro sem ser censurado por isso? –, esses lugares se tornam ainda mais evidentes – *Para os bebês, o convite não tinha verbo, mas sim matéria, materialidade; não havia antes* –; tornar familiar, construir sentido se dá no *pega, vira, mexe, abre, folheia, vira, mexe, mexe, puxa, folheia... Rasgou!* Compreender a matéria envolve senti-la com as próprias mãos, com o corpo todo, porque “no início, a condição do bebê é apenas a de criar o objeto” (DIAS, 2014, p.164); “aqui o ser humano se encontra na posição de estar criando o mundo. O motivo é a necessidade pessoal” (WINNICOTT, 1990, p. 122).

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

A criatividade de que trata Winnicott (2011, 2012, 2014) não se relaciona com o fazer artístico – seja do poeta, do escultor, do musicista, para os quais estão envolvidos estratégias e conhecimentos adquiridos e lapidados na cultura –, mas com algo que constituiu a vida subjetiva do bebê e a tarefa de toda uma vida de *sentir-se real, de viver uma vida que vale a pena ser vivida*. Para isso, afirma Winnicott, não é necessário talento especial, importa o entorno, o objeto suficientemente bom:

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

Posição básica a partir da qual operar, pode se dar com os experimentos e manuseios dos objetos, com a matéria sobre a qual o bebê atua como manutenção de seu próprio estado subjetivo, neste caso, o livro. A vida criativa trata de uma vida de atuação a partir do ser. O autor descreve diferentes exemplos sobre como essa **criatividade** se manifesta nos bebês, seja no mamar (ao criar o seio da mãe no estágio de ilusão), ao descobrir suas próprias mãos e outros membros, ao iniciar jogos objetais, entre outros. Em todos eles se manifesta o princípio de resolver o problema de um estágio a partir de recursos próprios, construídos a partir de um ambiente que ofereça um *holding* suficientemente bom que possibilite condições para essas ações. Ilusão e, depois, desilusão são consequências de que o ambiente deu ao bebê o que ele precisava para atravessar esse trânsito entre conceber subjetivamente a realidade e compreendê-la objetivamente, que

marcará o amadurecimento por toda a vida, que são a base para o estabelecimento das relações objetais. Reflexões que, de modo singular, sutil, permite compreender *rasgar como criar* do ponto de vista do bebê, como continuar a tarefa de existir. Dias (2014), esclarece que:

o paradoxo contido na ilusão de onipotência⁶ consiste no fato de que aquilo que o bebê criou, foi na verdade, encontrado por ele [...] e já estava lá antes de ele tê-lo criado. Mas, além disto, aquilo que o bebê criou não é exatamente aquilo que a mãe ofereceu, do mesmo modo que jamais encontramos na realidade aquilo que imaginamos. Esta disparidade jamais terá solução [...]. Iniciar o bebê na capacidade de se iludir é a tarefa essencial da mãe suficientemente boa. Ela o faz mantendo-o, durante o tempo adequado, num mundo subjetivo, presidido pela ilusão de onipotência: ela protege a sua continuidade de ser, impedindo uma irrupção imprevisível, e incompreensível para o bebê. (DIAS, 2014, p.165-166, destaque da autora).

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

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

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

⁶ Na obra de Winnicott “a palavra ‘onipotência’, usada para esse estágio primitivo, descreve um traço essencial da dependência e significa que o bebê não sabe nada acerca da existência de si mesmo ou do mundo externo. Não se deve confundir este significado específico da *experiência de onipotência*, relativo a um poder que desconhece limites [...]” (DIAS, 2014, p.166).

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

Força que se renova, reinaugura, a cada nascimento, a realidade no mundo. Cada pessoa que nasce precisa desenvolver sua força, seu instinto criativo, porque, para ela, o mundo é novo, *a história por vir ainda não está escrita em um rolo através de uma lei inexorável, que só teve que ser enrolada; os sinais da próxima história serão inventados pelas decisões imprevisíveis das gerações que já estão chegando* (BUBER, 2003, p.13). Costurando as formulações dos autores tem-se a vida como acontecimento: a vida subjetiva em constituição e toda sua *força criadora* como possibilidade de reinventar o mundo por decisões, ações, movimentos tanto imprevisíveis como autorais:

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

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

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

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

modos possíveis de atuação junto com os bebês nessas situações que envolvem a dualidade liberdade-orientação?

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

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

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

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

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

[...] Aqui está o evento da criação, novidade emergida, poder primordial. Esta inesgotável possibilidade torrencial, embora tenha sido desperdiçada em grande parte, é a realidade

infantil: é essa aparência de uma realidade única, essa graça - que aumenta a procriação e o nascimento de poder começar de novo, continuamente, mais uma vez (BUBER, 2003, p.13).

Contorno que sustenta o bebê na realização de si mesmo do e no mundo: ao terminar sua tarefa, o bebê encontra-se preparado para receber com alegria as surpresas que o mundo contém. O próximo fragmento alinhava as discussões tecidas até aqui. Encontramos o bebê que age criativamente sustentado pelo ambiente que o acolhe e lhe dá confiança para encontrar-se com o mundo. Tarefa de criar, de manter-se vivo, próprio da natureza humana, que acompanha a pessoa na sua trajetória de vida. O fim parece estar onde tudo começa: sendo bebê. Há um antes e, assumir a relação como princípio, pode significar para o adulto encontrar-se com seu próprio início, com seu antes. Uma nova chance na tarefa, agora sim, de ser adulto. Questão que buscamos explorar no próximo fragmento.

Receber com alegria as surpresas que o mundo contém

Receber: Passar a ter; ganhar; estar num lugar e tratar de certo modo; **acolher;** ser objeto de; **reagir de certo modo a;** **aceitar** [...] **obter como recompensa;** ser depositário de; **admitir como legítimo** [...]. (HOUAISS, 2010, p. 659, destaques nossos)

[...] Nos dias de chuva, Olivia gosta de ir ao museu. Vai direto ao seu quadro favorito. Olivia olha para o quadro durante muito tempo. O que ela poderia estar pensando? (FALCONER, 2001, s/p)

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

- ‘Será o seu favorito?’ Ficamos todas a imaginar.

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

mexe, fecha, abre, vira, mexe, fecha, abre... Gestos que se repetem sempre que tem esse livro em mãos. Gestos que parecem conferir ao bebê intimidade, autonomia, autoridade sobre o objeto. É dono dos seus gestos. E isso parece lhe fazer feliz... (Registro da pesquisa. Agosto de 2016)

Construir uma imagem de bebê tomando como referência seus próprios movimentos, em alguma medida implica fabular⁷ sobre o bebê, sobre o que ele é, sobre o que ele pode ser a partir de si, *com* o outro, *na* cultura. Olivia, personagem de Ian Falconer, é arquitetada a partir do olhar do autor para as brincadeiras de sua filha. Com delicadeza e humor, o autor convida o leitor a conhecer Olivia e suas coisas favoritas. Em muitas passagens, ao invés de tecer argumentos, o autor indaga, e convida quem o lê, a fazer o mesmo: *o que ela poderia estar pensando?* Fabular, imaginar, alongar o pensamento, portanto, podem ser caminhos de compreensão dos itinerários dos bebês e anunciar indícios sobre os modos de se estar com eles no cotidiano institucional. Movimento que, mesmo de modo não intencional, o fragmento captura. Na cena, o bebê move-se com sinuosidade em direção a algo que o mobiliza e convoca. Com esforço e engajamento, retira o que lhe interessa do fundo da bolsa, utiliza estratégias para preservá-lo em suas mãos, encontra um lugar para ele e o livro. O que ele deseja fazer com o livro? Será agir sobre a materialidade do objeto? Por que aquele livro, o de sempre? O que o livro é ou não é para o bebê? *E, ficamos todas a fabular...* E fabular parece confeccionar tênue bordado. A despeito de todas as inferências que se faz sobre o bebê, o que se consegue descrever, compreender, nomear, formalizar sobre suas manifestações?

O cenário, ou melhor, tudo o que estava parado, aguardando, esperando, estacionado, parece ter oferecido elementos para o itinerário⁸ que o bebê revela ter construído para si. O bebê vai para um canto da sala. Parece – sempre do lugar do observador externo, sempre fabulando – que aquele canto pertence somente a eles: ao bebê e ao livro. O objeto, por sua vez é toda matéria – plástico, cor, volume – e assim permanece nas mãos do bebê: *abre, vira, mexe, fecha, abre, vira, mexe, fecha, abre....* Ao olhar do observador, a cena *parece revelar os gestos de uma gostosa cumplicidade: abre, vira, mexe, fecha, abre, vira, mexe, fecha, abre...* O livro, então, se dá e se abre aos gestos do bebê?

O bebê, mobilizado por uma lógica desconhecida dos olhares exteriores, atua sobre a matéria. Mas, o que o provocou? Cenários anteriores, interações com o objeto? Ao buscar o livro, busca a continuidade, vestígios do que experimentou outras vezes? Parece haver, nesse movimento – reconhecer elementos de um dado cenário, ir até eles, buscar e encontrar o que procura, preservar o objeto para si, recolher-se com ele num canto – a manifestação de um impulso singularmente subjetivo, esforçadamente conquistado,

⁷ A imagem da fabulação é tomada de empréstimo no sentido de “[...] inventar” (HOUAISS, 2010, p. 347) uma narrativa sobre ser bebê, uma vez que “[...] temos de nos defrontar com a batalha em que nós próprios estivemos uma vez, ainda que em geral já a tenhamos esquecido, ou da qual jamais estivemos conscientes” (WINNICOTT, 1990, p. 28).

⁸ Mais do que expressão, *itinerário* é tomado como conceito. Buscar compreender *os itinerários percorridos pelos bebês* coteja a perspectiva de que o bebê constrói uma certa intencionalidade ao se lançar, se projetar a uma ação ou investigação, seja na relação com o espaço, com as coisas, com as pessoas. Desse modo, aproximar-se da perspectiva do bebê, intensifica a que se mapeie, registre, conheça seus percursos na imersão na cultura. De acordo com a teoria do amadurecimento (WINNICOTT, 1990) nos estágios iniciais da vida, o bebê está envolvido na tarefa de existir para si mesmo, para o outro. O trânsito que ele faz entre a realidade subjetiva e a objetiva revela o vestígio de seus itinerários que, aos adultos, cabe investigar e tecer compreensões.

objetivamente construído. Espaço e tempo, portanto, reúnem-se como conquistas mobilizadas pelo o que bebê construiu. A organização do espaço, o que nele estava presente, serve de apoio para sua atuação:

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

O bebê constrói mundos com a condição de estar sustentado por um ambiente suficientemente bom ao tráfegar dessa primeira morada, subjetiva, interior, para a realidade externa, num vai e volta que se superpõe, que não sugere itinerário reto, mas sinuoso. Nesse tráfegar, constrói objetos e a eles dão sentido; sentido de realidade a partir e no trajeto, no itinerário:

saliento aqui a distinção que Winnicott faz entre mundo e objetos. Uma coisa é o mundo onde o bebê habita; outra são os objetos que podem ser encontrados (criados) no interior do mundo. Para encontrar objetos, é preciso existir um mundo, um contexto em que esses objetos possam ser encontrados (DIAS, 2014, p.161, destaque da autora).

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

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

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

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

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

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

Por caminhos próprios, experimentados com respeito por parte do ambiente que fornece doses de previsibilidade, o bebê tem as condições para encontrar-se com o mundo. Passo a passo, o bebê anuncia do que ele necessita e o que ele pode. Seus itinerários são seus: “para a criança com sorte, o mundo começa a conduzir-se de maneira tal que se conjuga com sua imaginação e, assim, o mundo é entretecido na própria textura da imaginação, enriquecendo-se a vida íntima do bebê com o que é percebido do mundo externo” (WINNICOTT, 2014, p. 81). A trama do bebê é delicada, porque ele se dá, devagar, a esse mundo que para adulto já se tornou familiar e conhecido. No espaço potencial, no *entre*, essas duas realidades – bebê e mundo – podem tecer-se a si próprias. Sobre o que emerge do intervalo, talvez caiba somente fabular e, com os bebês, seguir na tessitura da realidade externa da qual participam bebês, adultos, espaço-tempo.

Um bebê constrói uma linha até, finalmente, ter em mãos o que parece ser objeto de seu interesse. Outro bebê, instigado pelo movimento do primeiro, se insinua até ele. Os dois não agiram a partir uma atividade diretiva, mas, no espaço-tempo que lhes coube, motivados por um objeto comum: o livro. Portanto, itinerários sutis e particulares constituíram as ações de cada um dos bebês, ainda que convergindo para o

mesmo objeto. Aos adultos, coube a tarefa de fabular, aguardar, suspeitar, observar. Na esfera cotidiana, como se opera a partir da perspectiva dos itinerários dos bebês?

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

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

Educação não trata de eleição, ação apaixonada, ou vontade de poder (BUBER, 2003), mas de responder com responsabilidade frente à nova realidade que ingressa no mundo, ou seja, a pessoa. Só há possibilidade de responder quando há diálogo, “esta vida frágil entre o nascimento e a morte pode significar uma realização: quando é um diálogo. Vivendo, somos interpelados. Pensando, dizendo, fazendo, produzindo, exercitando, podemos nos tornar respondentes” (BUBER, 2003, p. 21).

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

Os dois autores, apontam um caminho para o trabalho institucional e educativo. Um horizonte para os encontros Eu-Tu dos bebês e dos adultos; para os relacionamentos Eu-Isso (BUBER, 1974) do bebê com o mundo. O bebê age no espaço potencial, cria suas realidades, constrói mundos e objetos sendo dono de seus gestos. O adulto é cúmplice operante; observa sendo ambiente que sustenta. Atua nas forças criadoras. Apoia sem invadir:

o mundo, eu disse, como a natureza e como uma sociedade, influenciam a criança. Os elementos a educam: o ar, a luz, a vida das plantas e dos animais; as relações também a educam. O verdadeiro educador leva em conta tudo isso, mas ele deve estar diante da criança, como um desses elementos (BUBER, 2003, p. 20).

E, do ponto de vista dessas considerações, conhecer o mundo externo se dá sempre a partir de um lugar interior, o que confere autoria à ação de conhecer as coisas por caminhos próprios, sem desconsiderar que o caminho é percorrido mediante sustento de um ambiente suficientemente bom, que apoia sem invadir (DAVIS e WALLBRIDGE, 1982). Reconhecer e redimensionar o papel do adulto significa recolocar horizontes de ação, implica agir sutilmente nos detalhes e nos gestos. Desse modo, bebês e adultos recebem com alegria as surpresas que o mundo contém. O bebê, em pequenas doses, cria o mundo e dá-se a ele. O adulto recebe o bebê, seus mundos e suas moradas. Juntos, tecem as relações sempre únicas dessa esfera relacional.

Buber (2003) enfatiza a responsabilidade do adulto frente à liberdade do agir educativo que não significa se orientar no mundo apenas pelo próprio desejo, mas pelo papel ocupado por cada pessoa no mundo:

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

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

Nenhum bebê se aproximou demasiado antes de ter referências do que era o conteúdo da bolsa. Semanas, dias, de convites se repetiram antes que os bebês investissem na exploração. Ao lado dos bebês, os adultos de referência participavam, estavam por perto, entravam na cena quando se permitiam e, dos bebês, recebiam olhares como se perguntassem: posso ir, é seguro? Receber o mundo a partir de um lugar de segurança confere à autonomia seu caráter autoral; autonomia para perseguir seu interesse que tem no ambiente a base segura para agir. Seguindo esse fio, o *bebê vai*, não sem antes *olhar ao redor. Quer ser descoberto? Não?* Segue seu caminho. É descoberto por outro bebê, iniciam um jogo; o bebê que caminhou

até a bolsa usa todas as estratégias que sabe para manter em suas mãos o objeto de seu interesse. *Dono de seus gestos*, elege um canto em que pode se dedicar àquilo que buscou e esforçou-se para manter consigo. Bebê e livro descobrem-se, nesse jogo gestual que dá vida ao objeto, mas que só foi possível pelo entorno que sustentou sua ação.

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

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

Reflexões finais

Podem os adultos ser audientes cúmplices dos itinerários de descobertas dos bebês no contexto da creche? Podem construir uma postura mediante observação interessada dos itinerários de descoberta dos bebês?

No diálogo entre psicanálise (WINNICOTT, 1975, 1990, 2011) e antropologia filosófica (BUBER, 2003, 2009), o presente texto teceu reflexões sobre ações e interações dos bebês com os livros, no cotidiano de uma creche, buscando aproximar-se do itinerário e manifestação dos primeiros, interrogando sobre desafios e potenciais do papel dos adultos nessa construção. Os livros, como artefato da cultura, carregam sua própria subjetividade e, nas mãos e explorações dos bebês, são descobertos a partir de gestos e movimentos que surpreendem e indagam o olhar do adulto: será que se pode deixar rasgar o livro? Qual o equilíbrio possível entre preservar ou interditar os elementos e espaços da cultura diante dos gestos inaugurais e

espontâneos (WINNICOTT, 1990) dos bebês? Indagações que podem orientar o conhecimento sobre a constituição da subjetividade do bebê e seu processo de inserção e imersão na cultura. Questões que, tomadas como horizonte para a organização do cotidiano, colocam a relação como premissa, reconhecendo a experiência da criatividade sob a lógica inaugural do bebê, mas como marca tanto da existência deles, quanto da dos adultos. Permitir que os bebês experimentem o entrar e o agir no mundo envolve disponibilidade daquele que organiza, convida, escuta, provoca o ambiente (compreendido aqui como a própria pessoa, os espaços, os tempos, os materiais, as situações) para um viver criativo que, no bebê, manifesta-se nas inúmeras e complexas ações marcadas por sutilezas. Bebês e livros, compreendidos pelos princípios da subjetividade e da relação podem promover novas dinâmicas nos espaços coletivos e educativos como a creche. Considerando que, para que essa realidade aconteça e produza sentido, o bebê precisará que o ambiente construa as condições para que o encontro com o livro, seu gradual aprendizado e seus muitos possíveis desdobramentos aconteçam.

Referências

- ABRAM, Jan. **A linguagem de Winnicott**. Dicionário das Palavras e Expressões utilizadas por Donald W. Winnicott. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- ARRUDA, Glacione Ribeiro da Silva. **“Quem são e onde estão os bebês?”** Conceito, políticas e atendimento na Baixada Fluminense. Rio de Janeiro. Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.
- BENJAMIN, Walter. Prólogo epistemológico crítico. In: BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Edição e tradução João Barrento. 2ª ed. Belo Horizonte/BH: Autêntica, 2013.
- BUBER, Martin. **El camino Del ser humano y otros escritos**. DÍAZ, Carlos (tradução e notas). Madri: Fundación Emmanuel Mounier, 2003.
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Campinas: Perspectiva, 2009.
- COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. Braga, PT. Tese. Universidade do Minho, 2010.
- DAVIS, Madeleine; WALLBRIDGE, David. **Limite e espaço: uma introdução à obra de D. W. Winnicott**. Tradução de Eva Nick. Rio de Janeiro: Imago, 1982.
- DIAS, Elsa Oliveira. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. 3ª ed. São Paulo: DWW Editorial, 2014.
- FALCONER, Ian. **Olivia**. Editora Global, 2001.
- GOTLLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **PSICOLOGIA USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, julho/setembro, 2009.

- GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro:** técnicas corporais, responsividade, cuidado. Rio de Janeiro/RJ. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.
- HOUAISS, Antonio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patricia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, Fundação Orsa, 2011.
- MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo.** 6ª edição. Editora Nova Fronteira, 2002.
- SANTOS, Maria Emilia Tagliari. **Bebês no Museu de Arte:** processos, relações e descobertas. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.
- SCHMITT, Rosinete Valdecí. **“Mas eu não falo a língua deles!”:** as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. São Carlos/SP. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2013.
- TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. (Org.). **Estudos de bebês e diálogos com a Sociologia.** São Carlos: Pedro e João & Editores, 2019.
- WINNICOTT, Donald Wood. **O brincar e a realidade.** Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica Helena Souza Patto. 4ª ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.
- WINNICOTT, Donald Wood. **O ambiente e os processos de maturação.** Porto Alegre: ARTMED, 1983.
- WINNICOTT, Donald Wood. **Natureza Humana.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- WINNICOTT, Donald Wood. **Tudo começa em casa.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- WINNICOTT, Donald Wood. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: LCT, 2014.
- WINNICOTT, Donald Wood. **Os bebês e suas mães.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

Recebido: 24/06/2019

Aceito: 27/02/2020