

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Cláudia Érika Del Corto

**Contribuição da teoria winnicottiana no contexto escolar público da creche:
Prática e valorização do nada**

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

São Paulo

2025



PUC-SP

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Cláudia Érika Del Corto

**Contribuição da teoria winnicottiana no contexto escolar público da creche:
Prática e valorização do nada**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do título
de Mestra em Psicologia Clínica, pelo Programa
de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica
da Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, sob orientação do Prof. Dr. Alfredo
Naffah Neto.**

São Paulo

2025

Del Corto, Cláudia Érika

Contribuição da teoria winnicottiana no contexto escolar público da creche: Prática e valorização do nada / Cláudia Érika -- São Paulo, 2025.
121 p.

Orientador: Prof. Alfredo Naffah Neto

Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica.

1. Winnicott. 2. Amadurecimento emocional. 3. Cuidado. 4. Creche. 5. Acontecimentos. 6. Instituição.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alfredo Naffah Neto – PUC/SP

Profa. Dra. Paula Regina Peron – PUC/SP

Prof. Dr. Alexandre Patricio de Almeida – PUC/PR

Aprovado em ____/____/____

Dedico esta pesquisa à infância – em seus muitos modos de existir –, que me ensinou a escutar e a valorizar o que acontece no encontro entre os agentes de cuidado e os bebês e crianças bem pequenas, mestres do gesto espontâneo e do viver em criação, revelando-me o valor e a beleza das pequenas acontecências, onde a vida se anuncia na instituição.

Assim, a todos os que lidam com a primeira infância, que cuidam e sustentam o possível, fazendo do cuidado uma forma de presença e mostrando, em sua força e delicadeza, que, diante de tanta complexidade, as informalidades e os nadas, tão ricos, tornam-se centelha vital para ser e fazer a diferença e humanizar as relações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de algum modo, me levaram e me levam a ser quem sou, sustentando o caminhar dos meus projetos e dos meus sonhos. No encontro da vida, puderam acolher o meu movimento de busca e, diante de minhas necessidades, responder ao meu gesto exatamente na medida do que eu precisava, possibilitando-me fazer investidas de transformação.

Ao meu companheiro de vida, Rodrigo Velasquez, pela presença generosa e pelo olhar atento sobre o que eu escrevia, ajudando-me a encontrar palavras mais claras para aquilo que, por vezes, apenas se deixava sentir.

Aos meus colegas pesquisadores da PUC-SP e do LIPSIC, que leram meus textos e contribuíram com novas ideias. Aos parceiros dialógicos de estudos e trocas – Rodolfo Fenille, Caroline Vasconcelos, Nádia Badue Freire e Eduardo Amos – por compartilharem, em momentos diversos, partes deste trabalho e ampliarem o percurso com questionamentos e reflexões essenciais ao seu desenvolvimento.

Ao meu orientador, professor Dr. Alfredo Naffah Neto, pela delicadeza e pelo respeito ético com que conduziu este percurso, de modo que a pesquisa se tornasse também uma experiência pessoal, uma forma de me aproximar de mim mesma e do mundo, mantendo-me com os pés firmes no chão. Foi um privilégio crescer como pesquisadora em sua companhia.

À banca de qualificação, professor Dr. Alexandre Patricio de Almeida e professora Dra. Paula Regina Peron, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições que ampliaram o horizonte deste trabalho, tornando-o mais fecundo.

Às mulheres de minha família, que me ensinaram, com coragem e afeto, a força de persistir e seguir acreditando. São presença e inspiração: com elas aprendi que o cuidado e o respeito sustentam as relações e dão sentido à vida.

Aos professores e agentes de cuidado que, ao longo de mais de vinte anos, compartilharam comigo as conquistas e as dificuldades inerentes ao ofício docente nas instituições escolares.

E aos bebês e às crianças bem pequenas, que me mostraram, com sua espontaneidade e vitalidade, caminhos de reencontro comigo mesma no processo de formação pessoal e profissional, fortalecendo a crença de que olhar para a primeira infância é uma forma de cuidar do presente e do futuro que se anunciam no devir.

Quando uma ideia boa me chegava eu a prendia na minha “gaiola de prender ideias”, um caderninho, na esperança de um dia transformá-la num artigo. Mas a quantidade de ideias que eu colocava na gaiola de prender ideias era muito maior do que minha capacidade de escrever. Elas nunca iriam se transformar em literatura. Seriam condenadas ao esquecimento. Fiquei com dó delas. Resolvi então tirá-las da gaiola e soltá-las aos quatro ventos. Estão aí, [nesta dissertação] ...

Rubem Alves (2021)

DEL CORTO, Cláudia Érika. **Contribuição da teoria winnicottiana no contexto escolar público da creche: Prática e valorização do nada.** 2025. 123 p. Dissertação (Mestrado em psicologia clínica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2025

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Naffah Neto

RESUMO

Nesta pesquisa, investiga-se de que modo a teoria do amadurecimento emocional de D. W. Winnicott pode iluminar as forças que operam na realidade institucional e contribuir para pensar como o ambiente da creche pode favorecer o processo de amadurecimento nos primeiros anos de vida, especialmente nas situações de cuidado coletivo que envolvem as etapas de dependência absoluta e relativa. A teoria winnicottiana é tomada como sustentação para estabelecer o contato com o contexto da creche pública que acolhe bebês e crianças bem pequenas (de 0 a 3 anos), com ênfase na prática educativa e na valorização das acontecências como potências formativas e produtoras de sentido nas relações institucionais. Debruça-se, neste estudo, sobre a tensão entre o campo pedagógico e o campo do cuidado, entre o prescrito nos regimentos institucionais e os fenômenos que emergem no cotidiano, exigindo respostas que escapam ao previsto. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada no estudo da obra de Winnicott – particularmente no que concerne às etapas iniciais do desenvolvimento emocional – e de seus principais comentadores contemporâneos, como Alfredo Naffah Neto, Elsa Oliveira Dias e outros. No percurso de investigação teórica, articula-se as narrativas autobiográficas em forma de vinhetas institucionais, recolhidas ao longo de mais de vinte anos de atuação da pesquisadora em instituições escolares. Essas vinhetas, tomadas como dispositivos reflexivos, permitem aproximar a teoria winnicottiana da experiência concreta, evidenciando os modos pelos quais o cotidiano da creche se revela como campo de criação e de cuidado. A partir dessas narrativas, destacam-se as acontecências que se situam fora das normativas institucionais – momentos frequentemente nomeados pelos profissionais como “um tempo em que não se fez nada”. Nessa perspectiva, problematiza-se na dissertação esse tipo de significação e ressignifica-se a experiência do *nada* não como ausência, mas como território onde emergem o afeto e o gesto espontâneo, condições para a criação e para o encontro. Tais elementos sustentam o vir-à-ser dos bebês e das crianças bem pequenas, instaurando o cuidado como princípio ético. Conclui-se que, ao reconhecer o valor dos gestos cotidianos e das experiências aparentemente insignificantes, a creche pode afirmar-se como espaço de formação e produção de vida, no qual educar e cuidar tornam-se expressões de presença, continuidade e reconhecimento do outro.

Palavras-chave: Winnicott; amadurecimento emocional; cuidado; creche; acontecências; instituição.

Contribution of Winnicottian theory in the public daycare school context: Practice and the valuing of doing nothing. 2025. 120 p. Dissertation (Master's Degree in Clinical Psychology) – Graduate Program in Clinical Psychology, Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2025.

Advisor: Prof. Dr. Alfredo Naffah Neto

ABSTRACT

This research investigates how D. W. Winnicott's theory of emotional maturation can illuminate the forces at play in institutional reality and contribute to thinking about how the daycare setting can foster the maturation process in the first years of life, especially in collective care situations involving the stages of absolute and relative dependence. Winnicottian theory is taken as the theoretical underpinning to establish contact with the public daycare context that provides holding for infants and toddlers (aged 0 to 3), with emphasis on educational practice and on valuing happenings (*acontecências*) as formative and meaning-making powers in institutional relations. This study addresses the tension between the pedagogical field and the field of care, between what is prescribed in institutional regulations and the phenomena that emerge in everyday life, requiring responses that escape the planned or foreseen. This is a bibliographical study, grounded in the study of Winnicott's work – particularly regarding the early stages of emotional development – and its main contemporary commentators, such as Alfredo Naffah Neto, Elsa Oliveira Dias, and others. The theoretical investigation articulates autobiographical narratives in the form of institutional vignettes, gathered over more than twenty years of the researcher's practice in school institutions. Taken as reflective devices, these vignettes bring Winnicottian theory closer to concrete experience, bringing to light the ways in which the everyday life of the daycare center reveals itself as a field of creation and care. Based on these narratives, the happenings situated outside institutional regulations are highlighted – moments frequently referred to by professionals as “a time when nothing was done.” In this perspective, this study problematizes this type of signification and resignifies the experience of *doing nothing* not as absence, but as a territory where affect and the spontaneous gesture emerge – conditions for creation and for encounter. Such elements sustain the coming-into-being of infants and toddlers, establishing care as an ethical principle. The conclusion is that, by recognizing the value of everyday gestures and apparently insignificant experiences, the daycare center can affirm itself as a space of formation and production of life, in which educating and caring become expressions of presence, continuity, and recognition of the other.

Keywords: Winnicott; emotional maturation; care; daycare center; happenings; institution.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
IBPW	Instituto Brasileiro de Psicanálise Winnicottiana
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCB	Proposta Curricular para Berçário
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TPE	Todos pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.1 Sobre os objetivos da pesquisa	22
1.2 Algumas palavras sobre o método	25
1.3 A respeito da estrutura da pesquisa.....	27
2 UM OLHAR PARA O COTIDIANO DA CRECHE PÚBLICA NO ESPAÇO E TEMPO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	29
2.1 O cuidado nas diretrizes oficiais	34
3 A TEORIA DO AMADURECIMENTO EMOCIONAL EM WINNICOTT E SEUS IMPACTOS NO CONTEXTO DA CRECHE	46
3.1 Dependência absoluta.....	51
3.1.1 As tarefas do início: integração e sustentação na dependência absoluta	61
3.2 A caminho da dependência relativa	64
3.2.1 Heitor: a necessidade que o cronograma não alcança	66
3.3 Um pouco mais adiante do estágio da dependência relativa e da capacidade de se concernir e de sentir culpa	71
3.3.1 Theo: e se o ambiente não aguentar?	72
3.3.2. Antonela: quando o tempo da criança não cabe no tempo da instituição	76
4 WINNICOTT VAI À CRECHE: COMO A INSTITUIÇÃO PODE LEVAR EM CONTA AS PROPOSTAS WINNICOTTIANAS DENTRO DE UM CONTEXTO DE REALIDADE	79
4.1 Tensão institucional: dilemas que envolvem as tarefas do cuidado	82
4.2 O valor do que chamamos de nada	88
4.3 Excesso de especialistas e escassez de relações humanas.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

Perder o nada é um empobrecimento.

(BARROS, 1997, p. 63)

Esta pesquisa surge de minha experiência como pedagoga em escolas de São José dos Campos e região do Vale do Paraíba. Vivendo a realidade no chão da escola,¹ como professora em diversos segmentos de ensino e coordenadora pedagógica, senti a necessidade de buscar uma formação no campo, primeiramente, da psicopedagogia. Minha intenção era a de desenvolver recursos para lidar com certo descompasso que fui observando entre as propostas pedagógicas e as relações interpessoais, pouco contempladas no cotidiano escolar.

Com o tempo, porém, diante de pacientes desmotivados com a aprendizagem, passei a questionar o excesso de práticas psicopedagógicas que enfatizam o desenvolvimento cognitivo, pouco considerando a subjetividade e a implicação do contexto ambiental nos sintomas apresentados pelos meus pequenos pacientes.

Foi a partir daí que se deu minha entrada no campo da psicanálise,² que tem possibilitado o aprofundamento da minha compreensão sobre o desenvolvimento emocional e sobre a importância da relação construída por meio do cuidado, especialmente nas primeiras etapas da vida.

As lentes oferecidas pela psicanálise me permitiram entrar em contato com outras facetas do cotidiano escolar, indo além da constatação objetiva e da idealização onipotente atribuída aos aspectos metodológicos e didáticos como solução de todas as mazelas educacionais. Por meio de autores que pensam a educação, preocupando-se também com a dimensão da subjetividade, aproximei-me das ideias desenvolvidas por Sigmund Freud, fundador da psicanálise, ainda que este não tenha abordado diretamente o tema da educação em sua produção teórica.

¹ Chão da escola: termo que utilizo para expressar o que acontece no cotidiano escolar, situações habituais, como troca entre pais e professores, resolução de conflitos entre os alunos, interação entre os pares *etc.*, mas que não estão expressas nos documentos curriculares de forma explícita.

² A psicanálise surgiu no final do século XIX, em um contexto de intensas transformações sociais, científicas e culturais, como o advento do positivismo, os avanços da medicina e o questionamento das instituições tradicionais. Nesse cenário, Sigmund Schlomo Freud (1856-1939), médico neurologista austríaco e fundador da psicanálise, propôs uma nova abordagem para compreender o sofrimento psíquico, centrada na escuta do inconsciente e no reconhecimento dos conflitos internos do sujeito. Em “Psicanálise e teoria da libido” (publicado originalmente como dois verbetes para um dicionário de sexologia, em 1923), Freud define: “Psicanálise é o nome: 1) de um procedimento para a investigação de processos psíquicos que, de outro modo, são dificilmente acessíveis; 2) de um método de tratamento de distúrbios neuróticos, baseado nessa investigação; 3) de uma série de conhecimentos psicológicos adquiridos dessa forma, que gradualmente passam a constituir uma nova disciplina/científica” (FREUD, 2011, p. 274).

Aliás, um dos primeiros artigos de Freud a que tive acesso, ainda no curso de magistério, intitulava-se “Sobre a psicologia do colegial”. Este texto foi escrito para um volume comemorativo do quinquagésimo aniversário de fundação do colégio onde Freud estudou. Nele, o autor destaca a importância da personalidade dos mestres sobre os alunos, enfatizando que “[...] para muitos de nós o caminho do saber passava inevitavelmente pelas pessoas dos professores. Vários se detiveram na metade desse caminho, e para alguns – por que não admitir – ele ficou bloqueado permanentemente” (FREUD, 2012, p. 420-421).

Ainda no mesmo texto, Freud ressalta a relevância dos aspectos afetivos e das experiências iniciais na formação do indivíduo, o que fez muito sentido para mim, que, desde cedo, lidava com crianças que ingressavam precocemente nas instituições escolares. Diz ele:

Pois ela [psicanálise] nos ensinou que as posturas afetivas em relação a outras pessoas, tão relevantes para a conduta posterior do indivíduo, são estabelecidas surpreendentemente cedo. Já nos primeiros seis anos de vida o pequeno ser humano tem assentados a natureza e o tom afetivo de suas relações com as pessoas do outro e do mesmo sexo; a partir de então, pode desenvolvê-los e modificá-los em certas direções, mas não eliminá-los. As pessoas a que ele se fixa dessa maneira são os pais, [professores/cuidadores no caso das creches] e os irmãos. [...] Portanto, estes que depois conhece têm de assumir uma espécie de herança afetiva [...], todas as futuras escolhas de amizades e amores sucedem a partir dos traços mnemônicos deixados por aqueles primeiros modelos. (FREUD, 2012, pp. 420-421)

A partir dessa leitura, entre outras, as ideias do fundador da psicanálise sobre a influência dos processos afetivos estabelecidos na relação entre professor e aluno começaram a reverberar e fizeram eco diante das questões que eu observava na realidade escolar naquele período. Percebia que as dificuldades não se restringiam às esferas cognitivas ou orgânicas; havia um campo vasto de saber a ser explorado.

Essas reflexões, assim como aquelas encontradas em textos de autores da educação que recorriam à obra psicanalítica, foram fundamentais para que meu olhar se ampliasse. Contribuíram para que pudesse me posicionar de maneira mais crítica diante da realidade objetiva vivida nas escolas e, também, buscasse compreender os aspectos afetivos implicados nesse cotidiano. Foi na psicanálise que encontrei ressonância para apoiar minha atuação. Em acordo com Rinaldo Voltolini, acredito que:

Todo esforço de Freud nesse campo pode ser compreendido como sendo o de substituir a pretensão pedagógica de um ideal educativo (qual o melhor modo de educar?) por uma discussão sobre as condições de possibilidade de

qualquer educação (o que é necessário acontecer para que haja educação?).
(VOLTOLINI, 2011, p. 11)

Posto isso, considero fundamental que se reconheça a longa e significativa história da influência da psicanálise sobre a educação – um conhecimento que não pode ser ignorado. Desde os primórdios da psicanálise, houve tentativas de articulação entre as teorias psicanalíticas e a prática educacional, as quais apresento a seguir, de modo sumário.

É sabido que Freud não dedicou um estudo específico à educação. No entanto, de acordo com Kupfer (1989), ao longo de sua obra, é possível encontrar, de forma espaçada, pouco menos de 200 páginas com reflexões e análises que, mesmo não tendo a educação como foco principal, oferecem um panorama sobre a possível utilidade dos conceitos por ele desenvolvidos para pensar a cultura, a sociedade e a educação, em conexão com o conjunto de sua produção teórica.

Oskar Pfister (1873-1956), teólogo e pedagogo suíço, foi um importante interlocutor de Freud na época em que a psicanálise se constituía como área de conhecimento. Entre 1908 e 1939, mantiveram uma rica correspondência, na qual discutiram as bases pelas quais as ideias psicanalíticas poderiam se aproximar da pedagogia. Freud foi um entusiasta das ideias de Pfister e, mesmo com muitas discordâncias entre ambos – pois, como afirmou em uma de suas últimas obras, educar seria uma profissão impossível, assim como governar e psicanalisar –, reconhecia os limites e a potência do inconsciente incidindo sobre a constituição de cada pessoa. É notório que a interlocução entre Pfister e Freud foi profícua, influenciando diretamente psicanalistas que se dedicaram à clínica, especialmente aqueles que trabalhavam com crianças (SKLAR, 2023).

Muitos outros psicanalistas, especialmente mulheres que tiveram papel fundamental no cenário histórico, também se dedicaram às questões da constituição psíquica na infância, trazendo à cena discussões em que a temática da educação se fazia presente.

Peron e Martins destacam que Sabina Spielrein (1885-1942), médica e psicanalista, já no início do século XX, propunha uma articulação entre psicanálise e educação, enfatizando a escuta sensível dos afetos infantis. Nascida em Rostov, uma das cidades mais antigas da Rússia, judia, em uma época em que as mulheres frequentemente adoeciam por não encontrarem espaço na sociedade, Spielrein tornou-se, em 1911, a segunda mulher a ser aceita na Sociedade Psicanalítica de Viena e a integrar o círculo freudiano. Em 1920, passou a trabalhar no Instituto Jean-Jacques Rousseau, aproximando-se da pedagogia e do campo do desenvolvimento infantil (PERON; MARTINS, 2019).

Outra figura importante foi Hermine von Hug-Hellmuth (1871-1924), pedagoga vienense com formação psicanalítica, considerada a primeira psicanalista a trabalhar diretamente com crianças. Embora sua produção seja pouco divulgada, propôs que a criança fosse analisada em casa, para diminuir a resistência dos pais, e utilizou jogos como forma de preparar o cenário clínico e estimular as reações da criança. Devido à sua trágica morte – foi assassinada pelo sobrinho, com quem aplicava seus conhecimentos de psicanálise, tentando articulá-los à educação –, seu trabalho caiu no esquecimento. Essas questões seriam retomadas posteriormente por Anna Freud (SOARES; ONO, 2020).

Anna Freud (1895-1982), pedagoga, enfatizou a abordagem pedagógica como proposição profilática para a prevenção de neuroses futuras, partindo do pressuposto de que a transferência genuína não seria possível em crianças, uma vez que os pais ainda estavam presentes como figuras concretas em suas vidas. Defendeu, assim, a orientação aos pais sobre como lidar com a educação dos filhos (WINNICOTT, 1959-1964/2022d, p.157).

Em oposição às ideias de uma articulação direta entre pedagogia e psicanálise, encontra-se Melanie Klein³ (1882-1960) que, ainda assim, produziu textos de grande relevância para o campo da educação. Entre eles, destacam-se “O papel da escola no desenvolvimento libidinal da criança” (1923/2023b), no qual examina a função da escola no desenvolvimento emocional; “A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego” (1930/2023a), que discute a simbolização como base para o pensamento e a aprendizagem; e “Uma contribuição à teoria da inibição intelectual” (1931/2023c), que aborda as relações entre inibição intelectual, processos inconscientes e dificuldade de aprendizagem⁴.

A partir desse breve recorte, pode-se afirmar que a psicanálise possui uma história que, desde o início, se entrelaça com a educação, servindo de base para muitas discussões contemporâneas nesse campo.

Dentro da própria psicanálise, ao longo de minha trajetória, fui construindo um caminho singular para pensar a educação voltada especificamente à primeira infância. Essa escolha me

³Melanie Klein não concluiu seus estudos em Medicina e não chegou a se graduar. Na época, cursou Arte e História. Influenciada por Sándor Ferenczi (1873-1933), tornou-se uma psicanalista de grande destaque e, a partir de sua prática clínica, desenvolveu uma técnica própria de análise infantil, sem alterar os fundamentos da psicanálise de adultos. Para Klein, o brincar constituía uma via de acesso ao inconsciente da criança, equivalente à associação livre no adulto, por meio da qual o mundo interno poderia ser interpretado e trabalhado de forma análoga à análise tradicional.

⁴Para um aprofundamento nas ideias de Melanie Klein e em suas contribuições ao campo da educação (ALMEIDA, 2018).

levou, ao longo dos estudos, à obra de D. W. Winnicott⁵ (1896-1971) que, ancorado em Freud, ressignificou o campo da pediatria, ao contemplar a subjetividade nos casos em que atendia crianças muito pequenas, considerando o desenvolvimento emocional em estreita relação com o ambiente. Assim, os aportes da teoria winnicottiana passaram a fazer cada vez mais sentido em meu percurso profissional e em minha proposta de pesquisa.

Essa rica interlocução com a psicanálise me fez voltar à instituição escolar, especificamente à creche,⁶ que justamente acolhe sujeitos que estão adentrando o mundo humano. Nesse sentido, posso dizer, em síntese, que minha intenção é contribuir com reflexões que ajudem a escola a lidar com a complexidade desse início da vida, integrando as ações pedagógicas às necessidades apresentadas pelas crianças, necessidades que exigem um olhar diferenciado por parte dos adultos cuidadores.

Para isso, apresentarei vinhetas e recortes de situações vivenciadas em minha prática, a fim de conferir maior concretude e carnalidade aos temas discutidos, costurando-os com uma apresentação teórica sobre a maneira como a psicanálise winnicottiana compreende o processo de amadurecimento humano e como essa perspectiva pode lançar luz sobre os desafios vividos nesses espaços que lidam com bebês e crianças bem pequenas.

Feita essa apresentação de meu percurso, sigo trazendo minhas impressões sobre o cotidiano da escola, que sempre me interessou. Confesso que nutro certo encantamento e, ao mesmo tempo, alguns incômodos diante da vivência na instituição escolar.

Como aluna e, posteriormente, profissional da educação, pude repensar o papel da instituição no âmbito individual, como também na vida em sociedade. Encontrei as dificuldades na e da escola pública. Salas lotadas, precariedade na formação dos profissionais, recursos

⁵ Donald W. Winnicott, pediatra e psicanalista inglês, desenvolveu uma teoria do amadurecimento emocional, à qual tive acesso desde 1996, quando realizei um curso técnico para me tornar professora e, desde então, essa teoria me acompanhou. Assim, em 2020, fui aceita no Instituto Brasileiro de Psicanálise Winnicottiana (IBPW) para aprofundar meus estudos. Nessa época, a teoria já estava muito presente em minhas reflexões e práticas, mas a entrada no IBPW me permitiu um aprofundamento muito maior.

⁶ A creche, atualmente, cumpre a função, sem substituir a família, de prestar cuidados básicos de saúde (física e mental) e de educação a partir dos três meses de vida, durante o período em que os pais, especialmente os trabalhadores, estão ausentes, oferecendo assistência integral nos âmbitos da segurança, higiene, alimentação, afeto e estimulação educativa. Contudo, nem sempre foi assim. Ao longo da história, mulheres e crianças conquistaram, gradativamente, espaços de reconhecimento social e direitos, ainda hoje em pauta e em disputa, diante das persistentes desigualdades que marcam uma sociedade estruturada sobre bases patriarcais. Para compreender esse processo histórico e a transformação do papel da creche no Brasil, é importante ler o livro *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*, de Gilda Rizzo (2012). Nesta obra, a autora discute a transição da creche de um modelo assistencialista para um espaço educativo. Vale ressaltar que a creche pública assume um caráter distinto em relação àquela frequentada por bebês e crianças bem pequenas em instituições privadas, mesmo quando ambas operam com a mesma carga horária, ainda que os direitos estejam igualmente assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996).

humanos e físicos escassos, pobreza e violência ao redor da escola e dentro dela. Nesse ponto, fui tocada pelo que acontecia no espaço institucional, ampliando meu olhar para os encontros e relações estabelecidos e que, de alguma forma, mobilizavam questionamentos, colocando em questão as diretrizes oficiais que regiam as normativas escolares, bem como a percepção das ações que ocorriam informalmente e que traziam possibilidades diante da precariedade.

Posso dizer que Paulo Freire, Rubem Alves, Cecília Meireles, Leda Barone, Sônia Parente, Rinaldo Voltolini, Taís Lima, dentre outros, me ajudaram a construir um caminho para essa apreciação. Eram bálsamo em tempos de desesperança e potência viva em momentos de celebração. Cabe ressaltar que o cenário educacional, em suas dimensões históricas, sociais, políticas, culturais e pedagógicas, desenvolve uma trama complexa e interconectada, sendo necessário cautela, para não incorrerem em análises superficiais e reducionistas, desconsiderando o contexto global e, também, suas particularidades.

De acordo com Patto (1983/1991), reconhecida por seu trabalho na Psicologia Escolar e por suas contribuições críticas à compreensão das desigualdades educacionais no Brasil, não é possível impedir a ocorrência de fracassos em uma sociedade competitiva como a nossa se continuarmos em busca de resultados que desconsideram o cenário mais amplo. A ideologia neoliberal que sustenta esse modelo, ao culpabilizar e responsabilizar exclusivamente o indivíduo por seus triunfos e fracassos, invisibiliza outros aspectos estruturais, históricos e sociais implicados nesse processo. Em consonância com essa reflexão crítica, torna-se necessário problematizar práticas e discursos que naturalizam o descompasso e reforçam as desigualdades, sobretudo no campo educacional. Como afirma Gouveia, na obra organizada por Maria Helena Souza Patto:

Embora se possa imaginar que mudanças significativas no sistema escolar talvez dificilmente se operem sem que a própria sociedade se transforme, não se pode tranquilamente esperar que certas transformações político-sociais produzam mudanças automáticas na orientação de práticas escolares. (GOUVEIA, 1983/1991, p. 22)

Nesse sentido, reconhecer o contexto pode favorecer um movimento que considere o vivido e permita ultrapassar o círculo restrito dos grupos diretamente implicados no funcionamento das instituições, ampliando o olhar para perspectivas mais abrangentes, sem, contudo, perder de vista a singularidade no conjunto.

Ressalto que, considerando que todo ambiente educativo não é neutro e está sujeito a múltiplas influências – como bem nos ensinou Maria Helena Souza Patto –, minha pretensão é,

de forma singela, evidenciar como esse ambiente pode se transformar coletivamente. Trata-se de um movimento situado em um cenário que reconhece a relevância das discussões sociais, políticas e culturais, mas que, mesmo diante da vida como ela se apresenta, busca, com a lente winnicottiana, valorizar o que já existe no cotidiano da creche.

Ao longo dessa caminhada, ressalto que, desde que tive acesso à teoria de Winnicott – a respeito de sua conceituação em torno do amadurecimento emocional, bem como da importância atribuída pelo autor às formas de cuidado promovidas pelo ambiente, que lançam luz sobre a condição de saúde e de adoecimento das pessoas – muitas modificações se apresentaram na minha prática docente. Mas isso não reverberava no funcionamento geral das escolas em que trabalhava.

Foi em um período de crise, diante da pandemia de COVID-19,⁷ que essa percepção ficou mais evidente para mim. O período pandêmico permitiu-me ter acesso a uma série de recursos utilizados pelas famílias dos alunos e pela escola, para dar conta daquele momento. No entanto, o que mais me chamava a atenção é que muitas ações expressas nesse sentido não eram validadas pela instituição. Mais uma vez, em larga escala, a escola reproduzia a falta de acolhida às manifestações de seus atores. E continuava com uma prática que padronizava as ações que utilizava. Meus estudos em Winnicott ecoavam dentro de mim, e pensava se a escola poderia agir de maneira menos mecânica e mais humana.

Tal percurso, acadêmico e profissional, mobilizou a formulação da questão norteadora desta pesquisa, que, portanto, é: “De que forma e em quais contextos a teoria psicanalítica winnicottiana pode lançar luz sobre a prática educacional realizada na creche, com crianças de zero a três anos?”

Lembro-me que, para dar continuidade às atividades durante o período de isolamento social, a escola planejava e enviava atividades aos alunos por *e-mail*, WhatsApp, ou plataformas digitais. Semanalmente, as famílias eram solicitadas a retornar com as atividades realizadas. A insegurança diante da situação global era evidente. A escola operava no formato *on-line*, procurando fazer-se presente na vida dos alunos. Muitos pais, especialmente aqueles de escolas públicas, continuavam trabalhando e enfrentando as dificuldades e incertezas trazidas pelo

⁷ A COVID-19 (*Coronavirus Disease 2019*) é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*), identificada pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Declarada pandemia pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020, provocou impactos sanitários, econômicos e sociais sem precedentes, incluindo a maior interrupção dos sistemas educacionais da história, afetando cerca de 1,6 bilhão de estudantes em mais de 190 países. No Brasil, além da elevada mortalidade e sobrecarga do sistema de saúde, o fechamento prolongado das escolas aprofundou desigualdades no acesso à educação (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020; UNESCO, 2023).

momento. Ninguém sabia por quanto tempo ficaríamos em isolamento, nem quais seriam as consequências do que estávamos vivenciando.

Percebi um descompasso entre as atividades meticulosamente planejadas pelos professores e o retorno das famílias. Ao tentarem justificar suas ausências, muitas mães, pais, tios e avós se sentiam constrangidos e, por fim, pediam desculpas, por não conseguirem realizar as atividades enviadas aos alunos. Os que enviavam mostravam uma atitude protocolar apenas. Porém, o recorrente “não estamos fazendo nada” – repetido pelos familiares e pelos docentes – chamou minha atenção e, ao aprofundar a conversa, eles compartilhavam experiências interessantes, a respeito do que estavam vivenciando diante de um contexto tão desafiador. Muitas vezes, o que ocorria tinha mais valor do que as atividades propostas, embora eles não percebessem isso. Aliás, a escola também não considerou ou acolheu essa questão. Somente seguiu em frente, com suas atividades criadas de forma bem-intencionada pelo corpo docente.

Algumas crianças começaram a ajudar na preparação do café da manhã com a família, a cozinhar juntas, a sentar-se no quintal para conversar sobre suas histórias de vida e observar o movimento das árvores, entre outras vivências que, naquele momento, eram novas para muitos deles e que, na correria do dia a dia, antes da pandemia, mal ou nunca tinham explorado.

Naquele momento, ao terem espaço para compartilhar essas experiências e serem ouvidos, conseguiram estabelecer conexões com as atividades propostas pela escola. Começaram a partilhar suas rotinas diárias e, juntos, pensávamos em maneiras de aproveitar aquele momento. Tornaram-se mais criativos e passaram a valorizar o que faziam. No entanto, mesmo assim, não retomavam as atividades propostas pela instituição e permaneciam em débito.

A escola, por sua vez, não reconhecia o valor das experiências compartilhadas por eles. Continuavam não fazendo nada, aos próprios olhos e, também, aos olhos da instituição. Tal vivência me remeteu a outras experiências anteriores ao período pandêmico, nas quais professores que, por vezes, acolhiam as necessidades da classe – como, por exemplo, em um dia em que as crianças na creche estavam mais choronas, o que mudava a dinâmica –, tinham a sensação de não terem feito nada. Por outro lado, alguns colegas de trabalho que, mesmo diante de algumas necessidades demonstradas pelas crianças, mantinham seu planejamento sem alteração, tinham a sensação de dever cumprido.

Fui entrando em contato com o “nada” presente no discurso das famílias e professores, e percebi que correspondia a algo que não estava no protocolo institucional. Será que a instituição, ao não considerar o que acontece fora do planejamento estabelecido, estaria

empobrecendo suas possibilidades, tal como a epígrafe com a citação de Manoel de Barros – que inicia a introdução desse trabalho – nos sugere?

Muitos momentos foram lembrados a partir desse evento, que evidenciava a instituição ignorando a comunicação entre seus membros. O que eu percebia na relação institucional e, na época, denominei de falta de escuta para com o que se manifestava na escola, poderia ser equiparado ao que Winnicott chamou de não acolhida das necessidades expressas.

O fazer imperava sobre as relações que aconteciam e o foco volta-se às sequências de atividades planejadas e a uma organização de vivências, pautadas no tempo cronológico institucional, em detrimento de ações respaldadas pelas relações de cuidado. Era como se a dimensão do cuidado fosse óbvia e inerente ao funcionamento das propostas oferecidas pela escola, não precisando, assim, abrir espaços de discussão.

Afinal, qual o papel da instituição escolar? A pergunta pode receber respostas variadas, dependendo do lugar ocupado por quem ousar responder. Apresentar o papel da escola nas perspectivas política, social, pedagógica e cultural torna-se, portanto, um desafio.

De modo amplo, podemos afirmar que a educação tem como função partilhar, de forma sistemática, o conhecimento desenvolvido pelo homem ao longo da história da humanidade, para que, em sua época e cultura, as pessoas possam se apropriar e fazer uso efetivo dos saberes em sua vida pessoal e coletiva. Para tal intento, cada grupo organiza a sua forma e seus meios de favorecer o contato com tais conteúdos, compatíveis com o tipo de ser humano que aquela sociedade pretende formar, via rituais, transmissão oral, entrada em instituições, dentre outros.

Não podemos pensar no papel da escola na contemporaneidade sem refletir sobre o contexto vivido. Utilizo-me da leitura de Harari (2018), no livro *21 lições para o século 21*. O autor é enfático ao ressaltar que, em meados do século XXI, o modelo tradicional iria se tornar obsoleto, devido às mudanças rápidas e ao alcance da longevidade. Ao contemplarmos a trajetória humana, vamos percebendo o aumento da velocidade nas mudanças. Basta fazermos um passeio pela história e encontraremos um ritmo, que foi se intensificando entre os séculos XX e XXI. Hoje, lidamos com a incerteza sobre o que esperar; tudo muda muito rápido. Porém, a escola vive a avalanche de mudanças que recaem sobre ela e, paradoxalmente, mantém configurações de outrora.

A Revolução Industrial deixou-nos como legado a teoria da linha de produção da educação. No meio da cidade existe um grande prédio de concreto dividido em muitas salas idênticas, cada sala equipada com fileiras de mesas e cadeiras. Ao soar uma campainha você vai para uma dessas salas junto com outras trinta crianças que nasceram, todas, no mesmo ano que você. A cada hora, entra um

adulto e começa a falar. São pagos pelo governo para isso. Um deles fala sobre o formato da Terra, outro sobre o passado humano e um terceiro sobre o corpo humano. (HARARI, 2018, p. 326)

Cabe à escola promover a transmissão do capital cultural humano acumulado, de modo pessoal e criativo; não de forma mecânica e em escala fabril. Por isso, penso que é primordial incluir no papel da escola a dimensão ética do cuidado, amparando o seu fazer, conforme propõe Almeida (2023). Não tem como falar de uma escola dedicada à formação de pessoas sem essa consideração. A via do cuidado humaniza e sustenta tudo que pode vir a acontecer na troca de experiências vivas.

Como bem salienta Figueiredo, em seu capítulo “A metapsicologia do cuidado”, do livro *As diversas faces do cuidar: novos ensaios de psicanálise contemporânea*: “Atividades de cuidar fazem parte das obrigações e tarefas específicas de todos os profissionais das áreas de saúde e da educação, bem como, em geral do que nos cabe a todos na condição de seres humanos vivendo em sociedade” (FIGUEIREDO, 2009a, p. 131).

O autor salienta a importância de receber quem ingressa nos espaços institucionais pela via do cuidado, e é disso que parto como diretriz para pensar as relações que se estabelecem na instituição escolar. Com efeito, o ingresso na escola indica a possibilidade do vir-à-ser humano, como uma ampliação, em um âmbito maior, que continua e se prolonga pela vida, para além da família.

Quando falamos da escola, com foco na primeira infância, estamos nos referindo a crianças desde o nascimento até, aproximadamente, os seis anos de idade. Ou seja, um período crítico e extremamente fértil para o desenvolvimento integral, desde que tudo ocorra de forma favorável.

No campo da psicanálise, o pediatra e psicanalista inglês D. W. Winnicott se destaca como um autor que considera a provisão ambiental e a dimensão relacional intersubjetiva como algo fundamental no vir a ser humano. Inclusive, muitas de suas teorizações são conhecidas pelos educadores, o que também me levou a escolher aspectos de sua obra para sustentar as reflexões propostas neste estudo.

Em um texto de 1964, escrito para um documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a função da escola maternal, Winnicott diz:

A função da escola maternal não é ser um substituto para a mãe ausente, mas suplantá-la e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe [ou substituta à altura] desempenha. Uma escola maternal, ou jardim de infância [creche], será possivelmente considerada, de um modo mais correto, uma

ampliação da família “para cima”, em vez de uma extensão “para baixo” da escola primária. (WINNICOTT, 1953/2022a, p. 176)

Essa perspectiva nos convoca a desfazer a ideia de que a creche seria um espaço menor ou inferior no percurso escolar, compreendendo-a, ao contrário, como instância fundante, onde se tecem experiências basilares para tudo o que se seguirá.

Como isso impacta fases tão precoces do desenvolvimento? Nessas condições, a dimensão ética do cuidado como atribuição da escola torna-se indispensável, pois é por meio desse acolhimento que a apresentação do mundo, em pequenas doses,⁸ pode ser feita de modo suficientemente bom.⁹

1.1 Sobre os objetivos da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo investigar, tomando como base a psicanálise winnicottiana, o potencial educativo presente nas experiências vividas à margem dos documentos oficiais da creche, focando em bebês e crianças bem pequenas (zero até os três anos e 11 meses de idade). Para tanto, serão analisados a qualidade dos encontros estabelecidos e o impacto desses encontros no amadurecimento saudável das crianças e dos agentes da instituição.

A intenção deste trabalho, é preciso destacar, não é a de culpabilizar os agentes, professores ou a própria instituição, mas sim chamar a atenção para a estrutura do sistema educacional vigente que, no cotidiano, não favorece encontros pessoais essenciais ao

⁸ Apresentar o mundo em pequenas doses é o termo utilizado por Winnicott na relação mãe-bebê, para que o contato com o mundo aconteça na dimensão das necessidades de cada etapa do amadurecimento e, desta forma, não ser invasiva e nem ausente. Tal apresentação de mundo contribui tanto para a constituição na saúde como para os adoecimentos que podem advir da forma com que o mundo é apresentado ao bebê. No texto “O mundo em pequenas doses”, publicado em 1964, no livro *A criança e seu mundo*, que reúne, em sua maior parte, palestras transmitidas pela BBC, Winnicott diz que, para o desenvolvimento saudável, cada um de nós precisa ter tido a experiência de uma mãe capaz de apresentar o mundo em pequenas doses. Nos termos do autor: “A mãe reparte com o filho um fragmento especializado de mundo, conservando esse fragmento suficientemente pequeno para que a criança não se confunda, mas ampliando-a gradualmente de maneira que a crescente capacidade da criança para desfrutar o mundo seja alimentada. Essa é uma das partes mais importantes da tarefa materna. E a mãe a desempenha com naturalidade” (WINNICOTT, 1949/2022e, p. 59).

⁹ Suficientemente bom é um termo utilizado por Winnicott para se referir aos cuidados que atendem às necessidades do indivíduo ao longo de sua vida. A mãe suficientemente boa é aquela capaz de satisfazer as necessidades do bebê no início e tão bem que a criança, na sua saída da matriz do relacionamento mãe-filho, é capaz de ter uma breve experiência de onipotência. A mãe pode fazer isso porque o bebê tem a capacidade, quando a função do ego auxiliar da mãe está em operação, de se relacionar com objetos subjetivos (WINNICOTT, 1962/1983, p. 56). Pode-se dizer que o termo “mãe suficientemente boa” aparece na década de 1950, no texto “Objetos transicionais e fenômenos transicionais”, publicado no livro *O brincar e a realidade* (WINNICOTT, 1953/2019d, p. 27). A expressão se desenvolve a partir do conceito de mãe dedicada comum, e se apresenta no livro *Bebês e suas mães*, no texto “A mãe dedicada comum” (WINNICOTT, 1966/2020d, p. 17).

desenvolvimento de experiências criativas e ao potencial humano, inviabilizando um trabalho que efetivamente alcance as pessoas nesse espaço de formação.

Diante da teoria desenvolvida por Winnicott, proponho transpor suas contribuições ao contexto da creche. Trata-se de articular a teoria do amadurecimento, por ele formulada, à dinâmica vivida nesse espaço institucional, de modo a favorecer experiências que promovam um funcionamento mais criativo e pessoal.

Ao investigar outras pesquisas com a interrelação entre os temas “Winnicott, creche e cuidados” localizei no repositório da USP algumas produções acadêmicas: a dissertação de Pantalena (2010), *O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais* (USP), e a dissertação de Moratti (2016), *As relações de cuidados com bebês em creches: Um olhar possível* (USP). Na PUC-SP, encontrei a dissertação de Maria Aparecida de Carvalho, intitulada *A participação do cuidado de professores da educação infantil na constituição subjetiva* (2023), que se aproxima do tema que venho investigando. A autora analisa a percepção de educadoras, professoras e coordenadoras de um Centro de Educação Infantil sobre o cuidado praticado em suas funções diárias, compreendendo-o como parte do desenvolvimento emocional infantil. Essas investigações corroboram a relevância de pensar o espaço destinado à educação na primeira infância como um ambiente em que o cuidado não se restringe ao aspecto técnico, mas se articula à dimensão subjetiva do desenvolvimento.

Esses estudos evidenciam que a dimensão do cuidado já aparece como proposição na produção acadêmica – seja enfocando vínculos iniciais, objetos transicionais ou práticas de cuidado emergentes na creche. Outros trabalhos apareceram e, embora aproximem Winnicott do universo da creche, não articulam essa relação à perspectiva do cuidado que proponho desenvolver nesta pesquisa.

Dessa forma, a presente dissertação se insere nesse campo de reflexões e busca avançar ao delinear o contorno do cuidado na creche a partir da lente winnicottiana, com foco na sustentação do gesto espontâneo e da criatividade das crianças e dos agentes de cuidado, compreendendo-os como atos de resistência diante das tendências homogeneizadoras das práticas institucionais que se submetem rigidamente às regras previstas em normativas e regulamentos.

Winnicott, em seus escritos, enfatiza a importância de um ambiente suficientemente bom para o crescimento saudável da criança. Ele argumenta que a qualidade das interações e a presença de cuidadores sensíveis são fundamentais para que a criança possa desenvolver um senso de segurança e um eu integrado. Assim, a creche pode ser vista como um espaço de

cuidado por excelência, e todas as ações que realiza devem se sustentar com base nesse preceito, para a formação da identidade e da saúde emocional das crianças.

A creche atua, primordialmente, com a primeira infância, recebendo crianças de zero a cinco anos e 11 meses e, para as especificidades do trabalho realizado, se divide em três grupos, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017a).¹⁰

Neste trabalho, pretendo direcionar a análise para a vivência na creche, focando nos dois primeiros grupos indicados pela BNCC, que contemplam os bebês e as crianças bem pequenas. Essa escolha se justifica pela compreensão de que o início da vida é fundamental para as experiências emocionais, cognitivas e sociais subsequentes. Como ressalta Winnicott, em sua teoria do amadurecimento, se tudo corre bem, o sentido da vida real, que vale a pena ser vivida, pode se manifestar, mesmo considerando-a difícil.

A partir do diálogo com a psicanálise winnicottiana, busco refletir sobre situações do cotidiano escolar de creches públicas (de zero a três anos e 11 meses) que, embora não sejam incluídas no planejamento institucional, podem ampliar o potencial criativo dos educadores no trabalho que realizam com as crianças, permitindo que retomem o processo de amadurecimento infantil.

Ao fazer uso da minha própria experiência profissional, através de fragmentos de casos vivenciados ao longo do meu exercício pedagógico, me pergunto como se pode reconhecer e validar, institucionalmente, as necessidades que se apresentam na informalidade do contexto escolar? Quem as reconheceria e como poderia se dar a legitimidade ao que se apresenta? No espaço escolar, será que existe acolhida e sustentação das necessidades mais ligadas ao âmbito emocional? Essas são apenas outras questões que irão nortear a minha investigação, servindo como uma espécie de apoio para a pergunta de pesquisa.

A teoria de Winnicott, cabe salientar, traz a dimensão do amadurecimento emocional a partir da relação mãe-bebê, e a amplia ao longo do processo de desenvolvimento, sendo a base para as experiências do indivíduo na relação com o mundo. Esta teoria leva em consideração aquilo que acontece no encontro, na relação e na provisão ambiental experienciada.

Desse modo, neste trabalho pretende-se dialogar com o conceito de experiência, desenvolvido no artigo escrito pelo professor e pesquisador Alfredo Naffah Neto, intitulado “A noção de experiência no pensamento de Winnicott como conceito diferencial na história da

¹⁰ BNCC é um conjunto de documentos aprovado em 2017, pelo Ministério da Educação, que define o rol de aprendizagens a serem desenvolvidas ao longo da educação básica (BRASIL, 2017a). Na primeira infância, considera-se o trabalho com os bebês (de zero a 18 meses), crianças bem pequenas (de 19 meses a três anos e 11 meses) e crianças pequenas (de quatro até cinco anos e 11 meses).

psicanálise”. No texto em questão, Naffah Neto explicita o que, na teoria de Winnicott, aparece à margem, mas apresenta-se de grande relevância em toda a obra do autor.

[...] toda experiência se processa partindo do mundo biológico em direção ao universo cultural, estando, pois, destinada – se tudo correr bem ao longo do amadurecimento infantil – a tornar-se experiência cultural. Isso na medida em que há um contínuo entre as primeiras experiências de amamentação – e os elementos de exploração quase lúdica do seio, que a acompanham – e a posterior aquisição da capacidade de brincar e de introjetar o universo cultural, simbólico, do mundo circundante. Quero dizer com isso que a constituição de um âmbito simbólico na vida de uma criança, para ser saudável, depende inteiramente do tipo de relação objetal dos primeiros tempos. (NAFFAH NETO, 2023, p. 37)

1.2 Algumas palavras sobre o método

Para a realização desta pesquisa, utilizei como base os princípios propostos por Figueiredo e Minerbo, no artigo “Pesquisa em psicanálise: algumas ideias e um exemplo”. Vejamos:

Aqui desaparece a respeitosa distância entre “pesquisador” e “referencial teórico” para dar lugar a um corpo-a-corpo do qual a psicanálise, Deus seja louvado, não sairá tal como entrou. Isso é, aliás, digno de nota: na academia ou fora dela, uma “pesquisa com o método psicanalítico” é sempre obra de psicanalista e capaz de trazer novidades à própria psicanálise. (FIGUEIREDO; MINERBO, 2006, p. 259)

Mais do que encerrar com respostas, a pretensão é ampliar as possibilidades de pensar as relações a serem construídas pelos indivíduos na instituição. Como bem afirma o pesquisador Almeida (2023), em seu livro *Por uma ética do cuidado: Winnicott para educadores e psicanalistas (vol. 2)*, o intento da articulação entre psicanálise e educação visa conduzir a um caminho de possibilidades a serem construídas, e não algo que se apresenta por meio de diretrizes estabelecidas em manuais e guias instrucionais. De acordo com o autor, quando psicanálise e pedagogia se entrelaçam, é preciso ter clareza das respectivas áreas e, de modo crítico, favorecer um espaço entre o encontro das duas, no qual seja garantida a alteridade, a consideração das diferenças e a transformação em algo pessoal. Portanto, refiro-me, aqui, a uma pesquisa que possa abordar conceitos psicanalíticos, ultrapassando os espaços do consultório, sem deixar de lado o pensamento clínico necessário para respaldar as reflexões que proponho.

A metodologia de narrativas autobiográficas¹¹ apoiará o meu percurso, tendo como base a produção de um conjunto de diferentes literaturas, vozes e registros, a partir de fragmentos (vinhetas) da realidade vivenciados nas instituições, tornando-se narrativas com base nas várias experiências profissionais e pessoais que tive, tais como registro profissional, análise crítica de protocolos adotados, além de algumas conversas com profissionais da área em etapas diversas de minha trajetória e que me permitem pensar e sustentar a temática de pesquisa.

Esses fragmentos da realidade serão modificados, para preservar qualquer identificação dos atores, e abordados sob a perspectiva do pensamento de Figueiredo e Minerbo, que destacam a importância de estudar tais recortes como relevantes para a atividade de pesquisa em psicanálise: “Quando investiga um fragmento da realidade, suas conclusões valem para o fragmento estudado. E isto já é o bastante para tornar a atividade de pesquisa em psicanálise perfeitamente respeitável” (FIGUEIREDO; MINERBO, 2006, p. 259).

A fim de facilitar o entendimento dos leitores, enumero o caminho metodológico a seguir:

1. Pesquisa bibliográfica da teoria winnicottiana, utilizando-me de textos de Winnicott e outros comentadores de sua obra, para apoiar a compreensão da questão posta nesta dissertação;
2. Articulação dos conceitos e contribuições da psicanálise winnicottiana para pensar os movimentos, assim como as paralisias dentro da instituição escolar, algo que, sem perceber, fui fazendo ao longo desse tempo de atuação, quando me abria para a escuta das vozes que circulavam na creche;
3. Análise de vinhetas que registram vivências que marcaram minha trajetória profissional como educadora a partir da psicanálise winnicottiana.

Explico melhor: todas as vezes em que me deparava com situações e falas, principalmente aquelas ocorridas na informalidade da instituição, buscava entrar em contato com o que era comunicado. Assim, dedicava-me a registrar os questionamentos suscitados pelas

¹¹ A pesquisa narrativa autobiográfica parte do princípio de que se produz e se pesquisa uma ciência da vida, nutrida pela narração de histórias, em um processo interpretativo e compreensivo, no qual o sujeito atribui sentido às próprias experiências, (trans)formando-se pela consciência construída. Trata-se de um método qualitativo que articula vida, pesquisa e formação, permitindo compreender a si e ao outro e promover processos de autoformação, heteroformação e emancipação (MORAIS, 2025). No caso do trabalho que desenvolvo, a narrativa autobiográfica apresenta-se como caminho, permitindo-me selecionar, a partir dos registros pessoais que fui colhendo ao longo dos anos, material suficiente, no qual me apoio para recuperar histórias, recontando experiências com elementos transformados a fim de preservar os envolvidos e, assim, utilizar o que foi vivido como base para novas reflexões.

narrativas vividas, refletindo sobre o que elas reverberavam em mim e no contexto. Essa prática, que cultivei desde 1996, consiste em anotar cenas, reflexões e inquietações, para pensar a respeito do que acontece no cotidiano institucional. Diante desses registros, comecei a perceber algo em comum: muitas anotações tratavam de vivências observadas na informalidade do contexto institucional, nas quais não havia tempo para lidar e refletir.

1.3 A respeito da estrutura da pesquisa

A questão que se coloca é a de como fazer da experiência uma boa base para a produção de conhecimentos. No meu caso, trata-se da experiência clínica no sentido estrito (o que comporta a leitura de textos, a comunicação e a discussão entre pares), mas aí também se inclui a *clínica ampliada*, fora do consultório, em comunidades, por exemplo, ou diante de processos e fenômenos socioculturais. (FIGUEIREDO, 2010, p. 146, grifo da autora)

Para dar conta do proposto, pretendo promover um entrecruzamento das experiências institucionais com a teoria psicanalítica. Esse exercício ganha, como estratégia, um roteiro, que se desenha a partir da seguinte estrutura:

Na primeira parte deste trabalho, intitulada “Um olhar para o cotidiano da creche pública no espaço e tempo da instituição escolar”, apresento, o cotidiano da creche pública com o objetivo de apontar as peculiaridades presentes nesse eixo relacional composto por vários atores (professores, alunos, família, comunidade etc.), delineando, assim, qual o papel institucional diante da perspectiva teórica que desenvolvo.

Na segunda parte do trabalho, intitulada “A teoria do amadurecimento emocional em Winnicott e seus impactos no contexto da creche”, apresento, a partir de episódios vividos no contexto da creche, a teoria winnicottiana do amadurecimento, destacando a importância da compreensão, por parte dos cuidadores, acerca dos momentos iniciais de dependência absoluta e a passagem para a dependência relativa.

A última parte, “Winnicott vai à creche: como a instituição pode levar em conta as propostas winnicottianas dentro de um contexto de realidade”, tem como objetivo resgatar e valorizar a criatividade que se sustenta no ser e no fazer dos cuidadores da creche. Para tanto, apresento três situações cotidianas que considero emblemáticas, com o intuito de devolver ao espaço institucional possibilidades criativas, de modo que seus agentes possam se apropriar das vivências e reflexões elaboradas, transformando suas experiências com os bebês e crianças pequenas.

Por fim, nas considerações finais, lanço o convite para que esta leitura gere desdobramentos nos espaços de atuação da comunidade acadêmica, incorporando as contribuições da teoria de Winnicott não apenas nas pesquisas universitárias, mas também na prática cotidiana, especialmente nos espaços escolares da creche, onde são recebidas crianças que estão começando a adentrar o mundo, marcando o início de tudo na vida humana.

2 UM OLHAR PARA O COTIDIANO DA CRECHE PÚBLICA NO ESPAÇO E TEMPO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

É no ínfimo que eu vejo a exuberância.

(BARROS, 1997, p. 55)

O cotidiano da creche pública apresenta configurações diversas, como é visto Brasil afora. De acordo com os dados do Todos pela Educação (TPE) de 2024, 4.700.000 crianças estão matriculadas nas creches e utilizam esse espaço de direito conquistado pelas leis vigentes desde a Constituição Federal de 1988, que determinou que a creche seria uma instituição educacional e não mais assistencial. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, insere as escolas da primeira infância como etapa da educação básica (BRASIL, 1996).

De acordo com Rizzo (2012, p. 47), a primeira creche de que se tem notícia data de 1844, na França, um local destinado a receber e cuidar das crianças das ruas, filhos de operários. Mesmo a concepção de cuidado se alterando ao longo da história, ela aparece como balizadora nos documentos oficiais, transformando sua concepção ao longo do tempo, quando se fala do contexto de cuidado privado e público. Tal concepção caminha historicamente do assistencial para o educacional.

Desde então, transformar a concepção assistencialista de outrora e/ou estritamente pedagógica em um trabalho que não se situe em um extremo ou outro tornou-se um desafio, com o qual até hoje lidamos.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) Volume 1 (BRASIL, 1998a), existe ênfase no consenso estabelecido a respeito da necessidade de integrar os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais nas propostas realizadas. Em cada instituição, isso é tomado de forma muito peculiar, a depender da concepção construída sobre a primeira infância e a educação, e vai além do que encontramos nos documentos legais.

Efetivamente, após a Constituição de 1988, os tempos e espaços da instituição começaram a se delinear, com base na elaboração de diretrizes regionais e nacionais, para dar contorno à estrutura institucional. Porém, mesmo diante das diretrizes desenvolvidas ao longo desse período, podemos afirmar que cada creche é única, e isso fica evidente quando nos aproximamos desses espaços. A singularidade que se apresenta é sentida e percebida no contato que estabelecemos ao adentrar o espaço institucional dedicado à primeira infância. Como menciona Paulo Freire, em seu poema “A escola”, escrito em 1989: “Escola é, sobretudo, gente,

gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima” (FREIRE, 1989). Esse encontro de pessoas, por si só, caracteriza a pluralidade de cada instituição. Mesmo com prédios e programas muito similares estabelecidos pelas secretarias de educação de cada município e pelo Ministério da Educação (MEC), no caso das escolas públicas e privadas, isso não diminui a riqueza da diversidade que ali se apresenta.

Ao longo dos anos de experiência escolar, essa realidade plural se evidenciou, transformando-se em um conhecimento explícito, principalmente sobre a vida nas creches públicas. As pessoas se reúnem, conferindo tom, forma e contexto ao que se apresenta e se realiza na instituição. Penso que as normativas podem ser comparadas a partituras, que orientam a leitura da música a ser regida e tocada. No entanto, quem interpreta esses textos utiliza estilos e instrumentos próprios, imprimindo suas idiossincrasias ao reger e tocar na orquestra que se forma a partir desse conjunto.

Na creche, mesmo com a rotina cotidiana se mantendo, o que acontece nos encontros sempre é uma surpresa, pois, mesmo na previsibilidade das atividades diárias de entrada, roda, café da manhã, pintura, modelagem, recorte, desenho, movimento, parque, almoço, história *etc.*, as crianças e os adultos são tomados pelas acontecências¹² diárias de um jeito que só quem está imerso naquela realidade pode testemunhar.

Lembro-me de uma cena que presenciei no corredor de uma creche, com crianças de, aproximadamente, dois anos. Eram cerca de 22 crianças se encaminhando para o refeitório, com a professora na frente e a auxiliar atrás da turma. Em determinado ponto do trajeto, antes de chegarem ao refeitório, as crianças param e ficam absortas com algo na parede. Para os adultos, era um buraco resultante de um furo malsucedido feito por alguém que não concluiu o trabalho. Escola pública é isso: paredes com diversos furos aleatórios, rachaduras em muitos pontos e partes mal pintadas. A professora chama a atenção das crianças, que relutam para sair de perto da parede e, de forma mais firme, acaba com aquela euforia em torno do buraquinho. Não podiam atrasar. Alguns pequenos rebeldes ainda voltam correndo, tentando ver o buraco novamente, mas são repreendidos, ouvindo que, se não parassem com isso, iam perder o almoço e ficariam sem sobremesa. Os adultos estavam cumprindo a sequência da rotina milimetricamente cronometrada, pois em 20 minutos o espaço do refeitório já receberia a turma

¹²Em *Ser e tempo (Sein und Zeit)*, Heidegger (1927/2012) apresenta o conceito *Geschichtlichkeit*, traduzido em português por historicidade – tradução correta, mas que não esgota o alcance do termo. Para o adjetivo alemão *geschichtlich*, sigo a tradução proposta por Loparic em “É dizível o inconsciente”(1999), que opta por “acontecete”, justamente por preservar o sentido de *geschehen* (acontecer), presente na raiz da palavra. No texto O “animal humano”, Loparic (2000) utiliza “acontecência” para o substantivo alemão *Geschehen*, lembrando que, embora não seja uma palavra dicionarizada, é utilizada na literatura brasileira, como no livro *Acontecências*, de Vilma Guimarães Rosa.

seguinte, de crianças um pouco maiores, para se alimentarem também. O que fez com que as crianças parassem diante daquele buraco na parede passou despercebido pelo olhar dos adultos. Ali, formigas levavam, em fila, alimentos para um possível ninho. O que, para as crianças, era puro encantamento, curiosidade e admiração, ao olhar adulto, era um pequeno transtorno ocasionado pelo descuido de reparos institucionais. A exuberância de uma observação tão potente aos olhos das crianças é desperdiçada pela lógica do adulto naquele momento e em muitos outros da rotina escolar. Não que os horários não devam ser respeitados, mas, deixo aqui uma pergunta, o quanto se passa por cima das experiências reais para que a organização externa seja mantida? Naquele dia, no planejamento, uma das atividades propostas para aquela turma – brincar na areia – objetivava aguçar a observação das crianças para o meio em que vivem, incentivando a curiosidade e a exploração criativa. Um contrassenso, não?

Esse mesmo buraco na parede me levou a inúmeras reflexões. O que poderia ter sido feito para que as crianças não fossem coibidas em sua capacidade de observação, curiosidade, interesse e, ao mesmo tempo, não atrapalhasse o horário da instituição?

Depois de alguns dias, e ainda hoje, quando escrevo sobre esse momento, me confronto com as diversas possibilidades de como seria possível ajudar os adultos que estavam ali a lidar com aquela situação de maneira diferente. Dentre elas, estava reconhecer a empolgação das crianças por aquele buraquinho de maneira legítima, detendo-se diante do olhar das crianças e combinando que, após o almoço, voltariam para olhar e ver se elas, as formiguinhas, estavam ali ainda e conversar mais a respeito disso. O que será que as formigas levavam? Para onde iam quando entravam naquele buraquinho? De onde vinham? Mas demorou dias para que algum *insight* diferente pudesse aparecer. A rotina e os fazeres tomavam conta, pois, depois do almoço, havia a troca de fraldas, a escovação dos dentes e a contação de história antes da mudança de funcionários, que sempre ocorria no horário do sono. Nada podia intervir. Não parecia existir espaço de tempo para que esses contratempos atrapalhassem. Porém, as crianças são persistentes, e aquele buraco na parede continuou a lhes interessar, algo que ameaçava o andar da rotina na creche, aliás, não só aquela turma, mas outros grupos de crianças também. Até o momento em que um adulto, achando que sabia do que as crianças precisavam para não se dispersarem com esse contratempo, cobriu aquele buraquinho com massa corrida. Pronto! O que atrapalhava a sequência da rotina não estava mais ali. O tempo da instituição podia seguir.

Lembro que muitas situações presenciadas e vividas nas instituições pelas quais passei demandavam tempo para elaboração, de modo a surgirem novas reflexões.

Os professores que se detiveram com sua turma para explorar a trilha de formigas até aquele burquinho foram repreendidos, por não se organizarem devidamente e atrapalharem a rotina da instituição. Foram tomados como inexperientes, ou com falta de competência para o ofício.

Vale dizer que, na escola, a prática de tampar esses burquinhos com massa corrida era frequente. Qualquer discussão a respeito de questões que pareciam perturbar a rotina – como o choro de crianças ao entrarem na classe, turmas mais agitadas que mobilizavam outras dinâmicas no dia a dia, entre outras situações que aparentemente fugiam do *script*, mas que se apresentavam no cotidiano – era tratada como aquele burquinho na parede, que afetava a dinâmica institucional. Quando essas ações reparadoras surgiam, a sensação de que algo estava sendo feito trazia um alívio momentâneo e a ilusão de que a solução estava logo à frente.

Retomemos a linha de pensamento seguida até aqui, e proponho que possamos caminhar considerando aspectos que nos levem a pontos que transitam do universal ao individual, do diverso ao semelhante, em que localizamos um elemento comum, que se destaca nos espaços institucionais: a falta de atenção ao que ocorre na informalidade da creche. Ou seja, a sensação de que nada foi realizado quando o programa não foi seguido conforme as determinações, ou, em outros termos, a partitura não foi utilizada de acordo com o estabelecido, principalmente por questões que se tornam contratemplos. Por exemplo: quando as crianças querem apreciar o burquinho na parede, no momento em que se encaminham para alguma outra proposta. Será que o que parece ínfimo nas relações e encontros estabelecidos encontra eco no programa e pode se manifestar em sua exuberância aos olhos da instituição, sendo aproveitado como uma possibilidade criativa?

Todo início de semestre na instituição escolar, inclusive nas creches, a equipe se reúne para planejar suas ações para receber as crianças que estarão sob seus cuidados por, aproximadamente, oito horas do dia. A carga horária diária corresponde a dois terços da vida daquelas crianças em um espaço coletivo. Conforme já mencionado, desde a década de 1980, tem-se a intenção de tornar a educação na primeira infância algo assegurado pela lei, que vai assumindo um caráter cada vez mais escolarizado. Este processo pode ser observado nos documentos oficiais ao longo das décadas seguintes. A entrada das teorias psicogenéticas nas formações dos educadores, bem como os conhecimentos da psicologia, ganha espaço entre os agentes da educação.

Contudo, ao acolher tais saberes, colocou-se em xeque a necessidade de cuidado apresentada pelos pequenos. Aliás, muitas polêmicas se instauraram em relação à maneira com que as instituições alocaram a saída do assistencial para o caráter educativo na creche.

Muitas críticas surgiram em torno das práticas que privilegiavam somente os cuidados físicos, em detrimento de práticas que colocam um acento maior nos enfoques emocionais e outras que vão para o âmbito cognitivo de forma preponderante. Assim, de uma maneira maniqueísta, ou seja, isto ou aquilo, é que organizam a forma de funcionamento nas instituições.

Posso afirmar que se tornou perceptível que as atividades pedagógicas abriram caminho para uma grande valorização das questões cognitivas, o que é importante e necessário. No entanto, relegaram outros aspectos essenciais do desenvolvimento, diminuindo, assim, o seu valor, principalmente aqueles ligados diretamente ao cuidado.

Na creche, a entrada e saída, as situações de transição entre as atividades, os conflitos que ocorrem, a necessidade de objetos de apego, a alimentação, a higiene, o sono, a questão da dependência e a independência, apesar de se apresentarem todos os dias, não compõem uma pauta de reflexão.

Aliás, no cotidiano, os momentos dedicados ao cuidado que aparecem e estão no planejamento referem-se, em geral, à rotina de alimentação, higiene e sono, e tomam o tempo do pedagógico. Estão mais relacionados ao fazer operacional do que a uma possibilidade de constituição do ser. Desempenho aqui poderia ser entendido como realização do que foi prescrito no plano, e o contrário disso, ou seja, qualquer coisa que interrompesse a sequência proposta, era visto como fracasso. Neste ponto, recorro a uma citação de Almeida:

Não se trata de romantizar o processo educacional, de esquecer que a prioridade da escola é ensinar, compartilhar conhecimentos, e que, para isso, o mínimo de ordem (e limite) torna-se indispensável. [...] uma boa prática pedagógica precisa alinhar os aspectos emocionais com os cognitivos. Afinal de contas, um conhecimento produzido sem tocar o coração é um conhecimento vazio de sentido, que tende a vagar aleatoriamente pelo espaço da racionalidade. (ALMEIDA, 2023, p. 58)

Caminhando nessa esteira, lembro-me de uma situação que presenciei e que me acompanha até hoje nas reflexões que realizo: uma professora que se organizava para o trabalho com sua equipe de auxiliares uma vez falou que o mais importante era que ela conseguisse cumprir as atividades planejadas durante o dia. Por isso, esses cuidados não poderiam atrapalhar; a equipe, segundo ela, deveria estar bem afinada a isso e ser uma engrenagem exata,

funcionando com precisão. Tudo tinha que ser realizado dentro do cronograma, para não atrapalhar o pedagógico.

Seus alunos de somente dois anos tinham muito que aprender sobre movimento, linguagem e raciocínio, pois a creche não era mais assistencialista como fora em outros tempos. Não questiono, de maneira alguma, os aprendizados em questão, mas sim o fato de que, na concepção da professora, eles se sobrepunham à relação de aprendizagem que acontecia pela via do cuidado. O cuidar estava alocado apenas em uma dimensão operacional, articulado mais ao campo da higiene e da alimentação, e desarticulado do que se considerava pedagógico. Mas afinal, de que natureza de cuidados se trata? Que dimensão estava ausente em uma instituição que, de algum modo, já zelava pela rotina e pelos bons tratos de higiene e alimentação? Antes de avançar na explicitação do cuidado, cuja falta considero significativa naquele contexto, parece-me importante indicar como esse termo é compreendido nos documentos oficiais.

2.1 O cuidado nas diretrizes oficiais

No início da escolarização, é interessante notar que o vocábulo cuidado aparece nas diretrizes oficiais, e ali se estabelece como normativa. A partir da década de 1990, isso se torna evidente. Basta analisar alguns documentos das instituições que atendem crianças de uma faixa etária mais precoce.

Dentro da instituição e nos documentos que sustentam o fazer, por exemplo, na creche que recebe crianças de zero a três anos e 11 meses, a proposição do pedagógico via cuidado aparece como vertente necessária para a criança alcançar a possibilidade de se desenvolver integralmente como sujeito, como se verifica no RCNEI, na BNCC do MEC, homologada em 2017, entre outros. Os documentos enfatizam a formação pessoal deste sujeito, de modo que o atendimento às suas necessidades se configure como elemento pedagógico a ser ressaltado.

Os documentos das escolas que atendem bebês e crianças bem pequenas abordam a importância do desenvolvimento pleno por meio do cuidado. Há documentos oferecidos pelo MEC que são orientadores e diretrizes, como o RCNEI e a BNCC, publicada na Resolução CNE/CP nº 02, em 2017 (BRASIL, 2017b), dentre outros dispostos no *site* do MEC.

O cuidado aparece como uma possibilidade a ser legitimada. No entanto, o que se entende por cuidado não parece se integrar de forma coesa ao desenvolvimento infantil proposto, mas sim como mais um rol de ações realizadas pelos adultos que, aos poucos, conforme a criança cresce, devem ser cada vez menos necessárias, além de ações expressas

pelas crianças que, aos poucos, não precisarão mais dos adultos. Isso pode ser visto no RCNEI, exatamente no tópico intitulado “Cuidados”, para o qual são dedicados somente nove parágrafos. Cito, a seguir, o parágrafo introdutório, que nos dá uma amostra disso:

Junto aos bebês, a intervenção educativa deve satisfazer as necessidades de higiene, alimentação e descanso. À medida que vão crescendo, o professor pode incentivá-los a participar ativamente dessas atividades de atendimento das necessidades. O professor favorece a independência quando estimula a criança, exigindo dela com afeto e convicção aquilo que ela tem condição de fazer. (BRASIL, 1998b, p. 33)

Aliás, no Volume 1 (BRASIL/1998a), mencionado acima, a palavra cuidado aparece somente 12 vezes e cuidar dez vezes, em um documento que contém 87 páginas. Os documentos institucionais pesquisados para este trabalho registram o cuidado e o respeito à individualidade para alcançar o desenvolvimento integral. Porém, no texto, fica explícito o cuidado visto de maneira mais operacional, relacionado às atividades de higiene e alimentação, e o cuidar como algo que contemple o educar, mas sem aprofundar, como demonstrado no trecho a seguir:

A organização dos momentos em que são previstos *cuidados* com o corpo, banho, lavagem de mãos, higiene oral, uso dos sanitários, repouso e brincadeiras ao ar livre, podem variar nas instituições de educação infantil, segundo os grupos etários atendidos, o tempo de permanência diária das crianças na instituição e os acordos estabelecidos com as famílias. As atividades de *cuidado* das crianças se organizam em função de suas necessidades nas 24 horas do dia. Isto exige uma programação conjunta com as famílias para divisão de responsabilidades, evitando-se a sobreposição ou a ausência de alguns dos *cuidados* essenciais. O planejamento dos *cuidados* e da vida cotidiana na instituição deve ser iniciado pelo conhecimento sobre a criança e suas peculiaridades, que se faz pelo levantamento de dados com a família no ato da matrícula e por meio de um constante intercâmbio entre familiares e professores. Algumas informações podem ser colhidas previamente à sua entrada na instituição, como os esquemas, preferências e intolerância alimentar; os hábitos de sono e de eliminação; os controles e *cuidados* especiais com sua saúde. Outras serão conhecidas na própria interação com a criança e sua família, ao longo do tempo. (BRASIL, 1998a, p. 75, grifo da autora)

Apesar de sabermos que tais cuidados estão diretamente atrelados à constituição do indivíduo, essa caracterização não assume a compreensão e a dimensão real da importância desses cuidados em uma análise mais aprofundada do documento em si, bem como no cotidiano. Os documentos são diretrizes que norteiam o trabalho nas instituições, e não trazem em si a obrigação de aprofundar questões conceituais sobre o desenvolvimento, mas pela maneira com que encaminham as proposições, esses cuidados são necessários, mantém-se

fragmentados e operacionais, esses aspectos não podem ser desconsiderados. Como Miriam Debieux Rosa aponta na introdução de seu livro *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*, quando menciona a importância de a lente psicanalítica trazer contribuições que dialoguem com a vivência social, e que considero fazer uso aqui quando falamos sobre a instituição da creche:

Não cabe à psicanálise a pretensão de esgotar, isoladamente os fenômenos que investiga, mas lhe cabe esclarecer uma parcela (possivelmente fundamental) de seus aspectos. Trata-se de sua contribuição ao estudo social e do político, sem a pretensão de substituir análises desses outros campos. (ROSA, 2023, p. 27)

Assim, torna-se fundamental nos aproximarmos das diretrizes e ver como elas reverberam nos encontros humanos estabelecidos nas instituições. Trata-se de olhar para o que está expresso e ir em busca, também, de aspectos tácitos, não só nas letras do texto escrito, mas nas letras da vivência cotidiana.

Podemos tecer várias críticas, pois, embora se reforce o papel da instituição voltada aos pequenos, o cotidiano revela uma ênfase maior na adaptação a uma prática sustentada pela lógica do fazer, com ações que se evidenciam no comportamento, tanto das crianças quanto dos adultos, em detrimento do ser. Para corroborar essa ideia, utilizo-me da Proposta Curricular para Berçário (PCB):

Das Educadoras junto às Crianças

Propiciar um ambiente atrativo e prazeroso para as crianças. Acolher as crianças individualmente de forma carinhosa, levando a conhecer o ambiente da sala de aula. Amparar as crianças em suas necessidades físicas e emocionais. Observar as crianças que estão muito quietas, com dificuldades de alimentação e sono, se necessário conversar com os pais e buscar alternativas para a adaptação. Considerar que o processo de adaptação pode ser longo para algumas crianças e que reações atrasadas, como: fazer birra, falar como bebê, podem acontecer após os primeiros dias [aqui os comportamentos naturais da infância aparecem como incapacidade de adaptação]. Procurar nestes momentos amparar e confortar a criança para que volte a se sentir segura. Permitir e até incentivar que a criança faça uso de objetos transitórios, como panos, bichos de pelúcia, quando necessário. Observar, acompanhar e registrar o processo de adaptação, relatando as diferentes reações das crianças nesse período: as que grudam nas mães; as curiosas que se soltam e, depois de um tempo ficam choronas, como se tivessem dado um passo maior que a perna; as que desgrudam logo de início e ficam bem; as desconfiadas, mas que morrem de vontade de participar; as que vão mexendo em tudo; as que quebram os brinquedos; as que procuram adultos desconhecidos com confiança. Estas reações devem ser acompanhadas na busca de acertar com intervenções que ajudem as crianças a não cristalizá-las. (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2009, p. 32-33)

É essencial reconhecer que a prática vai além da aplicação de atividades pedagógicas prescritas, e que tem o intuito de assegurar o desenvolvimento cognitivo e emocional. Na verdade, a prática pedagógica que ocorre nesse espaço deveria se fundamentar no encontro pessoal com seres humanos que, por um lado, estão vivendo experiências para poder ser e continuar esse processo, apoiados por pessoas inteiras e vivas na relação. Propor experiências sem articular uma visão cuidadosa pode desconsiderar os impactos negativos que isso pode ter no desenvolvimento emocional da criança.

Ao levar em conta o discurso expresso nos documentos da creche, tem-se a impressão de que, neste início, mesmo sobressaindo o respeito à individualidade, a adaptação da criança à rotina institucional é prioridade. Continuo ainda fazendo uso de um trecho da Proposta Curricular para Berçário:

Assim, cuidar e educar são indissociáveis, devendo professores e educadoras estarem atentos para suprirem essas diferentes necessidades. Nesse sentido, a rotina deve ter intencionalidade educativa e os que dela participam devem conhecer com clareza a sequência estabelecida. Porém, uma rotina não deve ser eternizada, e sim manter o ponto de equilíbrio entre a necessidade de constância e a necessidade de ajustes e adequações. É importante que ela seja norteada por um rico ambiente interacional e apresentada de forma clara, com marcos que assegurem sua regularidade, pois para as crianças pequenas, ela não deve ser fragmentada numa série de atividades coletivas que ocorrem sequencialmente com pouca duração (em torno de 30 a 40 minutos), como acontece com as crianças maiores, e sim assinaladas por marcos ou indícios, que são sinais que remetem a uma outra situação e dão para as crianças a segurança desta regularidade. Sendo assim, terão condições de se localizarem ao longo do tempo em que ficam na creche, antecipando, por exemplo: os momentos da chegada da roda, da fruta, do parque etc. Os marcos dão à criança ideia do que será proposto em seguida, ao mesmo tempo em que simultaneamente as crianças possam estar envolvidas em outros cantos de atividades, afinal, com as crianças menores, o trabalho é mais individualizado e em pequenos grupos, do que no coletivo. (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2009, p. 32-33)

Ainda vemos a tentativa de articular o cuidar ao educar, mas sem aprofundar. A conexão entre criança e cuidador, assim como a qualidade das atividades propostas, é primordial. Empresto, aqui, a definição expressa no RCNEI Volume 1 (BRASIL, 1998a), sobre educar e cuidar.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança,

e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998a, p. 23)

Em outra passagem do mesmo documento, podemos ler:

Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998a, p. 25)

O documento tenta assegurar as dimensões do cuidar e do educar como princípios, mas, mesmo assim, não se aprofunda no impacto dessa articulação no desenvolvimento, podendo ser tomadas de forma operacional. Se a via do cuidado, já nesse início, sofre distorções institucionais diante do furor pedagógico instaurado, quem dirá nos anos subsequentes. Aliás, a palavra cuidado deixa de fazer parte dos documentos institucionais a partir do Ensino Fundamental I, quando as crianças ingressam para o primeiro ano. A escola coloca ênfase na via cognitiva desde cedo e a intensifica no avançar dos anos. Por meios intelectuais, como diz Ribeiro, em sua tese:

[...] pode-se ter acesso a tudo que a humanidade acumulou ao longo da história da civilização, memorizar o legado dos antecessores, fazer uma elaboração pessoal daquilo a que se teve acesso e transitar com o material extraído do mundo real para o mundo subjetivo. (RIBEIRO, 2004, p. 73)

Os meios intelectuais apresentam um caminho a ser ancorado e necessário na instituição escolar, mas, para isso, foram necessárias muitas aquisições no desenvolvimento emocional, principalmente no começo da vida. Por meio dos cuidados, e se tudo correr bem, a mente, nos termos de Winnicott (1949/2021a), como veremos mais detalhadamente no capítulo 3 dessa pesquisa, se desenvolverá, a serviço da continuidade da existência. Penso que, para a educação assumir a condição de suficientemente boa, é necessário garantir sustentação no tempo e no espaço, dando previsibilidade e constância de que o cuidado estará presente ao longo da trajetória escolar, no começo, mas não só.

É fundamental que os agentes da educação reconheçam as necessidades apresentadas e encaminhem gestos e atos de cuidado, para que a formação possa acontecer em seu potencial

criativo e transformador, e não como algo que replica e mimetiza manuais. Como já enfatizado, é fundamental assegurar bases de cuidado para que os indivíduos tenham reservas de experiências que os ajudem a ampliar, cada vez mais, seu conhecimento sobre o mundo e não se caia em estereótipos, como bem nos alerta Winnicott (1971/2019c, p. 108): “Cruelmente, muitos indivíduos experimentam apenas o suficiente da vida criativa para reconhecer que, na maior parte do tempo, vivem de maneira não criativa, como se estivessem presos na criatividade de outra pessoa ou de uma máquina.”

Para evitar a produção em massa de pessoas que perdem seu gesto espontâneo e a capacidade de brincar, além de comprometer seu amadurecimento emocional, o ambiente escolar precisa se configurar como um espaço emocionalmente saudável, com adultos que estejam igualmente bem, a fim de assegurar o desenvolvimento dos mais jovens que adentram a instituição. Como acentua Figueiredo (2009b, p. 150), “as tarefas de cuidado vão muito além do que se ensina e prescreve”. Aqui, coloco a importância de compreendermos o cenário educacional e seu papel na sociedade, para que a interlocução seja, de fato, profícua. Não devemos nos situar somente em demandas externas, esquecendo-nos do que é preciso responder como instituição.

Utilizo um excerto de Winnicott, retirado do livro *A criança e o seu mundo*, que ressalta não dever existir lugar, na instituição escolar, para a impessoalidade ou mecanização, considerando que, caso isso aconteça, este fato é encarado pela criança como hostilidade, e até indiferença.

A escola, à semelhança da mãe, mostra amor mediante a alimentação da criança e, tal como sucede à mãe, tanto espera ser recusada (odiada e rejeitada) como ser aceita (merecer confiança). Na escola maternal não há lugar para tudo quanto seja impessoal ou mecânico, visto que, para a criança, isso significa hostilidade ou (ainda pior) indiferença. (WINNICOTT, 1953/2022a, p. 181)

Tal descrição nos lembra que a escola não existe isolada: ela está situada dentro de um tecido social mais amplo, atravessada por normativas jurídicas, tradições históricas e expectativas coletivas. Assim, longe de ser um espaço alheio à sociedade, a escola tanto reflete suas tendências quanto pode se colocar em resistência a elas. Essa passagem permite ampliar a reflexão: se a escola encarna, em parte, os impasses e possibilidades do contexto social, cabe então perguntar sobre a própria maturidade da sociedade que a sustenta.

Enquanto sociedade, será que alcançamos a maturidade almejada, ou estamos apenas reagindo e nos submetendo a determinações vagas e abstratas? De acordo com Winnicott

(1950/2021c), no texto denominado “Algumas reflexões sobre o significado da palavra democracia”, a somatória de pessoas emocionalmente saudáveis compõe uma sociedade com maturidade para receber quem adentra esse mundo, e o inverso nos deixaria à mercê e desamparados.

A preocupação deste psicanalista inglês se reafirma e torna-se urgente diante do momento em que vivemos. Para que o espaço escolar consiga cuidar de seus alunos, os agentes que pertencem a esse contexto necessitam se sentir cuidados, também, pela instituição e, para isso, é preciso de tempo e espaço sustentados nessa perspectiva, o que é cada vez mais raro no cenário atual. Aliás, torna-se um contrassenso exigir do professor, ou quem assume a função de cuidado na instituição, esse papel, sendo que, no cotidiano, não recebem ou vivem o que lhes é exigido como atribuição. Como quem não é cuidado pode cuidar e acolher o gesto criativo?

Em seu livro *Bebês e suas Mães*, Winnicott enfatiza que aquilo que o cuidador precisa saber para acolher o que é comunicado pelo bebê “deve vir de um lugar mais profundo, e não exatamente daquela parte da mente que tem palavras para tudo”. No entanto, adverte que, embora isso seja muito óbvio, “é também algo muito fácil de esquecer” (WINNICOTT, 1967/2020b, p. 75).

Será que, como instituição, principalmente no início, os agentes se mostram equipados, com recursos para receber e acolher o que lhes é comunicado? É importante considerar o papel desempenhado pelo ambiente nesse processo. Gilberto Safra, em seu livro *A po-ética da clínica contemporânea*, alerta para o risco de não se acolher a comunicação feita. Ele discute essa questão em termos clínicos, mas podemos extrapolar para o âmbito da instituição.

No momento em que uma criança dirige-se a alguém, se há uma comunicação, mesmo que silenciosa, haverá uma realização, mas por outro lado, se o Outro¹³ não é alcançado, há uma experiência de queda e solidão infinita. Todo gesto é uma ousadia que implica em risco. Nessa perspectiva de compreensão do ser humano criativo, ele é visto como instável para quem a questão não é de morte, mas a queda no não ser. (SAFRA, 2022, p. 62)

Por que toda essa discussão é necessária na creche? A importância do ambiente para o desenvolvimento infantil é inegável, especialmente considerando que é nesse espaço institucional, que recebe crianças de zero a cinco anos e 11 meses, que passam, em média, sete horas diárias, todos os dias da semana, enquanto seus pais trabalham. Durante esse período, as

¹³ *Outro*, utilizado por Safra (2022), traz uma compreensão diversa do uso deste termo expresso nos referenciais lacanianos. Tomo, aqui, o termo, abarcando-o como ambiente de provisão ambiental, mantendo as ideias de Winnicott.

crianças estão sob o cuidado de adultos, que têm a responsabilidade de assegurar sua integridade física e emocional.

A respeito da importância dos cuidados desde o início da vida, Winnicott, em uma conferência que proferiu no ano de 1968 sobre o evangelismo familiar no Kingswood College for Further Education, que se encontra no livro *Tudo Começa em Casa*, dirige nosso olhar para a experiência de cuidados que o bebê e a criança recebem, relacionando-a diretamente ao desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida. Recorro, então, às palavras do autor:

Vocês vão perceber que as coisas para mim são sempre uma questão de crescimento e desenvolvimento. Nunca penso num estado de uma pessoa aqui e agora, a não ser em relação ao ambiente circundante e ao crescimento dela desde a sua concepção e certamente desde a época do nascimento. (WINNICOTT, 1968/2021e, p. 169)

Para nos apropriarmos da importância do que foi apresentado até este ponto, o convite é um breve recorte do cotidiano para adentrarmos na rotina da creche pública. Qual ambiente de provisão de cuidados será esse em que bebês e crianças pequenas adentram?

Às sete horas da manhã, o portão da instituição se abre, e as crianças começam a chegar. São pequenos personagens, que trazem consigo a infância e todas as necessidades que ela carrega. Muitas vêm no colo de seus familiares – mães, pais, avós, irmãos ou vizinhos. Outras, um pouco maiores, chegam de mãos dadas. Ao passarem pelo portão da creche, até chegarem à sala que os espera, exibem sorrisos largos ou tímidos, expressões fechadas, choros, entre outras manifestações, que evidenciam a diversidade de demandas.

Ao cruzar o limiar da porta da sala, as crianças são recebidas por funcionários que as acolhem das mais diversas formas. É um momento rotineiro, em que as despedidas são rápidas, pois o tempo corre e os adultos, com seus compromissos, precisam seguir adiante. As salas, já preparadas com brinquedos e atividades lúdicas, aguardam a entrada dos pequenos.

Na sala dos bebês, o cenário é delicado, um pouco mais do que nas outras classes com crianças um pouco maiores. Mas todas as salas têm suas demandas e características de complexidade. Aqueles bebês que choram ao serem entregues pelos pais são acolhidos por uma funcionária, que tenta acalmá-los. O choro é uma melodia cotidiana, um som que ecoa pelo ambiente nas mais variadas vozes, principalmente na entrada.

Com o portão da instituição finalmente fechado, as horas se desenrolam no girar dos ponteiros do relógio, tecendo histórias e experiências que ficarão registradas, mas não necessariamente lembradas. Às 17 horas, o portão se abre novamente, permitindo que os adultos

que deixaram as crianças voltarem a buscá-las, trazendo consigo a possibilidade do reencontro. O dia foi repleto de vivências intensas, onde risos e lágrimas se conjugaram, atravessados pelo tempo cronológico e o da experiência.

Breves conversas se estabelecem entre os adultos, sobre como a criança se comportou, se comeu bem, se dormiu durante o dia. Essas trocas, embora simples, podem ser o fio que une o cuidado realizado entre família e creche.

Das sete da manhã às 17 horas, um ciclo se completa, e as relações que ocorrem entre as crianças e entre elas e os adultos são a base para o seu amadurecimento emocional. Com o foco nos encontros estabelecidos, a presente pesquisa de mestrado pretende, na tentativa de iluminar o que ocorre às margens dos documentos, desvelar como os seres humanos se desenvolvem no mundo das relações pessoais na instituição que cuida de bebês e crianças bem pequenas.

No dia a dia da creche, utilizo-me de fragmentos de momentos que ocorrem frequentemente na instituição, mas que não estão no planejamento e não são discutidos e refletidos por seus agentes. Muitas dessas questões costumam surgir nas relações informais, e têm um impacto direto na formação dos alunos e de seus agentes. Essas interações informais, embora não estejam formalmente reconhecidas, desempenham um papel significativo no desenvolvimento das crianças.

Ao refletir sobre algumas situações que ocorrem no dia a dia e expressam as necessidades dos envolvidos na instituição, que são relegadas a segundo plano, questiono: Será que elas podem ser olhadas sob outro ângulo e acolhidas como possibilidades criativas? É nesse cenário de pesquisa que busco compreender os fenômenos relacionais que ocorrem dentro da escola, trazendo o olhar e a escuta para o que acontece na ação dos atores, valorizando possibilidades de gestos criativos, que podem ser transformacionais.

Quando a escola fica à mercê da burocracia e do cumprimento de tantas demandas sociais estabelecidas fora dela, desenvolve-se na casca, de fora para dentro, e isso se reflete na formação que propõe. Diante das demandas sociais, por vezes, o que vem de fora para ser absorvido pela escola acaba deixando esquecido ou desarticulado o que acontece dentro dela, empobrecendo o que poderia ser utilizado do objetivamente partilhado.¹⁴ Tal panorama inviabiliza que as riquezas potenciais de cada um floresçam.

¹⁴ *Objetivamente partilhado* refere-se ao que está no mundo externo e pode ser acessado e utilizado quando já existe uma realidade interna. Assim, é necessário um amadurecimento emocional consistente, para que o que é objetivamente compartilhado venha a compor a experiência de viver, sem se tornar algo que invada ou que não se consiga contatar. (WINNICOTT, 1968/2019a)

É primordial que educadores e cuidadores estejam atentos a essas dinâmicas, pois elas podem influenciar a maneira como as crianças percebem o ambiente escolar e suas próprias capacidades. A falta de reflexão sobre essas interações pode levar a uma subestimação de sua importância, resultando em oportunidades perdidas para promover um ambiente de aprendizado mais enriquecedor e acolhedor.

Portanto, a discussão das práticas na creche permite que os educadores compreendam melhor o que sentem e fazem, reconhecendo que suas ações e interações informais afetam o desenvolvimento das crianças. Essa reflexão pode contribuir para a criação de um ambiente propício ao aprendizado, no qual tanto as crianças quanto os agentes de cuidado possam se sentir valorizados e seguros.

Nesse ponto, vale destacar que, na teoria winnicottiana, a comunicação ocupa um lugar central como condição para o amadurecimento. Mais do que a troca de mensagens, trata-se de uma experiência de encontro e reconhecimento, cujo protótipo é encontrado na relação entre mãe e bebê. Esse modelo inaugural é utilizado pelo autor para pensar tanto o processo clínico quanto a própria trajetória do desenvolvimento humano.

Como bem nos aponta Winnicott (1988/2024b, p. 46), a comunicação entre o bebê e a mãe em termos da anatomia e da fisiologia de corpos vivos é fundamental. O que se estabelece nesse contato inicial é uma forma de sustentar a vida emocional da criança, alicerçando as aquisições seguintes.

Assim, ao reconhecer a importância dessas interações, educadores podem se tornar agentes de mudança, promovendo um espaço onde as crianças possam aprender, sentindo-se acolhidas e compreendidas em suas necessidades. A prática reflexiva, portanto, não é apenas uma ferramenta de aprimoramento profissional, mas um compromisso com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças sob sua responsabilidade. Essa forma de lidar com as vivências sustenta-se no cuidado com que se encaminha a apresentação de mundo estabelecida nas relações entre adultos e bebê e/ou crianças.

O caso é que não impomos a realidade às crianças pequenas e esperamos não ter que fazê-lo mesmo quando elas chegam aos cinco ou seis anos, visto que, se tudo correr bem, nessa idade a criança começará a manifestar o mundo real. Este mundo real tem muito a oferecer, desde que sua aceitação não signifique uma perda da realidade do mundo pessoal imaginativo ou interior. (WINNICOTT, 1949/2022e, p. 58)

Na creche, há uma naturalização de certas práticas, em que a fragmentação entre o que é considerado pedagógico e o que é da ordem do cuidado aparece como um ponto importante a

ser discutido. O pedagógico, ao vir em grandes doses, pode trazer complicações e, se não estiver articulado ao cuidado, na quantidade exata das necessidades identificadas, piora ainda mais a problemática instaurada. A divisão entre pedagógico e cuidado pode acarretar uma desvalorização de práticas que são essenciais ao desenvolvimento do indivíduo.

O cuidado não deve ser visto como uma atividade secundária ou operacional, mas sim como uma prática pedagógica em si mesma. O cuidado envolve a construção de vínculos, a promoção da segurança emocional e a facilitação do aprendizado através da interação e da atenção às necessidades das crianças. Em *Tudo Começa em Casa*, Winnicott salienta que a origem da criatividade – ideia que utilizo aqui – é fundamental para o desenvolvimento de uma vida plena e significativa, e se dá em decorrência dos cuidados iniciais:

A criatividade é, portanto, a manutenção ao longo da vida de algo que pertence à experiência do bebê: a capacidade de criar o mundo. Para o bebê, isso não é difícil; se a mãe for capaz de se adaptar às necessidades do bebê, ele não vai perceber que o mundo estava lá antes de ele ter sido concebido ou de sua existência ter sido concebida. O princípio de realidade é o fato da existência do mundo, independentemente de o bebê tê-lo criado ou não. (WINNICOTT, 1966/2021g, p. 44)

Quando as professoras expressam que a responsabilidade pela higiene e alimentação não deve ser parte de seu trabalho, isso reflete uma concepção limitada do que significa ser educador e sua compreensão sobre o fazer, tornando-o algo apenas instrumental, o que pode comprometer a experiência formativa.

Portanto, é fundamental que as escolas da primeira infância promovam uma cultura que integre o cuidado ao campo pedagógico, sendo preciso um diálogo constante entre as equipes a respeito da importância de reconhecer que cada interação com a criança é uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento. E essas interações estão nas acontecimentos dos encontros diários e não determinados explicitamente no planejamento.

O cuidado aqui apresentado se faz como um valor que deve transpassar os documentos oficiais e se fazer valer na vida institucional.

Muitas vezes agentes especializados, como médicos, professores etc., pensam que suas atividades poderiam se ater às normas técnicas de eficácia. Mas não é verdade, e o equilíbrio dinâmico entre as funções de presença implicada e suas relações com a presença reservada não são ensinados em nenhum manual. É preciso que haja uma introyeção criativa das funções cuidadoras e isso também não se aprende nem por receita nem por imitação. É claro que a imitação de bons modelos de cuidados pode ajudar, bem como uma compreensão mais teórica do que está envolvido nas práticas de cuidado. No

entanto para que a introjeção seja criativa, é necessário que elas se enraízem nas capacidades do sujeito ativadas pelo outro, pelo agente cuidador. (FIGUEIREDO, 2009a, p. 133)

Não é possível que as propostas da creche se estabeleçam apenas no horário relógio – ou seja, no tempo cronológico –, em uma sequência de atividades postas, que se movem para a conquista da autonomia a todo custo, considerada literalmente como independência. Comemorações a respeito de crianças que não choram mais quando entram na creche e que, aparentemente, aprendem a esperar a sua vez e a lidar com ausências tão cedo, não podem ser vistas como aspectos saudáveis de forma generalizada. Como bem nos posiciona Winnicott, a independência é alcançada a partir da dependência. Assim, para que se tenham conquistas satisfatórias no amadurecimento emocional, é preciso que o cuidado, principalmente no início, se dê com a sustentação do ambiente, de modo que possa depender e, assim, caminhar em seu processo pessoal.

O olhar para que a criança se desenvolva rumo à autonomia, sem sustentação afetiva e emocional devida, está fadado a uma estruturação pouco consistente e que pode submetê-la às exigências de adaptação ao externo. A autonomia que sobressai no discurso pretende que as crianças demandem cada vez menos do adulto, em uma etapa em que precisam efetivamente destes cuidados para vir a ser, para existir.

Para compreendermos mais a importância da dimensão do cuidado necessário, o próximo capítulo nos situa sobre as necessidades ao longo do desenvolvimento do indivíduo.

3 A TEORIA DO AMADURECIMENTO EMOCIONAL EM WINNICOTT E SEUS IMPACTOS NO CONTEXTO DA CRECHE

*Carrego meus primórdios num andor.
Minha voz tem um vício de fontes.
Eu queria avançar para o começo.
Chegar ao criancimento das palavras.*
(BARROS, 1997, p. 47)

Por que mesmo a teoria de Winnicott? Por sua “capacidade de enxergar o permanente no efêmero”, bem como descrevem Ray Shepherd e Madeleine Davis (2000), na “Nota dos organizadores” para o livro *Bebês e suas mães*, referindo-se à maneira que o arcabouço teórico foi desenvolvido pelo pediatra e psicanalista inglês. De fato, ele é um autor que, inevitavelmente, entra em contato com as vivências cotidianas de pessoas comuns e, desse encontro com as sutilezas do que nos parece tão trivial, comunica e desenvolve suas ideias complexas e paradoxais, que enriquecem a compreensão sobre a natureza humana.

Ele apresenta suas ideias, aproximando-nos das necessidades que se originam do encontro humano estabelecido, autorizando os agentes de cuidado à apropriação pessoal e criativa, para que possam fazer uso efetivo do que ele compartilha. Por isso, Winnicott é de grande valia para nos ajudar a pensar o desenvolvimento na primeira infância e suas implicações na creche, pois sai da lógica tecnocientífica de expropriação e produção em massa de saberes, infelizmente tão presente nas formações recebidas por quem trabalha com educação.

Na apresentação do livro *A criança e o seu mundo*, a Dra. Flávia Maria de Paula Soares se refere à forma de transmissão de Winnicott, que considero importante enfatizar aqui:

O mais interessante em seu modo de fazê-lo é que ele não lhes oferece um manual prescritivo, de cunho técnico, de como as mães devem agir, mas ao contrário, ele se coloca como seu aprendiz. Winnicott valoriza as experiências da vida da mãe na relação com seu bebê e autoriza o saber materno – inconsciente – reconhecendo que uma das principais justificativas para a existência dessa sua habilidade é porque a mãe já foi, ela mesma, um bebê.
(SOARES, 2022, p. 11)

A mesma ideia pode ser apropriada por todos os adultos envolvidos na relação de cuidado com outros seres humanos, e Winnicott é feliz em sua intenção comunicativa por reconhecer e valorizar o que carregamos em nossa bagagem de vida. Todos nós já fomos bebês, e isso não é pouca coisa e nos serve quando nos dispomos na relação de cuidado.

Considero que a teoria do amadurecimento emocional deve ser compreendida como um processo complexo, que se entrelaça com as experiências vividas ao longo da nossa existência e das quais fazemos uso para viver. Deste lugar de experiência, devemos partir para, assim, agregar as contribuições oferecidas por Winnicott. E, dentre tantas, quais podemos usufruir nesta pesquisa.

De acordo com ele, o ser humano se desenvolve desde o momento inicial, quando é imaturo e não está integrado no espaço, no tempo, em si mesmo e em sua unidade psicossomática.¹⁵ O caminhar no processo de amadurecimento se dá com base na sustentação dos cuidados que recebemos e, se tudo correr bem, passamos pelos cuidados recebidos e caminhamos pelos estágios referidos por Winnicott para realizar as tarefas do viver, que vão da dependência absoluta à dependência relativa, rumo à independência. Vale lembrar, como bem salienta o autor, no texto “O conceito de indivíduo saudável”, de 1967:

A maturidade individual implica movimento em direção à independência, mas não existe essa coisa chamada “independência”. Seria nocivo para a saúde o fato de o indivíduo ficar isolado a ponto de se sentir independente e invulnerável. Se essa pessoa está viva, sem dúvida há dependência! (WINNICOTT, 1967/2021h, pp. 21-22)

Tem-se, no horizonte, o rumo à independência, que nunca é uma conquista definitiva e estanque. Esses estágios coexistem e são alcançados e perdidos inúmeras vezes ao longo da vida. Por vezes, deixam de estar em evidência, mas jamais perdem sua importância.

Conforme explicita Elsa Dias, para Winnicott, todo ser humano possui uma tendência inata ao amadurecimento, “uma concepção que se fundamenta em outra ideia: a de que o homem é, essencialmente, um ser temporal” (DIAS, 2017, p. 75). Nesse sentido, o ser humano pode ser visto como “uma amostra-no-tempo da natureza humana”,¹⁶ em que todos os fenômenos que o caracterizam são desdobramentos temporais dessa mesma natureza. Ao sermos sustentados no tempo e espaço, desenvolveremos o que cabe à nossa natureza, levando-

¹⁵ De acordo com Winnicott, a existência humana é psicossomática. Essa conquista é paulatina e segue o próprio ritmo. Ele menciona que “a natureza humana não é uma questão de corpo e mente – e sim uma questão de psique e soma inter-relacionados, que em seu ponto culminante apresentam um ornamento: a mente” (WINNICOTT, 1988/2024b, p. 45). Para saber mais, consulte o livro *Natureza Humana*. Sobre o tema psicossomática em Winnicott, recomenda-se também a obra de referência de Vera Regina Ferraz de Laurentiis, *Corpo e psicossomática em Winnicott*, publicada pela DWWeditorial.

¹⁶ A ideia do ser humano como uma amostra no tempo encontra-se na obra *Natureza humana*, e desenvolvida de modo muito didático por Elsa Dias, em seu livro *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott*, no Capítulo 2, intitulado “Conceitos básicos da teoria do amadurecimento pessoal” (DIAS, 2017, p. 75).

nos às diversas integrações. Como Fulgencio nos situa sobre o caminho do amadurecimento emocional:

Em termos das experiências de si mesmo, pode-se afirmar que o indivíduo segue uma linha que vai do Sou para o Eu Sou, que embasa o Eu Faço, seguindo em direção, na saúde, a um Eu sou uma pessoa inteira que se relaciona com pessoas inteiras, caminhando para um horizonte cada vez mais amplo (sempre sujeito a instabilidades, regressões e progressões também dependentes do ambiente e da situação ambiental) do Eu sou um cidadão do mundo. (FULGENCIO, 2014, p. 193)

A teoria do amadurecimento proposta por Winnicott explicita, de forma temporal, os diversos estágios ou etapas que as tarefas impostas pela tendência inata ao amadurecimento exigem do indivíduo ao longo de sua vida. Essa trajetória abrange uma série de transições, que vão da dependência absoluta à independência relativa, da não integração à integração, e do amor impiedoso ao concernimento.¹⁷ No entanto, aqui, cabe um adendo importante: “A dissecação das etapas do desenvolvimento é um procedimento extremamente artificial. Na verdade, a criança está o tempo todo em todos os estágios, apesar de que um determinado estágio possa ser considerado dominante” (WINNICOTT, 1988/2024d, p. 54).

Em suma, a tendência ao amadurecimento preconizada na teoria de Winnicott pode ser compreendida como uma busca pela integração em um todo unitário. O que cada indivíduo herda é, portanto, um processo de amadurecimento. Cada ser humano está destinado a passar por esse processo, que implica em unificar-se e assumir a responsabilidade por um eu. Segundo Winnicott, para uma boa saúde no desenvolvimento emocional de todo ser humano, é necessário poder regredir a estados não integrados quando necessário. Portanto, esse ser unitário também é relativo, sendo dado pela inserção da psique no corpo (espacialidade) e pelo reconhecimento de continuidade de si mesmo ao longo do tempo (temporalidade). Aqui, vale retomar a importância dessa condição, levando em conta os bebês que adentram as creches.

¹⁷ Concernimento: neologismo derivado do verbo concernir, sugerido por Elsa O. Dias, em uma nota de rodapé em seu livro *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott* (2017) O conceito refere-se ao momento correspondente à segunda metade do primeiro ano de vida do bebê, em que começa a aparecer a capacidade de considerar o outro como um semelhante – certa habilidade de ter sentimento de culpa pelos atos agressivos e destrutivos que possa realizar sobre o outro. Trata-se, aqui, da integração da personalidade infantil em uma unidade, e está vinculada à aceitação, por parte da criança, da responsabilidade por toda a fantasia sobre o que pertence ao momento instintivo, em um período em que o bebê está em uma fase de sadismo oral. Cabe à mãe sustentar os atos instintivos do bebê, sem retaliar e sem desaparecer de cena, para que ele possa – por meio de atos reparatórios – poder reconstruir aquilo que fantasia ter destruído, vindo, assim, a sentir menos culpa pelos seus impulsos agressivos e destrutivos, de forma a poder incorporá-los no *self*. Vale destacar, no entanto, que as novas traduções publicadas pela Editora Ubu optaram por traduzir o termo “*concern*” por “consideração”.

Antes de continuar, penso que é importante considerar que, no cotidiano da instituição, é valorizada a conquista da autonomia, considerando-a sempre que a criança não precisa mais do adulto para determinada atividade, ou consegue tolerar melhor o tempo de espera e situações de conflito entre os pares. Porém, mesmo este aspecto precisa ser visto com atenção e de maneira individual; o que para um bebê ou criança pode ser uma conquista, para outra, pode ser submissão ou reatividade diante da inadequação do ambiente. Penso, muitas vezes, que empurramos as crianças para uma suposta independência, que fica bem longe do que Winnicott atribui como uma conquista da autonomia.¹⁸ Elsa Dias traz uma compreensão sobre a teoria do amadurecimento que pode nos ajudar a entender que, para caminhar rumo à independência, que é sempre relativa, foi necessário depender de forma absoluta e total no início. Chamo a atenção sobre o que ela desenvolve:

Com o tempo, e na medida da capacidade maturacional crescente do bebê, a mãe suficientemente boa torna a adaptação cada vez menos absoluta e, deste modo, permite que ele, gradualmente, caminhe na direção da dependência relativa e, depois rumo à independência. Se a mãe é saudável, a desadaptação acontece de forma natural, por coincidir com um momento em que ela já está cansada das exigências que a adaptação absoluta requer. Esta passagem é essencial para o amadurecimento do bebê; caso a mãe não seja capaz de abdicar da dependência absoluta, isto pode gerar dificuldades para a criança. (DIAS, 2017, p. 117)

No momento em que o bebê já conquista a possibilidade de lidar com pequenas falhas da mãe, que então pode começar a se dedicar a outros afazeres, os cuidados assumem um caráter relativo. Tudo isso coincide. Assim, não será o cuidador que irá determinar, por si só, o momento em que as aquisições acontecerão, e sim as relações de cuidado que se estabelecem desde o início e que vão ao encontro das necessidades do bebê.

Mas vou explorar a ideia do amadurecimento emocional de Winnicott em pequenas doses, para que tudo possa ser elucidado e, ao longo do capítulo, o leitor possa fazer uso do que está sendo objetivamente partilhado. Por isso, começo pelo início de tudo e ver até onde se

¹⁸ Podemos referenciar autonomia nos termos de Winnicott recorrendo ao que o autor nos apresenta em seu texto de 1968 “A comunicação do bebê com a mãe e a da mãe com o bebê, comparada e contrastada”. Independência significa autonomia, o indivíduo se torna viável como pessoa e também fisicamente (enquanto unidade separada). (WINNICOTT, 1968/2020a, p. 105). Pode-se dizer que conforme o *self* se constitui, com base no cuidado ambiental, possibilita a condição cada vez mais consistente de integração e o indivíduo começa a tornar-se capaz de cuidar de si mesmo. Desta forma, a dependência diminui gradualmente. O desenvolvimento da autonomia da criança, com relação ao ambiente, está relacionado à conquista da capacidade crescente desta fazer previsões.

desdobra esse desenvolvimento em potencial, considerando os bebês e as crianças pequenas da creche na pesquisa em questão.

Quando o psicanalista britânico trata do conceito de dependência absoluta, refere-se aos primeiros meses de vida, caracterizados por uma necessidade total do bebê em relação à figura materna ou cuidadora. Durante esse período, o bebê ainda não consegue distinguir entre o que é ele e o que é o outro, e a figura materna se torna essencial para a sua sobrevivência emocional e física, pois o bebê só pode ser em decorrência dos cuidados que recebe. Ou seja, nessa fase, ele se identifica com o cuidador, que ainda é percebido como objeto parcial: seio, colo, olhar etc. Essa dependência primordial para o desenvolvimento inicial se dá com base no cuidado e na atenção recebidos. A partir dessa experiência, a criança começa a formar uma base de segurança e confiança no ambiente.

À medida que a criança se desenvolve, ela passa para uma fase de dependência relativa, na qual começa a entrar em contato com o mundo ao seu redor de modo um pouco mais amplo, mas ainda busca a segurança e o apoio da figura materna. Esse processo permite que desenvolva sua identidade e autonomia, ao mesmo tempo em que mantém laços afetivos com os cuidadores. Nesse estágio, inicia-se a desilusão e os processos mentais, para que lide melhor com a espera; desenvolve-se a possibilidade da experiência de transicionalidade e a capacidade de uso do objeto, bem como a conquista do EU SOU e a capacidade de se concernir.

Logo adiante, o indivíduo caminha rumo à independência, na qual existe a vivência edípica, configurando-se o período da latência. Quando Winnicott se refere ao período da independência, que é sempre relativa, ele também menciona o marco da adolescência, o início da vida adulta e tudo o que ela compreende, chegando à velhice e à morte. É importante ressaltar que, na velhice, aspectos da dependência absoluta e relativa são retomados.

No contexto da creche, nos deteremos com mais especificidade nos estágios de dependência absoluta e relativa, momentos primordiais em que o bebê inicialmente depende completamente da mãe e, depois, com o tempo, essa dependência se transforma em relativa, se tudo ocorrer bem.

Os conceitos relevantes referentes ao período de amadurecimento serão explorados de maneira mais detalhada nos subitens do capítulo, articulando-se aos fragmentos que selecionei. Como são registros escolhidos a partir de uma variedade de anotações que coletei no cotidiano vivido nas escolas, considere aqueles que poderiam estabelecer um diálogo e iluminar aspectos importantes que, muitas vezes, são abordados teoricamente, mas não em diálogo com as ocorrências reais na instituição.

A seguir, busco detalhar esses dois estágios, que fazem parte do amadurecimento emocional de qualquer ser humano, considerando-os a base para o início do viver criativo, e que são fundamentais a quem trabalha com a primeira infância.

3.1 Dependência absoluta

Nos primórdios, há uma dependência absoluta em relação ao ambiente físico e emocional. No primeiríssimo estágio não há vestígios de uma consciência da dependência, e por isso ela é absoluta.

(WINNICOTT, 1958/2023e, p. 16)

A forma como a criança é recebida no mundo desempenha um papel constituinte na formação de sua identidade e na construção de suas relações interpessoais. A maneira como recebemos a criança na vida favorece ou não a construção de alicerces fundantes, para que o amadurecimento emocional possa prosseguir ao longo da vida. Os bebês e crianças que estão adentrando o mundo com necessidades de uma experiência mais íntima e privada, quando são inseridos tão cedo na creche e têm que lidar com as especificidades de um espaço coletivo, como em ambientes institucionais, ficam à mercê dos cuidados de adultos que ali estão.

Para refletirmos sobre a necessidade individual que se apresenta em um ambiente coletivo, partilho o momento da chegada da bebê Helena, de três meses, à creche. No fragmento que apresento, relato uma cena em que ela é recebida pela professora, que acabara de conhecer há poucas semanas. Helena entra sem maiores problemas, sendo transferida do colo da mãe para o da professora. Música clássica toca ao fundo. A bebê fica no chão, deitada no embalo de um bebê-conforto que a balança suavemente, de frente para trás, por uns 20 minutos, enquanto outros bebês chegam. Passado algum tempo, Helena começa a chorar. Os adultos que estão na sala começam a levantar hipóteses sobre o choro, e a professora responsável pela sala diz, imediatamente após o início do choro, que não era para pegar a criança no colo ainda, para não a acostumarem mal. Ela lembra à sua equipe que há mais 20 bebês ali, e que não terão colo para todos. Um fato real é a quantidade de alunos naquela sala.

Dentre as diversas hipóteses para o choro de Helena, surgiram as seguintes: a pequena estava com sono, fome, doente e também poderia estar fazendo manha, por querer colo. Quatro adultos discutiam a respeito.

Helena ficou ali chorando, enquanto um dos adultos presentes tentava entretê-la, puxando o móvel para perto dela e mexendo um chocalho, sem sucesso. Somente quando o choro se intensificou e alguns bebês começaram a chorar junto é que Helena foi pega no colo pela professora da sala, não por uma necessidade dela, mas pelo fato de que, acalmando seu choro, poderia cessar o choro dos demais.

A professora, ainda com Helena em seus braços, dizia a uma funcionária – que até então estava tentando distraí-la com o chocalho e havia demonstrado intenção de querer pegá-la quando começou a chorar – que não dava para ficar só por conta de um aluno e, por isso, não deveria pegar o bebê naquela hora.

Ela continuava a chorar, mesmo no colo da professora. Quando o choro se espalhou ainda mais entre as crianças, a funcionária, que parecia conseguir acalmar Helena, teve a possibilidade de pegá-la. O choro cessou na hora, ela se tranquilizou e dormiu. Tal fato gerou uma pequena discussão entre os adultos, que diziam entre si que as crianças tinham que se acalmar com qualquer uma das adultas ali presentes, e não com uma única pessoa, pois, um dia, uma delas poderia não estar lá, e como seria? Aliás, banho e refeições deveriam ser rotacionados entre as profissionais, para que as crianças não se acostumassem mal e tivessem experiências diversas. Volto mais à frente a abordar a questão dos cuidados iniciais sendo partilhados a muitas mãos, que, nos termos de Winnicott, não serão suficientemente bons, se isso se fizer principalmente, em um momento de dependência absoluta. Segundo Winnicott, cada mãe e bebê são únicos na relação e não vêm com nenhum guia de instrução. Para aprender sobre si e sobre o mundo, precisam de cuidados que permitam esse contato de conhecimento e reconhecimento construídos no encontro diário.

No caso de Helena, é importante refletir se, de fato, ela conseguiu criar algo que pudesse atender às suas necessidades durante o choro, ou se, na verdade, sua exaustão a levou a dormir em meio a essas vivências.

Sabe-se que a formação do *self*¹⁹ requer repetidas experiências de integração, e os bebês enfrentam um longo caminho até esse desenvolvimento. Ainda nesse início, o mundo é subjetivamente concebido: o bebê cria o que está ali para ser encontrado.

¹⁹ Opto por manter o termo *self* em vez de si-mesmo, utilizado em traduções anteriores da obra winnicottiana, acompanhando a escolha da edição mais recente feita pela Editora Ubu. Além disso, o termo *self* já se consolidou no repertório acadêmico, sendo amplamente reconhecido e utilizado nas pesquisas da área. O *self* é entendido por Winnicott como um conceito descritivo, referindo-se a um conjunto de experiências integradas. O termo se desenvolve em sua obra de modo a diferenciar-se do conceito de ego, embora, no início de seus trabalhos, essa distinção não estivesse clara e, muitas vezes, os termos tenham sido empregados como sinônimos. Foi Michael Fordham quem levou Winnicott a reconhecer esse aspecto. A partir disso, Winnicott se esforçou para tornar mais

No período de dependência absoluta, estão sendo constituídas as bases fundamentais da existência, que representam o solo que sustenta a personalidade e a saúde psíquica nos termos de Winnicott. Neste momento, exige-se que o cuidador descubra o que seu bebê precisa em cada momento. Para descobrir o que o bebê precisa, é necessário contato vivo e estabelecimento de intimidade que se faz no cotidiano, com a permanência e constância de cuidados estabelecidos por meio da pessoa do cuidador. Não é recomendável que, a cada experiência, tenha-se um novo adulto presente.

Um aspecto que ajuda as mães nesse contato íntimo é o estado de identificação com o bebê, uma fase nomeada por Winnicott de preocupação materna primária, que torna a mãe apta a estabelecer uma comunicação com o que o seu filho de fato expressa que precisa, diante das necessidades instintuais, corporais e relacionais. Essa capacidade de entrar em contato com as necessidades do bebê não ocorre de uma hora para outra, mas se faz em uma construção que se dá, principalmente, pelo contato íntimo entre o cuidador e o bebê. No livro *A criança e seu mundo*, mais especificamente no texto “Alimentação do bebê”, Winnicott assevera que:

Todo o processo físico funciona precisamente porque a relação emocional se está desenvolvendo naturalmente. Eu iria ainda mais longe para dizer que a mãe em tais circunstâncias pode aprender sobre bebês com o seu bebê, tal como o bebê aprende a respeito de mães pela dele. (WINNICOTT, 1944/2022b, pp. 18-19)

Para esclarecer esse ponto e não incorreremos em uma compreensão idealizada e perfeita do conceito de mãe devotada, utilizo-me da explicação de Almeida e Naffah Neto (2023), no artigo “O estágio da concernência e a elaboração do complexo de Édipo: revisitando Winnicott e o caso Piggie”, em que esclarecem a perspectiva do psicanalista britânico sobre este assunto. Vejamos o que dizem:

Não podemos confundir essa devoção inicial com maternidade idealizada, mesmo porque Winnicott se revela como um autor da natureza humana, portanto, o que ele menos defende é a existência de uma perfeição que jamais será alcançada. Ser devotada é permitir que o bebê possa expressar os seus anseios, a sua agressividade, as suas angústias e o seu potencial criativo-

claro o uso do que denominou *self*, entendendo-o como um somatório de experiências a serem integradas no indivíduo ao longo da vida. Esse conceito encontra-se detalhado em uma espécie de dicionário de termos e expressões utilizados por Winnicott, organizado por Abram (2000), que reúne passagens da obra do autor e apresenta a definição de *self* como a “descrição psicológica de como o indivíduo se sente subjetivamente, tendo o sentir-se real no centro do sentimento de *self*. [...] A partir de um ambiente suficientemente bom, desdobra-se em um ser total, isto é, em uma pessoa capaz de estabelecer a distinção entre o eu e o não eu” (ABRAM, 2000, p. 220).

características que residem na originalidade do ser. (ALMEIDA; NAFFAH Neto, 2022, p. 34)

Trazendo essa reflexão para o recorte da pesquisa, é possível levantar questões assim: E como se faz na instituição em que a professora e os funcionários não são mães daqueles bebês? Se são vários cuidadores, que entendem uma mesma manifestação de diversas formas, como foi no caso de Helena? Seria possível desenvolver a capacidade da identificação para conhecer cada bebê, indo ao encontro de suas respectivas necessidades?

Winnicott, no texto “A mãe, a professora e as necessidades da criança”, que se encontra também no livro *A criança e o seu mundo*, esclarece que a professora não está biologicamente orientada para tal preocupação materna primária, a não ser pela identificação pessoal com uma figura materna.

Uma jovem professora da escola maternal não está biologicamente orientada para qualquer criança, exceto de um modo indireto, por intermédio da identificação com a figura materna. Para ela é, portanto, necessário ser levada gradualmente a compreender que está na presença de uma psicologia complexa de crescimento e adaptação infantis, a qual necessita de condições especiais do meio ambiente. O exame das crianças a seu cuidado irá habilitá-la a reconhecer a natureza dinâmica do crescimento emocional normal. (WINNICOTT, 1953/2022a, p. 177)

O termo *biologicamente orientada* refere-se ao estado regressivo, propiciado pela natureza humana, que capacita a mãe a entrar na preocupação materna primária. Deste modo, os cuidadores “outros”, que obviamente não vivem esse processo, dependem de uma identificação com a própria figura materna, que trazem na experiência pessoal.

Quando nos deparamos com a questão dos cuidados iniciais e a vivência de Helena na instituição, entramos em contato com aspectos que não podem ser negligenciados, em uma fase em que o lactente é completamente dependente da provisão ambiental possibilitada pela mãe e, no caso da creche, pelos agentes de cuidado. Importante destacar, mais uma vez, que o ambiente favorece a conquista de seu potencial de vir a ser. Como bem salienta o autor, ninguém pode segurar um bebê se não estiver identificado com ele. Aqui, contudo, trata-se de mais do que o ato físico de segurar: refere-se ao *holding*, termo winnicottiano que abrange o cuidado global, sustentando o bebê tanto em suas necessidades corporais quanto emocionais. A sutileza desses cuidados é abordada por Winnicott em seu texto de 1963:

Eu lembraria a temperatura da água do banho, testada pelo cotovelo da mãe; o bebê não sabe que a água poderia estar ou muito quente ou muito fria, mas

aceita com naturalidade a temperatura corporal. Ainda estou falando da dependência absoluta. É toda uma questão de intrusões, ou falta de intrusões, na existência do bebê [...]. (WINNICOTT, 1963/2022h, p. 108-109)

A qualidade do cuidado recebido nesse período influencia na capacidade da criança realizar tarefas²⁰ necessárias ao seu amadurecimento. Como ressalta Dias (2017), será por meio do ambiente facilitador que, no início, a mãe suficientemente boa reconhecerá a dependência do bebê, devido à sua identificação com ele, o que permitirá saber qual é a necessidade do lactente em um dado momento, indo ao encontro do que de fato necessita. Assim como enfatiza a autora:

A mãe apenas facilita um processo que pertence ao bebê. Ela é *suficientemente* boa porque atende, ao bebê, na medida exata das necessidades deste, e não de suas próprias necessidades, como por exemplo, a de ser, boa ou muito boa. O que o bebê necessita é da preocupação e dos cuidados efetivos de uma mãe real, que continua sendo consistentemente ela mesma, falível porque é humana, mas confiável exatamente por ser falível. (DIAS, 2017, p. 113, grifo da autora)

Retomo aqui o cuidado estabelecido por uma das funcionárias em relação à Helena; ali, ela provavelmente se valia da identificação com a figura materna, nos termos de Winnicott. Portanto, é preciso que os cuidadores reconheçam em si as identificações, para que acolham as necessidades físicas que se entrelaçam e se conjugam com as necessidades emocionais dos bebês. A vivência de Helena, assim como a de muitos outros bebês, ilustra a necessidade de refletir sobre a relação estabelecida, que não está descrita no planejamento pedagógico, e nem de forma mais aprofundada nos documentos que regem o funcionamento da instituição, mas sim no contato com os bebês e na relação entre os adultos que estão juntos nas atividades de cuidado.

O que estava registrado no planejamento da professora, referente à atividade de recepção dos bebês, era que cabia aos adultos propiciarem um ambiente tranquilo para as crianças serem estimuladas pelas instalações sensoriais dispostas nos ambientes da sala: bebê-conforto que balançava, móveis que desciam do teto com chocalhos, espelhos, mordedores de borracha etc. O que a pequena Helena anunciou com seu choro deflagrou o trabalho atento à

²⁰ Como tarefas mencionadas por Winnicott, têm-se, a partir do estágio da não integração, experiências de integração no tempo e no espaço, referindo-se à temporalização e espacialização do bebê, ao alojamento da psique no corpo, denominado personalização, e ao início das relações objetais, que mais tarde resultarão no reconhecimento da existência de objetos externos e da realidade compartilhada (WINNICOTT, 1958/2023e, p. 13-34).

manutenção da sequência de atividades no ambiente físico, de modo que tudo fluísse sem nenhum prejuízo na logística; por isso, os adultos não podiam ceder aos contratempos.

Winnicott, tão experiente no contato com as mães e seus bebês, nos chama a atenção para a importância da sustentação dos adultos nos cuidados que oferecem e a atenção que devem dar a esses detalhes:

Há pontos muito sutis aqui. Já observei e conversei com milhares de mães, não é difícil notar como elas pegam o bebê, sustentando a cabeça e o corpo. Se você tomar o corpo e a cabeça de um bebê nas mãos e não pensar que constituem uma unidade, e aí tentar apanhar um lenço ou qualquer outra coisa, pronto: a cabeça, vai para trás e a criança se divide em duas partes-cabeça e corpo. A criança começa a chorar muito e nunca mais vai esquecer disso. A coisa terrível é que nada é esquecido nunca. Então a criança sai pelo mundo com falta de confiança. Acho que é certo dizer que crianças pequenas e bebês não se lembram de quando tudo saiu bem, mas se lembram quando as coisas caminham mal, pois de repente lhes vem à memória de que a continuidade de sua vida foi perturbada, de que sua cabeça caiu para traz ou coisa semelhante, e foram acionadas defesas, e elas reagiram a isso- um acontecimento muito doloroso, algo que nunca vão perder de vista. E elas têm que lidar com isso, e, caso isso constitua um padrão dos cuidados que lhes são dispensados, consolida-se como desconfiança em relação ao ambiente. (WINNICOTT, 1968/2021e, pp. 171-172)

Volto novamente à situação de Helena, colocando foco no que aconteceu na interação da rotina da creche, e que não se apresentou de forma explícita no planejamento e nem em discussões posteriores. Diante da situação da bebê apresentada, recorro ao RCNEI Volume 2 (BRASIL, 1998b), intitulado “Formação pessoal e social”, na seção que aborda as orientações sobre o momento do banho. Talvez pudesse escolher qualquer outro momento da rotina, pois a intenção é observar que, diante do não aprofundamento do assunto referente aos cuidados nos respectivos documentos – e isso se faz presente também nos mais atuais –, pode-se manter o revezamento das atividades de cuidado entre as profissionais, sem maior preocupação, pois neles não aparece registrado nenhuma consideração digna de reflexão a respeito da necessidade dos cuidados personalizados.

Os bebês e crianças pequenas que ainda usam fraldas e que permanecem durante muitas horas na instituição educativa podem precisar de um banho, tanto para maior conforto como para a prevenção de assaduras e brotoejas. Entretanto é aconselhável que o banho sirva também para relaxar, refrescar, proporcionar conforto e prazer e preservar a integridade da pele. Os professores não devem tolher as brincadeiras e explorações dos bebês ou crianças pequenas com medo de que se sujem. [...] No momento em que é incluído na rotina, o banho precisa ser planejado, preparado e realizado como procedimento que tanto promove o bem-estar quanto um momento no qual a

criança experimenta sensações, entra em contato com a água e objetos e interage com o adulto e com outras crianças. A organização do banho na creche precisa prever condições materiais, como banheiras seguras e higiênicas para bebês, água limpa em temperatura confortável, sabonete, toalhas, pentes etc. (BRASIL, 1998b, p. 57)

Todos os aspectos operacionais apontados no documento são essenciais, mas não aprofundam para além disso, não trazem luz sobre a maneira que essas ações de cuidado podem ter no desenvolvimento dos bebês, principalmente no período temporal que Winnicott nomeia de dependência absoluta.

A bebê Helena, como outros bebês na mesma faixa etária, estavam em uma experiência muito primitiva de sua existência. Sabe-se, conforme defende Winnicott, que são necessárias repetidas experiências de integração para que o *self* possa vir a ser constituído como uma unidade, com a devida percepção espaciotemporal. Nesse sentido, pergunto: De que forma andavam as experiências de integração de Helena? E as de personalização?²¹ E as de relação de objeto?

Para os bebês na faixa etária de Helena, o mundo é subjetivamente concebido; o bebê precisa criar o que está ali para ser encontrado. Penso se, no caso da Helena, ela chorou porque algo a incomodava: havia, pois, uma necessidade a ser descoberta e atendida, mas que não foi considerada em um tempo suficientemente bom; assim, quando dormiu, foi de exaustão. Ela já tinha chorado bastante antes de ser acolhida. Na rotina da creche, ela vai comer no momento que é comum a todos bebês, tomar banho e dormir diante de um ritmo do cotidiano que se apresenta de fora. Se a somatória de vivências de Helena e demais bebês, principalmente nesse começo, é orientada pelo ritmo de fora, pouco se pode contribuir para a realização das tarefas necessárias nesse período.

Ao considerarmos que a conquista de um Eu integrado ocorre por volta de um ano ou um ano e meio, Helena tem um caminho longo até o EU SOU²². Será que Helena terá a

²¹ Nos estágios de amadurecimento emocional, a personalização é a segunda tarefa a ser realizada pelo bebê na dependência absoluta, em que a psique se aloja no corpo. Desenvolvo mais essa ideia nas páginas 64 e 65 desta pesquisa.

²² EU SOU é um estágio considerado por Winnicott como uma posição diante da qual a vida pode ser vivida, devido à conquista da unidade em um eu integrado, conseguindo, assim, separar-se do ambiente total. Nas palavras do autor: “Pode-se dizer que, ao longo de seu desenvolvimento emocional, o indivíduo chega a um estágio em que se torna uma unidade. De acordo com os termos que adotei, esse é o estágio do “EU SOU” (WINNICOTT, 1971/2019b, p. 207) e (independentemente do nome que damos a ele) é relevante porque o indivíduo precisa alcançar o ser antes do fazer. O “EU SOU” deve preceder o “eu faço”, do contrário o “eu faço” não tem sentido para o indivíduo. Presume-se que esses estágios do desenvolvimento cheguem de forma suave nos estágios mais primários, sendo reforçados pelo ego materno, e, portanto, possuem uma força nos estágios iniciais que se origina na adaptação da mãe às necessidades do bebê. [...] O estágio ao qual me refiro como “EU SOU” está intimamente

oportunidade de constituir um *self*, como um caminho? Conforme nos traz Elsa Dias, “se ocorre fracasso, novas tarefas vão surgindo, mas o indivíduo, não tendo feito a aquisição anterior, carece de maturidade necessária para fazer-lhes frente” (DIAS, 2017, p. 83).

A rotina deve ser estruturada de maneira a proporcionar previsibilidade, o que é essencial para que as crianças tenham segurança para viver as experiências que lhes são incumbidas como tarefas. A confiança no ambiente é um pilar do amadurecimento emocional, e a falta de consistência e a fragmentação frequentes nas interações de cuidado podem comprometer esse processo. Talvez algo que pareça irrelevante na vivência de Helena, ao olharmos apenas essa situação por uma única lente, não nos aproxime das muitas complicações que ela e os demais bebês poderão sofrer ao terem que se adaptar às necessidades de funcionamento da instituição, e não o inverso. Nesse começo, tal apresentação do mundo, que se faz invasiva ou ausente, é danosa. Sabe-se que algumas das conquistas que correspondem ao estágio de dependência relativa só podem ser alcançadas se outras anteriores já estiverem estabelecidas como base. Isso indica que as soluções de tarefa em cada estágio dependem da resolução de tarefas anteriores.

Para tanto, torna-se vital que os cuidadores estejam atentos à forma como compreendem o desenvolvimento humano, se comunicam e estabelecem a consistência de suas ações nas relações que estabelecem em seu ofício. Isso não apenas facilita a transição da dependência absoluta para a dependência relativa, mas também promove um amadurecimento emocional saudável, permitindo que as crianças criem alicerces para enfrentar os desafios do mundo ao seu redor de forma pessoal.

Um processo de integração bem-sucedido permitirá a coexistência e o trânsito entre estes dois extremos: a solidão essencial e a comunicação, bem como o encontro com a realidade externa. Em um ambiente em que os bebês, por exemplo, têm seus cuidados pessoais realizados por vários cuidadores ao longo do dia, isso pode representar uma grande complicação, pois coloca em jogo diversas compreensões sobre as necessidades de cada bebê. Aquilo que deveria ser conhecido na intimidade e no encontro pessoal fica ameaçado e pode sofrer distorções que se tornam naturalizadas na creche, por não haver espaço para reflexão. Falas como as que seguem justificam suas ações: “as crianças se enriqueceriam com a diversidade de cuidados”; “desde cedo, é importante habituar-se à rotina, por ela ser primordial na vida humana”; “é

ligado ao conceito de posição depressiva de Melanie Klein (1934). Nesse estágio, a criança pode dizer: “Eu estou aqui. Eu sou o que está dentro e o que está fora é não eu”. As palavras dentro e fora se referem simultaneamente a psique e a soma, pois presumo aqui uma parceria psicossomática satisfatória, que, obviamente, é também uma questão de desenvolvimento saudável” (WINNICOTT, 1971/2019b, p. 207).

preciso ter cuidado para não acostamá-las mal”; “o trabalho coeso na equipe deve envolver todos os profissionais agindo com as mesmas regras, para que não ocorra prejuízo na formação dos pequenos”; “as crianças precisam se tornar autônomas desde cedo”. Além disso, tantas outras falas que fui garimpando nas minhas anotações durante esses anos e que podem trazer sentidos que vão na contramão do amadurecimento emocional saudável.

Considero importante apontar que, mesmo diante de situações que denominei inadequadas, por pouco favorecerem o amadurecimento emocional pretendido, foi possível encontrar desdobramentos que mobilizaram outros caminhos, indo ao encontro das necessidades efetivas dos bebês e crianças bem pequenas. Aliás, no capítulo quatro, apresento três cenas que considero emblemáticas e que nos dão um vislumbre de que é possível encontrar espaço para os cuidados personalizados, mesmo no contexto coletivo.

Ainda que não se trate de algo absolutamente claro e sem desconsiderar os fatores inatos, é possível afirmar que a repetição das experiências de cuidados adequados, com ênfase nas necessidades do bebê, favorece a possibilidade de integração sem que ele precise se defender de uma invasão ambiental.

Tomo aqui, nesse período de dependência absoluta, o ambiente adaptado, do ponto de vista do observador, pois é o bebê que necessita criar o ambiente que está ali para ser encontrado. Terá garantida a continuidade do ser, como algo que surge pelo fato de existir e ter suas necessidades atendidas, vivendo a tão necessária ilusão de onipotência, que poderá delinear a base da criatividade primária que Winnicott nos apresenta de forma primorosa. Vejamos o que ele afirma:

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 ele encontra foi criado por ele. (WINNICOTT, 1988/2024a, p. 160)

Winnicott salienta que esse tanto de coisas que acontecem no início da vida só pode se dar se há ali alguém que agiu de modo suficientemente bom.

Lembro-me de que Helena chorou, e é como se ela dissesse que precisava de algo. Contudo, naquela mesma sala, havia bebês da mesma idade que já não choravam mais. Ficavam ali, aguardando o desenrolar da rotina. Será que o ambiente acolheu suas necessidades? Aos bebês que não choravam, com idade aproximada de Helena, era dito que já haviam alcançado

determinada segurança e não choravam mais por qualquer coisa, sabendo esperar o término da entrada, pois já estavam adaptados. Por isso, com Helena, deveriam proceder do mesmo modo, para que ela se acostumassem à rotina.

O termo autonomia, tão almejado pela instituição e atribuído como conquista aos bebês que não choravam mais na rotina escolar, corre o risco de ser convertido em submissão ou até abandono, na perspectiva winnicottiana, ao não permitir que o bebê entre em contato consigo mesmo em suas manifestações e seja distraído das sensações para se adequar. Isso pode trazer muitas questões que dificultam o amadurecimento emocional no sentido de habitar um corpo, reconhecer suas necessidades e demandas. Aliás, o bebê pode se colocar em um estado de defesa, no qual lhe são exigidos aspectos dos quais não dá conta e, por isso, pode vir a ficar excessivamente atento ao ambiente para se proteger, desenvolvendo um senso de autocuidado precocemente.²³

Winnicott (1988/2024c) alerta que as invasões externas poderiam propiciar um modo de funcionamento que começa a trabalhar sobrecarregado pela exigência de alcançar suportes que falharam. Temos aqui a mente²⁴ tomando terreno, subtraindo as tarefas do corpo e da psique, e o que pode parecer interessante é, na verdade, o que se chama de submissão. Penso se, quando Helena está chorando e a estão distraindo, ou é pega no colo por um adulto que não era com quem a bebê claramente tinha mais afinidade, isso não seria intrusivo? E quantas vezes isso se repetiu naquele cotidiano? E os demais bebês da sala e de outros espaços coletivos de cuidado?

É importante assegurar o atendimento das necessidades do bebê, permitindo que ele crie a partir do que lhe é oferecido ou encontrado. Neste momento, essa criação torna-se um objeto subjetivo, que não é nem externo nem interno, levando-o a experimentar satisfatoriamente a ilusão de onipotência. Essa vivência pode ser identificada como o núcleo pessoal do si mesmo, que sustenta, desde o início, o conjunto de experiências relacionadas a um tempo e espaço subjetivos, uma vez que o gesto criativo parte do bebê. A experiência do si mesmo pode ser vivida porque o ambiente foi suficientemente bom, atendendo suas necessidades.

²³ Importante ressaltar que, sem orientação e formação, os docentes não podem adivinhar o que é mais vantajoso para o bebê do ponto de vista do amadurecimento. A orientação com base winnicottiana para educadores de creche pode ser frutífera para que, ao invés de culpá-los, possamos aproximá-los de formas pessoais de cuidado no contexto da instituição. Na última parte da dissertação, trabalharei essa ideia como horizonte.

²⁴ Lembrando que Winnicott define mente como a parte cognitiva da unidade psicossomática. Ou seja, crianças que sofreram intrusões do ambiente podem desenvolver um intelecto (mente) hipertrofiado, para dar conta das falhas ambientais.

As primeiras tarefas do bebê dependem intrinsecamente do ambiente e contemplam a temporalização, espacialização e envolvimento da psique com o soma, a constituição do *self*, podendo construir estofo para tolerar as pequenas falhas ambientais ao longo do tempo.

Antes de concluir a parte que destinei à dependência absoluta, pretendo retomar as tarefas atribuídas aos bebês e aos cuidadores nesse período.

3.1.1 As tarefas do início: integração e sustentação na dependência absoluta

A primeira tarefa é a de integração no tempo e no espaço, que garante ao bebê a continuidade de ser, que no momento ainda é dada pelo ambiente e está diretamente atrelada aos cuidados recebidos. É uma tarefa básica e fundamental, em que os cuidados ambientais devem suprir a integração espaciotemporal que falta ao bebê, ao mesmo tempo em que vão auxiliando-o na sua constituição.

Justamente com a constituição do sentido de presença, começa a ocorrer um tipo especial de marcação do tempo que, na saúde, é necessariamente anterior à percepção das cronologias. Essa marcação é feita pelas vias naturais, especificamente humanas, de intimidade com o corpo da mãe – o ritmo próprio do corpo do bebê, aos quais o ambiente se adapta a fome, a amamentação, excreção, o sono, o despertar, os sons, a luz, e os cheiros. A datação do tempo é operada, portanto, pelos cuidados maternos que, inicialmente, se ajustam ao ritmo do funcionamento fisiológico, que tem um tempo próprio, e pela elaboração imaginativa desse funcionamento de sensações corpóreas. (DIAS, 2017, p. 175)

Diante da realização dessa tarefa, o lactente é, aos poucos, iniciado na periodicidade do tempo, tendo como matriz o próprio ritmo. Ele começa, ao longo do processo, a saber o que virá – se o ambiente for previsível, vale destacar. Podemos atribuir, assim, o sentido de futuro, que o conecta com o presente e também com as experiências anteriores do passado, quando, em um padrão de cuidados suficientemente bons, começa a prever de acordo com suas necessidades e em consonância com a resposta de cuidado do meio. Um período muito delicado, que propiciará a construção da confiabilidade.

Lembro-me de uma experiência com bebês em uma classe em que a professora, em contato com os pais, pesquisou o horário e o ritmo deles para mamar, tomar banho e dormir. Os pais que podiam permaneciam junto com a professora durante os primeiros dias, e a equipe se dividia para assumir o cuidado específico de cada criança. Estavam todos aprendendo sobre si

e sobre quem cuidavam. Isso fluiu bem nessa equipe, que conseguiu fazer com que a rotina da creche colaborasse para isso.

Somente a hora das mamadeiras não coincidiu, pois a dinâmica institucional não permitiu. Feliz daqueles pequenos cujo tempo próprio da fome coincidia com o tempo da instituição. Mas, aqui, via-se um grupo de profissionais que, de algum modo, buscou acolher os bebês em muitos aspectos importantes. A sala dessa equipe não tinha tantos móveis novos ao longo das semanas, como nas demais classes; não tinha, por vezes, nem música ambiente, mas tinha colo acolhendo e sustentando as necessidades que ali se apresentavam.

A segunda tarefa do bebê é a morada da psique no corpo, denominada por Winnicott de personalização. No início, soma e psique²⁵ são indiferenciados e não estão conectados. Mas, gradualmente, vai ocorrendo a diferenciação, concomitantemente com a tendência inata à integração, que passa a reuni-los. Essa coesão só irá existir se houver um cuidado que o segure, reunindo o bebê no colo e no olhar do cuidador, passando, assim, a dar espaço para a psique habitar o corpo.

O manusear materno correspondente a essa tarefa de alojamento da psique no corpo (*handling*). O manusear faz parte do segurar total (*holding*), mas se refere a especificamente o segurar físico. No segurar – manejar devem estar incluídas todas as experiências sensoriais necessárias; ser envolvido, por todos os lados, num abraço vivo, que tem a temperatura e ritmo e que faz o bebê sentir tanto o corpo da mãe, como o seu próprio corpo; ser aconchegado no berço de modo a permanecer tocado pelas mantas e almofadas e não solto no espaço; as inúmeras sensações táteis ao ser manuseado de todas as formas, banhado, acariciado, afagado, cheirado etc.; diferenças sutis e graduadas de luminosidade, texturas e temperatura. A oposição necessária para o bebê exercitar a motilidade; a resposta ativa e concreta para os estados excitados, tanto no que se refere à busca de satisfação instintual e motora. Todas estas experiências permitem ao bebê habitar, mesmo que momentaneamente, no corpo, favorecendo a associação psicossomática e contribuindo para o sentido de “real” [...]. (DIAS, 2017, p. 185)

Por isso, quando há muitos cuidadores ao mesmo tempo, o bebê fica submetido à diversidade de manuseios, podendo perder parte da familiaridade que constrói a previsibilidade e a confiança. Penso em Helena, que a cada dia recebia banho de uma cuidadora diferente, para que as profissionais não se cansassem e rotacionassem na função, bem como também diziam

²⁵ Para explicar os termos psique-soma, recorro ao texto de Loparic, O “animal humano”, em que ele é muito didático ao tratar da diferenciação. De acordo com ele, “o soma winnicottiano não é o corpo físico, é o corpo vivo personalizado”. E a psique, “embora relacionada ou hifenizada ao soma pessoal, [...] não tem uma localização.” (LOPARIC, 2000, p. 364).

que era importante que ela se acostumasse com todos os profissionais, e não com um em específico.

Sabemos o quanto “os bebês são altamente sensíveis no modo de segurá-los” (DIAS, 2017, p. 186). Por isso, Winnicott insiste que os cuidados suficientemente bons, principalmente no começo, precisam ser fornecidos pela mesma pessoa. Quando ocorre variação e o bebê fica sujeito a várias técnicas, pode perder, em parte, os aspectos que assentam a previsibilidade e constância, podendo trazer complicações.

Já na outra classe, em que cada cuidador se responsabilizava por determinados bebês, o cuidado era constante e mais previsível, sustentado na monotonia necessária, mas fora do protocolo institucional, que não era cumprido à risca e rendia cobranças à equipe.

Sobre a terceira tarefa, que se refere ao início do contato com a realidade, denominada relações objetais, estabelece-se sob a égide de objetos subjetivos. Ocorre no momento de excitação do bebê. Cabe ao cuidador apresentar o objeto (leite/colo), que o bebê tem a sensação de que cria (mamadeira/sensação de sustentação). Pode-se dizer que é por habitar esse mundo subjetivo, sustentado pelo cuidado suficientemente bom, que o bebê pode encontrar os objetos subjetivos e começar a ser. A adaptação à realidade externa decorrerá paulatinamente, conforme os cuidados, no início, atenderam às necessidades da fase de dependência absoluta, sendo a apresentação feita em pequenas doses, de acordo com a necessidade do bebê. Assim, Elsa Dias enfatiza que, devido à “adaptação absoluta às necessidades do bebê que a mãe realiza o que talvez seja a sua mais importante tarefa: a de introduzir ao bebê na ilusão²⁶ de que ele é o criador do mundo de que necessita.” (DIAS, 2017, p. 52).

A creche, como um microcosmo social, deve ser um lugar onde a criança possa ser valorizada e amparada. Os cuidadores, ao se apresentarem com preocupação genuína, empatia e atenção, estabelecem as bases para a construção de um vínculo seguro, que é vital para o desenvolvimento humano. Essa relação, que no começo se dá em vias do cuidado físico, se apoia nos cuidados que vão ao encontro do que os bebês de fato precisam. É com essa interação genuína que haverá a criação de um ambiente emocional que favorece a descoberta em pequenas doses de si mesmo e do mundo à sua volta, desenvolvendo um senso de pertencimento

²⁶ Para Winnicott, a função da ilusão se apresentará no horizonte mais à frente, como ponte para o acesso à realidade. Porém, no começo da vida, na dependência absoluta, é preciso assentar as bases no mundo subjetivo que é apresentado. O que o bebê criou, diante da necessidade, foi encontrado por ele, pois a mãe acolheu o gesto do pequeno ser. Isso só foi possível porque teve alguém identificado com o bebê, que deu a ele sustentação por meio de cuidados confiáveis e previsíveis, protegendo-o de interrupções ou invasões bruscas. Sobre o tema da confiabilidade, ver Dias, 2011.

para a continuidade do ser, podendo o bebê caminhar de forma mais fortalecida para a dependência relativa.

Será que é possível repensar a quantidade de bebês por sala e também a característica dos cuidadores diante das necessidades tão específicas e importantes desse período? Essa é uma questão que julgo importante. Antes de me ater mais a esse tipo de questionamento, considero valioso apresentar a forma como Winnicott compreende a dependência relativa, o que será tratado no próximo tópico.

3.2 A caminho da dependência relativa

Neste ponto, refiro-me a bebês que se encontram, aproximadamente, entre o quarto mês e um ano e seis meses de vida, lembrando que esse tempo é apenas uma referência geral, e cada indivíduo tem o seu ritmo próprio. Diante dos cuidados recebidos, abre-se espaço para a vivência da desilusão, claro que em doses bem pequenas e que se apresentam gradualmente, como já abordado anteriormente.

Deparamo-nos, por assim dizer, em transição no processo denominado por Winnicott (1960/2023g) como desmame, dentre outras aquisições que serão alcançadas se tudo ocorrer bem. Chega-se, nesse momento, a um ponto em que a mente, sustentada pelos cuidados, capacita o bebê humano para as vivências desse período da dependência relativa. Ao longo do processo, caminha-se para a transicionalidade, em que surgem objetos e fenômenos transicionais. É quando a ação do brincar se manifesta, o que permite o processo simbólico e a entrada do uso do objeto mais à frente.

Aliás, a transformação que ocorre caracteriza a passagem da qualidade subjetiva ou transicional para uma experiência externa, culminando no processo da fase do EU SOU. Isso não é trivial, considerando a complexidade de cada momento. Considero extremamente desafiadora e delicada a transição que se estabelece nesse período. Se tudo correr bem até esse ponto, as experiências de amadurecimento continuarão sua jornada ao longo do tempo, permitindo que o indivíduo realize suas tarefas e prossiga em seu desenvolvimento.

Vale enfatizar que a continuidade e a sustentação dos cuidados precisam se manter, respeitando as especificidades desse momento de transição da dependência absoluta à dependência relativa. Dias menciona as atitudes às quais o ambiente precisa se atentar nesse momento tão delicado:

Existem duas atitudes gerais do ambiente que são especialmente importantes na facilitação da tendência natural do indivíduo ao amadurecimento. Elas

devem estar presentes em todos os estágios, os anteriores e os subsequentes a este, mas são de especial importância no momento em que o bebê está na passagem para a dependência relativa: de um lado, a existência continuada das condições para a dependência em alto grau, que pode voltar, circunstancialmente, a ser necessária; de outro, a provisão de oportunidade para que o indivíduo gradualmente, se separe da mãe e se ligue à família, e da família à unidade social mais próxima a esta, e assim por diante, em círculos cada vez mais amplos. (DIAS, 2017, p. 204)

Reitero que um bebê de quatro meses não é igual a outro da mesma idade, tampouco se compara ao de oito meses ou um ano. Reconhecer essas diferenças, que não são sutis, mas fundamentais em relação às necessidades e às etapas de desenvolvimento de cada bebê, é essencial para quem se dedica ao cuidado. Nas creches, contudo, é comum que, em uma mesma turma, convivam bebês com necessidades bastante distintas, abrangendo desde recém-nascidos até crianças de oito, nove ou até 15 meses, o que exige uma atenção ainda mais cuidadosa e diferenciada.

Pode-se dizer que, se tudo correu bem até então, nesse momento da vida, o ambiente não precisará fazer uma adaptação tão intensa ao bebê, e poderá falhar em maior grau do que na fase anterior, pois ele já construiu a capacidade de tolerar um pouco mais, claro que gradativamente e aos poucos, podendo retomar alguns aspectos dos cuidados do estágio anterior, sempre que preciso. Alerto que não devemos nos deter ao marco cronológico, que apenas nos fornece pistas a respeito dos cuidados demandados. Será na interação com os bebês que teremos clareza das necessidades expressas.

Ao longo do desenvolvimento, o ambiente começa a surgir não mais como totalmente subjetivo, mas, ainda, o mundo não é reconhecido como algo que é objetivamente percebido fora do bebê. É necessário ir se separando do colo da mãe, “mas não daí para o espaço sideral” (WINNICOTT, 1960/2023a, p. 161). Diferentemente do objeto subjetivo, que também é criado pelo bebê e encontrado no ambiente, o objeto transicional surge como algo que apresenta uma permanência no tempo, indo além do tempo da necessidade, e pode, com isso, ser possuído. Como bem diz Winnicott, trata-se da primeira posse não eu do bebê. Deste modo, a criação subjetiva é encontrada na realidade objetiva, separando-as e unindo-as em um só tempo. Assim, conforme nos propõe Elsa Dias, em sua explicação tão detalhada sobre o estágio da transicionalidade, no livro *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott*:

Da perspectiva da totalidade da obra winnicottiana, os fenômenos da transicionalidade são fundamentais para o amadurecimento humano, pois inauguram uma das etapas – e uma das conquistas – do amadurecimento, levando o indivíduo a um novo sentido de realidade, que, na saúde, irá

instaurar uma área específica de experiência. A capacidade para o que é específico da transicionalidade, contudo, depende do sucesso na resolução das tarefas dos estágios anteriores [período da dependência absoluta e tarefas do próprio período da dependência relativa], pois as experiências que se dão na área transicional – e o novo sentido de realidade que delas advém – têm, necessariamente, suas raízes fincadas no mundo subjetivo do bebê. É a realidade fundada e experienciada no mundo subjetivo deste que dá fundamento a esse sentido de transicionalidade da realidade. Se o sentido subjetivo do real não foi constituído, os fenômenos da transicionalidade não terão significado e seus benefícios não poderão ser usufruídos. (DIAS, 2017, pp. 206-207)

Com as experiências propiciadas pelos cuidados recebidos, a criança pode se beneficiar dos objetos subjetivos e transicionais, o que lhe dará, mais tarde, a possibilidade de reconhecer os objetos externos. Winnicott, no artigo “Objetos e fenômenos transicionais”, de 1951, e diante dos desdobramentos que justificaram o desenvolvimento das ideias no livro *Brincar e a realidade*, explicitou a seriedade de suas descobertas, pois estavam sendo tomadas de uma compreensão superficial, e ele se preocupou com isso. Afirma que a questão em si não é o objeto, mas sim o uso que se faz. Ele esclarece: “Naturalmente, o objeto em si não é transicional. O objeto representa a transição do bebê de um estado de fusão com a mãe para um estado de relação com a mãe como um ser externo e separado” (WINNICOTT, 1953/2019d, p. 35). Com essa aquisição, a criança virá, mais adiante, a experimentar a integração do que é caracterizado pela expressão EU SOU; em termos pessoais, conquista o eu e vive essa experiência, que a diferencia do não eu. Para continuar a desenvolver as ideias percorridas até aqui, compartilho outro recorte de um episódio vivido na creche por uma criança com, aproximadamente, um ano e cinco meses.

3.2.1 Heitor: a necessidade que o cronograma não alcança

Era um dia como outro qualquer. Heitor chega à creche trazido pelos pais. Está chorando muito, pois quer entrar com um brinquedo que não desgruda nem na hora de dormir, porém, não é o dia de trazê-lo, pois não é o dia do brinquedo na creche. Os pais têm pressa para não se atrasarem para o trabalho e só mencionam que, na segunda, ele poderá levar o brinquedo que quer: “hoje não”. O menino pede pelo brinquedo e chama a mãe, que já está de costas para ele, mas vira-se para olhá-lo e diz: “Heitor, mamãe tem que ganhar dinheiro para comprar mais brinquedos para o nenê.” Ele, ainda chorando, recusa o colo da professora, afasta-se e empurra

tudo o que lhe é oferecido. A professora diz a ele que, em cinco minutinhos, a mãe estará de volta e que há muitos brinquedos na sala à sua espera e, por isso, não precisa chorar.

Em seguida, a professora pega uma caixa com brinquedos e a deixa próxima a Heitor, que vira tudo no chão, espalhando aos chutes seu conteúdo pela classe. Essa atitude mobilizou um pequeno caos no espaço.

Nesse momento, a professora mostra-se mais séria e, de modo firme, diz que não iria dar mais nada para ele brincar, recolhendo o que ele espalhou com a ajuda de alguns outros bebês.

Na chegada da criança, que talvez não estivesse em um bom dia e precisasse de mais tempo com a mãe antes de se despedir, poderia querer seu objeto pessoal, ou qualquer outro motivo, mesmo que não estivesse claro. Essa necessidade deveria ter sido acolhida em mais detalhes, mas não foi. Ele foi encaminhado para brincar e se distrair. Claro, muitas vezes isso dá certo com muitas crianças.

Na classe, existem outros alunos além de Heitor, demandando a atenção da professora, além de outros bebês que também estavam chegando atrasados. Essa é a dinâmica da vida coletiva na instituição. Será que as atividades propostas, principalmente como distração, nos impedem de entrar em contato com as necessidades apresentadas? Nesse dia, ele chegou atrasado, mas não só ele e, por isso, as crianças iriam, em poucos minutos, para o momento da roda. O que será que ele, o pequeno Heitor, queria comunicar com seu choro?

O cronograma imperou, pois, na sequência, a professora tinha outra atividade para conduzir. Segue a rotina: as crianças se sentam para pegar a ficha de fotos, após serem chamadas pelo próprio nome; cantam músicas e ouvem a história. Nem deu tempo de saber o que aconteceu com Heitor, que estava emburrado e não queria nem ir para o espaço da roda, ficando de costas para a turma e soluçando, ainda pedindo o brinquedo e a mãe.

Veza ou outra, ele chorava para entrar na creche, e isso parecia ser percebido como corriqueiro, mais uma birra. Segundo diziam, Heitor já estava adaptado, mas era muito mimado e, às vezes, fazia essas birras de chorar e se recusar a participar das brincadeiras e atividades quando era contrariado, principalmente quando não podia entrar com o seu brinquedo preferido. Às vezes, não havia nada que o consolasse, e ele ficava o dia todo assim. Heitor, ao ter sua manifestação compreendida como birra, mesmo que fosse, não teve espaço para ser acolhido, e os adultos tiveram um trabalho adicional e atraso nas atividades da rotina, diante do caos causado pela criança.

Depois da roda, junto com os colegas, vai para o lanche, parque, pintura, toma banho e almoça. Nas atividades, não consegue participar com tranquilidade, pois, naquele dia, entra em conflito com seus pares a manhã toda, e permanece atrás da professora pedindo pela mãe e, às vezes, o brinquedo que ficou em casa. Depois do almoço, Heitor dorme com muito custo e, quando acorda, a professora da manhã, que ficou brava com ele, não está mais ali. Heitor chora sentido, pedindo novamente a mãe, a professora que não estava lá e o seu brinquedo. Em seguida, fica quieto durante a tarde toda. A previsibilidade e a possibilidade de construir uma relação com o outro ficam ameaçadas.

Diante desse fragmento, vários pontos nos convidam a refletir.

Primeiro ponto: Heitor é impedido de trazer seu brinquedo, devido às regras da instituição. Por ser um brinquedo de plástico, que ele sempre trazia e não desgrudava nem para dormir em casa, não o consideravam necessário, pois, se ele precisasse dos ditos objetos de apego, como mencionado nos referidos documentos da creche, teria chupeta e uma fralda que trazia na mochila. Detalhe: Heitor não usava chupeta. Apenas a trazia, pois as outras crianças da sala também traziam. Fiquei pensando se aquele brinquedo de plástico não era o objeto transicional de Heitor. Tudo parece indicar que sim! Mas não houve tempo para aprofundarmos essa questão.

Segundo ponto: o que é dito a Heitor, que “a mamãe já volta”, no momento em que ele está construindo sua percepção de tempo e espaço, atrapalha o processo e não contribui, pois a mensagem é enganosa, uma vez que sabemos que “a mamãe não volta já”! Ela vai demorar! Ele pode conseguir esperar mais do que antes conseguia; porém, pode haver momentos em que precisará de mais colo/contato e que será mais difícil lidar com a separação. Não é porque, na maior parte do tempo, ele entra sem chorar, que não terá necessidade de um meio mais adaptado a ele. E, na creche, quando uma criança que não chorava começa a chorar, logo tal evento é visto como um problema que deve ser corrigido. Antes de prosseguir, trago o que Winnicott nos diz sobre o choro, em seu texto “Por que os bebês choram?”, que encontramos no livro *A criança e seu mundo*:

De qualquer modo, os bebês que raramente choram não estão, necessariamente, desenvolvendo-se melhor, pelo fato de não chorarem, do que os outros bebês que choram como desalmados; pessoalmente, se tivesse que escolher entre dois extremos, eu apostaria no bebê chorão, que acabou por dar-se conta da sua capacidade total para fazer ruído, desde que o choro não tivesse sido consentido com excessiva frequência para converter-se em desesperada aflição. (WINNICOTT, 1944/2022g, p. 46)

Neste texto, o autor descreve alguns tipos de choro que os bebês podem manifestar. Ele enfatiza que existem diversos motivos para o choro do bebê, e que seria ignóbil da parte dele afirmar que pode indicar o que fazer. De fato, não é possível aconselhar as mães sobre isso, pois a identificação do choro e o reconhecimento de suas necessidades são construídos na relação. No entanto, ele diferencia os tipos de choro (satisfação, dor, raiva e pesar), o que é fundamental para aqueles que lidam com a primeira infância. Para um melhor aprofundamento, vale a pena a leitura integral do texto mencionado anteriormente.

Valho-me, ainda, de uma passagem escrita por Winnicott, no texto “Crescimento e desenvolvimento emocional na fase imatura”, que pode ser útil na continuidade de nossa reflexão. O autor chama a atenção para os tipos de crianças que podemos receber na escola. Algumas, por questões decorrentes do ambiente familiar e, no caso da idade analisada no trabalho de pesquisa, pela precocidade da entrada dessas crianças tão cedo na instituição, exigirão uma adaptação mais ativa do meio. Mesmo sendo as crianças pequenas na creche, as críticas entre os profissionais se mantêm frente ao que consideram mimos. Esse seria um ponto importante a ser reconsiderado. Essa compreensão dos adultos é apontada por Winnicott no texto:

Essas crianças, com idade suficiente para frequentar a escola maternal, carecem daquela adaptação ativa às necessidades próprias das primeiras semanas ou meses de vida. Elas talvez exijam essa adaptação de pessoas que não são seus pais de fato. Essa adaptação tardia é chamada de “mimo”, e os que mimam uma criança amíúde são criticados. (WINNICOTT, 1950/2023b, p. 52)

Tanto Helena quanto Heitor se encontram em uma situação em que os adultos cuidadores veem como prejudiciais o acalanto ou a maior proximidade no atendimento de suas demandas. Por isso, torna-se impensável o colo ou o brinquedo preferido em momentos de sofrimento. Temem que tais mimos os acostumem mal e atrapalhem o desenvolvimento autônomo, como frequentemente afirmam e desejam que seus alunos alcancem.

No caso de Heitor, que não tem a oportunidade de contar com a presença da professora ao longo do dia, a situação se torna ainda mais complexa. A ausência da figura de cuidado em momentos críticos, como ao acordar e não a ter presente, pode intensificar a sensação de não orientação no tempo e espaço, e uma demora para se localizar no ambiente e em si mesmo. A dependência relativa, que se manifesta quando a criança começa a explorar o mundo fora do ambiente familiar, requer um suporte emocional consistente. Se a professora não está presente para oferecer esse apoio, Heitor pode se sentir desprotegido e incapaz de lidar com os desafios

que surgem, como ter a sensação de não encontrar sustentação real de suas necessidades a partir de seus protestos.

Essa falta de continuidade no cuidado pode prejudicar muito seu amadurecimento. De acordo com Dias (2017, p. 202): “Além de poder odiar a sobrecarga que o bebê representa, é preciso também que a mãe esteja em condições de enfrentar a ira ou o ódio do bebê, provocada pela desadaptação”.

E a forma de organização da rotina institucional pode deixar as crianças à deriva nesse sentido. Utilizo-me, ainda, de uma passagem escrita por Winnicott, no texto “Sobre segurança”, título usado na publicação atualizada da Editora Ubu. Já na edição WMF Martins Fontes, o texto é intitulado “Segurança”. Aqui, opto pela tradução da Ubu, que mantém o mesmo conteúdo da edição anterior. O autor chama a atenção para as condições ambientais, tanto no que se refere ao papel da família como da sociedade:

É o ambiente circundante que torna possível o crescimento da criança; sem uma confiabilidade ambiental mínima, o crescimento pessoal da criança não pode se desenrolar, ou desenrola-se com distorções. Ademais, por não haver duas crianças rigorosamente idênticas, requer-se de nós que nos adaptemos de modo específico às necessidades de cada uma. Isso significa que todo aquele que cuida de uma criança deve conhecê-la e trabalhar com base numa relação viva e pessoal com o objeto de seus cuidadores, sem aplicar mecanicamente um conhecimento teórico. (WINNICOTT, 1960/2023h, p. 62)

No caso de Heitor, a interpretação sobre a necessidade dos objetos de apego era baseada em uma compreensão externa, proveniente dos documentos de orientação escolar. Esses documentos pautaram-se concretamente no objeto descrito, em vez de considerar a relação e o uso que Heitor estabelecia com ele. Para Heitor, a falta de um suporte em que pudesse se agarrar tornaria tudo ainda mais complicado. Ele não podia se apoiar na mãe, na professora, nem em seu brinquedo.

Além disso, Winnicott enfatiza que a criança é capaz de esperar um certo período (x) e, em algumas situações, até um tempo adicional (y). No entanto, ele alerta que, quando a espera se estende além do que a criança pode suportar (x+y+z), isso pode fazer com que seu gesto em movimento, ao não ser acolhido, caia no vazio. Heitor esperou sem apoio? Tudo indica que sim.

A percepção do tempo em crianças nessa faixa etária é bastante diversa da dos adultos. Quando uma professora diz que a mãe voltará rapidinho, a criança pode interpretar isso de maneira muito diferente, especialmente se a expectativa não se concretizar. Essa discrepância pode gerar insegurança e ansiedade, comprometendo a confiança que a criança deposita no

ambiente e nas figuras de cuidado. A confiança é um elemento crucial para o desenvolvimento emocional saudável, e sua quebra pode levar a sentimentos de abandono ou desamparo.

Se a ausência da mãe e da professora é maior do que Heitor é capaz de lidar, elas desaparecem, podendo ser algo sem valor e sem interesse para a criança, ou, pelo contrário, objetos supervalorizados, na tentativa de encontrar o que desapareceu.

Vemos a importância de cuidadores que possam compreender as necessidades comunicadas pelos pequenos em cada estágio, para poderem lidar com as tarefas em seu amadurecimento emocional. Heitor, ao que parece, não teve reconhecida sua necessidade, qual seja ela.

Muitas vezes, como bem salienta Winnicott, ainda em seu texto sobre o choro, “é nas instituições que ouvimos o choro de desamparo e desintegração, onde não existem meios e possibilidades de fornecer uma mãe para cada bebê” (WINNICOTT, 1944/2022g, p. 54). Assim, não podemos ficar indiferentes a isso. Se, de início, o bebê depende quase inteiramente do ambiente, mais tarde ele será convocado a lidar com novas experiências emocionais, que o colocam diante de desafios diferentes e igualmente fundamentais.

3.3 Um pouco mais adiante do estágio da dependência relativa e da capacidade de se preocupar e de sentir culpa

Continuemos a pensar nas diversas integrações necessárias para a experiência do viver, a partir do ponto em que consideramos as crianças bem pequenas, com um pouco mais de recursos em sua caminhada maturacional. Uma vez que elas têm um EU SOU mais estabelecido, pode-se inferir que existe um eu e um não eu, junto a uma série de integrações da instintualidade, vivida como algo interno ao *self*. Essa vivência inclui conteúdos bons e maus do eu e dos objetos, permitindo que as crianças experimentem impulsos amorosos e destrutivos em relação à possibilidade de destruir e reparar. Com o estatuto do EU SOU, dá-se condição ao próximo estágio, denominado *concern*, termo que, nas traduções brasileiras dos livros de Winnicott, aparece como se preocupar, não abarcando todas as acepções que o conceito winnicottiano pretende. Como já mencionado por mim na nota de rodapé, recorro ao neologismo proposto por Elsa Dias, que evita o uso sistemático dos termos em inglês e utiliza o termo *concernimento*, que deriva de um verbo já existente na língua portuguesa e pode se aproximar mais da ideia conceitual que esse estágio contempla.

Para isso, é preciso que as crianças consigam admitir a destrutividade como algo pessoal e que coexiste com o amor, dependendo da capacidade que têm de encontrar formas de reparar. É uma necessidade crucial saber que tanto ações quanto ideias destrutivas podem ser reparadas, pois isso lhes permitirá aceitar a destrutividade que lhes é própria.

É muito comum que crianças pequenas presenteiem os cuidadores com desenhos, flores do jardim que colhem no caminho para a escola, ou até mesmo com seu cocô, entre outras produções pessoais. Esses gestos podem ser uma forma de reparar os danos causados pelos ataques agressivos que elas mesmas realizaram e que, de alguma forma, se sentem culpadas pelo estrago. Para que isso ocorra, é necessário que haja alguém que tenha sobrevivido a essas experiências, mantendo-se firme ao longo do tempo e do espaço para receber os atos de reparação.

Os presentes podem ter outros sentidos e significados, não reduzindo a um único, mas atribuo a eles a função reparadora, principalmente no concernimento. Essa reparação não é algo imposto, mas sim uma expressão pessoal. Para isso, é necessário que haja alguém que tenha sobrevivido a essas experiências de destrutividade para sustentar essa dinâmica. Isso significa que é preciso uma pessoa que não retaliou, que não mudou de atitude, que não recuou por se sentir ofendida e que não aderiu a uma postura moralista. Trata-se de uma pessoa viva e inteira, que sente e não é indiferente ou permissiva.

3.3.1 Theo: e se o ambiente não aguentar?

Uma anotação antiga, perdida entre meus registros, me faz voltar no tempo e refletir sobre as considerações que fiz na época, que se aplicam perfeitamente ao que estamos discutindo sobre a delicadeza e a importância da experiência de se sentir concernido. Essas anotações permitem refletir sobre o momento de Theo, que, com seus dois anos e alguns meses, vem de mãos dadas com a mãe e seu irmão mais velho.

O menino ouve a mãe dizer à professora que o filho está muito difícil e que não aguenta mais. A professora fica constrangida e tenta preservar Theo, acolhendo a mãe de modo mais individual, mas esta continua segurando o filho perto, afirmando que ele precisa saber que, se continuar assim, será entregue ao pai. Ela menciona que ele está muito teimoso, briguento e que não era assim, pois sempre foi muito bonzinho. A mãe diz que nem o Papai Noel virá este ano. Nesse momento, ela acrescenta que tem vontade de deixá-lo lá na creche e nem ir buscá-lo mais: “Quero ver ficar sem mãe”. Theo ouve tudo quieto. O que será que reverbera por dentro?

Nessa cena, fica nítido que há um adulto que precisa de muita ajuda. A mãe pode estar cansada pelas responsabilidades da vida, cuidando de três filhos e de tudo mais. A forma com que se comunica é o jeito que considera que pode educar o filho, falando para ele dessa maneira. Theo vem se opondo ao que a mãe espera dele. Ele é um menino cheio de vida, que chega em casa com energia e disposição. Sendo o mais novinho, deseja tudo para si: a atenção da mãe e os brinquedos.

A mãe precisa chegar em casa, após um dia de trabalho, e lidar com as demandas de cuidado dos três filhos e do lar. Ela enfrenta sua própria realidade e, neste contexto, é importante destacar algo que aparece nas instituições diariamente, de forma mais explícita ou velada. A queixa dos adultos, de alguma forma, comunicando que não vão aguentar.

Este fragmento traz à tona uma preocupação que precisa ser abordada. A realidade das famílias brasileiras, de fato, torna a vida mais complicada, e a mãe de Theo, cansada e muitas vezes sem paciência, precisa deixá-lo, desde pequeno, aos cuidados da instituição, para que possam sobreviver minimamente em suas casas. Faz parte, mesmo que não devesse ser uma realidade tão dura assim.

Nesse caso, como em tantos outros, o papel de um ambiente representado nas figuras de cuidado que sobrevivem é fundamental para que a criança possa lidar com os medos que surgem dos estragos que ela mesma pode causar. Só assim ela se tornará capaz de tolerar e experimentar um sentimento de culpa que será genuíno, e não falso. A temporalização pode, deste modo, se estabelecer de forma mais consistente, com a criança conseguindo completar o que Winnicott denominou de círculo benigno.²⁷ A experiência total possibilitará se tornar responsável e consciente de suas memórias juntando passado, presente e futuro no relacionamento humano, podendo, como diz nosso autor, ter início a psicologia humana. Com essa vivência, chega-se à possibilidade de tornar-se uma pessoa inteira, que se relaciona com o mundo e com as demais pessoas.

Nesta etapa tão delicada, há o risco de que ocorram distorções devido a atitudes moralistas que impõem retaliações, mostrando a não sobrevivência de quem deveria estar presente para sustentar o impulso destrutivo. E, assim, se o ambiente não sobrevive, como Almeida e Naffah Neto destacam em seu artigo:

²⁷ De acordo com Winnicott: “A consequência do fortalecimento do círculo benigno dia após dia é que o bebê torna-se capaz de tolerar o buraco (resultado do amor instintivo). Aqui estará, então, a origem do sentimento de culpa. Essa é a única culpa verdadeira, visto que a culpa implantada é falsa para o *self*. A culpa surge através da junção das duas mães, e do amor tranquilo ao amor excitado, e do amor ao ódio, e esse sentimento vem compor, à medida que cresce, uma fonte normal e saudável de atividade nos relacionamentos. Essa é uma das fontes da potência e da contribuição social e também do desempenho artístico (mas não da arte em si mesma, cuja origem é mais profunda).” (WINNICOTT, 1954-1955/2021b, p. 450).

Caso isso não aconteça, o bebê não alcança a capacidade de sentir culpa, de forma legítima e natural. Consecutivamente, o desenvolvimento da alteridade também fica comprometido. Esse processo, no entanto, se dá, para Winnicott, através da resistência do ambiente ao suportar os impulsos destrutivos da criança. (ALMEIDA; NAFFAH NETO, 2022, p. 36)

A questão é que temos uma criança em desenvolvimento que precisa ser cuidada, e cabe à instituição reconhecer a importância de seu papel. É fundamental ajudar a mãe de Theo a não transferir tanto peso e responsabilidade ao filho, algo que ele ainda não tem condições de lidar. Isso quando não é a própria instituição que transfere esse peso aos pequenos, reproduzindo algo similar ao que a mãe de Theo fez.

Pensando nas experiências de se sentir preocupado, é natural que ele, diante do medo de seus impulsos agressivos, sinta-se sem condições de exercê-los em um ambiente que se mostra ameaçado de não sobreviver, o que pode inibi-lo ou transformar seu comportamento em uma agitação e agressividade que, com o tempo, vão perdendo o sentido, atrapalhando Theo nas próximas etapas do amadurecimento e impactando cada vez mais sua relação com o mundo.

Naquele momento, Theo precisava de ajuda para integrar a mãe-ambiente à mãe-objeto, que, segundo Winnicott, é aquela que sobrevive aos momentos de excitação do bebê e é capaz de ajudá-lo a retornar aos estados de tranquilidade, continuando a ser ela mesma, empática e presente para receber o gesto espontâneo dele de reparação, permitindo-se ser agradada. Um tanto complexo, mas que se torna fundamental ser de conhecimento por quem cuida, no sentido de abrir possibilidades internas de sustentar ações que favoreçam essa junção, que fará a diferença na vida do pequeno. Aqui, nada tem a ver com ser omissivo ou permissivo.

A tarefa de unificar a instintualidade, com toda a agressividade que lhe é inerente, requer tempo e um ambiente pessoal contínuo; na ausência desses cuidados essenciais, o bebê humano também não poderá se responsabilizar pelos impulsos dirigidos a ela. A tendência da criança que começa a perceber que a agressividade faz parte de sua natureza é projetar essa agressividade para fora, para o meio externo que, por sua vez, ficará povoado de ameaças. Neste sentido, o ambiente será percebido como persecutório e altamente perigoso. Será a disponibilidade receptiva e protetora da mãe que irá neutralizar o caráter retaliatório desse medo. A resolução dessa essencial dificuldade, que consiste em aceitar que a destrutividade é pessoal e convive ao lado do amor e dos impulsos vitais, depende do desenvolvimento, na criança, da capacidade de fazer reparações a esses ataques realizados na fantasia inconsciente. Isso acontecerá, todavia, se a mãe resistir (sobreviver). (ALMEIDA; NAFFAH NETO, 2022, p. 38)

Assim, com os cuidados que permitem vivenciar o círculo benigno, a criança, ao exercer sua impulsividade, entra em contato com o medo de que seu ataque possa causar danos irreversíveis, mas também percebe que o ambiente pode suportar e sobreviver. Isso a faz sentir a possibilidade de reparação e a capacita a lidar com a culpa que surge naturalmente, tornando-se capaz de se responsabilizar por suas ações. Essas aquisições servirão de base para o desenvolvimento maturacional posterior, que não abordaremos aqui, pois não abrange a faixa etária dos bebês e crianças bem pequenas (zero a três anos e 11 meses) contemplada na pesquisa. De qualquer modo, para um maior aprofundamento no desenvolvimento maturacional subsequente, recomenda-se consultar o livro *Natureza Humana*, dentre outros textos de Winnicott.

No que discorri até aqui, alcançar a autonomia é poder ter vivido as diversas integrações necessárias para o existir humano. É um indicador de saúde quando essa conquista é sustentada e apoiada ao longo do desenvolvimento. O processo deve possibilitar vivências que possam ser de fato experimentadas, permitindo regredir e prosseguir quando necessário, respeitando as necessidades e o tempo da criança, para que possa ser e se fazer. Embora tenhamos clareza de que as conquistas não são aquisições prontas e acabadas, e que existe um caminho a ser trilhado nesse sentido, especialmente ao lidarmos com bebês e crianças pequenas, a instituição escolar e familiar, por meio de suas ações, precisa ser um ambiente suficientemente bom. Frequentemente, nos deparamos com a desconsideração a respeito disso nos termos do que a teoria do amadurecimento nos oferece.

A ânsia por fazer com que as crianças, sob o cuidado da instituição, se tornem autônomas reside na compreensão de que, aparentemente, isso é conquistado quando elas já conseguem lidar com a situação de espera, separação e frustração, mas muitas o fazem de forma mais submissa.

Perante a lógica institucional da autonomia, no caso de Theo, como está mais crescidinho e anda, já pode escutar o que a mãe lhe diz. No caso dos bebês que não choram, o fazem porque já estão adaptados, e Helena logo aprenderá a não chorar, conquistando a tão esperada autonomia, para não precisar mais de colo e mimos dos adultos.

Theo, para ser corrigido em seu comportamento aparentemente opositor à necessidade de descanso da mãe, ouvia coisas que ameaçavam os afetos estabelecidos. Se isso fosse recorrente, não haveria espaço para a reparação. O adulto estava enfraquecido e sem a possibilidade de sustentar essa relação, e Theo poderia nunca completar o círculo benigno.

Antes de chegar ao fim deste capítulo, quero retomar a questão da autonomia, tão preconizada nas escolas. O fragmento a seguir ilustra essa ideia, abordando o equívoco diante do desencontro entre o tempo de desenvolvimento individual e o da instituição, além de discutir a concepção em torno da conquista da autonomia, que impacta o amadurecimento emocional em muitos pontos cruciais. Quando distorcida, essa concepção pode complicar o desenvolvimento de indivíduos como Helena, Heitor, Theo e tantos outros que dependem dos cuidados para sua constituição como indivíduo.

3.3.2. Antonela: quando o tempo da criança não cabe no tempo da instituição

Antonela, com dois anos, chega à creche e, logo nas primeiras semanas, demonstra vontade de tirar a fralda e fazer tanto xixi quanto cocô no vaso sanitário. Como era o período de adaptação das crianças na classe, diante da manifestação de Antonela, disseram que ainda não era a hora para isso. Ela teria que esperar até que a adaptação da turma fosse concluída. Antonela resiste e, toda vez que quer ir ao banheiro, tira a fralda. Às vezes, acaba escapando o xixi e molhando a roupa. Ela é repreendida e informada de que isso acontece porque é teimosa. Dizem que ainda não é a hora e que ela não tem autonomia suficiente.

Winnicott apresenta, no texto “Os padrões deles e os seus”, como cada criança carrega consigo, de modo evidente, sua necessidade, que precisa ser considerada por quem lida com ela diariamente. Neste texto, ele escreve para as mães que também não devem perder sua pessoalidade. Torna-se essencial transpor tais considerações a quem cuida dos pequenos na instituição da creche. Vejamos:

A questão é que cada novo filho que chega à família traz consigo sua própria ideia do mundo e a necessidade de controlar a sua pequena parcela do mundo; portanto cada nova criança é uma ameaça à própria organização materna, à sua cuidadosamente edificada e bem mantida ordem de coisas. E sabendo como ela dá valor ao seu modo de ver as coisas, lamento essa mãe. Vejamos no que poderei ajudá-la. Claro que algumas dificuldades que surgem nessa situação resultam de fato de a mãe pensar que gosta daquilo que gosta porque é assim que dá certo, é bom e conveniente, o melhor, o mais inteligente, o mais seguro e rápido, o mais econômico etc. Sem dúvida ela está muitas vezes justificada por pensar assim, e uma criança dificilmente poderá competir com a mãe quando se trata de questões de capacidade e conhecimento de mundo. (WINNICOTT, 1944/2022f, p. 108)

Desta forma, na instituição, é claro que, com a experiência que se constrói ao longo do tempo sobre bebês e crianças bem pequenas, os educadores adquirem saberes e preferências

institucionais, que devem estar ali de forma pessoal e legítima, por ser um meio adotado por gosto e crença, o que traz segurança na realização de suas atividades. A questão é que, quando tal forma de ser e existir colide com a forma de ser dos pequenos, que também precisam desenvolver seu direito único e pessoal de experimentar as vivências, surgem desafios.

No caso de Antonela, é importante reconhecer que ela ainda não tinha completo domínio ao tirar a fralda e que escaparia muitas vezes, tanto o xixi quanto o cocô. A instituição tinha razão nesse sentido. No entanto, os escapes fazem parte do processo de desenvolvimento de Antonela e devem ser acolhidos e sustentados, para que, aos poucos, ela possa reconhecer e construir seu tempo de chegar até o vaso sanitário.

Entretanto, volto para a instituição, que tem uma quantidade de cuidadores por crianças; nessa classe específica, havia aproximadamente 13 crianças para cada adulto. Ou seja, quem estava com Antonela nem sempre poderia auxiliá-la nesse processo, pois havia outras crianças e atividades a serem desenvolvidas. Nem sempre o tempo de Antonela se encontrava com o tempo de possibilidades da instituição, uma situação real que não pode ser desconsiderada.

Finalizo este capítulo observando que, na creche, presenciei e vivi experiências ricas, que me convocaram a pensar sobre situações rotineiras comuns, para as quais pouco se faz institucionalmente, no sentido de refletir sobre os impactos que tais *acontecências* podem acarretar ao desenvolvimento de seus alunos. Parece que o que não vai bem se refere ao que atrapalha as atividades e, para sanar essa questão, são empreendidos movimentos de correção, e não de reflexão mais aprofundada, principalmente no que diz respeito ao amadurecimento emocional e aos reflexos na vida do indivíduo que caminha do ambiente mais privado para espaços cada vez mais amplos.

Tenho certo de que o que ocorre em nossos começos torna-se base para experiências de saúde na vida adulta individual e em sociedade.

A presente pesquisa pretende que os funcionários da escola, os familiares e também os profissionais de outras áreas que se interessam pela primeira infância, possam reconhecer as necessidades das etapas iniciais da vida e, em suas ações, identificar aspectos que possam ser valorizados e mantidos, bem como aqueles que podem ser transformados. Isso pode tirar grande peso e permitir deixar ao encargo dos bebês, professores e seus familiares muito do que ali se realiza, quando o que fazem caminha no sentido de um desenvolvimento saudável, nos termos de Winnicott.

Claro que isso deve ocorrer sempre em um ambiente que se discute e se repensa, e que, se alguma modificação for indispensável, que seja para um redirecionamento pautado, de fato,

no que se faz necessário para contribuir com o amadurecimento emocional de seus atores (alunos, famílias, profissionais da escola).

Para endossar o que pretendo, recorro a Winnicott, em uma palestra proferida em 1960 e reescrita em 1964, intitulada “O primeiro ano de vida”, que se encontra no livro *A família e o desenvolvimento individual*, quando ele faz orientações aos pediatras a respeito do papel que possuem como especialistas.

Transmito, a seguir, para fechar o capítulo, sem pretensão de encerrar as discussões até aqui postas, tal ideia aos profissionais que lidam com a primeira infância na instituição, com a intenção de mobilizá-los para a importância de nos aprofundarmos no amadurecimento emocional e suas implicações na creche de forma cuidadosa e sem atropelos ou equívocos.

Nos termos de Winnicott:

É bem possível que o pediatra venha a sentir-se perdido e consternado quando tentar compreender a psicologia do bebê, a qual esboçamos aqui de forma breve. Apesar disso, ele não deve se desesperar, pois normalmente poderá deixar tudo a cargo do bebê, da mãe e do pai. Mas se uma interferência na relação mãe-bebê se fizer imprescindível, que o profissional saiba o que está fazendo, e procure abster-se de toda interferência desnecessária. (WINNICOTT, 1958/2023e, p. 34)

O próximo capítulo nos apresentará situações cujos desfechos nos aproximam da valorização dos potenciais criativos em relação ao que já é realizado dentro da escola pública, quem sabe oferecendo uma oportunidade de inspirar boas práticas diante de dinâmicas institucionais, por vezes, engessadas.

4 WINNICOTT VAI À CRECHE: COMO A INSTITUIÇÃO PODE LEVAR EM CONTA AS PROPOSTAS WINNICOTTIANAS DENTRO DE UM CONTEXTO DE REALIDADE

*Todas as coisas apropriadas ao abandono me religam a Deus.
Senhor, eu tenho orgulho do imprestável!*

(BARROS, 1997, p. 57)

Iniciar este capítulo com a ideia de brincar é uma forma de honrar a essência do trabalho de Winnicott, que sempre buscou conectar a psicanálise ao cotidiano das pessoas comuns. Winnicott acreditava que o brincar era uma capacidade a ser alcançada, com base na relação de cuidado, capaz de transcender barreiras e facilitar o viver, que, em si só, é difícil. Ele se preocupava profundamente com a popularização da psicanálise, desejando que suas ideias fossem acessíveis e pudessem ser utilizadas pelas pessoas. Por isso, buscava ampliar sua comunicação com médicos, assistentes sociais, padres, professores, pais e mães.

Essa preocupação em apresentar a psicanálise às pessoas comuns confere um diferencial significativo à sua obra. Suas apresentações na BBC, realizadas entre 1939 e 1962, assim como as transcrições das aulas sobre crescimento e desenvolvimento humano para professores do ensino fundamental em Londres, de 1947 a 1954, registradas no livro *Natureza Humana* (Winnicott, 1988/2024e), exemplificam essa abordagem. Além disso, diversas palestras presentes em sua obra refletem esse esforço de comunicação, que transcende as paredes do *setting* analítico e valoriza muito do que cada um realiza.

Percebo a preocupação de Winnicott com a instituição e seus agentes, principalmente nos textos reunidos em *Deprivação e Delinquência* (WINNICOTT, 1984/2023i), o que se torna evidente durante sua atuação como psiquiatra na consultoria de evacuação, durante a Segunda Guerra Mundial. Essa perspectiva dialoga com minha pesquisa, ao considerar o contexto relacional mais amplo como base para a problematização das práticas pedagógicas e dos valores em questão.

Com base nesse princípio, proponho explorar a experiência compartilhada de transmissão feita por Winnicott às pessoas que cuidam de bebês e crianças muito pequenas. Será a partir das *acontecências* vividas que poderemos entrar em contato com o que realizam

para além do discurso oficial, ou na metáfora de Benjamin (1940/1994, pp. 222-232), “escovar a história [da creche] a contrapelo”.²⁸

Deste modo, proponho uma forma de olhar o que acontece, privilegiando a perspectiva da criança, indicando novas possibilidades de trabalho nas creches públicas que conduzam a uma educação para o cuidado. Winnicott nos oferece esse caminho, já que traz à tona a importância daquilo que, muitas vezes, é considerado corriqueiro ou irrelevante nos encontros humanos, mas que tem um enorme valor.

Recorro ao trecho do texto de 1950, “Saber e Aprender”, que está no livro *Bebês e suas Mães*, em que o psicanalista inglês aborda de forma tão clara a valorização dos saberes que trazemos dentro de nós e que precisam ser reconhecidos. Acredito que ir ao encontro do que a instituição possui de valor, assim como de seus agentes, é fundamental. Não é possível realizar algo que venha de fora sem antes reconhecer e entrelaçar-se com a experiência pessoal e humana de cada indivíduo que está imerso no contexto institucional. Nos termos do autor:

Busquei descrever diversos aspectos daquilo que você faz naturalmente, para que consiga reconhecer o que faz e para que perceba suas habilidades naturais, pois pessoas insensatas tentarão ensiná-la a fazer coisas que você já sabe fazer melhor do que se alguém tentasse ensinar. Quando está segura disso, pode agregar a sua experiência como mãe todas as coisas de valor que nossa civilização e nossa cultura têm a oferecer, desde que isso não implique perder aquilo que está em você de modo natural. (WINNICOTT, 1950/2020e, p. 35)

Por meio dos fragmentos que selecionei e que compartilho na pesquisa, entrelaçados com a teoria, acredito que podemos criar um espaço potencial, onde os agentes e as crianças possam construir, a partir da contribuição da teoria winnicottiana no contexto escolar público, uma validação do que já se realiza no cotidiano e que passa despercebido ou é considerado como nada, bem como ensaiar novos parâmetros de atuação na direção de uma educação para o cuidado.

Ao longo deste capítulo, examinarei como princípios da abordagem winnicottiana já se fazem presentes em algumas práticas diárias na creche e, assim, resgatar, aos olhos de seus agentes, a construção de um ambiente que valorize a expressão emocional e a criatividade de todos os envolvidos.

²⁸ No livro *Magia e técnica, arte e política*, o filósofo Walter Benjamin explora ensaios sobre literatura, surrealismo e o conceito de história, apresentando 18 teses que nos instigam a entrar em contato com a noção de história de forma crítica. Empristo o termo utilizado na sétima tese de Benjamin, que nos convida a considerar o contexto das creches através de uma perspectiva que transcenda meramente os documentos oficiais, permitindo uma compreensão mais abrangente e multifacetada das realidades vividas por nossas crianças e educadoras/es.

Acredito que, ao trazer a psicanálise winnicottiana para o espaço institucional, podemos contribuir para a formação de um ambiente mais acolhedor, onde cada pessoa possa se sentir vista, ouvida e valorizada.

Convido os leitores, neste momento, a adentrar um pouco mais o cotidiano da creche, por meio de algumas cenas que selecionei entre os meus registros. Trata-se de um material que recolhi enquanto vivia o cotidiano escolar como professora. Passado todo esse tempo, olhando para trás, percebo que já era uma pesquisadora, ainda que sem me dar conta. Caminhava pela escola com um bloquinho de anotações, ora pendurado no pescoço, ora no bolso, anotando frases e vivências com as quais me deparava aqui e ali a fim de utilizá-las, posteriormente, como forma de pensar a realidade escolar.

Quando meus registros, ao longo de quase vinte anos, tornam-se material possível para esta pesquisa, passo a, já mais distanciada, estabelecer uma interlocução mais consistente com Winnicott. Sinto que é como se eu o estivesse convidando para revisitar comigo as acontecimentos experimentados na instituição da creche. Percebo, então, que lá atrás, mesmo que intuitivamente, ou ainda de forma incipiente, a teoria winnicottiana já se fazia presente em mim e em muitos colegas de profissão. O distanciamento que a escrita de minha dissertação proporcionou permitiu-me uma aproximação com o vivido, resgatando, por meio das memórias, o potencial criativo presente na vida institucional.

Considero emblemáticos os três episódios que apresento a seguir, pois, em meu contato com as escolas, onde sigo imersa no cotidiano escolar, percebo grande similaridade entre essas experiências passadas e aquelas vividas no presente, mesmo em contextos e épocas tão diferentes. Algumas remontam a mais de 20 anos. Passo, então, a cada uma delas, ressaltando que a intuição, por si só, não dá conta das necessidades inerentes à complexidade institucional, e que a técnica, isoladamente, tampouco responde a tais demandas.

Apresentarei os fragmentos mantendo a terceira pessoa e me colocarei como observadora da cena, mesmo sabendo que, em algumas delas, eu estava ali vivendo a experiência: em um dos contextos, como professora responsável pela sala; em outro, como colega de profissão de uma professora que partilhava, na mesma escola, a vivência sensível que era vivida por ela; e em outro, como convidada que participava de ocasiões significativas de troca e discussão no processo formativo dos professores.

Esses episódios não foram organizados a partir de uma linearidade cronológica, mas escolhidos por seu valor exemplar e pela potência reflexiva que encerram. Ao serem revisitados, à luz da teoria winnicottiana, revelam nuances do que se passa nos bastidores da vida

institucional, aquilo que frequentemente escapa aos planejamentos e relatórios formais, mas que constitui o tecido vivo da experiência escolar.

Nos três fragmentos que compartilho a seguir, o que se destaca não é o evento em si, mas os movimentos pessoais que ele convoca nos adultos e nas crianças. São cenas singelas, algumas aparentemente corriqueiras, mas que, ao serem relidas, desvelam tensões, escolhas, resistências e possibilidades de criação. Revelam também o quanto os espaços escolares, mesmo quando atravessados por rotinas e exigências normativas, ainda podem ser habitados por gestos que sustentam o vínculo, a presença e a possibilidade de existir de forma mais inteira, tanto para quem educa quanto para quem é educado.

Assim, ao apresentar os três fragmentos a seguir, proponho retomá-los não apenas como lembranças ou registros de um cotidiano escolar, mas como cenas que, à luz de Winnicott, nos permitem problematizar o cuidado e a educação para além do cumprimento de tarefas. Trata-se de reconhecer, em cada situação, a presença ou ausência de um ambiente suficientemente bom e de gestos que possibilitam, ou dificultam, a experiência criativa de existir. Essa leitura busca, portanto, oferecer um espaço de reflexão em que as narrativas pessoais dialogam com a teoria, abrindo brechas para que os fragmentos revelem algo de essencial sobre o encontro entre adultos e crianças na creche.

4.1 Tensão institucional: dilemas que envolvem as tarefas do cuidado

João chega à creche agarrado ao pescoço de sua mãe. Essa cena se repete desde o primeiro dia de aula. Ele, com apenas dois anos e três meses, entra com uma fralda enorme amarrada à sua chupeta. Embora agora ele entre sem chorar, ainda não quer desgrudar da chupeta. Uma das funcionárias, experiente e que já acompanha essa turma, informa que agora as crianças podem guardar a chupeta, pois já são grandinhas. A partir de março, todas as crianças que usavam chupeta, sem exceção, começaram a guardá-la nas mochilas assim que entravam na sala. Muitas crianças não relutavam em guardar a chupeta, mas aquilo ainda não parecia natural para muitas delas. Isso era notório, quando a professora responsável pela turma, vez ou outra, dizia que elas podiam guardar se quisessem, mas que, se precisassem, poderiam ficar com a chupeta. Muitas crianças acabavam ficando com a chupeta, mas, no dia seguinte, a tensão ao olhar para as outras duas adultas, funcionárias assistentes, que passavam o dia todo com as crianças, reaparecia.

Para um melhor entendimento do contexto, na época, a profissional responsável pela turma permanecia metade do período com as crianças, enquanto outras duas funcionárias estavam presentes durante todo o dia. A partir de março, essas funcionárias começaram a lembrar tanto à professora quanto às crianças da classe que já era hora de guardar as chupetas na mochila assim que entravam na sala. A professora, que era novata naquele ciclo, tinha uma perspectiva diferente em relação ao uso da chupeta.

As funcionárias estavam cientes das ideias da professora, e a forma de pensar delas não correspondia nem às concepções da professora, tampouco aos conteúdos trabalhados nas formações realizadas na creche. Havia consciência generalizada das divergências, que não eram declaradas, mas se manifestavam tacitamente nas ações cotidianas.

No dia a dia da creche, em relação às chupetas, as crianças eram inicialmente convidadas a guardá-las, mas o faziam de uma maneira pouco espontânea e sempre sob a pressão do olhar das funcionárias. Tudo muito sutil, mas a situação era nitidamente perceptível. Um não dito que se expressava por meio de gestos e olhares.

Ao perceber essa situação, a professora pediu à equipe que fosse autêntica e que não tentasse ocultar ou inibir-se na sua presença. Era essencial que agissem com as crianças na frente dela da mesma forma que faziam quando ela não estava presente. Era importante entender como realmente atuavam, para que, juntas, pudessem estabelecer os cuidados necessários para aquelas crianças.

Foi acordado que, caso houvesse algo com o qual a professora ou a equipe não concordassem, conversariam sobre isso para alinhar as ações, além de valorizar as boas práticas que estavam sendo implementadas com as crianças, uma vez que as funcionárias já tinham bastante experiência, enquanto a professora era nova naquele segmento da escola. Em pouco tempo, as profissionais começaram a se mostrar mais autênticas.

Voltemos a João, que sempre chega grudado ao pescoço da mãe, com a fralda enorme amarrada à sua chupeta. Isso já era no fim de março, época em que a professora tinha conversado sobre a necessidade de as funcionárias serem elas mesmas. Em um determinado dia, uma das funcionárias diz a João, logo que o recebe, que ele pode pendurar a mochila e guardar a chupeta. João até guarda, mas, passados alguns minutos, volta para buscá-la. A funcionária, ao ver que o menino estava novamente com a chupeta, diz-lhe para guardar, ou ela mesma guardaria por ele. João coloca as duas mãozinhas segurando a chupeta e não se move. A profissional diz: “Chupeta é só na hora de dormir, e todos já sabem disso. Não tem mais ninguém aqui na classe com a chupeta.” De fato, todas as crianças que chegavam a guardavam,

diante do lembrete das funcionárias. Como João não se move, ela retira a chupeta dele delicadamente e reforça: “Já que você não guarda sozinho, eu te ajudo.” João começa a chorar.

A professora, que havia conversado com a funcionária sobre a importância de poder ser ela mesma, se depara com a seguinte situação: o que fazer? A professora acreditava que ainda era necessário permitir que as crianças, caso sentissem necessidade, pudessem estar com a chupeta e guardá-la com incentivo e apoio, de forma pessoal, e não por imposição. João, evidentemente, precisava de mais tempo com sua chupeta antes de guardá-la. As funcionárias acreditavam que manter a chupeta poderia ser prejudicial aos pequenos.

O impasse se instaura: pegar a chupeta que foi guardada pela funcionária e devolvê-la a João? Pedir à funcionária que a devolvesse? O fato é que ele ainda precisava da chupeta, e isso não podia ser negligenciado.

Naquele momento, com tantos questionamentos na cabeça, e ao ver João chorando, a professora o acolhe, buscando pensar em como lidar com aquela situação. Toda a cena, que se desenrolou em menos de três minutos, foi presenciada pela coordenadora da creche, que se indigna, justificadamente, com a forma como a funcionária agiu e pede que ela devolva a chupeta à criança. A funcionária, irritada, diz que não vai devolvê-la, pois esse era o combinado entre ela e as crianças, e que não voltaria atrás por causa da birra de João. Ela estava fazendo o que acreditava ser o melhor. Afirma que, se devolvesse a chupeta naquele momento, as crianças não respeitariam mais sua autoridade. A tensão se intensifica entre as profissionais.

João, que já estava mais calmo, ao ver a cena da discussão entre os adultos, volta a chorar no colo da professora. A coordenadora se aproxima dela e diz: “Isso está errado; peço que você solicite à funcionária que devolva a chupeta do menino. Veja como ele está. Você é a professora. Não é possível que esteja achando isso certo.” Os ânimos estão exaltados, e um novo impasse se forma. João recomeça a chorar desesperadamente. Como lidar com a situação apresentada? Qualquer deslizamento poderia prejudicar ainda mais a confiança da criança em seus cuidadores e comprometer aquela pequena conexão que começava a se estabelecer na equipe. Além disso, o que era percebido de forma velada na maneira como os adultos lidavam com as crianças, restringindo-se a um período do dia – no caso, o período em que a professora não estava presente –, poderia escapar. Assim, tanto as crianças quanto os adultos não teriam como sair daquela situação complicada.

Voltemos a João no colo da professora. Nos bastidores da cena, enquanto a coordenadora discutia com a funcionária sobre a atitude de retirar a chupeta de João, a professora estava ali, com ele no colo, conversando e dizendo que iria pegar a chupeta para ele,

mas que ele deveria esperar um pouquinho. Ela explicou que, talvez, a funcionária não soubesse o quanto a chupeta era importante, e que ela, como professora, iria esclarecer isso, afirmando que diria à funcionária que João aprenderia a guardar a chupeta quando fosse capaz, e que ela o ajudaria. João já não chorava mais e estava apenas abraçado à professora, sentindo que seria apoiado e cuidado em sua necessidade.

Quando a situação aparentemente se acalma, com João mais tranquilo, já pedindo para descer do colo e brincar, a professora se aproxima da funcionária e pergunta se podem conversar. A funcionária, ainda arredia, responde: “Se você quer que eu devolva, eu devolvo, mas as crianças vão ficar mal-acostumadas, e nós passamos o dia todo com elas; você não!” Ela tinha razão. A professora iria embora, enquanto a funcionária passaria o resto do dia com as crianças. A professora diz que compreende a situação, mas explica seu ponto de vista sobre a necessidade da chupeta para João e outras crianças. Ela gostaria que a funcionária devolvesse a chupeta a João, mas que isso fosse genuíno e não uma solução momentânea.

A professora coloca seu ponto de vista e o impacto que tal atitude pode ter na vida dos pequenos. Mas indica que, mesmo acreditando que era necessário devolver a chupeta, deixaria a situação naquele momento a cargo da funcionária. João já estava brincando. Antes de finalizarem a conversa que seria retomada posteriormente, a professora lembrou que, quando pediu que elas agissem com as crianças de manhã como faziam à tarde, tratava-se de um pedido legítimo, que permitiria à equipe propor uma conversa para construírem, juntas, ações diante do que era o melhor para a formação das crianças. A funcionária ouviu atentamente a professora, enquanto ela compartilhava suas reflexões sobre a necessidade da chupeta e dos objetos de apoio.

Utilizo-me do trecho do texto “O que sabemos sobre bebês que chupam panos?”, de Winnicott, que se encontra no livro *Falando com pais e mães*, e que pode dar dimensão ao que se tornou importante partilhar com as cuidadoras sobre os hábitos em relação aos objetos de apoio. Tais objetos indicavam que João estava lá, construindo memórias e formando um padrão pessoal de comportamento e que as atitudes dirigidas a ele e às demais crianças impactariam suas vidas:

Vocês já pensaram que explorar o tato, chupar o dedo, chupar panos [chupetas] e agarrar-se a uma boneca de pano são as primeiras demonstrações de comportamento afetivo do bebê? Pode haver algo mais importante? [...] Essas atividades estranhas, fora de propósito sobre as quais estamos falando são um sinal de que o bebê está presente como pessoa e, além do mais, está confiante no relacionamento com a mãe. (WINNICOTT, 1956/2023f, p. 37)

Deste modo, no mesmo texto, Winnicott, metaforicamente, refere-se ao bebê como sendo o jôquei que está montado no cavalo. O jôquei, por não conseguir permanecer na sela por muito tempo, pois cai em determinado ponto do trajeto, mesmo que o cavalo chegue em primeiro, não vence o campeonato. Continua Winnicott (1956/2023f, p. 39): “O proprietário fica frustrado e o jôquei pode ter se machucado”. Porém, continua o pediatra inglês, quando os cuidados são adaptados às necessidades e ritmos pessoais do bebê, “[...] estão possibilitando que esse iniciante na competição se mantenha na sela e que até mesmo monte o próprio cavalo, desfrutando da cavalgada pela cavalgada em si”. Por analogia, é possível dizer que João e as demais crianças poderiam manter-se na sela do cavalo, caso pudessem ficar ou guardar as chupetas de forma natural, e não pressionadas pelo desejo do adulto.

Naquele exato momento, João, que brincava com blocos de empilhar, viu a funcionária que havia retirado a chupeta se aproximar. Ela explicou que guardou a chupeta porque haviam combinado e ele não cumpriu, mas que agora entendia a necessidade dele. Informou que, a partir daquele momento, ele iria guardar a chupeta quando sentisse que poderia, e que também poderia pegá-la durante o dia, se assim quisesse. Pediu desculpas a ele, o que pareceu genuíno. Ficou combinado que ela o lembraria de guardar, mas ele poderia fazê-lo ou não, caso se sentisse confortável. Eles se abraçaram e foram até a mochila. João pegou a chupeta novamente, colocou-a na boca e voltou aos blocos coloridos que empilhava. Ao se levantar para empilhar mais um bloco no alto da torre que construía, parou por um instante com o bloco amarelo na mão, correu até a sua mochila, abriu o zíper do bolso lateral e guardou a chupeta para continuar a brincar.

A situação, tensionada pela hierarquia institucional, se evidenciou nesse pequeno fragmento. O poder do adulto sobre a criança, o da professora sobre as funcionárias e o da gestão sobre a professora me levam a questionar quem realmente manda. Mais do que isso, me faz perguntar: é necessário que alguém mande? As forças de poder em tensão poderiam comprometer toda a relação estabelecida naquele espaço. No entanto, considero que o manejo da professora permitiu uma humanização das relações de cuidado, tanto para João quanto para as outras crianças. Sem uma abordagem impositiva, mas relacional, abriu-se um caminho de diálogo efetivo naquela equipe.

Penso que, se a funcionária tivesse devolvido a chupeta em decorrência das ordens da coordenadora ou da professora, o resultado teria sido uma resposta imposta de fora para dentro, compreendida como desrespeitosa e invasiva. O direito de João seria garantido apenas

temporariamente, no período da manhã, o que provavelmente acentuaria ainda mais a tensão diante das atitudes veladas das funcionárias na maneira de lidar com as crianças.

A crença dos adultos de que a chupeta já não era necessária e de que as crianças estavam crescidas prevaleceu, indo na contramão do que a escola propunha. O discurso apresentado diferia da prática diária, e nada mudava. A instituição queixava-se, alegando que seus funcionários eram resistentes e não compreendiam o que lhes era transmitido nas formações. Da mesma forma, os funcionários continuavam a afirmar que teoria e prática são coisas distintas. Frases recorrentes como “Quero ver a coordenadora ficar o dia todo com essa classe” e “Quero ver a professora no nosso lugar” ganharam novo significado e perderam o sentido após a resolução do impasse.

Na cena partilhada, a professora agiu como uma pessoa verdadeiramente presente e sustentou a tensão. Não deve ter sido simples, especialmente com uma criança chorando e sofrendo à sua frente. Ela não estava indiferente a isso. Acredito que, embora não soubesse exatamente como proceder naquele momento, manteve a coerência com os princípios de cuidado. Pode parecer contraditório, pois podemos dizer que a criança teve que passar por aquela situação e ficou chorando por um tempo sem ter sua chupeta. Porém, quando analisamos os desdobramentos, verificamos que algo pode se transformar naquele contexto de cuidado. Conforme Winnicott nos ensina sobre o tipo de trabalho que os profissionais de cuidado realizam, empresto o que ele coloca em seu texto de 1970, “Cura: uma conversa com médicos”, que podemos aplicar aqui:

Primeiro, a questão das hierarquias. Percebemos que, quando estamos face a face com um homem, uma mulher ou uma criança em nossa especialidade, somos reduzidos a dois seres humanos do mesmo nível. As hierarquias desaparecem. Posso ser médico, enfermeiro, assistente social, [professor], um parente que vive na mesma casa – ou mesmo, psicanalista ou padre. Não faz diferença. Relevante é a relação interpessoal em todos seus matizes ricos e complicados. Há lugar para hierarquia na estrutura social, mas não no confronto clínico. (WINNICOTT, 1970/2021d, p. 135)

Embora o olhar de Winnicott, na citação utilizada, esteja ancorado na clínica e a situação descrita pertença a esse contexto, distinto do ambiente da creche, minha intenção não é realizar uma simples transposição de uma leitura clínica para o contexto institucional. Trata-se, antes, de ressaltar que, em ambos os contextos, o que permanece central é o encontro humano, e é essa dimensão que precisa prevalecer.

Isso não é fácil e, muitas vezes, essa possibilidade é inviabilizada. No entanto, é fundamental sair do discurso burocrático e hierárquico para nos aproximarmos genuinamente das relações de cuidado que se estabelecem na creche. Na instituição, encontramos cuidadores com suas histórias e crenças, que entram em cena no momento de estar com as crianças e que precisam ser levadas em consideração para que as necessidades dos pequenos sejam garantidas de maneira legítima. É crucial estabelecer contato com essas crenças e promover um diálogo efetivo para uma construção conjunta.

A forma de pensar dos profissionais por vezes fica camuflada e não aparece de forma explícita, pois sabem que, no discurso institucional, isso não seria visto com bons olhos, apesar de ser a forma com que conduzem as ações diárias.

As funcionárias, que passavam o dia todo com as crianças, tinham uma intimidade e afinidade com os pequenos e sabiam muito sobre suas vidas, tanto na escola como em família. Tais experiências eram compartilhadas entre os adultos e crianças de forma pessoal. Elas reconheciam as preferências e o jeito de cada criança de forma muito profunda. Eram afetuosas e apreciavam seu ofício. Quando atuavam na crença de que as crianças deveriam guardar a chupeta, isso se baseava em convicções pessoais reais sobre o que julgavam o melhor. Mesmo que a instituição apresentasse uma perspectiva diferente, o que era proposto nos regulamentos e textos institucionais se mantinha distante delas. Segundo diziam, era como se fosse uma teoria elaborada por quem não vivenciava a rotina da creche. Elas costumavam dizer: “Teoria é uma coisa, e prática é outra.”

Assim, na frente da professora e da coordenadora, sentiam que deveriam ocultar suas práticas, mesmo que no discurso repetissem o que constava no conteúdo teórico da formação. Isso ocorre frequentemente quando não há espaço para discutir as *acontecências* que fogem do *script*. O manejo da professora abriu um espaço para interlocução entre teoria e prática, que se manteve viva naquela classe. O que estava em jogo não era quem mandava, mas sim o que era necessário para garantir um trabalho que prezasse pela atitude genuína dos agentes de cuidado em relação às crianças. A intuição ganhou um corpo teórico. A professora aproximou-se da perspectiva winnicottiana sem saber na hora, buscando humanizar as relações estabelecidas em sua classe.

4.2 O valor do que chamamos de nada

Aninha era uma menina de dois anos e cinco meses. Embora ainda não falasse, conseguia comunicar suas necessidades. Eu a via circulando pela escola e parecia uma criança

alegre e afetuosa com a professora, que aqui vou chamar de Nanda, e seus colegas de classe. Em relação à locomoção, apresentava dificuldades e caía com frequência. Estava na fila de espera para ser atendida por profissionais de saúde; aguardava atendimento com a fonoaudióloga e um neurologista do serviço público desde um ano e meio de idade, mas, como era uma criança que se desenvolvia sem maiores complicações, não era considerada prioridade na fila de atendimento. Era acompanhada pelo Serviço de Pediatria do Sistema Único de Saúde (SUS). Aninha frequentava a creche desde os seis meses de vida e era conhecida por todos na escola.

Ela se alimentava bem, tinha estatura e peso condizentes com a faixa etária e, quando se machucava, raramente chorava. Mesmo sem falar, aparentemente não mobilizou maiores preocupações nos cuidados oferecidos pela creche. Sempre foi descrita como uma menina muito boazinha. Na entrada do novo ano letivo, Aninha foi recebida por uma professora que, desde o começo, demonstrou preocupação pela aluna parecer muito quieta. Conforme a professora foi conhecendo Aninha, passou a se preocupar cada vez mais com as suas necessidades, percebendo que sua aluna tendia a permanecer onde era colocada, principalmente se não houvesse interação com ela. Assim, se a colocassem sentada em uma mesinha, com ou sem propostas, ali ela ficava por horas.

Os colegas da classe de Aninha estavam com ela desde que começou a frequentar a creche. A nova professora, ao observá-la, notava que ela aceitava tudo e não se opunha. Começou a incentivá-la a interagir mais, mas isso se tornou um grande desafio. A inclusão de Aninha nas atividades requeria mais tempo do que o previsto no planejamento da creche. Parecia que deixá-la na mesinha ou em alguma atividade específica por horas daria menos trabalho.

Porém, essa situação não satisfiz a professora, que se inquietou com o fato de Aninha ser tão passiva. Foram feitas muitas tentativas para incluir a aluna nas diversas vivências da classe. A partir disso, a vida da professora se complicou, pois a única atividade da rotina que conseguia seguir à risca eram os momentos destinados à refeição. Mesmo assim, nessa hora, a professora precisava apressar Aninha e, às vezes, alimentá-la diretamente, dando-lhe a comida na boca, para evitar atrasos que causassem transtornos com a equipe da cozinha e a coordenação da escola. Essa professora, a partir do momento em que procurou incluir mais Aninha, sentiu-se cobrada repetidas vezes pela falta de pontualidade nas atividades programadas. Vale lembrar que, depois da refeição dos alunos, as funcionárias precisavam encaminhar as crianças para a

classe, pois os adultos da cozinha precisavam higienizar o espaço para preparar as próximas refeições. Tudo cronometrado no ponteiro do relógio.

A coordenadora enfatizou várias vezes, em reuniões de planejamento, que não via a profissional contando histórias aos alunos no horário planejado, tampouco cumprindo as demais atividades programadas no semanário nos horários previstos. A professora era considerada inexperiente e permissiva sob a perspectiva da instituição. Dizia-se à professora que ela tinha uma classe toda, e não só a Aninha. Nanda, professora da classe, sabia disso e fazia um esforço enorme para incluir sua aluna, sem maiores prejuízos à turma. Mas naquela ocasião, passava também a duvidar de sua própria postura. Seria mais fácil deixar Aninha de lado e seguir?

Fico pensando sobre a situação de Aninha e o sentimento de preocupação da professora com sua aluna. Devido às cobranças da instituição, a educadora foi se sentindo incompetente e passou a questionar-se sobre a escolha de seu ofício. Naquele momento, não conseguia encontrar em si algo de valor. O que sentia que era preciso fazer em relação à Aninha e seus alunos não encontrava espaço e acolhida na instituição.

Porém, ao olhar mais de perto, tanto na época quanto hoje, a partir de meus registros, via uma professora que, em poucos meses, conseguiu inserir Aninha no grupo da sala. A pequena aluna passou a se sentar na roda para as atividades com os colegas, brincar de massinha e caminhar na parte externa da escola com toda a turma, mesmo que ainda caísse com frequência. Essas atividades exigiam mais tempo e trabalho da professora. Muitas não estavam previstas na divisão horária do semanário da escola, que tinha espaço pré-determinado para o planejamento de cada proposta, sem abrir margem para registrar a dinâmica das atividades que Nanda realizava, tentando contemplar as necessidades de sua turma.

Por exemplo: a hora destinada à história, segundo o semanário da creche (planilha padronizada para aquele segmento da escola), era o momento em que essa professora preferia realizar atividades de movimento com seus alunos. Ela os percebia mais ativos nesse momento e sentia que podiam aproveitar mais a experiência. A contação de histórias, mesmo acontecendo em diversos tempos da rotina, era considerada sagrada, logo após o almoço, quando as crianças se sentavam para as atividades mais tranquilas.

É interessante notar que essa professora era criativa, demonstrava disponibilidade afetiva e estava bastante envolvida com sua classe, mas saía da sala dos professores com a sensação de que não estava fazendo nada corretamente. Enquanto todos os demais colegas seguiam o cronograma à risca, ela não o fazia com a mesma rigidez. Planejava suas atividades e as preparava sempre atenta ao movimento de sua turma e as necessidades que ali surgiam.

Lembro-me como se fosse hoje: eu estava no parque com meus alunos; na época, era professora dessa escola. Vi, ao longe, Nanda com as crianças de sua turma, subindo um pequeno barranco após uma breve caminhada de retorno à escola. Uma das crianças encontrou alguns papelões no final da subida. Estavam ali, convidativos, para a clássica brincadeira de escorregar. A partir do interesse das crianças pelo papelão, que poderia ter vários destinos, a professora, então, teve a ideia de brincar com a turma, sugerindo que descessem sentados nos papelões. Ela foi a primeira. Foi muito interessante vê-los juntos, professora e alunos, interagindo. Para que Aninha pudesse participar, era necessário um esforço extra da professora, mas ela estava disponível e aberta a esse encontro.

Ao retornar à rotina da sala de aula de Aninha, podemos afirmar, de modo bastante satisfatório, que o movimento da turma era acolhido de forma viva pela professora. Contudo, tal envolvimento e dedicação da docente com seus alunos não eram suficientemente sustentados ou reconhecidos pela instituição. Seria pelo fato de a instituição não perceber o que acontecia na relação da professora com seus alunos, para além do prescrito? Para o quê e para onde a instituição dirigia seu olhar?

Ainda assim, mesmo sem o devido reconhecimento, a professora mantinha-se presente na relação. O que a orientava em relação aos alunos era uma sensibilidade empática e sua imaginação, mostrando-se capaz de se identificar com os pequenos. No caso em questão, a adaptação às necessidades, tal como nos propõe Winnicott (1966/2020d), não se relaciona com a inteligência, tampouco provém de conhecimentos adquiridos em livros ou palestras. Tinha ali, uma professora identificada com sua classe. Nos termos de Winnicott, e que relacionamos à professora Nanda, “pode-se dizer que o adulto maduro é capaz de identificar-se a agrupamentos ou instituições sociais sem perder o sentido de sua continuidade existencial pessoal e sem sacrificar em demasia seus impulsos espontâneos, que estão na raiz da criatividade”. (WINNICOTT, 1960/2023a, p. 168). Em continuidade ao vivido naquela manhã, no final do período, na sala dos professores, todas as profissionais comentavam que já haviam feito as pinturas para o mural do Dia das Mães. De fato, isso também estava no planejamento de Nanda, professora de Aninha para aquele dia, mas a brincadeira de escorregar com papelão se apresentou, e ela aproveitou o interesse e o envolvimento das crianças nessa atividade. Havia ainda outros dias disponíveis para realizar a tarefa da pintura solicitada pela coordenação, mas a professora de Aninha, mais uma vez, sentiu que não havia feito nada.

O *nada* que a professora se referia expressava o fato de não ter realizado exatamente o que estava previsto no cronograma. Porém, esse *nada* podia ser traduzido pela criatividade e

pelo encontro genuíno com as crianças na brincadeira do escorrega. A instituição não reconhecia essa forma de estar viva e criativa com os alunos e, naquele momento, a própria professora também não conseguia reconhecer. O olhar institucional se voltava apenas para aquilo que não estava sendo cumprido conforme o cronograma. Até quando essa professora conseguiria sustentar tal posicionamento sem sucumbir? Essa foi apenas uma anotação que fiz da cena, a que intitulei *A riqueza do nada*. Tal como uma mãe precisa de sustentação para cuidar de seu filho, a professora também necessita de apoio para acolher as necessidades de seus alunos em termos de desenvolvimento.

Penso na urgência de rever os tempos e espaços escolares. É necessário construir planejamentos que contemplem a sensibilidade dos professores no encontro com seus alunos. Refletir coletivamente sobre as *acontecências* do dia a dia pode ajudar a resgatar muito do que emerge na informalidade.

As crianças se beneficiam muito mais de uma professora que permite colocar em questão sua própria conduta do que daquela que, ao tentar responder exclusivamente às demandas externas, deixa seus alunos à mercê de uma perfeição quase mecânica, voltada apenas ao cumprimento do cronograma e à execução das atividades.

Claro que quem também segue o planejamento tal qual está ali tem suas qualidades, e não é disso que se trata. Isso pode e deve ser valorizado, caso faça sentido àquele grupo. Mas precisa ser pensado e construído, bem como refletido de forma partilhada e humanizada.

4.3 Excesso de especialistas e escassez de relações humanas

Aqui trago um fragmento, diante do qual me solidarizei com a professora por ter vivido algo semelhante. Porém, em minha experiência, o desfecho vivido deixou-me sem alternativas, e senti-me sozinha durante todo o período letivo. Não tive auxílio. O contexto que trago foi bem diferente do vivido por mim. Posso dizer que a narrativa que partilho serviu-me de inspiração ao constatar que é possível encontrar possibilidades humanas na instituição, mesmo diante de toda a demanda complexa existente.

Uma professora, que aqui chamarei de Renata, solicitou ajuda da equipe gestora da creche em que trabalhava, quando recebeu mais um aluno em sua classe. Tinha uma auxiliar para ajudá-la com seus 22 alunos, mas, assim que recebeu Rubens, sentiu que seria necessário um profissional de apoio adicional.

Com apenas dois anos, Rubens não conseguia ficar muito tempo na classe. Quando a porta da classe se fechava, começava a se agitar, virando os materiais no chão, gritava aflito e mordida quem estivesse por perto. Para acolher as manifestações do pequeno, era necessário que a auxiliar da classe, que antes ajudava a professora com os demais alunos, ficasse com Rubens, que precisava de alguém com ele para se familiarizar com tantas novidades na creche. Com a porta aberta, ele saía correndo pela escola.

Quando a professora pediu mais um funcionário em sua classe, logo foi avisada de que isso só seria possível se esse aluno de apenas dois anos tivesse um laudo. E ele não tinha. A professora começou a ficar sozinha com seus 22 alunos para troca, alimentação e realização das atividades. A auxiliar ficava com Rubens, que naquele início demandava mais. Era evidente que a professora precisava de alguém que a auxiliasse, permitindo a ela, proximidade com Rubens e com os demais alunos da sala.

Quanto mais a professora manifestava à direção da escola suas necessidades e reivindicava condições para trabalhar melhor com seus alunos, inclusive Rubens, mais lhe pediam relatórios sobre o andamento de suas atividades, com o intuito de identificar formas de ajudá-la.

Em determinado momento, concluíram que a professora precisava de uma formação complementar, para que desenvolvesse boas estratégias para lidar com sua classe, já que, como ressaltavam, ela encontrava dificuldades.

Nesse contexto, foram oferecidos à professora diversos materiais de planejamento e livros. Nos dias em que teria formação em sua escola, junto com seu grupo de trabalho, era deslocada para formações externas sobre estratégias docentes diferenciadas, além de aprender sobre como interagir com alunos do espectro autista. Mesmo Rubens não tendo diagnóstico, consideraram que os comportamentos se assemelhavam e que ela poderia utilizar as orientações e estratégias fornecidas nesses cursos.

De qualquer modo, no dia a dia, ela continuava ali, tentando lidar com a realidade de sua classe. A rotina exigente a impedia de conhecer melhor seus alunos, pois era levada a cumprir minimamente o planejado, priorizando a segurança das crianças.

Foi ficando claro que as formações fora da escola, apesar de bem-intencionadas, traziam manuais que muitas vezes não dialogavam com as reais necessidades de Rubens e de sua turma. A professora estava muito atenta a isso e questionava.

Alguns exemplos do que lhe foi sugerido: para que Rubens se mantivesse sentado no momento da roda com os demais alunos, ela deveria preencher um urso de pelúcia com peso

extra, que ficaria no colo, para que o pequeno aluno não se levantasse tão facilmente, evitando que saísse correndo da sala, como fazia com frequência. Foi sugerido que a comida oferecida a ele fosse triturada, para que não engasgasse e se alimentasse mais rapidamente. Um ponto importante, descoberto pela professora, é que, em casa, Rubens já comia alimentos sólidos.

Outra sugestão dada à professora era confeccionar um jogo americano com o personagem preferido de Rubens, para que se distraísse enquanto comia; assim, poderia se manter mais tempo sentado no refeitório.

A cada questionamento feito por Renata, ela voltava com o pedido de um novo relatório, que passou a ser diário, e um novo material para leitura. Nas formações que recebia, tinha que relatar e descrever o que fizera e os resultados obtidos.

Esse trecho desenvolvido por Winnicott no livro *Falando com os pais e mães* pode ser utilizado para refletirmos sobre a vivência da professora Renata diante de tantas orientações. Vamos ao que ele nos diz:

Se dizemos às mães para fazerem isso ou aquilo ou aquilo outro, elas logo ficam confusas e (o mais importante de tudo) perdem o contato com a própria habilidade de agir sem saber exatamente o que é certo e o que é errado. Elas logo se sentem incompetentes. Se elas precisam pesquisar tudo em um livro ou ouvir no rádio, elas estarão sempre atrasadas, mesmo que façam a coisa certa, porque as coisas certas devem ser feitas na hora. (WINNICOTT, 1957/2023c, p. 25)

Até aqui, tudo muito parecido com o que já havia vivenciado em minha experiência docente. Mas é neste ponto que o desfecho se desdobra para uma saída bem diferente. A coordenadora da escola de Renata, sensível às questões da professora, foi pensando com ela como fazer, já que estava claro que ela não teria outro profissional de apoio em sala, caso a criança não tivesse laudo, e, caso conseguissem, levaria tempo.

Combinaram de levar a situação vivenciada aos demais professores da escola e funcionários, para pensarem como isso poderia ser resolvido com os recursos que tinham na escola.

Claro que a família e os pais dos alunos manifestaram, aos órgãos públicos, a necessidade de mais um funcionário naquela classe. Isso era fundamental e ninguém estava abrindo mão disso. Mas, enquanto não obtinham respostas, colegas se disponibilizaram a ceder seus momentos de intervalo para aquela classe, bem como alguns pais que não estavam trabalhando passaram a participar da dinâmica da creche.

A medida adotada foi a possível, mesmo não sendo a mais adequada. Porém, ainda assim, era o que se podia realizar no momento e, mesmo com as complicações decorrentes da alta rotatividade de profissionais numa classe de crianças pequenas, foi uma solução viável, que permitiu que a professora tivesse maior presença com seus alunos e incluísse Rubens efetivamente naquele espaço, conhecendo melhor suas necessidades reais.

Diante dessa vivência, fiquei pensando na forma pessoal como a escola procurou resolver a situação, para melhor atendimento de seus alunos, mobilizando os recursos humanos que tinham. Tudo foi se movimentando na esfera da informalidade institucional, para lidar com a situação que se apresentava. O que a professora estava pedindo era tempo e espaço para conhecer seus alunos. Porém, o que se compreendia era que ela carecia de conhecimento técnico.

Além disso, a professora se via sobrecarregada de informações sobre o transtorno do espectro autista (TEA) e estratégias diversificadas, baseadas nas propostas da escola de Reggio Emilia,²⁹ algo considerado muito atual nas formações daquele período.

Não por acaso, nessa mesma formação, eram convocados outros professores, como a professora de Aninha, dentre outros que, aparentemente, não estavam conseguindo dar conta de suas atribuições.

A coordenadora desta creche foi sentindo uma enorme impotência, sendo cobrada por deixar que aquela reivindicação dos pais e daquela professora chegasse a outras instâncias, extrapolando os muros da escola. Nos espaços públicos, quando as dificuldades são partilhadas, costuma-se criar a falsa percepção de fracasso institucional. Assim, é muito difícil ter os profissionais partilhando e buscando soluções conjuntas.

Como dizem: “É melhor tentar resolver a portas fechadas do que abrir mais demandas e não receber apoio algum.” A impressão é que, se se levanta um problema, e este precisa de suporte de instâncias maiores, no caso, os professores que recorrem à gestão (diretor e coordenador) e a gestão que recorre à secretaria de educação acabam sendo vistos como incapazes de dar conta de sua escola e de seus professores.

Porém, a forma como a situação foi resolvida, com uma solução discutida e construída em conjunto com a comunidade, trouxe àquela classe e escola algo inédito na experiência de

²⁹Reggio Emilia é uma cidade localizada no norte da Itália, com uma população de aproximadamente 170 mil habitantes. No período do pós-guerra, tornou-se o berço de uma experiência educacional inspirada por Loris Malaguzzi (1920-1994), que se consolidou em um conjunto de escolas internacionalmente reconhecidas como referência em educação da primeira infância. Carla Rinaldi, ex-diretora e sucessora de Malaguzzi, em sua obra *Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender* (Rinaldi, 2018), sistematiza reflexões fundamentais dessa abordagem, ressaltando a escuta, a pesquisa e a participação como princípios da pedagogia.

formação que experimentaram. Puderam trabalhar a partir das necessidades reais que surgiam no cotidiano.

A questão que era colocada por professores e famílias visava o que é de direito das crianças. Não retiro a responsabilidade dos órgãos públicos, mas penso que as ações extraoficiais e não previstas nos protocolos e documentos serviram para que as crianças e professores não ficassem à mercê da burocracia e pudessem se deslocar em soluções criativas que impulsionaram o coletivo.

No decorrer da vivência, a coordenadora mobilizou uma formação a partir das próprias narrativas docentes, conseguindo abrir espaço para que compartilhassem suas dificuldades e, também, as soluções construídas em conjunto.

Foi quando a coordenadora, ouvindo os professores, ao final do semestre, pôde reconhecer o valor do processo que havia construído com o grupo. Ela se emocionou ao ver as funcionárias da creche relatarem a mudança em suas práticas naquele período. Percebeu o que havia feito e compartilhou sua sensação de impotência, revelando que, até então, vinha se sentindo incompetente.

Isso reverberou humanamente naquele espaço formativo. Muitos professores também sentiam que não estavam fazendo o que deviam, assim como a própria coordenadora. Mas, quando houve espaço para se ouvirem e trabalharem a partir do que faziam, conseguiram resgatar boas práticas, muitas vezes ausentes nos registros formais de planejamento.

Até a maneira de receber Rubens virou algo que se tornou princípio na escola: o entendimento de que não era necessário haver um laudo para que os profissionais recebessem o apoio necessário. Claro que isso ainda não é um movimento que tenha se tornado política pública, ainda não é. Mas o grupo se fortaleceu nesse sentido.

A forma como a coordenadora atuou remeteu-me ao papel do pai na dependência absoluta que, segundo Cláudia Dias Rosa, em seus estudos sobre o papel do pai na teoria winnicottiana, consiste em ajudar a mãe a ser mãe. No fragmento que trouxe, podemos transpor essa ideia para a coordenadora, que ajudou a professora a ser professora. Conforme Rosa:

No período da dependência absoluta, pode-se dizer que, basicamente, o pai assume dois principais papéis: o de mãe substituta, oferecendo seu colo e dividindo com a mãe parte das tarefas inerentes a esse momento inicial, e o de dar sustentação à mãe, protegendo-a das interferências externas, de modo que ela possa dedicar-se integralmente ao seu bebê. (ROSA, 2022, p. 20)

Com a entrada de outras pessoas, colegas de trabalho e pais, ajudando na rotina daquela classe, a professora pôde estar mais inteira para realizar os cuidados que as crianças, naquele contexto, demandavam. Trata-se aqui de uma função análoga àquela atribuída ao pai, na teoria winnicottiana: ao dividir com a mãe parte das tarefas inerentes a esse momento inicial, ele também oferece sustentação, protegendo-a das interferências externas, o que, nesse caso, se traduz na sustentação dada à professora.

Nas três situações apresentadas neste capítulo, pudemos entrar em contato com formas muito singulares de lidar com a realidade cotidiana da creche. Acredito que existem diversas outras maneiras e vários desfechos possíveis, e isso, em parte, se deve às especificidades de cada grupo e ao contexto envolvido.

Dessa forma, não existe um modelo exemplar e universal para pensar as soluções possíveis a serem encaminhadas diante das ocorrências na instituição da creche. É uma construção que se dá na interação estabelecida por meio da intimidade e da construção da relação de confiança.

Ainda neste ponto da pesquisa, pretendo retomar a análise dos três fragmentos que selecionei, tomando como base uma passagem do texto “Manejo residencial como tratamento para crianças difíceis”, por Winnicott e Clare Britton³⁰. No texto, relatam como atuaram diante da elaboração e acompanhamento de um plano estratégico para lidar com os problemas que estavam emergindo das crianças evacuadas de Londres em tempos de guerra. Ele, como psiquiatra, e Clare, como assistente social, descrevem, de forma clara e sensível, como percebiam as necessidades em jogo. No excerto, mencionam as características das pessoas envolvidas no trabalho que realizam:

Em todo trabalho que envolva cuidar de seres humanos, são necessários profissionais dotados de originalidade e de um senso vivo de responsabilidade. Em tarefas cujos seres humanos envolvidos são crianças – como foi o caso aqui –, crianças que carecem de um ambiente especificamente adaptado a suas necessidades individuais, o profissional que gosta de seguir um plano rígido não é adequado à tarefa. (WINNICOTT; BRITTON, 1947/2023d, p. 82)

A rigidez protocolar e o cumprimento de regras, quando desconsideram o contexto relacional estabelecido na creche, não se ajustam bem ao cuidado de bebês e crianças bem

³⁰ Em 1947, Clare ainda era conhecida como Clare Britton, seu sobrenome de solteira. Somente em 1951, ao casar-se com Donald W. Winnicott, passou a adotar o sobrenome do marido, com quem permaneceu casada até seu falecimento, em 1971.

pequenas. A flexibilidade e a sensibilidade para ir ao encontro das necessidades percebidas tornam-se atributos que considero fundamentais para quem atua na primeira infância.

Embora se tenha a ideia de que aqueles que escolhem trabalhar com educação possuem, naturalmente, maior flexibilidade e inclinação para esse tipo de escuta, sabemos que isso nem sempre se confirma. Nem todas as pessoas carregam consigo tais disposições.

Resta a pergunta: será que as características necessárias para o trabalho com o outro podem ser mobilizadas em quem, a princípio, não as possui? Vamos nos deter nesse ponto da reflexão, levando em conta o que Winnicott e Clare Britton consideram a respeito. Cito-os:

Achamos que a natureza da formação e da experiência anteriores tem menos importância do que a capacidade para assimilar experiências e para lidar de modo autêntico e espontâneo com os acontecimentos e as relações da vida. Esse aspecto é extremamente importante, pois apenas as pessoas suficientemente confiantes para serem si mesmas, e para atingirem de modo natural, podem ter atuação consistente dia após dia. (WINNICOTT; BRITTON, 1947/2023d, p. 98-99)

Continuando no mesmo texto, os autores indicam que o trabalho de educação (formação) dos profissionais que atuaram nos abrigos durante o período de guerra era melhor conduzido no próprio ambiente, “através do debate dos problemas à medida que eles surgem” (WINNICOTT; BRITTON, 1947/2023d, p. 100). Considero fundamental, ao pensarmos em termos de atuação na creche, levar em conta a singularidade que se apresenta no dia a dia e colocá-la em discussão.

É preciso dizer que não houve a menor intenção de fazer desse programa em particular um caso especial ou um modelo-piloto. [...] É provável, na verdade, que as medidas tomadas nesse condado se mostrassem inadequadas para qualquer outro condado, e o que ocorreu pode ser tomado como exemplo de adaptação natural às circunstâncias. (WINNICOTT; BRITTON, 1947/2023d, p. 81)

Esse trecho corrobora a ideia desenvolvida ao longo de toda a dissertação, de que a pesquisa não se refere a um manual que propõe modos de agir, mas sim a uma possibilidade de criar espaços pessoais na instituição que coloquem seus agentes diante do que ocorre no dia a dia, para que se sensibilizem e, juntos, possam, quem sabe, trazer à tona soluções vivas e coerentes às necessidades apresentadas.

Como bem enfatizou Winnicott em sua trajetória profissional, seria uma ofensa tentar doutrinar as pessoas, mesmo que julgássemos que fosse para o próprio bem delas: “O que se pode fazer como alternativa é tentar acompanhar as coisas comuns que as pessoas fazem e ajudá-las a compreender o porquê. A base dessa sugestão é a ideia de que muito do que as pessoas fazem é sensato diante das circunstâncias.” (WINNICOTT, 1957/2023c, p. 22). Nesse mesmo artigo, publicado na revista inglesa de ampla circulação, *Mother and Child*, no ano de 1957, se posiciona criticamente diante do risco de padronização e massificação das ideias sobre como cuidar dos filhos pequenos:

É impressionante como, quando se ouvem repetidamente as descrições das mães sobre o cuidado com as crianças dentro de casa, no final, chega-se à sensação de que não se pode dizer aos pais o que fazer; pode-se apenas perceber que talvez a gente fizesse a mesma coisa, ou algo pior, naquelas circunstâncias. (WINNICOTT, 1957/2023c, p. 22-23)

Tal proposição cai como uma luva quando pensamos no que acontece nos espaços institucionais da creche. Aliás, mesmo tendo conhecimentos sobre o desenvolvimento emocional, podemos falhar. É preciso considerar o lugar de reconhecimento dos saberes pessoais, como (im)possibilidade de entrar em contato com aquilo que cada um é e faz dentro da instituição.

Na escola, muitas vezes, os problemas relatados pelos educadores acabam sendo tratados de forma protocolar e replicados como algo possível de ser padronizado, desconsiderando-se a singularidade de cada situação. Winnicott continua, em seu texto, um argumento que considero fundamental:

O que as pessoas gostam [e precisam] de fato é serem compreendidas pelos problemas que estão enfrentando e gostam de ser conscientizadas de coisas feitas intuitivamente. Sentem-se inseguras quando abandonadas a seus palpites, às coisas que lhe ocorrem no momento crítico, quando não estão pensando com clareza. (WINNICOTT, 1957/2023c, p. 23)

Ir ao encontro do que denominei acontecimentos institucionais, e abordar as questões que emergem no cotidiano da creche, pode representar uma possibilidade de resgate ou de construção da essência cuidadora de cada agente que atua diretamente com bebês e crianças pequenas. Trata-se de abrir espaços e tempos escolares para acolher as narrativas.

Neste ponto, recorro novamente ao que Winnicott afirma aos pais sobre a necessidade de se considerar a forma pessoal com que cada um, em sua família, pode lidar com uma mesma situação, especialmente em momentos críticos:

Era a coisa certa, nada teria sido melhor. Ninguém poderia ter dito aos pais o que fazer naquelas circunstâncias, porque as circunstâncias não poderiam ter sido descritas antecipadamente. Depois, no entanto, os pais se veem discutindo e imaginando coisas, muitas vezes não têm noção do que vinham fazendo e sentem-se confusos com o problema em si. Em um momento assim, tendem a sentir culpa e correm para qualquer pessoa que fale com autoridade, que dê ordens. (WINNICOTT, 1957/2023c, p. 23)

Isso vale para as ações realizadas pelas pessoas dentro da instituição escolar. Quando encontramos apoio para acolher o que se realiza, novas possibilidades se abrem e conferem uma dimensão mais pessoal à experiência. Caso contrário, essas ações se perdem. Ainda me valendo do que o autor afirma no mesmo texto:

Se é possível mostrar às pessoas o que elas estão fazendo, elas se tornam menos assustadas e se sentem mais autoconfiantes – de modo que, quando estão verdadeiramente em dúvida ou cientes de seu desconhecimento, não buscam conselhos, mas informação. O motivo pelo qual buscam informação é que começam a ter ideia de onde buscá-la. [...] há muito a ser feito nesse tópico de captar o que as pessoas sentem, pensam e fazem, construindo sobre essa base um debate ou um ensinamento que contribua para uma melhor compreensão. (WINNICOTT, 1957/2023c, p. 23-24)

Somente a confiabilidade construída permite uma melhor compreensão das acontecimentos institucionais. O senso de proximidade e o estabelecimento de intimidade precisam ser fortalecidos nos encontros diários. De fato, quando as pessoas encontram um espaço confiável para analisar as experiências vividas, uma boa mediação consiste em ajudá-las a discutir entre si os tipos de problemas que enfrentam, as atitudes que adotam nessas circunstâncias e o impacto que essas ações podem ter no entorno e no desenvolvimento emocional das crianças sob seus cuidados.

O que proponho aqui é desafiador e complexo, pois exige abandonar o lugar da prescrição pronta a ser seguida, sem, contudo, desconsiderar os aspectos normativos da instituição, em favor de uma interlocução que dê suporte ao que acontece no cotidiano da creche. Essa proposta apoia-se em um diálogo sustentado pelas lentes da teoria winnicottiana.

Talvez seja possível dizer que o desafio maior não esteja em ensinar novas formas de fazer, mas em sustentar condições para que o pensar e o sentir encontrem morada. Quando a

instituição se torna lugar de confiança, o cotidiano deixa de ser mera rotina e passa a ser experiência, território onde o gesto profissional se humaniza e o encontro ganha espessura. É nesse entre, tecido pelas acontecências, que se delinea o verdadeiro campo formativo: aquele em que o cuidar e o educar se entrelaçam como gestos éticos, abrindo passagem ao inesperado e ao vivo. É desse ponto, onde a escuta se faz presença, que esta pesquisa se aproxima de suas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ter mais certeza tenho que me saber de imperfeições.

(BARROS, 1997, p. 68)

Tendo como base o referencial teórico winnicottiano, o desenvolvimento desta pesquisa permitiu-me analisar o contexto dinâmico da creche, de modo a ampliar o entendimento sobre as funções de cuidado exercidas pelos educadores e seus impactos no processo de amadurecimento dos bebês e crianças bem pequenas. Busquei aqui valorizar ações que já vinham sendo praticadas no espaço institucional e oferecer subsídios para construir outras possibilidades na direção de um atendimento mais próximo das necessidades do público atendido. Há, de fato, muita riqueza pessoal na instituição, pedindo sustentação e apoio para prosseguir.

Tal caminho não foi, e ainda não é, simples. Como pesquisadora, precisei me aproximar da experiência institucional por meio de uma vivência concreta no chão da escola. Deparei-me, muitas vezes, com situações rotineiras e com afazeres que pouco favoreciam a construção de vínculos de confiança entre cuidadores e crianças atendidas, impactando negativamente a acolhida do gesto espontâneo, do brincar e do ser e fazer criativo na instituição. Diante disso, minha preocupação foi a de não incorrer em culpabilizações nem em apontamentos que permanecessem aprisionados a saídas idealizadas, pouco contributivas para os propósitos desta pesquisa. Ao contrário, busquei sustentar um olhar voltado às acontecências reais – àquilo que, diante das imperfeições do cotidiano, revela possibilidades de criação e aponta novos caminhos de atuação coletiva.

Da mesma forma, o verso de Manoel de Barros, apresentado no início desta página, não apenas anuncia, mas também atravessa estas considerações finais e expressa, a meu ver, a essência desta pesquisa. É a partir das imperfeições – desse nada em que se dão as acontecências, tão ricas e reveladoras do que já acontece e do que se faz –, que nos aproximamos do que se realiza de forma natural e espontânea. Foi essa perspectiva que permitiu alcançar compreensões mais verdadeiras sobre o que se vive, o que se sente e o que pode se transformar no ambiente da creche. Afinal, a perfeição pertence às máquinas, não ao encontro humano.

Ao retomar a pergunta que norteou este trabalho: “de que forma e em quais contextos a teoria psicanalítica winnicottiana pode lançar luz sobre a prática educacional realizada na creche com crianças de zero a três anos?”, pude tecer articulações que viabilizaram uma abertura para o entendimento das manifestações do que, de fato, é necessário considerar na

realidade cotidiana da instituição que atende crianças na primeira infância. Esse foi um aspecto que sustentou todo o meu percurso de escrita.

O fato de existir uma instituição que atende crianças na primeiríssima infância coloca em pauta questões fundantes que exigem uma aproximação genuína e, ao mesmo tempo, um distanciamento sensível e crítico, a fim de não reproduzir cobranças exacerbadas aos agentes de cuidado. Entendo que, se não considerarmos o que esses profissionais da educação já realizam nesse espaço – a partir do reconhecimento do que existe na instituição e da valorização de práticas que fazem parte do cotidiano e possuem valor em si mesmas, ainda que de modo intuitivo –, corremos o risco de afastá-los de uma proposta inspirada na teoria winnicottiana, ao invés de aproximá-los. Isso ocorre, sobretudo, quando o movimento de reflexão se faz de fora para dentro, advindo de especialistas e saberes acadêmicos que falam sobre como proceder e corrigir as questões problemáticas, mas não falam com quem atua diariamente na creche. Mais que isso: sequer escutam, empaticamente, os dramas de quem atua.

Para isso: antes de falar, é preciso escutar. O que se diz e o que se faz devem ir ao encontro das necessidades reais que emergem da prática e da convivência. Me lembro de Rubem Alves (2011, p. 65), quando o autor destaca que precisamos de aulas de “escutatória”, mais do que de oratória, apontando para a urgência de uma escuta que precede a fala e funda o verdadeiro encontro humano. Concordo com o escritor e psicanalista: é na escuta que se inaugura o espaço relacional em que o outro pode existir em sua personalidade. Esse princípio também ecoa na teoria de Winnicott, para quem a possibilidade de desenvolvimento depende de um ambiente que acolhe as necessidades emocionais do sujeito em formação. Nas instituições, portanto, a escuta não é mero gesto comunicativo, mas condição de cuidado, presença que sustenta, reconhece e permite o gesto espontâneo de quem educa e de quem é educado.

Nas instituições educativas, cultivar uma escuta sensível e humanizadora significa reconhecer que o cuidado não se resume a técnicas, protocolos ou discursos bem-intencionados, mas se realiza na presença viva entre sujeitos. Trata-se de sustentar um modo de estar com o outro – crianças, famílias e profissionais – que se aproxima da noção winnicottiana de ambiente suficientemente bom, capaz de conter, acolher e permitir o gesto espontâneo. Assim, o cuidado se faz presença e não apenas discurso; é prática cotidiana que escuta antes de agir, reconhecendo no encontro o ponto de partida para qualquer transformação genuína.

O caminho percorrido neste trabalho de pesquisa partiu de dentro, de um movimento genuíno nascido da minha experiência docente e da preocupação crescente, em meus estudos,

com a importância basilar das experiências nos primórdios da vida. Quando falamos da primeira infância, estamos diante de seres únicos, que não se estabelecem nem se definem por manuais. O cuidado necessário apresenta aspectos universais, mas se personaliza no encontro diário com bebês e crianças bem pequenas.

Aqueles que sustentam esses cuidados são adultos que trazem consigo vivências próprias, expressando, em suas relações na instituição, os cuidados recebidos e elaborados ao longo de suas histórias. Esse aspecto precisa ser resgatado e considerado nos espaços institucionais, não no sentido de “terapeutizar” os educadores, mas como uma dimensão profilática inerente ao próprio ato de cuidar.

Reconhecer essa dimensão implica compreender que o educador, ao cuidar, também se encontra em posição de ser cuidado, pelo ambiente, pela instituição e pela rede de relações que o sustenta. O ambiente institucional, nesse sentido, pode funcionar como uma extensão do *holding*, oferecendo sustentação para que o profissional possa, por sua vez, amparar e acolher a experiência emocional das crianças. Quando esse suporte falha, o gesto espontâneo tende a se retrair, e o cuidado se reduz ao cumprimento mecânico de tarefas prescritas, o que desvitaliza as relações e empobrece o encontro.

Pensar o cuidado na perspectiva winnicottiana requer, portanto, considerar não apenas as necessidades das crianças, mas também as condições emocionais daqueles que, em seu cotidiano, compõem o ambiente e o tornam potencialmente facilitador. O trabalho institucional pode, assim, ser concebido como um campo interpessoal no qual o amadurecimento não se restringe à infância, mas se estende aos adultos, que reencontram na relação com as crianças a possibilidade de criar, reparar e sustentar o viver.

Como nos lembra Winnicott (1962/2022i, p. 82), em seu texto *Provisão para a criança na saúde e na crise*, “estamos discutindo prover para a criança – e para a criança que há no adulto. O adulto maduro, na verdade, participa da atividade de prover. Ou, dito de outra forma, a infância consiste na progressão da dependência para a independência”. Ao reconhecer essa continuidade entre as necessidades infantis e adultas, Winnicott nos convida a pensar o cuidado como experiência compartilhada de sustentação e crescimento mútuo, movimento que, no contexto institucional, mantém viva a dimensão criativa do humano.

Ao voltarmos nosso olhar para o espaço de atendimento público destinado a bebês e crianças bem pequenas, vemos a expressão cotidiana do ritmo institucional – um ritmo que, na maior parte do tempo, se baliza pela logística funcional de horários voltados ao atendimento das necessidades básicas de higiene e estimulação. As propostas são organizadas e coordenadas

em uma agenda diária ou semanal, abrindo exceção apenas para demandas muito particulares, que emergem dos pequenos e, por vezes, são consideradas inadequadas ou inadaptadas por saírem do *script*.

Aliás, essas exceções são frequentemente tomadas como contratemplos, o que leva muitos adultos a sentirem que não fizeram nada, sentimento expresso em falas como: “Hoje só fiquei por conta dos que ficaram chorando.” Bebês e crianças bem pequenas acabam, na maior parte do tempo, tendo de se ajustar à instituição – o que, no contexto coletivo, é necessário em vários aspectos. No entanto, ao considerarmos a faixa etária atendida na creche, é preciso que a organização institucional vá ao encontro do que esses pequenos realmente precisam.

A meu ver, trata-se de uma questão de saúde pública³¹ diante da qual não podemos nos eximir. É fundamental que tempos e espaços institucionais sejam delineados de forma a responder, na medida das possibilidades, às necessidades do público atendido – sem, contudo, incorrer em propostas inalcançáveis que gerem ainda mais peso e sensação de fracasso nos agentes de cuidado.

De acordo com documentos do Ministério da Educação (MEC), está disposto que, nas orientações curriculares para a educação infantil, a instituição deve, primeiramente, ter uma função social, que consiste em acolher e cuidar, de forma que esses aspectos possam se traduzir em educar, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. (BRASIL, 2009, p.18).

Dessa forma, acolher e cuidar se configuram como a porta de entrada da instituição no estabelecimento da relação com bebês, crianças e suas famílias, bem como com professores, equipe gestora e Secretaria de Educação. Trata-se de uma possibilidade de encontro entre o conhecimento técnico, que já compõe o cenário institucional, e aquilo que ocorre na informalidade, fora dos registros oficiais.

Compreendemos, assim, a complexidade da função de cuidado diante das demandas físicas e emocionais dos bebês e das crianças bem pequenas. Especialmente no início, essa tarefa se mostra exigente e exaustiva para os agentes de cuidado, pois os bebês estão vivendo a transição da dependência absoluta para a dependência relativa, cada um a seu tempo e a seu modo. O bebê que ingressa na creche aos seis meses de vida, quando não antes disso, chega

³¹ Utilizo a expressão *saúde pública* porque, como afirma Winnicott em *Provisão para a criança na saúde e na crise* (WINNICOTT, 1962/2022i, p. 79), “Quando falamos de provisão para a saúde, estamos falando, hoje em dia, de saúde mental”. Assim, o que se torna primordial é o desenvolvimento emocional da criança e o estabelecimento das bases para uma vida caracterizada por saúde mental – entendida, pelo autor, como a capacidade de amadurecer de acordo com a idade e de realizar a tendência inata à integração. Tal perspectiva evidencia o caráter preventivo da teoria winnicottiana: quando os cuidadores estão bem, promovem, de forma profilática, a saúde dos bebês e das crianças bem pequenas.

recém-introduzido ao mundo e, após experiências íntimas e privadas em seu ambiente inicial, é colocado em um espaço coletivo, público e partilhado, junto a outros sujeitos em condições semelhantes de necessidades específicas.

Com demandas singulares, próprias de um processo de constituição em curso, esses bebês ingressam em um tempo institucional regido pela rotina coletiva, que busca atender a um modelo de desenvolvimento padronizado e universal, conforme a lógica funcional da creche. Como já exposto, os horários e as atividades se orquestram em função do conjunto, e não das peculiaridades de cada bebê – justamente em um momento em que ainda necessitam apreender e sustentar o próprio ritmo. Winnicott (1949/2022c, p. 64) nos lembra: “Quando estamos apressados, ou preocupados, não podemos facilitar acontecimentos totais, e o bebê fica mais pobre.”

Diante disso, interoguei-me sobre as possibilidades de considerar a realidade e a cultura institucional sem perder de vista a ideia winnicottiana de facilitação ambiental. Em outros termos, busquei compreender de que modo seria possível conciliar esses dois polos – a exigência institucional e a singularidade do gesto espontâneo – sem recorrer à idealização, nem se submeter rigidamente às regras.

Em minha trajetória profissional, jamais releguei ao segundo plano o início de tudo; sempre o considerei parte constitutiva de quem sou hoje, agregando, neste estudo, uma nova faceta: a ousadia de me tornar pesquisadora. Tenho esperança de que este trabalho contribua para a valorização de práticas mais humanas e éticas, conduzindo os agentes de cuidado e as instituições a um caminho suficientemente bom. Identifico-me com as reflexões de Winnicott: “Minha experiência clínica é um tanto variada. Nunca cheguei a romper com meu ponto de partida, a prática pediátrica. Foi muito valioso para mim estar em contato com a pressão social – à qual, como médico num hospital para crianças, eu tinha que responder” (WINNICOTT, 1957/2021f, p. 7).

Assim como Winnicott reconhece o valor de manter vivo o ponto de partida de sua trajetória, também compreendo que o retorno às origens da minha prática educacional, especialmente no contexto da creche, é fundamental para sustentar o caminhar coerente da pesquisa entre o ser e o fazer institucional.

A creche, como espaço de socialização, deve se constituir em um lugar onde a transição entre o ambiente privado e o público seja pensada à luz das necessidades próprias do início da vida. A qualidade das interações que a criança estabelece com seus cuidadores e com o ambiente favorece seus passos em direção ao vir-à-ser, não como garantia, mas como estofo, uma reserva

vital que poderá sustentar os reveses da vida. Assim, esse espaço deve também considerar o potencial de vivência pessoal de seus cuidadores.

Dessa forma, torna-se evidente que não há manual capaz de assegurar o cuidado na creche, pois o essencial desse trabalho pertence à ordem do ser. É, portanto, de extrema relevância conhecer as histórias dos cuidadores, a fim de oferecer *holding* também a quem cuida. Como já mencionado, não se trata aqui de psicoterapia, mas da possibilidade de abrir espaços, quem sabe, para um trabalho de apoio formativo voltado ao cuidado dos cuidadores, de modo que possam exercer sua função de maneira mais sustentada. Com base nas contribuições da teoria do amadurecimento emocional, torna-se possível transformar concepções de cuidado, chegando mais próximo das necessidades formativas daqueles que estão sob a responsabilidade dos agentes da educação. Como afirma Winnicott (1957/2020c, p. 85), “Se todos nos tornarmos pessoas no trabalho, então nosso trabalho se torna muito mais interessante e recompensador”.

É preciso, pois, transcender as propostas dos documentos oficiais, frequentemente centradas nos aspectos cognitivos, psicomotores e nos cuidados físicos, e estabelecer uma articulação mais profunda sobre o desenvolvimento emocional, que emana do cuidado, inserindo essa perspectiva como eixo fundamental de sustentação do pedagógico. Contudo, não se deve atribuir a transformação institucional exclusivamente aos agentes de cuidado. É necessário considerar o cenário mais amplo, lembrando que eles fazem parte de uma instituição que, por sua vez, sofre as influências e os impactos da sociedade.

Quando emerge a necessidade real de mobilizar ações de cuidado diante do atendimento de bebês e crianças bem pequenas, é importante ressaltar que isso não significa atribuir aos cuidadores o papel de salvadores da pátria, como se neles repousasse toda a solução. Se assim fosse, permaneceríamos na expectativa de que esses educadores salvassem a si mesmos e a instituição, como o Barão de Munchausen,³² que se vangloriava de ter resgatado a si e a seu cavalo de um atoleiro, puxando-se pelos próprios cabelos. No conto, o barão dispensa ajuda externa e, ao puxar os cabelos, é impulsionado para cima, trazendo consigo o cavalo, um feito cuja veracidade, ao conhecermos o desfecho, imediatamente se mostra questionável. Quantos agentes de cuidado adoecem nesse cenário, por se sentirem obrigados a puxar a si e ao cavalo

³² Os contos do Barão de Munchausen foram popularizados no século XVIII por Rudolf Erich Raspe e, posteriormente, ampliados por Gottfried August Bürger. A personagem literária inspira-se no nobre alemão Karl Friedrich Hieronymus von Mückhausen (1720–1797), conhecido por narrar histórias exageradas sobre suas façanhas militares em ambientes sociais. Nas versões literárias, o Barão protagoniza aventuras absurdas e impossíveis, diante da crença de autossuficiência absoluta. (RASPE, 2015).

do atoleiro? Aqui, o cavalo pode ser tomado como metáfora dos alunos ou da própria qualidade educacional. Quantas vezes não depositamos expectativas semelhantes sobre os educadores? É preciso adotar um posicionamento crítico diante da situação vivida em nosso país, para não cairmos na culpabilização estimulada pelo mecanismo neoliberal, que individualiza as responsabilidades e faz recair sobre o sujeito o sucesso ou o fracasso de sua atuação.

Esse mesmo movimento se expressa, de modo alarmante, no excesso de diagnósticos, na busca incessante por laudos e na crescente medicalização da educação. Ao transformar questões coletivas e institucionais em problemas individuais, desloca-se o foco do olhar: em vez de refletirmos sobre as condições concretas de trabalho, os atravessamentos sociais e a precarização das políticas públicas, passamos a procurar no sujeito – seja ele aluno, professor ou família – a origem do mal-estar, do fracasso. Trata-se de uma lógica que, ao tentar nomear e corrigir tudo do ponto de vista individual, silencia a complexidade implicada na exequibilidade dos processos institucionais, presente nos contextos educativos e nas relações humanas que os constituem. Do ponto de vista da instituição, se exige cumprimento de metas, mas não se questiona sobre o suporte objetivo para o alcance destas. E do ponto de vista individual, se exige dos profissionais o atendimento do que está prescrito nas diretrizes, mas não se questiona sobre os acontecimentos que sequer são aventados nestas diretrizes e que transbordam ao que está regulamentado como rotina institucional.

Se a dinâmica da creche deve responder ao que está prescrito nas normativas regulamentadas, isso não pode se converter em rigidez ou inflexibilidade, sob o risco de que a instituição perca seu espaço de experiência e de encontro, transformando-se em um lugar de normatização e controle, onde o sofrimento é classificado, e não escutado.

Esta pesquisa pretende contribuir, portanto, para que as questões referentes ao cuidado na primeira infância sejam compreendidas como uma preocupação institucional, apoiada e sustentada na esfera pública. Para tanto, é necessário reconhecer que o cuidado com quem cuida deve constituir parte integrante das políticas e práticas institucionais, garantindo espaço e sustentação para o desenvolvimento e o encaminhamento do trabalho.

A investigação aqui realizada evidencia a importância de repensar as regras e a organização institucional, bem como a forma como as cuidadoras interpretam e reelaboram o que colhem da realidade vivida. Estar juntos na discussão sobre o cuidado é condição essencial para possibilitar o próprio cuidar.

A partir dos fragmentos analisados ao longo dos capítulos desta pesquisa, foi possível perceber como a creche pode romper com a lógica da culpabilização e da responsabilização

individual de seus agentes, ao tomar consciência da complexa trama de relações que compõe e sustenta o cenário institucional. A rotina cotidiana, frequentemente atravessada pelo discurso da eficiência, tende a relegar à margem acontecimentos que expressam a centelha vital do que é espontâneo e verdadeiro, mas que, naquele momento, não encontra lugar de reconhecimento. Essa dinâmica força uma adaptação ao externo, ameaçando a continuidade de ser dos bebês e das crianças pequenas, assim como dos cuidadores, que se veem fragilizados em sua sensação de pertença, em sua espontaneidade e, por vezes, no próprio prazer do ofício – levando-os, não raro, ao adoecimento.

Abre-se, assim, a possibilidade de refletir sobre o discurso de cuidado efetivamente praticado. Além de compreender as necessidades emocionais dos bebês e das crianças pequenas (de zero a três anos), é fundamental reavivar nos cuidadores suas próprias experiências de terem sido cuidados, promovendo um processo de reflexão sobre o que é adaptação, o que é choro, o colo e o acolhimento, não em termos técnicos, mas como experiências pessoais construídas no cotidiano da creche. Quem sabe um desdobramento futuro para novas pesquisas?

Talvez, então, as contribuições da teoria de Winnicott aos cuidadores possam fazer mais sentido e ser efetivamente acolhidas nos espaços institucionais, mobilizando novas proposições e inspirando políticas públicas que assegurem o direito ao desenvolvimento pleno e integral, tão amplamente preconizado. Como afirma Winnicott em *Bebês e suas mães*, o início da vida não é apenas o começo, mas a base sobre a qual todo o resto se apoia – e isso não pode ser desconsiderado nas experiências vitais:

Dessa maneira, a psicanálise, como eu a vejo, traz [...] a todos trabalhos que envolvem relações humanas, um crescimento no respeito que os indivíduos nutrem uns pelos outros e pelos direitos de cada um. A sociedade precisa de trabalhadores técnicos mesmo nas áreas de medicina e da enfermagem [educação], mas, quando estamos diante de pessoas e não de máquinas, o técnico deve estudar a forma como as pessoas vivem, imaginam e crescem com experiências. (WINNICOTT, 1957/2020c, p. 96)

No texto em questão, o autor dirige-se aos profissionais da saúde; neste trabalho, a reflexão é transposta para o campo educacional. O objetivo não é o ensino de técnicas de cuidado, mas uma aproximação ética e sensível ao desenvolvimento maturacional nos primórdios da vida humana, de modo a possibilitar um diálogo mais estreito entre a dinâmica institucional e as necessidades dos bebês e das crianças bem pequenas.

Reafirmo que se trata, assim, de pensar a possibilidade de construir, em conjunto com a instituição, um apoio sustentado aos cuidadores, no resgate essencial dos cuidados que

carregam em si e sobre si. Mais do que exercer uma linguagem do fazer, é fundamental apoiar a construção da linguagem do ser. Com isso, reforçamos nos cuidadores a crença de que eles podem confiar no que sabem sobre as crianças, desde que possam estabelecer com elas um contato sensível e genuíno, e sendo respeitados no tempo para o exercício desse cuidado.

Essa concepção se articula ao que a pesquisa revelou sobre a importância de adultos que estejam igualmente bem, a fim de assegurar o desenvolvimento dos mais jovens que adentram a instituição. As queixas dos adultos, por vezes expressas em falas simples, como “não vou aguentar”, como no fragmento referente à mãe de Heitor – exemplo que trouxe no capítulo três –, comunicam um limite humano que precisa ser escutado e não apenas administrado. Retomar essa dimensão nas considerações finais é fundamental, pois reconheço que a classe trabalhadora que utiliza os serviços da creche se encontra sobrecarregada, o que, em muitos casos, dificulta a abertura para determinadas mudanças, tanto no que se refere às famílias como aos próprios profissionais.

Tanto pais quanto educadores parecem, em diversos momentos, partilhar essa sensação de esgotamento, como se todos, de algum modo, também não fossem aguentar e estivessem fazendo tudo indevidamente, sempre a partir da falta. Reconhecer esse cenário é parte essencial de uma postura ética de pesquisa que se implica na realidade e não a idealiza. Sabe-se que esse sentimento é reforçado pelo contexto social e econômico em que vivemos. Muitas vezes, as instituições consideram aqueles que são atendidos, em razão de tanta vulnerabilidade, como desprovidos de recursos, o que constitui um erro grosseiro, pois, dessa forma, o que se oferece nem sempre se relaciona com as necessidades efetivamente apresentadas.

Recorrendo a Winnicott, pode-se lembrar que o autor observou, em sua longa experiência, profissionais – entre médicos, enfermeiras e professores – que acreditavam saber o que era melhor e passavam grande parte do tempo orientando outros sobre como cuidar. No entanto, ao se tornarem eles próprios cuidadores, “descobriram que muito do que sabiam os impedia de agir com naturalidade” (WINNICOTT, 1967/2020b, p. 75), precisando desaprender uma camada de conhecimentos para se implicar verdadeiramente com o bebê real diante deles.

De modo análogo, também na educação é preciso sustentar um espaço que permita aos adultos abandonar o saber idealizado e reencontrar-se com a experiência viva do encontro com a criança, aquela que convoca à presença, não à técnica. No caso dos médicos, diz Winnicott, “pouco a pouco, foram capazes de descartar essa camada inútil de conhecimento que está entrelaçada à palavra e se concentram em se envolver com esse bebê [e criança bem pequena]

em particular” (WINNICOTT, 1967/2020b, p.76). Por analogia, podemos migrar esse raciocínio para pensar a realidade dos profissionais que atuam na creche.

A psicanálise, nesse contexto, não é aplicada à educação, mas dialoga com ela – oferecendo uma escuta que permite pensar o sofrimento, mas também os gestos criativos e espontâneos presentes no cotidiano institucional.

Não desconsidero a complexidade do sistema educacional, tampouco alimento a ingenuidade de acreditar que os indivíduos, isoladamente, possam dar conta de todos os impasses. Acredito que a pesquisa convida a entrar em contato com o que efetivamente se realiza nas instituições, a reconhecer os limites e a encontrar, nas normativas e nos espaços coletivos, pontos de apoio capazes de sustentar uma prática fundada no cuidado. Um cuidado ético que se realiza no contato sensível com bebês e crianças bem pequenas e que, ao mesmo tempo, precisa cuidar de quem cuida, reconhecendo que o gesto educativo e o gesto de amparo são indissociáveis.

Com este trabalho, procurei manter-me fiel à essência da experiência vivida no chão da escola, buscando articular a teoria psicanalítica winnicottiana à prática educacional, de modo a oferecer uma contribuição às instituições e aos profissionais que nelas atuam. Ao longo do percurso, busquei olhar atentamente para aquilo que denominei acontecimentos, reconhecendo nelas o valor das experiências que, muitas vezes, passam despercebidas, mas que revelam a força do encontro humano nas relações institucionais.

Nesse processo, procurei também valorizar os profissionais da creche, cujos gestos cotidianos sustentam a vida emocional de bebês e crianças bem pequenas, fazendo da instituição um espaço de encontro, presença e criação. Ao resgatar e dar lugar ao que tantas vezes é nomeado como nada, encontrei justamente aí o núcleo vivo do trabalho educativo: esse território onde o gesto espontâneo pode emergir e o ser, em sua personalidade, encontrar espaço potencial para suas experiências constituintes.

É nessa perspectiva que as palavras de Winnicott se tornam uma inspiração para pensar a prática educativa não como aplicação de teorias, mas como um exercício ético de presença e sensibilidade diante da experiência infantil. O autor nos lembra que, mais do que dominar conceitos, é preciso abrir-se à escuta e à observação atenta do viver das crianças: “Não precisamos tentar ser espertos nem mesmo conhecer toda a complexa teoria do desenvolvimento emocional do indivíduo. Precisamos antes, dar às pessoas certas oportunidades de conhecer as crianças [e bebês] e, assim, pressentir suas necessidades” (WINNICOTT, 1962/2022i, p. 90).

Inspirada em Manoel de Barros (1997, p. 71), que escreveu: “não preciso do fim para chegar”, esta escrita reconhece que toda pesquisa também é um processo de amadurecimento. O que busquei aqui foi dar voz ao cotidiano institucional, sustentando-o como campo de produção de sentido e de vida. Retomar Winnicott, no contexto da creche pública, foi uma tentativa de afirmar que o cuidado é um princípio ético que funda a possibilidade de educar. Como o próprio autor nos ensina, o cuidado suficientemente bom é aquele que oferece as condições para que o gesto espontâneo emergja e a criatividade se mantenha viva, possibilitando ao ser continuar a existir e a se constituir na relação com o outro.

Se a psicanálise não oferece receitas, ela oferece escuta, e, por meio dela, a chance de recolocar a experiência humana no centro da prática educativa. Assim, talvez cuidar e educar se tornem gestos que, mais do que cumprir protocolos, sustentem por meio da “estatutória” atenta às necessidades, o vir-à-ser dos que habitam a instituição. A pesquisa, como a vida, não se encerra, apenas encontra novas formas de continuar. E o horizonte apontado tem relação com a resignificação e valorização do *nada*, entendendo-o não como ausência de algo produtivo, não como uma perda de tempo, mas como um terreno em que a espontaneidade, o gesto pessoal e as subjetividades encontram abrigo e podem florescer.

REFERÊNCIAS

ABRAM, J. *Self*. In: ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. p. 220-237.

ALMEIDA, A. P. **Psicanálise e educação escolar**: contribuições de Melanie Klein. São Paulo: Zagodoni, 2018.

ALMEIDA, A. P. **Por uma ética do cuidado**: Winnicott para educadores e psicanalistas. São Paulo: Blucher, 2023. 2 v.

ALMEIDA, A. P.; NAFFAH NETO, A. O estágio da concernência e a elaboração do complexo de Édipo: revisitando Winnicott e o caso Piggie. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 27-50, 2022. DOI: 10.23925/2594-3871.2022v31i1p27-50.

ALVES, R. Escutatória. In: ALVES, R. **O amor que acende a lua**. Campinas: Papyrus, 2011. p. 65-71.

ALVES, R. Gaiola de prender ideias. In: ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. 42. ed. São Paulo: Planeta, 2021. p. 21-23.

BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Afiliada, 1997.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-232.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 248, ano 134, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** – Introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. 1 v. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** – Formação pessoal e social. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. 2 v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 242, ano 145, p. 18, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Define as diretrizes para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 245, ano 154, p. 41, 22 dez. 2017b.

CARVALHO, Maria Aparecida de. **A participação do cuidado de professores da educação infantil na constituição subjetiva**. Orientadora Rosa Maria Tosta. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/39496>. Acesso em: 15 nov. 2023.

DE LAURENTTIS, V. R. F. **Corpo e psicossomática em Winnicott**. São Paulo: DWW Editorial, 2016.

DIAS, E. O. **Sobre a confiabilidade e outros estudos**. São Paulo: DWW Editorial, 2011.

DIAS, E. O. Conceitos básicos da teoria do amadurecimento pessoal. *In*: DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. São Paulo: DWW Editorial, 2017.

FIGUEIREDO, L. C; MINERBO, M. Pesquisa em psicanálise: algumas ideias e um exemplo. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 39, n. 70, p. 257-278, 2006.

FIGUEIREDO, L. C. A metapsicologia do cuidado. *In*: FIGUEIREDO, L. C. **As diversas faces do cuidar: novos ensaios de psicanálise contemporânea**. São Paulo: Escuta, 2009a.

FIGUEIREDO, L. C. As diversas faces do cuidar. *In*: MAIA, M. S. (org.). **Por uma ética do cuidado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009b.

FIGUEIREDO, L. C. Epistemologia, história e além: reflexões sobre uma trajetória pessoal. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 30, n. spe. p. 140-147, 2010. DOI: 10.1590/S1414-98932010000500005.

FREIRE, P. **A escola**. [S. l.: s. n.], 1989. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/90112>. Acesso em: 11 dez. 2024.

FREUD, S. Psicanálise e teoria da libido. In: FREUD, S. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (Obras completas, v. 15). p. 273–308. (Artigo original publicada em 1923).

FREUD, S. Sobre a psicologia do colegial. In: FREUD, S. **Totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)**. Companhia das Letras, 2012. (Obras completas, v. 11). p. 418-423. (Artigo original publicada em 1914).

FULGENCIO, L. Aspectos diferenciais da noção de ego e de *self* na obra de Winnicott. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 183-198, 2014. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v19i1p183-198.

GOUVEIA, A. J. A escola, objeto de controvérsia. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1976/1991. p. 17-24. (Obra original publicada em 1983).

HANLY, C. Método em psicanálise aplicada. In: HANLY, C. **O problema da verdade na psicanálise aplicada**. Rio de Janeiro: Imago, 1995. p. 41-65. (Obra original publicada em 1992).

HARARI, Y. N. Educação. In: HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Fausto Castilho. Petrópolis: Vozes, 2012. (Obra original publicada em 1927).

KLEIN, M. A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego. In: KLEIN, M. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945)**. São Paulo: UBU Editora, 2023a. p. 278-294. (Artigo original publicado em 1930).

KLEIN, M. O papel da escola no desenvolvimento libidinal da criança. In: KLEIN, M. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945)**. São Paulo: UBU Editora, 2023b. p. 91-111. (Artigo original publicado em 1923).

KLEIN, M. Uma contribuição à teoria da inibição intelectual. In: KLEIN, M. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945)**. São Paulo: UBU Editora, 2023c. p. 299-312. (Artigo original publicado em 1931).

- KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação: O mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.
- LOPARIC, Z. É dizível o inconsciente? **Natureza Humana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 323-385, 1999.
- LOPARIC, Z. O “animal humano”. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 351-397, 2000.
- MORAIS, J. S. Tecer com afeto, sensibilidade e emoção: A pesquisa narrativa autobiográfica em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, e285316, 2025. DOI: 10.1590/ES.285316.
- MORATTI, Paula. **As relações de cuidados com bebês em creches: um olhar possível**. Orientadora Eda Marconi Custódio. 2016. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26092016-111339/publico/moratti_corrigeida.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.
- NAFFAH NETO, A. A noção de experiência no pensamento de Winnicott como conceito diferencial na história da psicanálise. *In*: NAFFAH NETO, A. **Veredas Psicanalíticas: à sombra de Winnicott**. São Paulo: Blücher, 2023.
- PANTALENA, Eliane Silva. **O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais**. Orientador Tirzuko Morchida Kishimoto. 2010. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001831597>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991. (Obra original publicada em 1983)
- PERON, P. R; MARTINS, F. R. Meu nome era Sabina Spielrein. Eu fui também psicanalista. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 37-60, 2019. DOI: 10.23925/2594-3871.2019v28i1.p37-60.
- RASPE, R. E. **As aventuras do Barão de Münchhausen**. São Paulo: Iluminuras, 2015.
- RIBEIRO, M. J. **O ensinar e o aprender em Winnicott: a teoria do amadurecimento e suas contribuições para a psicologia escolar**. 2004. Orientador: Zelijko Loparic. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

- RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2018. (Original publicado em 2001).
- RIZZO, G. A creche e o contexto atual. *In*: RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2012. p. 45-59.
- ROSA, C. D. **A paternidade em Winnicott**. São Paulo: DWW Editorial, 2022.
- ROSA, M. D. Introdução. *In*: ROSA, M. D. **A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2023. p. 21-31.
- ROSA, V. G. **Acontecências**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- SAFRA, G. A criatividade. *In*: SAFRA, G. A. **A po-ética na clínica contemporânea**. São Paulo: Ideias e Letras, 2022.
- SÃO JOSÉ DOS CAMPOS (Município). Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Básica. Divisão de Educação Infantil. **Proposta curricular para berçários**: educação infantil. São José dos Campos: Secretaria Municipal de Educação, 2009.
- SHEPHERD, R; DAVIS, M. Nota dos organizadores. WINNICOTT, D.W. **Bebês e suas mães**. São Paulo: Ubu, 2020.
- SKLAR, S. **A pedagogia freudiana**. 2. ed. Rio de Janeiro: POD, 2023.
- SOARES, F. M. de P. Apresentação. *In*: WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 2022. p. 9-16.
- SOARES, M. D; ONO, M. Psicanálise com crianças: Histórias que configuram um campo. *In*: GUELLER, A. S; SOUZA, A. S. L. de (orgs.). **Psicanálise com crianças**: Perspectivas teórico-clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2020. p. 19-51.
- UNESCO. Education: from disruption to recovery. **UNESCO**, Paris, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-disruption-recovery>. Acesso em: 22 out. 2025.
- VOLTOLINI, R. Introdução. *In*: VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 9-23.
- WINNICOTT, D. W. A integração do ego no desenvolvimento da criança. *In*: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação- Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artmed, 1983. p. 55-61. (Artigo original publicado em 1962).

WINNICOTT, D. W. O lugar em que vivemos. *In:* WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu, 2019a. p. 167-176. (Artigo original publicado em 1968).

WINNICOTT, D. W. O inter-relacionamento independente do impulso instintivo nas identificações cruzadas. *In:* WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu, 2019b. p. 189-218. (Artigo original publicado em 1971).

WINNICOTT, D. W. A criatividade e suas origens. *In:* WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu, 2019c. p. 108-140. (Artigo original publicado em 1971).

WINNICOTT, D. W. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. *In:* WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu, 2019d. p. 13-51. (Artigo original publicado em 1953).

WINNICOTT, D. W. A comunicação do bebê com a mãe e a da mãe com o bebê, comparada e contrastada. *In:* WINNICOTT, D. W. **Bebês e suas mães**. São Paulo: Ubu, 2020a. p. 104-123. (Artigo original publicado em 1968).

WINNICOTT, D. W. O ambiente saudável na infância. *In:* WINNICOTT, D. W. **Bebês e suas mães**. São Paulo: Ubu, 2020b. p. 73-77. (Artigo original publicado em 1967).

WINNICOTT, D. W. A contribuição da psicanálise para a obstetrícia. *In:* WINNICOTT, D. W. **Bebês e suas mães**. São Paulo: Ubu, 2020c. p. 83-96. (Artigo original publicado em 1957).

WINNICOTT, D. W. A mãe dedicada comum. *In:* WINNICOTT, D. W. **Bebês e suas mães**. São Paulo: Ubu, 2020d. p. 17-28. (Artigo original publicado em 1966).

WINNICOTT, D. W. Saber e aprender. *In:* WINNICOTT, D. W. **Bebês e suas mães**. São Paulo: Ubu, 2020e. p. 29-35. (Artigo original publicado em 1950).

WINNICOTT, D. W. A mente e sua relação com o psicossoma. *In:* WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**. São Paulo: Ubu, 2021a. p. 408-426. (Artigo original publicado em 1949).

WINNICOTT, D. W. A posição depressiva no desenvolvimento emocional normal. *In:* WINNICOTT, D. W. **Da Pediatria à psicanálise**. São Paulo: Ubu, 2021b. p. 437-461. (Artigo original publicado em 1954-1955).

WINNICOTT, D. W. Algumas reflexões sobre o significado da palavra “democracia”. *In:* WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: UBU, 2021c. p. 284-308. (Artigo original publicado em 1950).

WINNICOTT, D. W. Cura: uma conversa com médicos. *In:* WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: UBU, 2021d. p. 131-141. (Artigo original publicado em 1970).

WINNICOTT, D. W. O aprendizado infantil. *In:* WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: UBU, 2021e. p. 167-176. (Artigo original publicado em 1968).

WINNICOTT, D. W. Prefácio. *In:* WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**. São Paulo: Ubu, 2021f. p. 7-8. (Artigo original publicado em 1957).

WINNICOTT, D. W. Vivendo Criativamente. *In:* WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: UBU, 2021g. p. 43-61. (Artigo original publicado em 1966).

WINNICOTT, D. W. O conceito de indivíduo saudável. *In:* WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: UBU, 2021h. p. 21-42. (Artigo original publicado em 1967).

WINNICOTT, D. W. A mãe, a professora e as necessidades da criança. *In:* WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. São Paulo: GEN, 2022a. p. 176-185. (Artigo original publicado em 1953).

WINNICOTT, D. W. Alimentação do bebê. *In:* WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. São Paulo: GEN, 2022b. p. 17-21. (Artigo original publicado em 1944).

WINNICOTT, D. W. O bebê como pessoa. *In:* WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. São Paulo: GEN, 2022c. p. 62-66. (Artigo original publicado em 1949).

WINNICOTT, D. W. Existe uma contribuição psicanalítica à classificação psiquiátrica? *In:* WINNICOTT, D. W. **Processos de amadurecimento e ambiente facilitador**: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. São Paulo: Ubu, 2022d. p. 155-176. (Artigo original publicado em 1959-1964).

WINNICOTT, D. W. O mundo em pequenas doses. *In:* WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. São Paulo: GEN, 2022e. p. 56-61. (Artigo original publicado em 1949).

WINNICOTT, D. W. Os padrões deles e os seus. *In:* WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. São Paulo: GEN, 2022f. p. 106-111. (Artigo original publicado em 1944).

WINNICOTT, D. W. Por que os bebês choram? *In:* WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. São Paulo: GEN, 2022g. p. 45-55. (Artigo original publicado em 1944).

WINNICOTT, D. W. Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. *In:* WINNICOTT, D. W. **Processos de amadurecimento e ambiente facilitador**. São Paulo: Ubu, 2022h. p. 104-116. (Artigo original publicado em 1963).

WINNICOTT, D. W. Provisão para a criança na saúde e na crise. *In: WINNICOTT, D. W. **Processos de amadurecimento e ambiente facilitador***: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. São Paulo: Ubu, 2022i. p. 79-90. (Artigo original publicado em 1962).

WINNICOTT, D. W. Família e maturidade emocional. *In: WINNICOTT, D. W. **Família e desenvolvimento individual***. São Paulo: Ubu, 2023a. p. 158-168. (Artigo original publicado em 1960).

WINNICOTT, D. W. Crescimento e desenvolvimento na fase imatura. *In: WINNICOTT, D. W. **Família e desenvolvimento individual***. São Paulo: Ubu, 2023b. p. 45-59. (Artigo original publicado em 1950).

WINNICOTT, D. W. Educação em saúde por radiofusão. *In: WINNICOTT, D. W. **Falando com pais e mães***. São Paulo: Ubu, 2023c. p. 21-26. (Artigo original publicado em 1957).

WINNICOTT, D. W, BRITTON, C. Manejo residencial como tratamento para crianças difíceis. *In: WINNICOTT, D. W. **Deprivação e Delinquência***. São Paulo: Ubu, 2023d. p. 80-103. (Artigo original publicado em 1947).

WINNICOTT, D. W. O primeiro ano de vida: concepções modernas no desenvolvimento emocional. *In: WINNICOTT, D. W. **Família e desenvolvimento individual***. São Paulo: Ubu, 2023e. p. 13-34. (Artigo original publicado em 1958).

WINNICOTT, D. W. O que sabemos sobre bebês que chupam panos? *In: WINNICOTT, D. W. **Falando com pais e mães***. São Paulo: Ubu, 2023f. p. 34-39. (Artigo original publicado em 1956).

WINNICOTT, D. W. O relacionamento inicial entre uma mãe e seu bebê. *In: WINNICOTT, D. W. **Família e desenvolvimento individual***. São Paulo: Ubu, 2023g. p. 35-44. (Artigo original publicado em 1960).

WINNICOTT, D. W. Sobre segurança. *In: WINNICOTT, D. W. **Família e desenvolvimento individual***. São Paulo: Ubu, 2023h. p. 60-66. (Artigo original publicado em 1960).

WINNICOTT, D. W. **Deprivação e Delinquência**. São Paulo: Ubu, 2023i. (Livro original publicado em 1984).

WINNICOTT, D. W. Estabelecimento da relação com a realidade externa. *In:* WINNICOTT, D. W. **Natureza Humana**. São Paulo: Ubu, 2024a. p. 145-166. (Livro original publicado em 1988).

WINNICOTT, D. W. O campo psicossomático. *In:* WINNICOTT, D. W. **Natureza Humana**. São Paulo: Ubu, 2024b. p. 45-50. (Livro original publicado em 1988).

WINNICOTT, D. W. A função intelectual. *In:* WINNICOTT, D. W. **Natureza Humana**. São Paulo: Ubu, 2024c. p. 198-199. (Livro original publicado em 1988).

WINNICOTT, D. W. Introdução parte II. *In:* WINNICOTT, D. W. **Natureza Humana**. São Paulo: Ubu, 2024d. p. 53-56. (Livro original publicado em 1988).

WINNICOTT, D. W. **Natureza Humana**. São Paulo: Ubu, 2024e. (Livro original publicado em 1988).

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020. **World Health Organization**, Geneva, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 22 out 2023.