



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL GESTÃO E
PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

LEIDES DAIANA FREITAS FONSECA

**A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD
WINNICOTT E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA COM BEBÊS**

SÃO PAULO

2025

LEIDES DAIANA FREITAS FONSECA

**A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD WINNICOTT E SUAS
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), para obtenção do grau de Mestra em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

SÃO PAULO

2025

Fonseca, Leides Daiana Freitas.

A teoria do amadurecimento de Donald Winnicott e suas implicações na prática pedagógica com bebês. / Leides Daiana Freitas Fonseca. 2025. 172 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

1. Teoria do amadurecimento. 2. Donald Winnicott. 3. Centro de educação infantil. 4. Formação de professores. 5. Prática pedagógica

I. Vercelli, Ligia de Carvalho Abões. II. Título

CDU 37

LEIDES DAIANA FREITAS FONSECA

**A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD WINNICOTT E SUAS
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), para obtenção do grau de Mestra em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

São Paulo, 10 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra. (Uninove/SP)

Membro: Elaine Teresinha Dal Mas Dias, Dra. (Uninove/SP)

Membro: Rosemary Roggero, Dra. (Uninove/SP)

A todas as mulheres que lutaram para que hoje pudéssemos ocupar lugares sociais que por séculos nos eram vedados.

A todas as mulheres que lutam ao meu lado para que possamos permanecer e que um dia não precisemos mais lutar.

A todas as mães que sempre encontraram um caminho para serem suficientemente boas, em especial à minha mãe.

À Ana Luísa, que me tornou mãe e me permitiu trilhar os percalços da maternidade.

Ao João Batista de Freitas, *in memoriam*, que plantou em mim a semente da docência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, de mulheres fortes e lutadoras, que me ensinaram a nunca desistir.

Às amigas que, literalmente, correm comigo nos diferentes caminhos e papéis da vida, fortalecendo-me a cada passo.

À minha orientadora, professora doutora Ligia Carvalho de Abões Vercelli, por ser suficientemente boa e me sustentar ao longo deste processo.

Às professoras doutoras Elaine Teresinha Dal Mas Dias e Rosemary Roggero, pela generosidade em integrar as bancas de qualificação e defesa, pela delicadeza nas avaliações e pelas valiosas contribuições.

À professora doutora Nádia Conceição Lauriti, pelo apoio, carinho e palavras de fortalecimento, que muito me sustentaram.

À Universidade Nove de Julho (Uninove), pela oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal e profissional.

Às parceiras de estudos – Sueli, Bernardete, Márcia, Débora e Alice – pelos cafês, conversas e companheirismo ao longo desta jornada.

À Lucilene Pisaneschi, Márcio Paiva e Filipe Vieira, pelas contribuições fundamentais ao projeto de pesquisa que deu início a este caminho.

Ao Gabriel, pela presença e apoio constantes.

À Diretoria Regional de Ensino de Campo Limpo (DRE CL), pelo aval à pesquisa, em especial aos colegas da Supervisão Escolar, que ouviram incansavelmente minhas reflexões sobre Winnicott, e às parceiras de comissão, que compreenderam e acolheram minhas ansiedades.

À equipe do CEI “Via Láctea”, especialmente às participantes da pesquisa, por compartilharem comigo a rotina escolar e suas experiências.

Às educadoras e educadores que marcaram minha trajetória na educação, semeando saberes que floresceram em mim.

E, por fim, a todos os estudantes – bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos – que, com suas indagações, impulsionaram-me a trilhar este caminho.

A professora que fornece à criança os instrumentos e as técnicas para o brincar construtivo e o trabalho – e também, por meio da avaliação pessoal, um objetivo para o esforço – está na mesma posição de importância ou necessidade daquele que cuida de um bebê. A pessoa que cuida do bebê, e a professora não menos que ela, está disponível para receber o gesto espontâneo de amor dele, capaz de neutralizar suas preocupações, remorsos ou culpa, surgidos em consequência das ideias que se desencadeiam no auge da experiência instintiva. (Winnicott, 2024, p. 97).

[..] o mundo interno é o mundo pessoal na medida em que ele é sustentado na fantasia, no interior das fronteiras do ego e do corpo limitado pela pele. (Winnicott, 2024, p. 108).

RESUMO

FONSECA, Leides Daiana Freitas. **A teoria do amadurecimento de Donald Winnicott e suas implicações na prática pedagógica com bebês**. 2025. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

A presente pesquisa teve como objeto a teoria do amadurecimento, cunhada por Donald Winnicott, e suas implicações na prática pedagógica com bebês. Partindo desse objeto de estudo, buscou-se responder ao seguinte questionamento: como a teoria do amadurecimento de Donald Winnicott pode contribuir para a prática pedagógica com bebês? Foi estabelecido como objetivo geral compreender os principais conceitos da teoria do amadurecimento de Winnicott e analisar suas implicações para a prática pedagógica com bebês. Como objetivos específicos, elencaram-se: a) analisar se e como os documentos oficiais – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Cidade: Educação Infantil – abordam a teoria do amadurecimento de Winnicott; b) propor formação aos professores sobre a teoria winnicottiana e suas implicações na prática pedagógica com bebês; c) elaborar um e-book sobre os principais conceitos da teoria do amadurecimento de Winnicott, com base na formação ofertada e nas perguntas formuladas pelos docentes participantes. Partiu-se da hipótese de que a teoria do amadurecimento de Winnicott poderia contribuir para a prática pedagógica com bebês ao fundamentar a importância de ações relacionadas ao cuidado, como a sustentação e o manuseio, elementos essenciais na construção da identidade do eu por meio da integração, e possibilitar o planejamento para a apresentação de objetos, de modo a respeitar os tempos infantis. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo universo de estudo foi um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, tendo como participantes a diretora da escola, a coordenadora pedagógica e duas docentes atuantes nos berçários. Os instrumentos de produção de dados foram a análise dos documentos oficiais que regem a Educação Infantil, a observação da prática das professoras, entrevistas semiestruturadas com as docentes e Versões de Sentido elaboradas pelas participantes. A pesquisa fundamentou-se nas obras de Donald Winnicott e de outros autores que abordam a teoria do amadurecimento, bem como em pesquisadores que discutem a formação permanente dos professores, tais como Bernadete Gatti, Maurice Tardif, Francisco Imbernón e Paulo Freire. Os dados produzidos foram investigados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin, dos quais emergiram quatro categorias: sustentação, na qual verificou-se situações em que ela se deu de forma suficientemente boa, com o atendimento às necessidades dos infantes, e momentos nos quais houve falha ambiental; manuseio, no qual identificou-se a inadaptabilidade para atender as dependências essenciais dos bebês; apresentação de objetos, na qual inferiu-se que havia o conhecimento do objeto transicional, mas que o entendimento dos momentos de relaxamento e excitação, que precisam ser respeitados para que os objetos possam ser descobertos pelo bebê era inexistente; e saberes docentes, nos quais depreendeu-se que existe uma dicotomia entre os saberes práticos e saberes pedagógicos. Concluiu-se que os conceitos da teoria do amadurecimento de Winnicott constituem um referencial teórico relevante para enriquecer a atuação docente, tornando-se indispensável seu estudo para a prática pedagógica com bebês.

Palavras-chave: teoria do amadurecimento; Donald Winnicott; Centro de Educação Infantil; formação de professores; prática pedagógica.

ABSTRACT

FONSECA, Leides Daiana Freitas. **Donald Winnicott's theory of maturation and its implications for pedagogical practice with infants**. 2025. Dissertation (Master's) – Professional Postgraduate Program in Educational Management and Practices, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

This research focused on Donald Winnicott's theory of maturation and its implications for pedagogical practice with infants. Based on this subject, the study sought to answer the following question: How can Donald Winnicott's theory of maturation contribute to pedagogical practice with infants? The general objective was to understand the main concepts of Winnicott's theory of maturation and to analyze their implications for pedagogical practice with infants. The specific objectives were: (a) to analyze whether and how the official documents – the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, the Brazilian Common National Curriculum Base, and the City Curriculum: Early Childhood Education – address Winnicott's theory of maturation; (b) to propose teacher training on Winnicott's theory and its implications for pedagogical practice with infants; (c) to develop an e-book on the main concepts of Winnicott's theory of maturation, based on the training provided and the questions formulated by participating teachers. The study was based on the hypothesis that Winnicott's theory of maturation could contribute to pedagogical practice with infants by providing a foundation for the importance of care-related actions, such as holding and handling, which are essential elements in the construction of the self-identity through integration, and by enabling planning for the presentation of objects in a way that respects children's individual rhythms. This was a qualitative study conducted in an Early Childhood Education Center in the São Paulo municipal school network, with participants including the school principal, the pedagogical coordinator, and two nursery teachers. Data collection instruments included analysis of the official documents governing Early Childhood Education, observation of teaching practice, semi-structured interviews with the teachers, and "Versions of Meaning" prepared by the participants. The research was grounded in the works of Donald Winnicott and other authors addressing the theory of maturation, as well as scholars discussing teachers' continuous professional development, such as Bernadete Gatti, Maurice Tardif, Francisco Imbernón, and Paulo Freire. Data were analyzed using Bardin's content analysis methodology, which resulted in four categories: holding, in which situations were identified where it was sufficiently good in meeting the infants' needs, as well as moments of environmental failure; handling, in which maladaptation in meeting infants' essential dependencies was observed; object presentation, which revealed awareness of the transitional object but a lack of understanding of the moments of relaxation and excitement – essential for objects to be discovered by the infant; and teacher knowledge, which showed a dichotomy between practical and pedagogical knowledge. It was concluded that the concepts of Winnicott's theory of maturation constitute a relevant theoretical framework to enrich teaching practice, making its study essential for pedagogical work with infants.

Keywords: theory of maturation; Donald Winnicott; Early Childhood Education Center; teacher education; pedagogical practice.

RESUMEN

FONSECA, Leides Daiana Freitas. **La teoría de la maduración personal de Donald Winnicott y sus implicaciones en la práctica pedagógica con bebés.** 2025. Disertación (Maestría). Programa Profesional de Postgrado en Gestión y Prácticas Educativas, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

La presente investigación tuvo como objeto la teoría de la maduración personal formulada por Donald Winnicott y sus implicaciones en la práctica pedagógica con bebés. A partir de este objeto de estudio, se buscó responder a la siguiente pregunta: ¿cómo puede la teoría de la maduración personal de Donald Winnicott contribuir a la práctica pedagógica con bebés? El objetivo general fue comprender los principales conceptos de la teoría de la maduración personal de Winnicott y analizar sus implicaciones para la práctica pedagógica con bebés. Como objetivos específicos se establecieron: a) analizar si y cómo los documentos oficiales – las Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Infantil, la Base Nacional Común Curricular y el Currículo de la Ciudad: Educación Infantil – abordan la teoría de la maduración personal de Winnicott; b) proponer formación docente sobre la teoría winnicottiana y sus implicaciones en la práctica pedagógica con bebés; c) elaborar un libro electrónico sobre los principales conceptos de la teoría de la maduración personal de Winnicott, con base en la formación ofrecida y en las preguntas formuladas por los docentes participantes. Se partió de la hipótesis de que la teoría de la maduración personal de Winnicott podría contribuir a la práctica pedagógica con bebés al fundamentar la importancia de acciones vinculadas al cuidado, como la sustentación y el manejo, elementos esenciales en la construcción de la identidad del yo mediante la integración, y permitir la planificación para la presentación de objetos de forma que se respeten los tiempos infantiles. Se trató de una investigación de enfoque cualitativo, cuyo ámbito de estudio fue un Centro de Educación Infantil de la Red Municipal de São Paulo, con la participación de la directora de la escuela, la coordinadora pedagógica y dos docentes que trabajan en las salas de bebés. Los instrumentos para la producción de datos fueron el análisis de los documentos oficiales que rigen la Educación Infantil, la observación de la práctica de las profesoras, entrevistas semiestructuradas con las docentes y Versiones de Sentido elaboradas por las participantes. La investigación se fundamentó en las obras de Donald Winnicott y de otros autores que abordan la teoría de la maduración personal, así como en investigadores que discuten la formación permanente del profesorado, como Bernadete Gatti, Maurice Tardif, Francisco Imbernón y Paulo Freire. Los datos producidos fueron analizados a la luz del análisis de contenido propuesto por Bardin, del cual surgieron cuatro categorías: sustentación, en la que se identificaron situaciones en las que esta se dio de manera suficientemente buena, atendiendo a las necesidades de los infantes, y momentos en los que hubo fallos ambientales; manejo, en la que se observó la inadaptación para atender las dependencias esenciales de los bebés; presentación de objetos, en la que se evidenció conocimiento del objeto transicional, pero desconocimiento de los momentos de relajación y excitación – que deben respetarse para que los objetos puedan ser descubiertos por el bebé; y saberes docentes, en la que se dedujo la existencia de una dicotomía entre saberes prácticos y saberes pedagógicos. Se concluyó que los conceptos de la teoría del desarrollo de Winnicott constituyen un marco teórico relevante para enriquecer la actuación docente, siendo indispensable su estudio para la práctica pedagógica con bebés.

Palabras clave: teoría de la maduración personal; Donald Winnicott; Centro de Educación Infantil; formación docente; práctica pedagógica.

LISTA DE QUADROS E FIGURA

Quadro 1 – Produções acadêmicas que vêm ao encontro do tema pesquisado	18
Quadro 2 – Organização das turmas.....	62
Quadro 3 – Organização dos recursos humanos.....	64
Quadro 4 – Caracterização das participantes da pesquisa	66
Quadro 5 – Apresentação dos bebês.....	69
Quadro 6 – Cenas das observações de campo – chegada à escola	71
Quadro 7 – Cenas das observações de campo – propostas pedagógicas	73
Quadro 8 – Cenas das observações de campo – alimentação.....	75
Quadro 9 – Cenas das observações de campo – descanso.....	76
Quadro 10 – Cenas das observações de campo – troca de fraldas	78
Quadro 11 – Cenas das observações de campo – interações.....	79
Quadro 12 – Trechos das entrevistas semiestruturadas	81
Quadro 13 – Trechos das entrevistas semiestruturadas	82
Quadro 14 – Trechos das entrevistas semiestruturadas	83
Quadro 15 – Trechos das entrevistas semiestruturadas	84
Quadro 16 – Trechos das entrevistas semiestruturadas	85
Quadro 17 – Trechos das entrevistas semiestruturadas	86
Quadro 18 – Trechos das Versões de Sentido	90
 Figura 1 – Planta da Unidade Escolar	 63

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BI	Berçário I
BII	Berçário II
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DRE	Diretoria Regional de Educação
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIPIEI	Linha de Pesquisa e Intervenção Educação e Infância
MEC	Ministério da Educação
MGI	Mini grupo I
MGII	Mini grupo II
OSC	Organização da Sociedade Civil
PMPI	Plano Municipal pela Primeira Infância
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROGEPE	Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais
RME	Rede Municipal de Educação
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SME	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
VS	Versão de Sentido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	16
2 A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD WINNICOTT, OS FENÔMENOS DA TRANSICIONALIDADE E O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DOS BEBÊS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	22
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	22
2.2 A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD WINNICOTT	23
2.3 OS FENÔMENOS DA TRANSICIONALIDADE	28
2.4 O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DOS BEBÊS, NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	31
2.5 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A TEORIA DO AMADURECIMENTO?.....	36
3 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES	42
3.1 PERFIL DOS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS.....	42
3.2 FORMAÇÃO INICIAL	44
3.3 FORMAÇÃO PERMANENTE	46
3.4 SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA	49
3.5 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR COM BEBÊS E A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD WINNICOTT	52
4 A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD WINNICOTT E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	57
4.1 A PROBLEMATIZAÇÃO, OS OBJETIVOS E A HIPÓTESE DO ESTUDO	57
4.2 METODOLOGIA	58
4.3 UNIVERSO DA PESQUISA	61
4.4 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DO ESTUDO	66
4.5 A OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS	67
4.5.1 A chegada	71
4.5.2 As propostas pedagógicas	72
4.5.3 A alimentação	74
4.5.4 O descanso.....	76
4.5.5 As trocas de fraldas	77
4.5.6 As interações	78
4.6 AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	80
4.7 FORMAÇÃO REALIZADA COM AS PARTICIPANTES	87

4.8 VERSÕES DE SENTIDO (VS)	89
4.9 ANÁLISE DOS DADOS.....	91
4.9.1 A categoria sustentação	93
4.9.2 A categoria manuseio	99
4.9.3 A categoria apresentação de objetos.....	102
4.9.4 A categoria saberes docentes.....	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisa	121
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	122
APÊNDICE C – Relatórios de Observação.....	123
APÊNDICE D – Versão de Sentido após formação.....	136
APÊNDICE E – Entrevistas realizadas com professoras dos Berçários I do CEI Via Láctea	141
APÊNDICE F – Entrevistas realizadas com gestoras do CEI Via Láctea	147
APÊNDICE G – Slides da Formação.....	152

APRESENTAÇÃO

A vida de uma pessoa consiste em um intervalo entre dois estados de não vida. (Winnicott, 2024, p. 171).

Nasci em uma cidade pequena no interior de Minas Gerais, vindo a morar em São Paulo. Durante minha infância, estudei em escolas públicas, sempre encontrando professores que me desafiavam e promoviam acesso a obras literárias, às quais não teria acesso sem o seu incentivo. A leitura sempre foi meu porto seguro, meu refúgio nos momentos de dificuldades, o que me motivou a optar pelo curso de Licenciatura Plena em Letras, concluído em 2006.

Inicialmente, não havia em mim a pretensão da docência. Sonhava em trabalhar em editoras. Durante a faculdade, cheguei a estagiar como revisora textual em uma editora jurídica. Contudo, no semestre final do curso, precisei fazer os estágios da graduação e acabei me inscrevendo para atuar como professora eventual da Rede Estadual de São Paulo. Em sala de aula, encontrei um novo caminho e nele a possibilidade de compartilhar meu amor pela literatura com jovens e adolescentes.

Após optar pela docência, acabei por me efetivar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), na qual atuo até o momento presente, tendo assumido diversos cargos: professora de Ensino Fundamental II e Médio, coordenadora pedagógica, diretora de escola e, atualmente, supervisora escolar.

Assim como a leitura me levou pelo caminho da docência, a maternidade me levou ao caminho da Educação Infantil. Um ano após o nascimento da minha filha, eu me transferi para um Centro de Educação Infantil (CEI), lugar no qual pude aprender com docentes experientes, e juntas construímos muitos saberes sobre o desenvolvimento e cuidados com os bebês e crianças pequenas.

Segurar um bebê recém-nascido, manuseando seu pequeno corpo frágil é, ao mesmo tempo, assustador e gratificante. Ao longo da vida, como neta mais velha de uma família imensa, ajudei nos cuidados de muitos bebês, mas nada me preparou de fato para a maternidade. Tornei-me mãe aos 31 anos, quando já era coordenadora pedagógica. A maternidade fez surgir em mim muitos receios, entre eles o de não estar apta a cuidar e educar um pequeno ser humano.

Em face do novo desafio que se descortinava, tratei de fazer o que sempre fiz: estudar. Realizei curso de gestante. Li várias obras que encontrei acerca de cuidados com bebês, desenvolvimento infantil e educação familiar. Repleta de teorias, passei a colocá-las em prática ao longo da gestação, antes mesmo de ouvir o choro da pequena menina a quem dei à luz.

Na maternagem, assim como na docência, a busca da melhor forma de ensinar e criar vínculos com as relações que se descortinavam/descortinam nas funções as quais desempenhei/desempenho é uma constante e traz muitas inquietações, as quais me levaram à terapia pessoal, espaço no qual pude me descobrir e compreender melhor o quanto o vínculo emocional, constituído na primeira infância, é importante para a formação humana, favorecendo ou não o desenvolvimento e a aprendizagem.

Ao perceber minha evolução pessoal, por meio da psicoterapia, e no intuito de me apropriar de saberes teóricos do que estava vivenciando na prática, comecei a ter interesse pela leitura de textos relacionados à Psicologia. Nesses estudos, interessei-me pela teoria do pediatra e psicanalista inglês Donald Winnicott, relacionada ao desenvolvimento psicossomático dos bebês, em especial às fases das dependências absoluta e relativa, o que me levou a participar de grupos de estudo para aprofundar o entendimento sobre o tema.

A partir desse saber que se descortinava, passei a refletir sobre como a teoria winnicottiana pode contribuir para o atendimento aos bebês muito pequenos nos CEIs. Os escritos de Winnicott ampliaram minha compreensão sobre o desenvolvimento dos bebês nos primeiros meses de vida, fase desafiadora, trazendo junto grandes inquietações, pois, em minha profissão, tenho acompanhado de perto a chegada desses bebês nas escolas e todas as dúvidas e inseguranças das equipes em recebê-los e das famílias em deixá-los sob cuidados de terceiros.

Como mãe de uma criança quase “institucionalizada”, já que minha filha frequenta a escola em período integral, desde o fim de minha licença gestante, compreendo as angústias e receios das famílias, mas sei o quanto os docentes fazem a diferença e proporcionam vivências e conhecimentos que vão muito além da leitura e escrita. Como profissional da educação, sei o quão desafiadoras são as mudanças que afetam diretamente o nosso fazer cotidiano. A chegada de bebês com menos de seis meses nas escolas é recente. Ainda há um processo de adaptação de ambientes, de descobertas de como cuidar e educar, em uma fase em que, historicamente, os pequenos estavam sob os cuidados das famílias ou instituições de saúde.

A perspectiva da oferta de cuidados aos infantes, principalmente na fase de dependência absoluta, na qual ainda não distinguem o eu e o outro, é um desafio para o qual as ideias de Winnicott podem direcionar o caminho. Pesquisar a melhor maneira de aproximar seus conceitos de mãe suficientemente boa, *holding* (segurar) e *handling* (manusear) dos espaços escolares, por meio da formação permanente, é a provocação que me move.

Desta forma, passei a pesquisar sobre Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, percebendo que o Mestrado Profissional seria o mais adequado aos meus objetivos, pois permitiria sistematizar os conhecimentos do fazer cotidiano com o conhecimento teórico, de

modo a contribuir com minha atuação enquanto supervisora escolar na Rede Pública do Município de São Paulo.

Nas pesquisas que realizei sobre Mestrado Profissional, encontrei, na Universidade Nove de Julho (Uninove) e na Linha de Pesquisa e Intervenção Educação e Infância (Lipiei), a proximidade com meu objeto de pesquisa. Após passar pelo processo seletivo, iniciei os estudos no primeiro semestre do ano de 2024.

1 INTRODUÇÃO

A partir do Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI) de São Paulo, que visa promover os direitos e o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos, fornecendo diretrizes para o poder público, sociedade, famílias e outros envolvidos, com metas e estratégias organizadas em eixos estratégicos, a cidade implementou uma série de políticas públicas, a fim de ampliar o acesso de bebês à rede educacional, tal como o “Programa Mãe Paulistana – Creche”, que possibilita o cadastro à fila de espera por vaga a partir do 4º mês de gestação, e a abertura de novas Unidades Educacionais, com espaços adequados para o atendimento ao berçário.

Assim, houve uma ampliação significativa de vagas escolares para bebês e crianças de 0 a 3 anos, de forma que, atualmente, a Rede Municipal de Educação (RME) oferta atendimento de 10 horas diárias para bebês, a partir do nascimento, nos Centros de Educação Infantil (CEIs), o que vem se mostrando um desafio aos docentes e gestores dos equipamentos, na busca de concepções pedagógicas e metodológicas para atender os pequenos ingressantes.

Entre os inúmeros desafios de cuidar e educar bebês em instituições educacionais, está o de pensar em como possibilitar um desenvolvimento criativo e integrado, a partir de uma perspectiva do desenvolvimento integral, ou da integração da psique-soma¹. Para tanto, voltamos nosso olhar para a teoria do desenvolvimento maturacional de Donald Winnicott.

O pediatra e psicanalista inglês estabelece que é na fase dos primeiros meses de vida que o desenvolvimento do bebê é permeado pela necessidade de sustentação, por parte dos seus cuidadores. Chamado por ele de fase da “dependência absoluta”, o infante necessita, em maior escala, da sustentação (*holding*), por parte da figura que desempenha a função materna²; ou seja, sendo suficientemente sustentado e manuseado (*handling*), o bebê, aos poucos, alcança o que Winnicott designou de integração psique-soma.

A condição inicial do bebê, na qual a imaturidade prevalece, torna-o inteiramente dependente do ambiente e, conseqüentemente, um ser não integrado. O processo de amadurecimento, por meio dos cuidados recebidos por quem exerce a função materna, conduz

¹ Integração psique-soma, na teoria winnicottiana, refere-se ao processo pelo qual o bebê passa a vivenciar o corpo (soma) e a mente (psique) de forma unificada.

² O termo a função materna é categorizado, na obra “Família e desenvolvimento individual”, de Donald Winnicott (2023, p. 33), como sendo “[...] a função da mãe suficientemente boa”, a qual descreve como sendo a responsabilidade da pessoa que irá sustentar, manusear e apresentar objetos ao bebê. Desta forma, nesta pesquisa, ao utilizarmos o termo, estaremos nos referindo à definição winnicottiana.

a várias formas de integração que ocorrerão ao longo de sua existência, incluindo a diferenciação entre mundo interno e externo, possibilitando o estabelecimento de uma unidade individual e a distinção entre o eu e o não eu (Winnicott, 2022). O estágio inicial da vida é particularmente crítico, já que o bebê requer o cuidado completo para alcançar seu potencial. Em outras palavras, o bebê precisa ser sustentado de maneira suficientemente boa³ para se desenvolver de forma saudável.

Compreender as funções cuidadoras exercidas em instituições escolares faz-se indispensável para aproximarmos a realidade dos cuidados ofertados e as necessidades dos bebês, tendo em vista que o desenvolvimento saudável depende de cuidados consistentes e contínuos, que possibilitem ao bebê acumular recordações, as quais possibilitarão seu processo de integração (Winnicott, 2022). Sendo a integração a propulsora das relações do bebê com o mundo, entendemos que os professores necessitam conhecer como ocorre o desenvolvimento psíquico da criança, considerando que o desenvolvimento da identidade depende da interação entre bebês e cuidadores, e as condições para isso são complexas e imprevisíveis, até que ele possa expressar seu próprio eu.

Refletir sobre como a escola compreende e pratica o cuidado e a educação dos bebês é um caminho para contribuir com a formação de pessoas saudáveis e socialmente integradas. Buscar um diálogo com os profissionais da primeira infância e a teoria do amadurecimento de Donald Winnicott, irá nos possibilitar compreender e propor um fazer docente voltado à formação integral para os bebês.

Para iniciarmos esta pesquisa, realizamos um levantamento de teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no site da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), no período temporal de 2019 a 2023, somente na área da educação. Nessa busca, utilizamos as seguintes palavras-chave, em conjunto: Winnicott e Educação Infantil; Winnicott e creche; Winnicott e Centro de Educação Infantil; teorias winnicottianas e Educação Infantil, e encontramos três publicações, sendo uma tese, uma dissertação e um artigo, apresentados no quadro 1.

³ O termo sustentado de forma suficientemente boa refere-se aos cuidados físicos e emocionais que permitem ao bebê sentir-se seguro, os quais devem ser adequados às suas necessidades individuais.

Quadro 1 – Produções acadêmicas que vêm ao encontro do tema pesquisado

AUTOR(A)	TÍTULO	MODALIDADE/ ANO	UNIVERSIDADE/ PERIÓDICO
GONZAGA, Katherinne Rozy Vieira	Modelo de análise da posição subjetiva de docentes para manejo de conflitos relacionais na Educação Infantil	Tese/2020	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
FRANCO, Merilis Aparecida	A sensibilização sobre o acolhimento: uma proposta interventiva com a criação de rapsódias do cotidiano infantil	Dissertação/2021	Universidade Nove de Julho (Uninove)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A tese *Modelo de análise da posição subjetiva de docentes para manejo de conflitos relacionais na Educação Infantil*, de autoria de Katherinne Rozy Vieira Gonzaga, defendida em 2020, destaca o importante papel da escola na formação da infância, argumentando que os educadores precisam estar preparados para mediar conflitos e promover o desenvolvimento integral. Apresenta a contribuição da psicanálise à prática pedagógica tanto como a oportunidade de fazer conhecer um modo de subjetivação, a partir da teoria de Donald Winnicott, visando intervir por meio dela na prática educacional, quanto na instituição como um lugar de fala, possibilitando um diálogo entre os dois campos dos saberes, para a criação de um espaço favorável à formação de sujeitos mais criativos. Para isso, apresenta e executa uma proposta de formação docente apoiada em um tripé teórico-metodológico, que articula as dimensões cultural, pedagógica e psicanalítica, a partir das teorias winnicottianas, com o objetivo de promover mudanças subjetivas nos professores, que fossem utilizadas no manejo de conflitos na interação grupal. O estudo apresentou, como resultados, que o modelo formativo auxiliou os docentes a lidarem melhor com os desafios e a criarem estratégias eficazes para o ambiente escolar.

A dissertação *A sensibilização sobre o acolhimento: uma proposta interventiva com a criação de rapsódias do cotidiano infantil*, de Merilis Aparecida Franco, defendida em 2021, aborda o acolhimento de bebês e crianças nos Centros de Educação Infantil da Cidade de São Paulo, a partir da Teoria do Apego, de John Bowlby, apoiando-se em Donald Winnicott, para discutir o vínculo dos professores com os bebês, em papel complementar ao da figura materna. O objetivo geral da pesquisa foi a possibilidade de criar estratégias para sensibilizar professoras quanto à importância do acolhimento. A pesquisadora concluiu que as professoras que acolhem bebês e crianças pequenas necessitam de conhecimento teórico que possibilite reflexões

constantes sobre o cotidiano escolar, e que temas como figuras de apego e comportamento de apego não são contemplados nos documentos oficiais e nas formações proporcionadas aos docentes.

Ressaltamos aqui que, no andamento das pesquisas nos bancos de dados citados no quadro de produções acadêmicas, encontramos outros trabalhos, além dos utilizados neste estudo, contudo ou eram pesquisas de programas da área de psicologia ou possuíam datas muito anteriores às que buscávamos, o que impossibilitou a sua utilização.

As poucas pesquisas que relacionam a teoria winnicottiana à educação podem ser indicativos de que existe uma grande possibilidade de ampliarmos as aprendizagens a partir da apropriação das teorias psicanalíticas ao campo educacional, visto que compreender o amadurecimento da psique-soma dos bebês pode contribuir com a formação emocional de uma geração que cada vez mais ficará sob cuidados institucionais, reforçando, assim, a relevância deste estudo.

Enquanto a pesquisa de Gonzaga (2020) discute a formação docente na educação infantil, à luz da teoria de Donald Winnicott, voltada aos aspectos inconscientes que influenciam o manejo de conflitos relacionais no ambiente escolar, propondo um modelo de análise da posição subjetiva dos professores, e a pesquisa de Franco (2021) discorre sobre a sensibilização docente ao acolhimento cotidiano dos bebês, recorrendo a Winnicott para refletir sobre a relação mãe-bebê na perspectiva da Teoria do Apego⁴, esta pesquisa tem como objeto a teoria do amadurecimento, cunhada por Donald Winnicott, e suas implicações na prática pedagógica com bebês, e busca responder ao questionamento: Como a teoria do amadurecimento de Donald Winnicott pode contribuir para a prática pedagógica com bebês?

O objetivo geral é compreender os principais conceitos da teoria do amadurecimento de Winnicott e analisar suas implicações para a prática pedagógica com bebês. Como objetivos específicos da pesquisa, elencamos: a) analisar se os documentos oficiais – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular, Currículo da Cidade: Educação Infantil – abordam a teoria do amadurecimento de Winnicott; b) propor formação aos professores sobre a teoria winnicottiana para a prática docente; c) elaborar um *e-book* sobre os principais conceitos da teoria do amadurecimento de Winnicott, com base na formação ofertada e nas perguntas dos docentes participantes.

⁴ Segundo Franco (2020, p. 25), a Teoria do Apego foi fundada por John Bowlby e “Afirma que os seres humanos, em sua mais tenra idade, necessitam de uma figura de apego que lhes ofereça os cuidados essenciais para sua sobrevivência, oferecendo respostas que promovam sentimentos de segurança”.

Partimos da hipótese de que a teoria do amadurecimento de Winnicott pode contribuir para a prática pedagógica com bebês, ao fundamentar a importância de ações relacionadas aos cuidados, como a sustentação e o manuseio, como elementos fundamentais na construção da identidade do eu, por meio da integração, e possibilitar o planejamento para a apresentação de objetos, de modo a respeitar os tempos infantis.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Definiu-se como universo do estudo um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo, tendo como sujeitos a diretora da escola, a coordenadora pedagógica e duas docentes que atuam nos berçários. Os instrumentos de produção de dados foram: análise de documentos que regem a Educação Infantil, observação da prática das professoras, entrevista semiestruturada com as participantes e Versão de Sentido (VS). O material produzido foi analisado a partir da análise de conteúdo de Laurence Bardin.

O referencial teórico fundamenta-se nas obras de Donald Winnicott e de outros autores que abordam a teoria do amadurecimento, em autores que discorrem sobre a formação permanente dos professores, tais como Bernadete Gatti, Maurice Tardif e Francisco Imbernón, além de documentos federais e municipais que apresentam diretrizes para o trabalho docente com a infância.

Esta dissertação está organizada em cinco seções, sendo a primeira, introdutória. Na segunda, intitulada “A teoria do amadurecimento; teoria do amadurecimento de Donald Winnicott; os fenômenos da transicionalidade e o papel do professor diante dos bebês no Centro de Educação Infantil”, tecemos algumas considerações sobre a teoria em si, abordamos os fenômenos da transicionalidade, discorremos acerca do papel do professor diante dos bebês no Centro de Educação Infantil e, por último, falamos sobre o que dizem os documentos oficiais sobre a teoria winnicottiana.

A terceira seção, “Formação permanente de professores”, aborda o perfil dos estudantes de licenciatura, a formação inicial e formação permanente, perpassando acerca dos saberes necessários à docência, e encerra explanando sobre a formação docente na atuação com bebês e a teoria do amadurecimento de Winnicott.

A quarta seção, “Algumas considerações sobre a teoria do amadurecimento; a teoria do amadurecimento de Donald Winnicott; os fenômenos da transicionalidade e o papel do professor diante dos bebês no Centro de Educação Infantil”, apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa, assim como seu universo e caracterização dos participantes, expondo os dados produzidos e apresentando sua análise.

A quinta e última seção apresenta as Considerações finais, na qual são retomados os aspectos principais da pesquisa, o percurso metodológico e apresentadas as conclusões, que evidenciam o alcance do objetivo geral, ao relacionar os conceitos da teoria do amadurecimento de Winnicott à prática pedagógica com bebês, confirmando a contribuição da teoria para fundamentar ações que englobam o cuidar e o educar, ainda que algumas hipóteses permaneçam inconclusivas diante das limitações encontradas no decorrer da pesquisa.

2 A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD WINNICOTT, OS FENÔMENOS DA TRANSICIONALIDADE E O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DOS BEBÊS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

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

Nesta seção, temos como objetivo explorar a teoria do amadurecimento desenvolvida por Donald Winnicott, observar como seus princípios podem ser aplicados no atendimento a bebês nos Centros de Educação Infantil (CEI) e analisar se e como os documentos Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade: Educação Infantil abordam a teoria do amadurecimento de Winnicott.

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os artigos publicados por Donald Winnicott, em sua maioria, foram escritos para conferências e palestras ministradas por ele para plateias diversas, de modo que suas ideias são tratadas em diferentes obras e textos, criando uma verdadeira colcha de retalhos. A psicóloga e pesquisadora Elza Oliveira Dias, em sua obra *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott*, a partir do princípio metodológico da hermenêutica, organizou os elementos conceituais dessa teoria (Dias, 2021).

As obras e conceitos winnicottianos, ao longo dos anos, foram sendo revisados e novas traduções lançadas, de tal modo que a nomenclatura de alguns conceitos pode divergir, a depender da tradução.

O termo *teoria do amadurecimento*, utilizado por Elza Oliveira Dias, aparece na obra *Por uma ética do cuidado: Winnicott para educadores e psicanalistas*, de Alexandre Patricio de Almeida (2023), como “*teoria winnicottiana de desenvolvimento maturacional*”, e o autor destaca que, em algumas traduções, a nomenclatura será *teoria do desenvolvimento emocional*, sendo suas fases nomeadas como *fases do desenvolvimento emocional*. Deste modo, nesta pesquisa, utilizamos a nomenclatura apresentada pela autora Elza Oliveira Dias, e os termos atualizados das obras de Winnicott revisadas pela Editora Ubu, incluindo os diferentes verbetes,

sempre que se fizer necessário, de modo que seja possível, ao leitor, compreender mais facilmente as ideias apresentadas.

Visando possibilitar uma melhor compreensão da pesquisa, convém anteciparmos um importante conceito que será amplamente utilizado no decorrer das seções: a “mãe devotada comum” ou “mãe suficientemente boa”. Almeida (2023, p. 173) descreve que “A expressão ‘suficientemente boa’ refere-se à mãe capaz de reconhecer e atender à dependência do lactente, devido à sua identificação com ele – fator que lhe permitirá saber qual é a necessidade do bebê e, num dado momento, saber responder a ela”.

Para Winnicott (2019, p. 28),

A “mãe” suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que passa por uma adaptação ativa em relação às necessidades do bebê, uma adaptação ativa que diminui de maneira gradativa, diante da crescente capacidade de ele encarar a falta de adaptação e de tolerar os resultados da frustração.

Comprendemos adaptação ativa como a capacidade de moldar-se de forma sensível e flexível às necessidades do bebê, de tal modo que o conceito de mãe devotada comum ou mãe suficientemente boa pode ser utilizado para todos os cuidadores, capazes de se adaptarem às necessidades do bebê, estando relacionado a quem exerce a função do cuidar, independentemente de gênero biológico ou parentesco com o infante.

Portanto, ao citarmos o termo mãe, consideramos tratar-se do sujeito responsável pelos cuidados com os bebês e crianças, seja no ambiente familiar, seja em ambientes institucionais, como os Centros de Educação Infantil, assim como função materna refere-se a quem exerce as funções de cuidado. Dito isto, apresentamos, a seguir, a teoria do amadurecimento de Donald Winnicott.

2.2 A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD WINNICOTT

O pediatra e psicanalista inglês Donald Woods Winnicott, ao longo de suas pesquisas e observações clínicas do crescimento de bebês e crianças, formulou a teoria do amadurecimento, a qual organiza o desenvolvimento humano em quatro fases de amadurecimento: dependência absoluta; dependência relativa; rumo à independência e independência relativa (interdependência). Trata-se da espinha dorsal da teoria winnicottiana, visto abordar as bases da personalidade e saúde psíquica, abarcando desde os estágios iniciais até a morte do indivíduo, incluindo as condições ambientais que possibilitam ou não o amadurecimento e a

capacidade de relacionar-se com o mundo e objetos externos. Nesse sentido, Dias (2021, p. 17-18) ressalta:

Ela serve, portanto, de guia prático para a compreensão dos fenômenos da saúde, assim como para a detecção precoce de dificuldades emocionais, podendo ser útil não só para psicanalistas e psicoterapeutas, mas também para mães e pais preocupados em facilitar o amadurecimento pessoal de seus filhos, para os profissionais cujo trabalho afeta, em algum nível, o desenvolvimento emocional de bebês, crianças, adolescentes e adultos e, igualmente, para todos os que foram alertados para a necessidade de se pensar em atividades e políticas de prevenção na área de saúde psíquica.

Logo após nascer, o bebê humano depende totalmente dos cuidados ambientais da mãe: “A mãe foi responsável pelo ambiente no sentido físico do termo antes do nascimento, e após o nascimento a mãe continua a prover o cuidado físico, o único tipo de expressão de amor que o bebê pode reconhecer no princípio” (Winnicott, 2024, p. 128-129). Essa primeira etapa da vida foi identificada como fase da dependência absoluta, na qual o bebê ainda não está integrado; sua interação com o mundo é mediada pelos cuidados primários. O bebê integra-se a partir da interação com o cuidador, com o ambiente no qual está inserido. Primeiro, existem as necessidades físicas, como calor, toque, alívio de dor ou fome; segundo, há necessidades sutis que só podem ser atendidas por meio do contato humano, como o ritmo da respiração materna, batimentos cardíacos, cheiro dos pais e estímulos sensoriais para sustentar a vida e o desenvolvimento do bebê (Winnicott, 2020).

O autor, em seus escritos, estabelece como responsável por esses cuidados a mãe suficientemente boa, a qual seria a mãe capaz de não só atender às necessidades fisiológicas do bebê como introduzi-lo no mundo externo, ou seja, a mãe que se dedica integralmente ao bebê, sendo a mediadora de sua interação com o mundo externo. Para Dias (2021, p. 133), o “[...] ambiente – que, no início, é a mãe, ou melhor, os modos de ser da mãe – é parte do bebê, indistinguível dele. Não há, aqui, dois indivíduos, mas uma relação *sui generis* que pode ser chamada dois-em-um”, tratando-se de uma relação dual, para a qual existe o bebê e a mãe ambiente, que promove seu desenvolvimento pessoal. À mãe ambiente cabe segurar e manusear o bebê de modo a atender seus instintos primários, conforme aponta Winnicott (2022, p. 29):

Num ambiente que propicia um “segurar” bom o suficiente, o bebê é capaz de realizar o desenvolvimento pessoal de acordo com suas tendências herdadas. O resultado é uma continuidade da existência, que se transforma num senso de existir, num senso de *self* e, finalmente, em autonomia.

Assim, o desenvolvimento saudável do indivíduo é fundamentado na ideia de uma sustentação suficientemente boa, que atenda aos instintos primários, instintos esses que

remontam às necessidades do bebê, mas que ele ainda não sabe que são necessidades. Segundo Winnicott (2024, p. 51-52), instintos são “[...] poderosos impulsos biológicos que vêm e voltam na vida do bebê ou da criança”. Quando esses impulsos atingem o ápice, a excitação do instinto leva o bebê a se preparar para satisfazê-los. Se a satisfação ocorre no momento máximo do impulso, resulta em prazer e alívio temporário do instinto, porém, uma satisfação incompleta ou mal coordenada causa alívio parcial, desconforto e impede o necessário intervalo de descanso entre dois episódios desses impulsos (Winnicott, 2024).

No estado de excitação, causado por seus impulsos primitivos, o bebê não é capaz de distinguir do que precisa. Sente um enorme desconforto e o seio da mãe surge para alimentá-lo, outro desconforto, e a mãe o manuseia de modo que fique confortável, em sua imaturidade e ilusão de onipotência. Por não ter memórias anteriores que lhe possibilite reconhecer o que recebe, o infante possui a ilusão de criar o ambiente. É este momento, em que o bebê não percebe as bordas que o separam do mundo externo, que o autor nomeia de estado de não-integração (Winnicott, 2024). O autor afirma ainda que os momentos de experiências excitadas são contrabalanceados por momentos de tranquilidade. O bebê é totalmente dependente e inteiramente inconsciente de sua dependência, pois o ambiente criado por quem cuida dele é parte fundamental da dependência.

Se no início existe a adaptação da mãe às necessidades do bebê, possibilitando a ele a ilusão de haver criado os objetos externos, a “[...] mãe gradualmente decresce em sua capacidade de adaptação às necessidades (emocionais)” (Winnicott, 2024, p. 128), de forma que, se a ilusão é sustentada pela mãe ambiente, depois o bebê é capaz de lidar com a desilusão. Desta maneira, as ações de cuidado que envolvem o bebê e atendem a seus instintos permitem também que ele gradualmente interaja e construa a sua percepção de mundo. Ele oscila entre momentos de excitação, nos quais seus impulsos biológicos prevalecem, e momentos de descanso. Pouco a pouco, em seus momentos de excitação, mediado pelas falhas da mãe suficientemente boa, vai percebendo o ambiente externo.

Deve-se salientar que seu amadurecimento biológico é acompanhado pelas vivências que o permeiam. Dias (2021, p. 126) ressalta que, “A partir da não-integração, pequenas experiências de integração ocorrem nos estados de excitação e, logo depois, o bebê retorna ao estado não-integrado, para descansar. Aos poucos, o estado de integração torna-se mais estável e consistente”. De tal modo que, no contexto do desenvolvimento, o ambiente desempenha um papel essencial, especialmente durante a fase de dependência absoluta do bebê, considerando que, neste estágio, o ego evolui de uma falta de integração para uma estrutura integrada, permitindo assim que o bebê vivencie a ansiedade ligada à desintegração. Nesse contexto, a

palavra desintegração adquire um significado que anteriormente não possuía, uma vez que a integração do ego se torna uma realidade. Diante disso, Winnicott (2022, p. 125-126) aponta que

Muito do que uma mãe faz com um bebê poderia ser chamado de “segurar”. Não é só o segurar concreto, que por si já é muito importante, uma vez que constitui um ato delicado que só pode ser realizado pelas pessoas certas, delicadamente, mas também grande parte do cuidado do bebê se refere a uma interpretação mais abrangente da palavra “segurar”. O “segurar” inclui todo manuseio físico adaptado às necessidades do bebê. Aos poucos, a criança valoriza o ato de ser “liberada”; isso corresponde a sua introdução ao princípio de realidade, que no início se choca com o princípio do prazer (onipotência revogada).

Nesse sentido, o conceito de segurar – encontrado como *holding*, a depender da tradução da obra – trata de uma postura emocional dos cuidadores, visando proporcionar um ambiente seguro, acolhedor e empático ao bebê, para que este alcance a integração entre psique e soma. Considerando que o manuseio físico – *handling*, em algumas traduções –, requerido em seu desenvolvimento primitivo, precisa ser realizado de forma a promover seu desenvolvimento físico e emocional, fortalecendo vínculos saudáveis com quem o manuseia.

Para Winnicott (2024, p. 179), “No início há o soma, e então a psique, que na saúde vai gradualmente ancorando-se ao soma. Cedo ou tarde aparece um terceiro fenômeno, chamado intelecto ou mente”. O soma se refere ao corpo físico, enquanto a psique engloba os processos mentais, emocionais e psicológicos, como os pensamentos, sentimentos, desejos e percepções, que vão constituindo as vivências do bebê. Se um ser humano, olhado por um ângulo, é físico, de outro, será psicológico. Assim, existem o soma e a psique, e existe também um inter-relacionamento complexo entre ambos. A mente organiza esse relacionamento entre o soma e a psique (Winnicott, 2024).

Logo, a mente não é apenas a capacidade de pensar ou raciocinar, mas também um sistema integrado, responsável por processar as experiências do soma e da psique, formando a personalidade, os padrões de comportamento e de respostas emocionais, que se constituirão ao longo da vida, a partir das vivências proporcionadas por meio dos cuidados ambientais suficientemente bons, os quais seguram e manuseiam o bebê, atendendo a seus instintos primários, e lhe permitindo encontrar a liberdade, para ser inserido na realidade.

Quanto a isso, Dias (2021, p. 100) ressalta:

Inicialmente, o bebê vive num mundo subjetivamente concebido; passa, depois, para uma forma intermediária de realidade – a da transicionalidade – a meio caminho entre o subjetivo e o objetivo; em seguida, caminha na direção

de constituir o eu, como identidade integrada, separado do não-eu, podendo, então, começar a perceber objetivamente o mundo externo ou compartilhado.

Em termos práticos, a teoria estudada enfatiza a importância de um ambiente inicial amoroso, estável e receptivo para o desenvolvimento saudável da criança. Se essa base inicial for estabelecida, o bebê estará em uma posição melhor para criar o mundo externo, ou seja, para se envolver com o mundo de maneira saudável e autêntica. A saída para o mundo externo possibilita os fenômenos transicionais, que surgem da ilusão inicial de onipotência do bebê, na qual se constrói a realidade do mundo subjetivo.

Esses fenômenos marcam o início da capacidade de simbolização e, com o tempo, evoluirão para incluir o brincar, o qual abrangerá todo o espaço cultural, à medida que a maturidade avançar. Esse processo se inicia quando a desilusão está em andamento, com mudanças graduais na sensação de onipotência, manifestando-se pelo apego aos objetos transicionais (Dias, 2021). A partir do momento em que o bebê consegue integrar-se, alcança um outro estágio do amadurecimento, saindo da dualidade mãe-bebê para a percepção de outras existências; contudo, a sustentação ambiental, que reconhece a complexidade das interações experimentadas pelo infante durante seu processo maturacional, continuará sendo essencial para a continuidade do desenvolvimento de uma identidade unitária.

Segundo Dias (2021, p. 100), “A conquista da unidade num eu integrado ocorre por volta de um ano ou um ano e meio, no estágio denominado, bem a propósito, de EU SOU”. O eu que emerge, tendo alcançado o si-mesmo, ou *self*, após se integrar em vários níveis e aspectos durante os estágios iniciais, separa-se da mãe. Esta integração não é uniforme, livre de falhas ou desprovida de conflitos, mas sim um estado de integração espaço-temporal, no qual há um *self* que abarca todas as partes, em vez de elementos dissociados, compartimentalizados ou dispersos e negligenciados.

O conceito de *self*, ou si-mesmo, abrange a noção de identidade em desenvolvimento, de modo que o bebê saudável, o qual está maduro para a idade, avança em direção ao estágio de se tornar uma pessoa integrada, consciente de si mesma e dos outros. Os cuidados que eram exigidos até essa fase começam a ser superados e, aos poucos, serão assumidos pela criança como autocuidado, de modo que o bebê iniciou a transição da dependência absoluta para a dependência relativa. A continuidade dos cuidados ambientais estará presente desde a concepção da criança até o fim da adolescência, fase que marca o término da dependência relativa (Winnicott, 2024).

De acordo com Winnicott (2021b, p. 43), uma base sólida para a integração enseja o bebê a existir, a ter um sentimento de existência, ou seja, possibilita o “ser”, que é essencial para, posteriormente, vir a “fazer” de maneira saudável e integrada. Se um indivíduo não teve

a oportunidade de apenas “ser” e desenvolver uma sensação sólida de si mesmo nos primeiros estágios da vida, suas ações e interações subsequentes do “fazer” podem ser afetadas. “Ser, antes do Fazer. O Ser tem que se desenvolver antes do Fazer” (Winnicott, 2021b, p. 46), de modo que “ser” refere-se ao estado interno do *self*, sua identidade emocional e psíquica, bem como a sua capacidade de sentir-se real, presente e integrado. O “fazer” refere-se às ações, comportamentos e interações do *self* com o mundo externo, sendo a maneira como expressamos nossa identidade e como nos envolvemos em atividades e relacionamentos.

O *self* é fundamentalmente formado nos primeiros estágios da vida infantil, quando a criança está apenas “sendo” – experienciando o mundo, sentindo-se segura, amada e compreendida em seu ambiente. Essa relação de ser e fazer está intrinsecamente relacionada à criatividade humana. “Para ser criativa, uma pessoa tem que existir, e ter um sentimento de existência, não na forma de uma percepção consciente, e sim como uma posição básica a partir da qual operar” (Winnicott, 2021b, p. 43).

Portanto, a criatividade é necessária para o contato com a realidade; associa-se ao estar vivo, ao sentimento de realidade, afetando a forma de ver a realidade, de encarar os acontecimentos ou fazer algo, não sendo um talento especial e sim uma sublimação do conflito pulsional. A transicionalidade abre o caminho para o desenvolvimento da criatividade, visto que o objeto transicional é criado subjetivamente pelo bebê. Os objetos transicionais e o brincar são a base para o adulto explorar a cultura, a religião e a arte e como um descanso saudável da eterna tarefa de distinguir realidade de fantasia (Dias, 2021).

O desenvolvimento saudável, no qual o bebê foi suficientemente segurado, manuseado, que possibilitou sua integração psicossomática, desenvolvendo a percepção de si-mesmo, caminhará para o ser e o fazer criativo, que facilitará a formação de um adulto maduro, o qual será “[...] capaz de objetividade sem perder o contato com a riqueza do mundo subjetivo; pode fazer concessões, sem sentir-se roubado em sua espontaneidade” (Dias, 2021, p. 287). Diante do exposto, discutiremos a seguir os fenômenos da transicionalidade que marcam o processo criativo dos infantes.

2.3 OS FENÔMENOS DA TRANSICIONALIDADE

Ao nascer, o bebê não separa o mundo de si, tendo a ilusão da onipotência; ou seja, para o bebê tudo o que surge para atender às suas necessidades é criado por ele. À medida que conhece o mundo pelas percepções sensoriais, possibilitadas pelo corpo, vai criando memória e começa a perceber as falhas ambientais, falhas essas que, aos poucos, levam-no a perceber o

mundo como algo externo a si. Essa transição vivenciada pelo infante é parte central de seu amadurecimento.

A ilusão de onipotência permite ao bebê ser criativo, e sua saída do mundo interno para o externo é mediada por elementos que lhe permitem manter parte da sensação de onipotência enquanto ganha segurança para explorar o mundo. Nas palavras do autor,

[...] desde o nascimento o ser humano se preocupa com o problema da relação entre aquilo que é objetivamente percebido e o que é subjetivamente concebido. E o ser humano só consegue encontrar uma resolução saudável para esse problema se tiver começado bem, graças à mãe. *A área intermediária à qual me refiro é a área a que o bebê tem acesso entre a criatividade primária e a percepção objetiva baseada em testes de realidade.* Os fenômenos transicionais representam os estágios iniciais do uso da ilusão, sem a qual o ser humano não vê sentido na ideia de uma relação com um objeto percebido pelos outros como externo ao ser. (Winnicott, 2019, p. 30, grifo do autor).

Assim, podemos considerar que, em seu processo de desenvolvimento, o bebê, em ambiente suficientemente bom, ao ter uma necessidade vinda de uma tensão instintiva, acredita ter criado o que o satisfaz. De tal modo que, em sua ilusão, acredita que o seio que o alimentou e satisfaz sua tensão instintiva foi criado por ele, pois a capacidade do ambiente de se adaptar às necessidades do bebê coincidem com sua capacidade criativa. Quando o ambiente falha, o mundo externo se apresenta, iniciando o fenômeno transicional, pois a falha leva o bebê à desilusão, causada pela percepção de que sua ideia de onipotência inicial não é real.

Para lidar com a desilusão da realidade que se apresenta, o bebê cria um objeto ou um comportamento que o auxilia na transição. Esse objeto pode ser uma chupeta, um cobertor, um paninho, assim como pode ser um som produzido pela criança, ou até mesmo um comportamento, como um balançar do corpo ou das mãos. Segundo Winnicott (2019, p. 31), “Os objetos transicionais e os fenômenos transicionais iniciam os seres humanos naquilo que eles sempre considerarão importante, ou seja, uma área neutra de experiência que não será posta à prova”.

Ao afirmarmos que o bebê cria o objeto transicional, estabelecemos um acordo com o bebê de não lhe questionarmos a criação do objeto, pois não é importante se ele o criou ou se o objeto foi oferecido pelo mundo externo; trata-se da relação estabelecida pelo bebê com o objeto criado. Logo, “[...] como fenômenos transicionais – dessa área intermediária, assim como o uso de objetos que não fazem parte do corpo do bebê, mas ainda não são totalmente reconhecidos como pertencentes à realidade externa” (Winnicott, 2019, p. 11). Consideramos, então, que o

objeto transicional é parte dos fenômenos transicionais, os quais englobarão todas as manifestações da fase de transição entre a ilusão de onipotência e a inserção na realidade externa, de forma que as manifestações estão relacionadas ao pensamento ou fantasias que se conectam com as experiências funcionais do bebê. Para Winnicott (2019, p. 14), “[...] o padrão dos fenômenos transicionais se revela quando o bebê tem entre quatro e seis meses até oito a doze meses”.

Parte central dos fenômenos transicionais, o objeto criado “[...] ganha importância vital para o bebê, que o utiliza na hora de dormir como defesa contra a ansiedade, especialmente a ansiedade de tipo depressivo” (Winnicott, 2019, p. 18). A importância deste objeto precisa ser reconhecida e respeitada, não o retirando de forma brusca do bebê, pois retirá-lo pode causar “[...] uma ruptura na continuidade da experiência do bebê, uma ruptura que pode destruir o significado e o valor do objeto para ele” (Winnicott, 2019, p. 18).

As manifestações estabelecidas nos primeiros meses de vida serão tão relevantes que podem persistir durante toda a infância, de modo que o objeto transicional continuará a ser necessário nos momentos de dormir, de solidão ou quando a criança enfrentar sensações depressivas. A necessidade de um objeto ou de um padrão de comportamento são tão centrais no desenvolvimento que podem continuar a se manifestar na vida adulta, em momentos de privação⁵.

O objeto acompanhará o amadurecimento da criança e,

Ao longo dos anos, o destino do objeto é sofrer um desinvestimento gradual, não sendo necessariamente esquecido, mas relegado ao limbo. Com isso quero dizer que, em condições saudáveis, o objeto transicional não “vai para dentro” nem o sentimento em relação a esse objeto é necessariamente reprimido. Ele não é esquecido, mas sua ausência também não é lamentada. O objeto perde sentido, já que os fenômenos transicionais se tornam difusos, ficam espalhados por todo o território intermediário entre a “realidade psíquica interna” e “o mundo externo conforme percebido por duas pessoas em comum”, ou seja, ficam espalhados por todo o campo cultural. (Winnicott, 2019, p. 20).

O papel simbólico do objeto transicional irá sendo, aos poucos, relacionado aos jogos, brincadeiras, estando relacionado à capacidade de criação e apreciação artística, ou seja, o objeto transicional inaugura um simbolismo que estará presente em diferentes objetos ao longo da vida. Compreender o papel fundamental que um simples objeto pode ter no processo de

⁵ Podemos definir privação como carência afetiva, indicando a ausência prolongada de um ambiente suficientemente bom para o desenvolvimento emocional saudável.

amadurecimento de uma criança possibilita aos cuidadores e docentes agirem com respeito diante do apego e simbolismo que ele apresentará para o infante.

2.4 O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DOS BEBÊS, NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Todo indivíduo tem grande dificuldade em conciliar a agressividade que existe na natureza humana e mesclá-la com o amor. (Winnicott, 2023a, p. 23).

Se, ao longo da história, houve momentos em que os cuidados dos infantes ficavam a cargo de suas famílias, geralmente sob responsabilidade das mulheres, com a inserção cada vez maior delas no mercado de trabalho, tornou-se necessário repensar as políticas e soluções para o cuidado das crianças. A sociedade brasileira, na promulgação da Constituição Federal de 1988, definiu como direito das crianças o acesso à educação em creches e pré-escolas a partir do zero ano. Deste modo, novos formatos do cuidar precisaram ser pensados para atender a essa demanda social. Por conseguinte, as teorias que direcionam a prática educacional precisam ser revisitadas, de modo a separarmos as ideias nucleares das interpretações relacionadas ao contexto histórico de sua elaboração.

A busca por formatos de cuidar de bebês e crianças é antiga. Na cidade de São Paulo, as creches foram criadas em 1950, como política pública para os cuidados infantis; inicialmente, atendendo aos munícipes mais necessitados, de baixa renda, visando à proteção à infância e à maternidade; posteriormente, ampliou-se para atender à necessidade de mulheres trabalhadoras, como um lugar para deixar as crianças enquanto trabalhavam (Panizzolo, 2017, p. 9-10).

Nos mais de 70 anos de existência das creches, houve muitas mudanças. Quando a Constituição Federal de 1988 passou a considerar a criança como sujeito de direito e, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação reforça que a creche não é um direito da mãe trabalhadora e sim um direito da criança, justificou-se ainda mais a necessidade de considerar a inevitabilidade de não negligenciarmos os cuidados necessários ao processo de amadurecimento dos bebês em seus primeiros meses de vida, de forma que sua inserção em instituições escolares atenda, de forma qualitativa, a uma demanda social, um cuidado que promova o desenvolvimento saudável das futuras gerações.

Considerando que grande parte do desenvolvimento infantil ocorre nos ambientes escolares, conhecer a teoria do amadurecimento torna-se um facilitador para o fazer docente. Desta forma, buscaremos compreender como atender as crianças no primeiro estágio da vida

nas creches, ou Centros de Educação Infantil (CEIs), como são nomeados na Cidade de São Paulo.

No artigo *A mãe, a professora e as necessidades da criança*, publicado na obra *A criança e seu mundo*, e que foi extraído de parte de um relatório da Unesco, do qual Winnicott foi um dos autores, são apresentados elementos necessários à escola e aos docentes. Ressalta o autor: “A função da escola maternal não é ser um substituto para a mãe ausente, mas complementar e para ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha” (Winnicott, 1982, p. 214). Ao falar da escola maternal, Winnicott considera a ida de crianças de três a cinco anos, para quem a integração havia sido realizada, estando em fase de transição, mas já tendo superado a relação dual mãe-bebê. Quando consideramos a escolarização de bebês, precisamos refletir sobre esse papel complementar também na sustentação da integração necessária a seu desenvolvimento, como conteúdo da prática docente.

Se, para Winnicott, a mãe não precisa ter uma formação específica para cuidar do bebê, pois a orientação biológica e a fusão mãe-bebê a torna capaz de ser suficientemente boa, o mesmo não se pode afirmar da professora ou professor, que precisa “[...] compreender que está na presença de uma psicologia complexa de crescimento e adaptação infantis, a qual necessita de condições especiais de meio ambiente” (Winnicott, 1982, p. 215). Para ele, o docente precisa também apropriar-se dos cuidados maternos, dialogando sempre com as mães das crianças sob sua responsabilidade, de modo a estabelecer uma relação de confiança com a família e promovendo tranquilidade para o infante (Winnicott, 1982). Conjecturando sobre o ingresso de bebês na escola, essa relação docente e família faz-se ainda mais necessária para compreender como os cuidados são ofertados para não haver uma ruptura brusca na forma como ele está sendo gradualmente apresentado ao mundo externo.

A assistência física à criança é também um processo psicológico. A forma como se cuida do bebê, pegando-o no colo, trocando-o, alimentando-o, tudo contribui para a constituição de si mesmo. A capacidade da criança de perceber o corpo como um lar da psique depende de um tratamento coerente e humanizado. Ao oferecer os cuidados físicos e alimentação, demonstrando afeto e atenção, evitando a impessoalidade e ações mecânicas, que a criança percebe como hostilidade ou indiferença, a escola contribui para a integração saudável do infante (Winnicott, 2020).

Em seu estudo sobre comportamento infantil, o psicanalista austro-americano René Spitz (2004) observou bebês em situação de privação afetiva parcial e total. O pesquisador relata que, no grupo de crianças observadas, que permaneceram em privação afetiva parcial, um número significativo de bebês, afastados de sua mãe e sem receber um substituto aceitável,

desenvolveu características semelhantes à depressão, nomeada pelo autor de depressão anaclítica.

Elas permaneciam de bruços no berço, com o rosto escondido, recusando-se a tomar parte na vida dos que estavam ao seu redor. Quando nos aproximávamos delas, na maioria das vezes éramos ignorados, embora algumas nos olhassem com expressão indagadora. Quando éramos insistentes em nossa aproximação, seguia-se o choro e, em alguns casos, a gritaria. Não fazia diferença se o observador fosse homem ou mulher. (Spitz, 2004, p. 273).

Em continuidade ao relato, o autor afirma que os sintomas regrediam com o retorno da mãe ou se tornavam mais marcantes e consolidados com a manutenção da privação:

Esta síndrome do comportamento durava aproximadamente três meses, piorando progressivamente. Então, o choro acalmava. Era substituído por um tipo de rigidez da expressão facial. Aí, as crianças ficavam deitadas ou sentadas com os olhos abertos e inexpressivos, o rosto frio e imóvel, e um olhar distante, como se estivessem em estado de estupor, aparentemente sem ver o que acontecia ao redor delas. (Spitz, 2004, p. 273).

Segundo Spitz (2004), esse quadro era apresentado por bebês que haviam sido cuidados por mães afetuosas nos primeiros meses e depois acabavam separando-se. Se os cuidados iniciais não haviam sido bons, a depressão anaclítica não se manifestava. Se na depressão anaclítica a recuperação era rápida, havendo o retorno ou substituição do objeto de amor, o mesmo não se poderia afirmar em relação à privação total de cuidados afetivos no primeiro ano de vida do bebê (Spitz, 2004).

Na observação de bebês, em uma instituição de cuidados de crianças abandonadas, o autor registra que os cuidados de aspectos corporais eram realizados adequadamente, em relação à alimentação, higiene, cuidados médicos, sendo tão bons ou superiores a outras instituições, contudo, cerca de oito a doze bebês permaneciam sob cuidados de apenas uma enfermeira, então, “[...] eles eram emocionalmente carentes. Falando de modo mais drástico, tinham aproximadamente um décimo da quantidade normal de afeto propiciado no relacionamento comum entre mãe e filho” (Spitz, 2004, p. 282-283).

Estes bebês apresentavam inicialmente os mesmos sintomas da depressão anaclítica, com uma evolução do quadro para o hospitalismo: “Permaneciam inertes em suas camas. Elas não atingiram o estágio de controle motor necessário para virar-se de bruços. A expressão tornou-se vaga, a coordenação dos olhos defeituosa, a expressão frequentemente imbecil” (Spitz, 2004, p. 283).

O autor conclui que

A ausência da mãe equivale à carência emocional. Vimos que isso leva à deterioração progressiva, envolvendo toda a criança. Tal deterioração manifesta-se primeiramente por uma interrupção do desenvolvimento psicológico da criança; iniciam-se, então, disfunções psicológicas paralelas a mudanças somáticas. (Spitz, 2004, p. 285).

A pesquisa desenvolvida por Spitz nos faz retomar a necessidade de cuidados ambientais suficientemente bons, propostos por Winnicott, pois, “[...] para uma criança ser um indivíduo saudável e integrado, ela precisa de um ambiente que a sustente (*holding*) e lhe apresente o mundo externo em pequenas doses” (Almeida, 2023, p. 175).

Segundo Winnicott (1982, p. 216), se os docentes compreenderem as necessidades dos infantes, a escola, além de espaço de desenvolvimento, passa a exercer um papel fundamental na oportunidade de suplementar e corrigir um possível fracasso materno. Para tal feito, é necessário reconhecer que o processo de amadurecimento infantil não é linear, que a criança apresenta uma concepção subjetiva do mundo, que, diante de alguma situação de frustração ou vista como ameaça, ela retorna à posição de dependência: “Em virtude dessa imaturidade, a escola tem de estar apta para desempenhar a função da mãe, que deu confiança à criança nos primeiros tempos” (Winnicott, 1982, p. 218).

Nessa mesma linha de pensamento, a experiência educacional de Pikler-Lóczy nos permite identificar a adaptação ambiental suficientemente boa para as crianças. Segundo Falk (2021, p. 21), o Instituto Lóczy foi fundado pela pediatra Emmi Pikler em 1946, como local de acolhida de crianças órfãs da capital de Budapeste. Desde seu início, sua fundadora tinha como objetivo comprovar que “[...] era possível criar as condições para que os bebês e as crianças pequenas se desenvolvessem favoravelmente tanto do ponto de vista físico como psíquico” (Falk, 2021, p. 29). Antes mesmo da fundação do Instituto, a pediatra desenvolveu um trabalho pautado na observação do desenvolvimento motor das crianças que estavam sob seus cuidados:

Emmi Pikler já não acreditava que o bebê tivesse necessidade da intervenção direta do adulto, de suas instruções nem de seus exercícios para adotar, conservar ou abandonar as diferentes posições do corpo, nem para mudar de posição, nem para deslocar-se, nem para aprender a colocar-se em pé e caminhar. Quer dizer, não acreditava que o ser passivo se tornasse uma pessoa ativa pelo impulso do adulto; além disso, não acreditava que aquele tipo de intervenção pudesse acelerar o desenvolvimento do bebê e pensava que, caso acelerasse, não representaria nenhuma vantagem para sua vida nem para seu desenvolvimento. (Falk, 2021, p. 25).

De tal forma que a instituição possibilitaria uma observação a longo prazo das propostas que a pediatra já defendia. Após um começo conturbado, para conseguir colocar sua proposta

em prática, Emmi Pikler e Maria Reinitz, principal educadora do Instituto, precisaram formar os trabalhadores que atenderiam as crianças:

Ensinar-lhes gestos delicados e pequenas atenções e sublinharam particularmente o fato de *a criança - em qualquer idade ser sensível a tudo o que lhe acontece: sente, observa, grava e compreende as coisas ou às compreenderá com o tempo, sempre que lhe dermos a oportunidade.* Ensinar às jovens *a observar as crianças, a tentar compreender tudo o que expressa a posição de seu corpo, seus gestos e sua voz, a dedicar sempre bastante tempo a atendê-las sem ter pressa e satisfazer suas necessidades segundo as exigências individuais.* Ensinar que tinham que falar enquanto as atendiam, inclusive aos bebês menores, por meio de suas palavras e de seus gestos, haviam de prepará-las para tudo o que iam fazer, para tudo o que iam aprender. (Falk, 2021, p. 31-32, grifos nossos).

A descrição apresentada por Falk permite-nos inferir que a formação ofertada possibilitou a criação de um ambiente adaptado às necessidades dos bebês, ou seja, de um ambiente que buscasse ser suficientemente bom, atendendo ao amadurecimento individual em um ambiente afetuoso e humanizado. No decorrer do texto, Judith Falk (2021, p. 37-40) relata as observações que as educadoras realizavam em relação aos bebês e crianças e de como o desenvolvimento ocorria de maneira saudável, a ponto de, na atualidade, o Instituto vir a tornar-se um exemplo de cuidados reconhecido internacionalmente.

Nos exemplos relatados por Spitz e por Falk, temos importantes contrapontos que nos oportunizam compreender o que vem a ser a função de um ambiente de cuidados suficientemente bons:

Deixem-me simplificar a função do ambiente e afirmar em poucas palavras que ela envolve:
1 segurar;
2 manusear;
3 apresentar objetos. (Winnicott, 2019, p. 178).

Se o suprimento ambiental é suficiente, o bebê é segurado e manuseado satisfatoriamente, sem ruptura de sua ilusão de onipotência, ele se torna capaz de usar o objeto como uma criação sua, como um objeto subjetivo, completando parte do ciclo das complexidades que caracterizam seu desenvolvimento emocional e mental, possibilitando sua integração (Winnicott, 2019). A escola que acolhe e respeita os tempos e espaços da criança, compreendendo como se dá seu desenvolvimento, contribuirá, de forma positiva, para sua integração. Quanto a isso, Winnicott (1982, p. 219) afirma que,

Na educação da escola maternal, criam-se condições propícias para o que é intermediário entre o sonho e o real; principalmente, as brincadeiras são respeitadas de um modo positivo e empregam-se estórias, desenhos e música.

É especialmente neste setor que a escola maternal pode fomentar o enriquecimento e ajudar a criança a encontrar uma relação operante entre as ideias que são livres e o comportamento que precisa tornar-se relacionado com o grupo.

Uma escola organizada como um ambiente seguro, de brincadeiras, descobertas e cuidados torna-se um espaço de crescimento saudável para bebês e crianças. Compreender a formação psicológica dos bebês, de como se dá a integração psicossomática para a constituição do si-mesmo, possibilita aos docentes apropriarem-se de suas práticas, adaptando-as às necessidades individuais dos bebês, de forma afetuosa, cumprindo então com seu papel suplementar de cuidados junto às famílias, tornando-se o local adequado de cuidados para as futuras gerações.

2.5 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A TEORIA DO AMADURECIMENTO?

O documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação* (Brasil, 2006, p. 7-8) realiza uma retomada histórica do cuidado com crianças no Brasil, o qual ganha força a partir dos anos de 1970, inicialmente a partir da Assistência Social, surgindo como fruto da luta de movimentos sociais:

Nas décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do país, cada vez mais intenso, somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma expansão do atendimento educacional, principalmente às crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, verificando-se também, na década de 1980, uma expansão significativa na educação das crianças de 0 a 3 anos. (Brasil, 2006, p. 8).

De acordo com esse documento, a ausência de uma legislação educacional que englobasse a infância e a pressão pelo atendimento fez com que, inicialmente, fossem difundidas formas alternativas de atendimento, sem o estabelecimento de uma formação mínima e de espaços adequados às crianças. Acrescenta que, tradicionalmente, o atendimento escolar à faixa etária de 0 a 3 anos era focado em aspectos como saúde, higiene e alimentação, e, a partir dos 4 anos, um preparo para o Ensino Fundamental. A partir das descobertas de pesquisas realizadas em Centros Universitários e de pesquisas nacionais e internacionais, outras concepções de infância foram incorporadas, definindo “[...] as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar” (Brasil, 2006, p. 8).

As mudanças para um atendimento institucionalizado aos infantes iniciam-se a partir da Constituição Federal de 1988, a qual considera a criança como sujeito de direitos.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, estabelece, em seu artigo 29, a definição da Educação Infantil como “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2013, art. 29). A LDB estabelece também que a Educação Infantil ficará a cargo dos municípios e se dará em creches e pré-escolas. Logo, na construção atual da sociedade brasileira, a escola é o local complementar para cuidar e educar os bebês e as crianças, o que nos leva a afirmar que a política pública de cuidados com a próxima geração passa pelas unidades educacionais.

Consideramos que, além da mudança para a perspectiva de direitos, a definição estabelecida pela legislação remete, de forma direta, às propostas de Winnicott apresentadas na seção anterior, ao considerar que a Educação Infantil é suplementar à família e deve considerar os diversos aspectos do desenvolvimento dos bebês e crianças (Winnicott, 1982, p. 214-215). De tal modo que compreender as interligações entre a teoria do amadurecimento e as principais publicações curriculares da infância nos permitirá entender como olhamos para o desenvolvimento da futura geração e contribuir com sugestões de mudanças necessárias nessa construção.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, são realizadas com o objetivo de propor um currículo para as infâncias em todo o território nacional:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2009b, art. 3º).

Assim, a Educação Infantil deve ser organizada para a promoção do desenvolvimento integral. Contudo, não há nas Diretrizes uma definição do que se entende como integral. Desse modo, é necessário buscar elementos no texto que nos permitam compreender quais aspectos devem ser considerados, ao pensar no desenvolvimento integral.

Ao analisar as diretrizes, Vercelli, Alcântara e Barbosa (2019, p. 37) apontam que

Observamos, a partir dessa concepção, que as DCNEIs entendem as crianças como produtoras de cultura que transformam e são transformadas por ela. São sujeitos ativos, que têm voz e vez, capazes de resolver conflitos e questionamentos próprios de sua idade. Assim, a proposta pedagógica deve se voltar à proposição de vivências que propiciem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças sem dissociar o cuidar do educar, o brincar do

aprender, o fazer do pensar. Tal proposta deve ser elaborada de forma coletiva, com a participação dos profissionais da escola, da comunidade e das próprias crianças. Portanto, segundo o documento, a proposta pedagógica deve garantir condições para que a escola cumpra sua função sociopolítica e pedagógica.

Desta forma, as DCNEI não são um documento prescritivo, mas apresenta as concepções que devem orientar as propostas pedagógicas a serem elaboradas para o atendimento aos bebês e crianças.

Buscando encontrar elementos que nos auxiliem a compreender o conceito de desenvolvimento integral, encontramos, no artigo 8º, os incisos I e II, Resolução nº 5/2009, que abordam as dimensões a serem consideradas, e reforçam o cuidar como parte do educar: “I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança [...]” (Brasil, 2009b, art. 8º, I-II). Consequentemente, ao estabelecer que o cuidado é indissociável do educar, definimos que ambos são os objetivos principais, quando pensamos em uma educação para as infâncias, de forma que ocorram simultaneamente no processo educativo, tratando-se de cuidados que considerem não apenas os aspectos motores e cognitivos como também os afetivos, cuidados esses que podem ser promovidos de forma integral em um ambiente suficientemente bom, o qual se adapte às necessidades dos bebês e crianças.

Com a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu-se que o Ministério da Educação (MEC), em parceria com estados, municípios e Distrito Federal, deveria redigir uma proposta com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, para ser apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A proposta apresentada, após consulta pública de âmbito nacional, culminou na publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC tornou-se um documento normativo, o qual define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver na Educação Básica, sendo a Educação Infantil parte integrante dessa etapa.

Para Vercelli, Alcântara e Barbosa (2019, p. 38), “Os objetivos de aprendizagem de uma BNCC são aqueles que todas as escolas no território nacional têm a obrigação de oferecer para as crianças”, visto que a BNCC define que todos os bebês e crianças têm direito a um aprendizado escolar que lhes possibilite acessar conhecimentos, saberes e habilidades comuns, que foram estabelecidos como essenciais para a constituição da cidadania. Na Educação Infantil, isso inclui explorar diferentes campos de experiência, conhecer o próprio corpo e suas possibilidades, entrar em contato com contexto de saberes e realidades que extrapolem seu

contexto pessoal, como cultura de outras regiões e/ou outros países, expressar-se em múltiplas linguagens e incorporar valores éticos, estéticos e políticos previstos na Constituição Federal.

A BNCC está organizada em direitos de aprendizagem, que trazem os objetivos gerais considerados pela base, e em campos de experiência, que elencam os objetivos específicos a serem considerados no desenvolvimento de cada campo. Os campos de experiência são organizados por faixas etárias, apresentando objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, por meio de abordagens das experiências de aprendizagem.

Entre os direitos de aprendizagem, destacamos:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Brasil, 2017, p. 38).

A construção da identidade pessoal se inicia com a integração do eu, promovida por um ambiente suficientemente bom, a ser considerado nas experiências de cuidados promovidos em ambientes escolares. No campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, há a afirmação de que “O processo de construção da identidade da criança é central para o seu desenvolvimento. Acontece ao longo de toda a vida, mas é particularmente intenso durante a Educação Infantil” (Brasil, 2017, n.p.). Desta forma,

Quando o ambiente facilitador – que deve ser humano e pessoal – é suficientemente bom, as tendências hereditárias de crescimento do bebê alcançam suas primeiras conquistas. É possível dar nome a essas coisas. A principal se resume na palavra integração. Todas as pequenas e singelas atividades e sensações que contribuem para formar o que reconheceremos como um bebê específico começam a se unir e possibilitam momentos de integração nos quais ele se torna uma unidade, ainda que, sem dúvida, permaneça extremamente dependente. (Winnicott, 2020, p. 25-26).

A integração do eu é fundamental para o desenvolvimento infantil, e essa integração passa por saberes não estabelecidos na Base, mas que são complementados pela teoria winnicottiana, que estabelece quais são os cuidados necessários ao desenvolvimento do bebê, possibilitando assim que o direito de aprendizagem supracitado seja incorporado por bebês e crianças.

Ao analisarmos a BNCC, devemos também considerar que,

[...] uma Base não é um currículo: ela é balizadora de parte de um currículo escolar. Cabe às redes, escolas e comunidades estabelecerem um diálogo – tenso e produtivo – com as definições da Base Nacional e criarem objetivos de aprendizagem próprios de cada ambiente escolar, que construam

identidades, conversem com a cultura local e, principalmente, escutem as crianças e seus territórios. (Vercelli; Alcântara; Barbosa, 2019, p. 38).

Desta forma, a cidade de São Paulo publicou o *Currículo da Cidade: Educação Infantil*, em 2019. O documento foi elaborado, de forma coletiva, por um Grupo de Estudos e Práticas Pedagógicas (GEPP – Currículo), composto por profissionais da Rede Municipal de Educação (RME) e pesquisadores das infâncias, tendo sido disponibilizado para consulta pública em agosto de 2018. As discussões do GEPP – Currículo “[...] tinham um objetivo comum: a busca da melhoria da qualidade da Educação Infantil pública paulistana aos bebês e às crianças” (São Paulo, 2019, p. 13).

Ao analisar o Currículo da Cidade, Vercelli (2021, p. 13) afirma que “[...] o currículo se configura em temáticas que estão presentes na escola, as quais possibilitam a elaboração de diversas atividades intencionais, de modo que a instituição não perca sua especificidade”. Desta forma, o currículo proposto é um documento que apresenta as concepções educacionais da cidade de São Paulo, remetendo a cenas do cotidiano escolar para exemplificar o que propõem. Não sendo um documento prescritivo, a publicação respeita a autonomia das Unidades Escolares.

A publicação estabelece que a “Educação Infantil em seu cuidar e educar assume o compromisso com a humanização dos bebês e das crianças e não apenas com a instrução” (São Paulo, 2019, p. 21-22), retomando a importância do cuidar em seus princípios fundamentais e permeando todas as ações pedagógicas voltadas à infância. Contudo, não há descrição de cenas que envolvam cuidados específicos com bebês.

O ambiente é apresentado na perspectiva da inclusão, com o conceito de desenho universal:

O conceito de desenho universal para a aprendizagem desde a infância se alinha à ideia de educação inclusiva no sentido das deficiências, por ser capaz de criar coletivamente oportunidades equitativas de aprendizagem e ambientes educacionais interativos, os quais, sendo diferentes, igualam as oportunidades. (São Paulo, 2019, p. 53).

O ambiente apontado no Currículo da Cidade prende-se aos aspectos físicos dos espaços educativos, não incorporando em seu conceito os cuidados, que fazem parte do conceito de ambiente proposto pela teoria winnicottiana: “O ambiente – que, no início, é a mãe, ou melhor, os modos de ser da mãe – é parte do bebê, indistinguível dele” (Dias, 2021, p. 126).

Desta forma, o conceito de ambiente, para a teoria winnicottiana, ultrapassa a questão do espaço físico, incorporando todos os cuidados que são ofertados aos bebês neste espaço, sendo que “Na normalidade, *é o ambiente que se adapta ao bebê* e, à medida que este

amadurece, na presença do ambiente facilitador, ele vai *criando* não apenas um, mas vários sentidos de real” (Dias, 2021, p. 25, grifo do autor). “É o ambiente que torna possível o crescimento de cada criança e, sem uma confiabilidade ambiental adequada, o crescimento pessoal de uma criança não pode ocorrer, ou precisa ser distorcido” (Winnicott, 2023a, p. 100).

Logo, o fato de que o ambiente é parte fundamental do desenvolvimento de bebês e crianças é um consenso entre o Currículo da Cidade e a teoria do amadurecimento, havendo um acréscimo por parte do autor ao conceito de ambiente, para incorporar também as práticas de cuidados que são disponibilizadas aos bebês e crianças, como elementos que o compõem. Assim, podemos considerar que a organização do ambiente, proposta pedagogicamente pelo docente, deve prever interações entre o cuidar e o educar.

O Currículo da Cidade utiliza Winnicott em sua bibliografia e traz duas citações do autor⁶, ao falar sobre objeto de apego ou transicional e sobre as experiências que respeitem o tempo e o ritmo dos bebês e crianças; contudo, as citações não são aprofundadas, nem a teoria do autor é explicada. Considerando que o objetivo do currículo é apresentar propostas a serem aprofundadas na formação dos docentes, uma ampliação da teoria citada teria permitido ao menos uma reflexão inicial sobre as teorias winnicottianas.

Por fim, concluímos que os documentos oficiais apresentam conceitos variados sobre o desenvolvimento infantil e propostas pedagógicas amplas, não transpondo teorias ou autores específicos. Não obstante, defendemos que, se aprofundarmos os estudos de algumas das concepções dos documentos pedagógicos, como cuidados, ambiente e objeto transicional, relacionando-os com os conceitos da teoria do amadurecimento winnicottiana, teremos a possibilidade de acrescentar, aos saberes docentes, uma maior compreensão do desenvolvimento psíquico infantil, a qual reverberará na melhoria do atendimento educacional de bebês e crianças e na criação e/ou ampliação de ambientes suficientemente bons.

⁶ O documento cita o autor em dois momentos: na página 128, da obra *O brincar e a realidade*: “Eles respeitam o desejo da criança e compreendem a importância do objeto de apego ou transicional (WINNICOTT, 1975) nessa fase de desenvolvimento”; e na página 134 da obra *A criança e seu mundo*: “Como afirma Winnicott (1982), trata-se de um tempo em que as crianças tenham uma experiência completa, e não vivências interrompidas a cada momento”.

3 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

Em definitivo, o futuro requererá um professorado e uma formação inicial e permanente muito diferente, pois a educação e o ensino (e a sociedade que a envolve) serão muito diferentes. Paradoxalmente, a formação tem, por um lado, que se submeter aos desígnios desse novo ensino e, por outro, deve exercer ao mesmo tempo a crítica diante das contradições do próprio sistema educativo e do sistema social. (Imbernón, 2022b, p. 24).

Nesta seção, temos como objetivo abordar a formação docente inicial e permanente, buscando compreender como ela pode contribuir para o estabelecimento de uma docência que promova um processo de ensino-aprendizagem mais humano, criativo e emocionalmente sustentado. No percurso, abordaremos o perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura, em especial de Pedagogia, aspectos da formação inicial e da formação permanente; abordaremos, também, os saberes necessários à docência e, por último, como a teoria do amadurecimento de Donald Winnicott se relaciona com a formação de professores.

3.1 PERFIL DOS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS

O magistério é uma construção histórica, sendo o educador influenciado por sua formação social e cultural. O ensino básico desenhou-se a partir da organização dos setores populares, de onde provém a maior parte dos professores. Segundo Arroyo (2010, p. 125),

Essa tendência vem dos primórdios da instrução primária e se afirma nas últimas décadas. Salário de professor(a) nunca foi para filho(a) de quem tem posses e dinheiro. Como essa realidade marcou a imagem de mestre que carregamos? A pergunta mais concreta: será que a escolha ou opção pelo magistério tem a ver com a condição social? O que nos levou a ser mestres?

De acordo com o autor, saber de onde vêm os educadores é fundamental para compreender sua construção social. É importante conhecer quais foram os acessos à leitura, a apresentações culturais, a todo um universo que amplia a formação humana, pois cada um de nós tem muito de nossa origem familiar e classe social. Na mesma perspectiva, Gatti *et al.* (2019) realizaram a análise de questionários socioeconômicos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), uma avaliação aplicada aos estudantes concluintes para medir o desempenho dos cursos de graduação, e fizeram um levantamento das características dos professores em formação.

Segundo os autores, as mulheres são a maioria a acessar os cursos de licenciatura no Brasil. A maior parte dos estudantes divide-se entre trabalho e estudo, sendo que, no curso de

Pedagogia, a faixa etária prevalente é de 30 a 39 anos, e predominam as vagas ofertadas por instituições privadas, na modalidade de Educação a Distância (EAD). O estudo também destaca o baixo nível de escolarização das famílias entre os estudantes das licenciaturas: “Desde o início dos anos 2000, pouco mais de 30% constituíam os primeiros entre os seus familiares que logravam concluir o Ensino Médio, e algo mais do que 10% representavam aqueles que conseguiam fazer um curso superior” (Gatti *et al.*, 2019, p. 148).

Respondendo a Arroyo (2010, p. 125) – “O que nos levou a ser mestres?” –, o principal motivo apresentado pelos estudantes de Pedagogia para a escolha da profissão é a vocação. Resposta que geralmente traz embutida a concepção da docência como continuação das funções maternas, o que reforça a ideia de que o magistério é algo natural para as mulheres (Gatti *et al.*, 2019, p. 153).

Apesar de o estudo aventar que os motivos para a faixa etária elevada entre as cursistas de Pedagogia ser a procura pela formação por professores em exercício que possuíam somente o magistério ou como segunda licenciatura para acesso às carreiras da gestão, podemos também considerar que a carreira acaba sendo a opção escolhida por mulheres que já constituíram suas famílias, como uma opção de retorno aos estudos e mudanças profissionais, pois, historicamente, o magistério foi acessado pelo sexo feminino como forma de ingressar no mercado de trabalho. O perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura contribui na ponderação de que

[...] a visão de senso comum, que entende a docência como dom ou missão, predominante por décadas e ainda presente em algumas circunstâncias, e nichos culturais, pode ser considerada conveniente em algumas condições políticas, por não exigir grandes investimentos financeiros ou esforços formativos. A ideia de atividade para mulheres, associada à perspectiva de cuidado, também acaba por contribuir com esse comportamento político. (Gatti *et al.*, 2019, p. 88).

Se os estudantes de Pedagogia estudam e trabalham, suas possibilidades de dedicação aos estudos são dificultadas, assim como o contato com a cultura acadêmica. Arroyo (2010, p. 127) destaca que, assim como essa realidade acaba por afetar o nível dos cursos e o preparo dos futuros docentes, ela também acaba por formar uma autoimagem do docente e do magistério, o que acabará por tornar suportável o baixo *status* e as baixas remunerações: “Suportamos esses traços de magistério porque de alguma forma é tão parecido com os papéis sociais reservados aos setores populares no reperto de classe social”.

Esse cenário marca o desenvolvimento histórico da profissionalização docente ao desafio de como atender as necessidades da ampliação educacional e garantir uma

profissionalização que se construa em função do desenvolvimento de conhecimentos científicos sobre a aprendizagem, metodologias de ensino e desenvolvimento humano (Gatti *et al.*, 2019). A formação docente é o caminho para buscar respostas ao desafio imposto.

3.2 FORMAÇÃO INICIAL

A formação de professores no Brasil, historicamente, acompanhou o desenvolvimento gradual da Educação Básica. No início, o ensino foi marcado por professores leigos. Os primeiros esforços para a formação docente surgem com a criação das escolas de ensino mútuo, e depois com a criação das escolas normais, o antigo magistério. Na década de 1930, surge a proposta de formação em nível superior, por meio das licenciaturas; contudo, as escolas normais, de nível primário e secundário, continuaram a ter um papel significativo na formação docente durante todo o século XX (Gatti *et al.*, 2019).

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, propôs-se a formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica. Contudo, em 2013, a lei foi alterada para extinguir a restrição de formação de nível médio na modalidade normal para a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. O que era para ser um avanço acabou retrocedendo, em especial, devido às políticas de ampliação de acesso à escolarização, as quais ampliaram o Ensino Fundamental para 9 anos, tornando obrigatória a escolarização de crianças de 4 e 5 anos e incorporando o atendimento em creches dos zero aos três anos.

Se, por um lado, a mudança na legislação promoveu a flexibilização em relação à formação, por outro, acrescentou um vasto arcabouço de saberes necessários à docência, incorporando a necessidade de ampliar o conhecimento científico sobre os processos de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento humano e as metodologias de ensino.

Sobre a formação inicial, Gatti *et al.* (2019) destacam que o próprio curso de Pedagogia tem uma abrangência muito grande de áreas, devendo dar conta da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, gestão e supervisão escolar, de modo que os currículos acabam por não abranger as peculiaridades de cada área: “A formação ampla e genérica que se observa nos currículos não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando” (Gatti *et al.*, 2019, p. 29).

As autoras acrescentam que, ao docente, é necessário

Certa prontidão para refletir sobre aspectos relacionais criados na ambiência escolar, com suas raízes socioculturais, que podem se tornar impasses às aprendizagens (cognitivas, sociais, emocionais), ajuda a escolhas do agir educativo na cotidianidade da vida escolar. Sua formação demanda certa integralidade saindo da perspectiva somente cognitiva relativa ao domínio de conteúdo e integrando formação pedagógica, metodológica, histórico-cultural, psicossocial (Gatti *et al.*, 2019, p. 37).

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2014) aponta que os cursos de formação inicial de professores ainda são caracterizados pelo predomínio de métodos de ensino tradicionais e organizados por lógicas disciplinares, em vez de lógicas profissionais, assim como pela separação entre os professores de profissão e os responsáveis pela formação prática. O autor também destaca que os currículos universitários permanecem fragmentados, com conteúdos excessivamente especializados, oferecidos em unidades isoladas e de curta duração, o que reduz seu impacto na formação dos futuros profissionais.

Para Imbernón (2016, p. 131), o fato de os docentes na Educação Infantil e primária cursarem a educação superior deveria vir acompanhado de um aumento do tempo de reflexão, de modo a haver a consolidação de conhecimento e implementação de práticas pedagógicas mais direcionadas.

É consenso entre os pesquisadores citados a fragilidade da formação inicial em relação à prática, sendo os estágios insuficientes às aprendizagens necessárias. Gatti *et al.* (2019) propõem que os estágios devem ofertar experiências reais, que sejam devidamente direcionadas e avaliadas. Imbernón (2016) e Tardif (2014) alertam para o necessário combate à desprofissionalização da docência, a qual ocorre por meio de práticas baseadas apenas em concepções prévias sobre o ensino.

A formação inicial é marcada pelas reestruturações da Educação Básica, considerando que, para haver reformas educacionais, precisamos de propostas que passem pela formação docente, pois não se pode “[...] mudar a educação sem modificar as atitudes, a mentalidade, os contextos trabalhistas e a maneira de exercer a profissão de professor. E esse reenfoque só é possível a partir da formação inicial ou da formação permanente” (Imbernón, 2016, p. 129).

Portanto, no contexto da formação inicial, “[...] desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural” (Gatti *et al.*, 2019, p. 177), de modo a romper com a dicotomia entre teoria e prática, ainda é um desafio. Assim, faz-se necessário que os educadores continuem em formação permanente.

3.3 FORMAÇÃO PERMANENTE

Se a grande dicotomia da formação inicial é relacionar teoria e prática, a “[...] formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso” (Imbernón, 2022a, p. 52), visto que é seu papel indagar ou validar o conhecimento profissional inserido na prática, com o intuito de redefinir a compreensão pedagógica usual, para restabelecer o equilíbrio entre os esquemas práticos e teóricos que fundamentam a práxis educativa.

Por décadas, a formação docente foi pautada por uma abordagem técnica e racional, priorizando o conhecimento técnico uniforme para um ensino nivelador. Porém, atualmente, reconhece-se que as atitudes dos professores são tão relevantes quanto o conhecimento teórico, de modo que os docentes podem ter o mesmo conhecimento, mas não partilham a comunicação, as dinâmicas e as tomadas de decisão. Mesmo que partam do mesmo conhecimento, a interiorização e adaptação os distingue, sendo que as interações e as reflexões sobre as práticas reais também serão distintas (Imbernón, 2022a).

De acordo com o autor, a racionalidade técnica busca enquadrar o trabalho docente como uma ciência exata, e acaba por mascarar a complexidade da docência, devido à sua natureza social, a qual demanda decisões rápidas para lidar com a dinâmica entre os indivíduos e o coletivo, considerando sempre a aparente simplicidade das situações e as complexidades do contexto. Essa perspectiva, que prioriza o racional e a busca por objetivos, acaba negligenciando os aspectos emocionais e subjetivos.

Os conhecimentos teóricos, adquiridos na formação inicial e produzidos pelas pesquisas na área da educação, constantemente apresentam uma correspondência limitada com a prática docente; assim, a experiência profissional emerge como fonte principal de seu saber-ensinar. Além disso, em seu trabalho, os docentes atribuem grande importância a fatores cognitivos, como personalidade, talentos, entusiasmo, vivacidade e afinidade com os estudantes. Acrescem, em grau equivalente, que os conhecimentos sociais que compartilham com os estudantes no ambiente da sala de aula também ganham relevância. (Tardif, 2014).

Freire (2011) evidencia a importância dos gestos docentes no ambiente escolar, pois, sendo a escola um lugar onde se estabelecem relações sociais, o caráter informal que se dá às relações dificulta a percepção de como se forma ou deforma pelo exemplo. Acrescenta sobre a importância dada aos conteúdos e a pouca reflexão sobre o fato de que historicamente homens e mulheres aprenderam convivendo.

Deste modo, precisamos ressaltar que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2011, p. 34). Assim, uma formação permanente precisa ser pautada na reflexão e no compartilhamento de práticas, possibilitando que a competência profissional se construa na interação estabelecida entre os docentes, os quais interagem e refletem sobre as práticas de sua profissão. (Imbernón, 2022a).

Assim, a formação deve caminhar para transformar o professor em um agente de mudança, tanto individual quanto coletivamente, valorizando não apenas o conhecimento sobre o que e como ensinar, mas também a compreensão do porquê e de como ensiná-lo.

Freire (2011) elucida que, ao docente, não basta falar em democracia e liberdade, é necessário ter coerência e respeito à autonomia, dignidade e identidade dos estudantes, de tal forma que suas ações eduquem pelo exemplo. E Imbernón (2022a) esclarece que, em uma sociedade democrática, a formação deve preparar o professor na mudança e para a mudança, desenvolvendo capacidades reflexivas em grupo, e pavimentando o caminho para uma autonomia profissional genuína e compartilhada, uma vez que a docência requer compartilhar o conhecimento com o contexto em que atua.

Posto que a docência é uma profissão prática e reflexiva, ela torna os professores capazes de produzir saberes específicos à sua atuação, sendo capazes de analisar, compartilhar e aprimorar suas ações, além de introduzir inovações para aumentar a eficácia de sua prática. Ela não pode ser considerada apenas uma aplicadora de teorias externas, mas também um espaço autônomo de aprendizagem e inovação. Logo, a formação permanente deve centrar-se na prática e na escola, enquanto local de trabalho, de modo que os saberes difundidos pelas instituições formativas sejam construídos e captados de modo intimamente relacionado à prática docente nas escolas. (Tardif, 2014).

Em uma prática educativa reflexiva e democrática, o conteúdo não é ensinado apenas para a memorização; ele é utilizado como precursor de uma formação ampla, que envolve a compreensão dos contextos vivenciados pelos estudantes, pois a prática docente requer análise e reflexão. A colaboração não pode se emaranhar com processos formais e forçados, modismos atraentes que são mais aparentes que efetivos (Imbernón, 2022b).

Segundo o autor, apesar do mito de que ensinar é fácil, a docência sempre foi desafiadora e, na atualidade, sua complexidade aumentou significativamente, tornando-se uma profissão de incertezas e mudanças, devido a fatores como os avanços das ciências, a organização social, a massificação da comunicação e a psicopedagogia, que estabeleceram

novos valores. Para o autor, os inúmeros desafios, antigos e novos, dificultam o processo educacional e ampliam sua complexidade.

Tardif (2014, p. 137) afirma que as tecnologias educativas, os saberes das ciências educacionais e as instituições formativas também não fornecem respostas aos docentes sobre o “como fazer”; portanto, os educadores precisam constantemente tomar decisões e elaborar processos educativos em plena prática, sem apoio de um arcabouço técnico científico que ajude no controle da situação.

Para pensar em modos de lidar com esses desafios, Freire (2015) afirma que a formação docente não pode se ater somente ao pensamento teórico, que ao docente é necessário conhecer o contexto real, o universo de sua ação e a sensibilidade dos educandos. Para ele, o conhecimento prévio dos estudantes precisa ser considerado no ensino de conteúdos, superando assim a dicotomia entre contexto concreto e contexto teórico. Nesse sentido, Freire (2015, p. 120) argumenta que

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade.

Tardif (2014) destaca que o trabalho docente demanda um amplo investimento, tanto cognitivo quanto emocional, pois o cotidiano compreende fundamentalmente interações personalizadas com os discentes, visando engajá-los em seu próprio processo formativo e atender às suas diversas necessidades. Deste modo, faz-se necessário romper com essa visão linear da educação, possibilitando a abrangência de diferentes formas de ensinar e aprender, integrando outras organizações sociais, pois romper com um modelo educacional padronizado é o caminho para revelar o currículo oculto que limita a diversidade de abordagens de ensino. (Imbernón, 2022b).

O papel do professor é o de preparar os estudantes para que sejam capazes de ressignificar as próprias vidas, construindo uma autonomia em seu processo de aprendizagem e ação no mundo. A educação não pode se limitar à mera prática de transmissão de saberes, visto que envolve a formação de seres humanos. Deste modo, a cultura profissional docente precisa estar fundamentada em uma ética que vá além das exigências práticas (Tardif, 2014). Portanto, a formação permanente precisa auxiliar na construção de uma cultura docente reflexiva, na qual as ações não apenas fundamentem-se na teoria, mas que também partam do contexto em que ocorrem.

Freire (2015) discorre que o contexto da formação permanente deve ser permeado pela reflexão crítica sobre como a condição cultural e social do educador influencia seus valores e suas ações, considerando, também, que as questões econômicas podem vir a ser um obstáculo na capacidade de aprender, de forma que esses contextos precisam ser incorporados na práxis, transformando-a.

Por conseguinte, a formação permanente deve ser construída a partir de contextos individuais, considerando todos os elementos que afetam a prática educativa, como o entorno da escola, a realidade social e cultural de educadores e educandos, assim como seus saberes prévios. Há de se considerar também as políticas formativas impostas às carreiras. Quanto a isso, Imbernón (2022b, p. 43) assevera que

Não podemos, porém, evitar pensar que a formação permanente do professorado não pode se separar das políticas que incidem nos docentes. Se quisermos que essa formação seja viva e dinâmica (além de útil, claro), temos de uni-la a uma carreira profissional ou estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoção (vertical em diversas etapas e horizontal na mesma etapa) que recompense, ou ao menos, não castigue, aqueles que mais se empenham para o melhor funcionamento dos centros e de sua prática docente não unicamente de forma individual, mas também coletiva, aqueles que realizam práticas alternativas de formação e inovação.

Existe consenso sobre os desafios implicados no fazer docente, mas também há consenso que a formação permanente reflexiva, que considere os contextos da prática pedagógica, é o caminho a ser trilhado para conciliar teoria e prática, de modo que uma contribua com o fortalecimento da outra, sempre de forma cíclica, pois a teoria, não embasada na prática, é vazia de sentido, e uma prática sem teoria torna-se espontaneísta, mecânica, perdendo a essência democrática da educação.

3.4 SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA

Diante do cenário apresentado até aqui, o qual mostra a docência como uma profissão desafiadora, a qual está intrinsecamente relacionada aos contextos sociais de atuação, contextos esses que são diversos e únicos, é preciso questionar: quais são os saberes necessários aos docentes, que lhes permita refletir e repensar suas práticas? Tardif (2014) nos apresenta quatro saberes, sendo eles: os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes pedagógicos resultam de reflexões teóricas sobre a prática educativa e orientam a ação docente, por meio de concepções que se articulam com as ciências da educação à medida

que se integram às pesquisas que as ratificam. Ao serem incorporados à formação dos professores, esses saberes buscam oferecer fundamentos ideológicos e técnicas de ensino. (Tardif, 2014).

Para o autor, os saberes disciplinares equiparam-se aos variados campos do conhecimento. Eles nascem de contextos sociais e culturais produtores de conhecimento e são somados às disciplinas dos cursos de docência. Desta forma, os saberes disciplinares são incorporados aos saberes docentes, por meio das formações iniciais e permanentes.

Já os saberes curriculares são adquiridos pelos docentes no decorrer de suas carreiras, e estão relacionados aos “[...] discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados” (Tardif, 2014, p. 38). Esses conhecimentos se manifestam de forma prática nos currículos escolares, que detalham objetivos, conteúdos e métodos, e que os professores precisam aprender a implementar.

Do mesmo modo, os saberes experienciais são vistos como

[...] conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (Tardif, 2014, p. 48-49).

Assim, a história de vida e de formação escolar e universitária incutem nos educadores os saberes profissionais que estarão presentes e se reconstituirão no início da carreira, de modo que a prática docente estrutura rotinas e consolida estratégias de ensino e gestão da sala de aula. As vivências profissionais levam à construção de saberes experienciais que rapidamente se convertem em certezas profissionais, “truques do ofício”, rotinas e modelos de gestão de classe e de ensino, os quais também abrangem aspectos como o bem-estar pessoal, a segurança emocional em relação aos estudantes, o sentimento de pertencimento, a confiança na capacidade de resolver problemas e o estabelecimento de relações positivas com parceiros de trabalho e gestão escolar.

Logo, os saberes profissionais dos professores são marcados por sua pluralidade, composição e heterogeneidade, manifestando-se no exercício da profissão por meio de conhecimentos e práticas diversificados, oriundos de fontes de naturezas distintas. Assim, no exercício do magistério, esses saberes se mesclam de forma fluida, tornando difícil distinguir suas origens, pois convergem para atender às demandas educativas do momento.

Deste modo, os saberes são complementares, pois a docência, além do domínio cognitivo e técnico, demanda socialização e vivência profissional, que são fundamentais na

construção de uma identidade docente, assim como os elementos emocionais, relacionais e simbólicos desempenham um papel essencial, o reconhecimento de si e a consolidação na carreira docente (Tardif, 2014).

Considerando a construção da identidade docente e os elementos que auxiliam em sua consolidação, Freire (2015) elenca valores necessários à docência, os quais refletem qualidades que extrapolam os saberes relacionados ao domínio cognitivo e técnico. Os valores apresentados pelo autor relacionam-se às atitudes necessárias à docência, considerando que a educação se faz do compartilhamento de vivências.

Desta forma, Freire (2015) destaca que a humildade é necessária para que o docente reconheça que não sabe tudo e para que ouça atento e respeitosamente os saberes dos educandos. A amorosidade aos educandos e ao ato de ensinar faz-se essencial, sendo que não basta amar, é preciso saber amar. A coragem urge para superar os desafios e enfrentar os medos. A tolerância é fundamental como a virtude que ensina a respeitar as diferenças do outro, que leva à ética e à disciplina. A decisão, a segurança e a disciplina intelectual são indispensáveis, pois a segurança demanda competência científica e clareza política, e, juntos, esses saberes auxiliam na construção de uma prática progressista. A paciência e a impaciência são obrigatórias para não ficar no imobilismo, mas também não agir no ativismo irresponsável. Já a parcimônia verbal faz-se necessária para mediar as tensões entre a paciência e a impaciência, para que o discurso seja o do bom senso. E finaliza com a necessária alegria de viver para estimular a luta e a felicidade na escola.

Para o autor, a construção de uma escola feliz e dinâmica depende da vivência desses valores, pois é por meio de uma postura sensível, crítica e comprometida que se promove uma escola viva, criativa e aberta ao diálogo, de forma que os saberes necessários à docência também requerem a incorporação de valores que possibilitam a busca do equilíbrio necessário entre os diversos saberes para a prática docente.

Portanto, os saberes necessários à docência não são apenas os científicos, ligados à racionalidade objetiva, mas estão relacionados aos valores e qualidades que proporcionarão as interações humanas, que propiciam as aprendizagens: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2013, p. 85). Desta forma, o educador está em permanente formação, a partir de suas ações pedagógicas e das reflexões promovidas por meio das interações oriundas da prática pedagógica.

3.5 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR COM BEBÊS E A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD WINNICOTT

Compreendendo que a formação docente permanente se dá na prática reflexiva, mediada pelas teorias científicas, possibilitando a superação da dicotomia teoria e prática, a proposta de uma formação docente, a partir da ótica da teoria winnicottiana, enfatizaria a importância de estabelecer um ambiente facilitador – ou seja, organizar o contexto escolar de forma adaptativa para atender às necessidades dos bebês –, de promover o desenvolvimento emocional e a criatividade no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo,

As construções de Winnicott relacionadas ao processo de amadurecimento lançam luz sobre o trabalho da escola e, principalmente, sobre a prática dos professores que, sob esta perspectiva, podem vir a se tornar facilitadores do longo percurso que a criança terá de atravessar até chegar na constituição de um verdadeiro self. (Almeida; Naffah Neto, 2021, p. 525).

O professor, enquanto facilitador do percurso da criança, precisa compreender que está diante de uma psicologia complexa de crescimento, a qual precisará de adaptações ambientais que possibilitem seu crescimento emocional e reconheçam sua natureza dinâmica (Winnicott, 1982). Assim, a relação entre o educador e criança emerge no papel do cuidador, atuando na constituição do *self*, de modo a contribuir no desenvolvimento psicológico de seus pupilos.

Consideramos, também, que o desenvolvimento psicológico passa pela compreensão dos conceitos da sustentação (*holding*), manuseio (*handling*) e objeto transicional, os quais são fundamentais para compreender como o professor pode atuar na construção de um espaço educativo acolhedor, ou seja, um ambiente suficientemente bom, favorecendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a expressão subjetiva dos estudantes.

Vercelli (2013, p. 95) destaca que “O carinho e a atenção disponibilizados pela família (quando o são) devem continuar na escola”. E quando o carinho e a afetividade não são encontrados no ambiente familiar, a escola torna-se o local no qual o infante encontrará a adaptabilidade necessária ao seu desenvolvimento psíquico saudável, demandando do educador um conhecimento maior das relações sociais nas quais o educando está inserido.

Assim, na primeira infância, fase marcada pela vulnerabilidade, é fundamental que o docente esteja totalmente voltado ao bebê, acolhendo-o afetivamente e estabelecendo um espaço de confiança. Neste percurso, os valores apontados por Freire (2015) se relacionam a essa construção de um ambiente adaptativo, que seja suficientemente bom para o infante:

- a) a humildade é necessária para ouvir o que os bebês falam, seja pelo choro ou expressões corporais, para dialogar e ouvir as famílias, que os conhecem profundamente;
- b) a amorosidade para manusear com carinho, para demonstrar satisfação nas conquistas diárias com a relação docente-bebê, para acolher as inseguranças das famílias nos momentos de chegada e saída;
- c) a coragem para não temer as falhas, pois elas também fazem parte do processo, e com coragem é possível superá-las;
- d) a tolerância para compreender que alguns dias serão mais difíceis, mas que cada fase é única e requer um cuidado e uma atenção diferente, para compreender os questionamentos familiares que nos parecem bobos, mas que são as inseguranças que precisam ser acolhidas;
- e) a decisão, segurança e disciplina intelectual: decisão para não ficar na incerteza diante das situações imprevistas; segurança para segurar e manusear o bebê, deixando-o confortável e tranquilo; disciplina intelectual para estudar seu desenvolvimento e relacionar os estudos com a prática cotidiana;
- f) a paciência e a impaciência: paciência para lidar com os momentos difíceis e impaciência para agir na mudança ambiental que eles precisem;
- g) a parcimônia verbal⁷ para dialogar com os bebês que estão construindo os saberes, assim como com suas famílias, nos momentos de ansiedade;
- h) e a alegria de viver para se alegrar com os sorrisos, os balbucios, os primeiros passos e mesmo as primeiras quedas.

Diante de valores que dialogam com a prática docente na construção de saberes que proporcionarão uma ação pedagógica reflexiva, devemos reiterar que a docência não se faz apenas com saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares, visto que não é apenas transmissão de conteúdo. Assim, com os bebês, ela se torna ainda mais desafiadora, pois os conteúdos a serem desenvolvidos estão relacionados às atitudes, valores e afetividade, os quais, no magistério, são desenvolvidos a partir dos saberes experienciais.

Segundo Pasetchny (2024), a docência com bebês não se aprende nos cursos superiores, nos quais aborda-se o desenvolvimento infantil, um conhecimento que não abrange suas especificidades. Elucida que, por mais que os documentos oficiais tenham regulamentado o

⁷ Parcimônia verbal, neste contexto, está relacionado à capacidade de falar de forma tranquila e clara, sem excesso de palavras.

trabalho pedagógico com bebês, as práticas ainda não são centrais nos documentos. A pesquisadora acrescenta que,

A esta concepção de bebê, entrelaça-se a concepção de professora de bebê como uma parceira fundamental, que o acolhe para cuidá-lo e educá-lo em um contexto coletivo, mas que privilegia pela individualidade nesta fase da vida, por isso, responde às especificidades e necessidades de cada um, de acordo com sua fase de desenvolvimento, atuando como uma mediadora especial desse ser que inaugura suas relações e interações com o ambiente que lhe cerca. (Pasetchny, 2024, p. 111).

Diante de práticas pedagógicas que estão sendo constituídas, conhecer a teoria do amadurecimento de Donald Winnicott possibilitará ao professor refletir sobre sua prática e compreender o como fazer e o porquê de sua atuação. De forma que uma troca de fralda, que poderia ser inserida na prática como um momento apenas de higienização, possa ser entendida como um momento no qual é necessário estabelecer segurança e previsibilidade, por meio de um manuseio respeitoso e cuidadoso, considerando que esses sentimentos serão incorporados pelo bebê e, aos poucos, ele terá segurança para explorar o ambiente.

Para Winnicott (2022, p. 266), “A provisão ambiental deve ser suficientemente ‘boa’ para que o amadurecimento se torne um fato no caso de cada criança”. Contudo, as falhas ambientais⁸ também fazem parte dos processos de desenvolvimento, visto que são inevitáveis e deixam profundas marcas em crianças e adultos.

De acordo com Almeida e Naffah Neto (2021, p. 526),

Nas fases primitivas, que dependem mais intensamente do ambiente, a falha diz respeito à sustentação que o ambiente deve fazer para que a linha da vida (a continuidade de ser, a partir de si mesmo) não seja quebrada como um padrão de funcionamento do ambiente (que irá gerar, por sua vez, um quadro significativo de defesas psíquicas).

Essas falhas ambientais são as responsáveis por lentamente trazer o bebê da realidade subjetiva para a realidade objetiva, de modo a promover seu processo de integração. Essa compreensão possibilita ao docente planejar suas ações, compreendendo quando e de qual modo as falhas ambientais serão necessárias, sem, contudo, gerar uma ruptura abrupta que acabe por causar marcas negativas na constituição do ser.

O acolhimento e a atenção às individualidades são capazes de retomar características que permaneceram inertes devido às falhas ambientais; deste modo, o docente que se torna

⁸ As falhas ambientais são adaptações que não ocorrem de modo a atender a necessidade da criança quando ela surge. Pode ser a demora para alimentá-la, um ambiente ruidoso, quaisquer elementos que permitam ao bebê compreender que existe um outro e uma realidade que não é criada por ele.

capaz de interpretar as necessidades dos bebês será capaz de buscar formas de promover um ambiente que se adapte para atendê-las.

Ao abordar a formação docente e as teorias winnicottiana, Gonzaga (2020, p. 40-41) afirma que as potencialidades da cena escolar

Servem como exemplo: conhecer-se; o processo de subjetivação mediante o desenvolvimento emocional primitivo; a função da escola de crianças pequenas no que diz respeito a esse processo de subjetivação descrito pela criança; a distinção entre o papel da mãe (pai ou substituto/a), da professora infantil e da professora de crianças mais velhas; o significado do brincar para as crianças e o que essa atividade envolve do processo de constituição subjetiva da criança; a contribuição da agressividade para o processo de amadurecimento emocional da criança e sua relação com o processo de escolarização e de reconhecer suas próprias inquietações e utilizá-las também em benefício do processo de ensino e aprendizagem.

Almeida e Naffah Neto (2021) acrescentam que “A escola passa, então, a ser vista como um terreno de esperança para que as potencialidades dos estudantes venham a se desenvolver, complementando a função do meio familiar”. Os autores ressaltam também a responsabilidade da escola na formação de uma sociedade saudável e emocionalmente equilibrada, pois pode prover outro panorama de aprendizagem, compreendendo que, se a criança não estiver integrada, os esforços para o campo cognitivo podem desmoronar.

Para Merilis Franco (2021), o acolhimento como uma prática diária é a base para a relação de confiança entre docentes e discentes, de modo que urge a necessidade de formação teórica mais aprofundada sobre as primeiras relações de vínculo, a importância da aceitação dos objetos transicionais e o respeito ao protagonismo infantil. Acrescenta que várias dificuldades enfrentadas no acolhimento escolar poderiam ser reduzidas se as necessidades das crianças, que ingressam precocemente na escola, fossem mais bem compreendidas.

A autora destaca, ainda, que mais que ações pontuais de acolhimento, faz-se necessário repensar as práticas pedagógicas, de modo a valorizar a escuta e a observação atenta das crianças, promovendo seu desenvolvimento integral. Segundo ela, momentos de cuidado, como higienização e alimentação são cruciais para o desenvolvimento infantil, pois as interações estabelecidas neles fortalecem os vínculos de apego e promovem relações positivas.

Deste modo, a valorização da infância na Educação Infantil exige uma formação permanente que vá além de palestras e cursos tradicionais, que não possibilitam a escuta e a troca de experiências, não repensando a prática docente. É necessária uma formação que se fundamente no conhecimento do desenvolvimento emocional infantil e na troca em grupo,

objetivando que cada professor descubra suas próprias formas de atuação e intervenção, desenvolva sua autonomia docente (Gonzaga, 2020).

Por conseguinte, a formação docente deve considerar não apenas o domínio técnico e pedagógico, relacionados aos saberes pedagógicos, curriculares e disciplinares, mas também o fortalecimento dos saberes experienciais, os quais constituem a identidade da profissão docente, permitindo-lhe exercer sua função de forma autêntica e sensível às necessidades dos bebês e crianças. A teoria do amadurecimento de Donald Winnicott muito tem a contribuir com a promoção de um processo de ensino-aprendizagem mais humano, criativo e emocionalmente sustentado.

4 A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD WINNICOTT E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O conceito de caos traz consigo a ideia de ordem; a escuridão tampouco está presente no início, já que a escuridão implica a ideia de luz. No início, antes que cada indivíduo crie o mundo novamente, existe um simples estado de ser, e uma consciência incipiente da continuidade do ser e da continuidade do existir no tempo. (Winnicott, 2024, p. 174).

Esta seção visa expor a metodologia utilizada na pesquisa, descrever o Centro de Educação Infantil, universo do estudo, os participantes, explicitando os instrumentos para a produção de dados e suas respectivas análises. Para isso, começamos revisitando os problemas, os objetivos e a premissa da investigação.

4.1 A PROBLEMATIZAÇÃO, OS OBJETIVOS E A HIPÓTESE DO ESTUDO

A presente pesquisa tem como objeto a teoria do amadurecimento de Donald Winnicott. Deste objeto, emergiu a seguinte inquietação que motivou e direcionou os estudos: Como a teoria do amadurecimento de Donald Winnicott pode contribuir para a prática pedagógica com bebês?

Buscando respostas a este questionamento, foi estabelecido como objetivo geral compreender os principais conceitos da teoria do amadurecimento de Winnicott e analisar suas implicações para a prática pedagógica com bebês. Como objetivos específicos da pesquisa, elencamos: a) analisar se e como os documentos oficiais – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular, Currículo da Cidade: Educação Infantil – abordam a teoria do amadurecimento de Winnicott; b) propor formação aos professores sobre a teoria winnicottiana para a prática docente; c) elaborar um *e-book* sobre os principais conceitos da teoria do amadurecimento de Winnicott, com base na formação ofertada e nas perguntas dos docentes participantes.

Partimos da hipótese de que a teoria do amadurecimento de Winnicott pode contribuir para a prática pedagógica com bebês, ao fundamentar a importância de ações relacionadas aos cuidados, como a sustentação e o manuseio, como elementos fundamentais na construção da identidade do eu, por meio da integração, e possibilitar o planejamento para a apresentação de objetos, de modo a respeitar os tempos infantis.

4.2 METODOLOGIA

A pesquisa apresentada adota uma abordagem qualitativa. Os métodos de produção de dados incluem a análise documental, observação, a entrevista semiestruturada, para levantamento de conhecimento prévio dos participantes da pesquisa, elaboração de uma proposta formativa no formato *e-book*, além da Versão de Sentido (VS), como registro reflexivo após a formação.

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por algumas particularidades essenciais: seu principal instrumento é o pesquisador, e a fonte direta de dados é um ambiente natural; os dados coletados são predominantemente descritivos; o foco não é o produto final, mas sim o processo investigativo; há um esforço constante para entender as perspectivas dos participantes, como eles pensam e que significados atribuem às situações; por fim, a análise dos dados encaminha-se por um processo indutivo, sem a preocupação de buscar evidências que comprovem hipóteses formuladas, mas, sim, de analisar os dados em um processo ascendente.

A pesquisa em educação busca não apenas resolver problemas imediatos, mas também promover o desenvolvimento profissional dos participantes, de forma a oferecer oportunidades para os profissionais se envolverem em reflexões críticas de suas práticas, identificando áreas para crescimento e aprimoramento; assim, permite aos investigadores contribuírem com suas perspectivas e experiências, ampliando a relevância e a eficácia das temáticas pesquisadas.

Desta forma, a pesquisa qualitativa proporciona a busca de soluções adaptadas às necessidades e realidades únicas de cada situação educacional, promovendo diálogo entre os sujeitos da pesquisa, respondendo à finalidade de mudança de prática, por meio de procedimentos metodológicos que se adequem a seus diferentes propósitos. Considerando essas características é que definimos, como instrumentos de produção de dados, métodos que possibilitem identificar a realidade única do universo da pesquisa, a saber: a análise documental, a observação, a entrevista semiestruturada e as Versões de Sentido.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), para quem “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos [...]”, definiu-se pela análise de documentos oficiais relacionados à educação infantil, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade de São Paulo. Estabeleceu-se, como propósito da análise dos documentos oficiais, identificar se e como os documentos abordam as teorias winnicottianas.

A análise documental foi apresentada na seção 2.5, sob o título “O que dizem os documentos oficiais sobre a teoria do amadurecimento?”, sendo utilizado para tal levantamento análise de conteúdo, por meio da estrutura lógica de expressões (Lüdke; André, 1986), que consiste em buscar nos documentos analisados palavras, sentenças ou mesmo parágrafos nos quais aparecessem os conceitos da teoria winnicottiana.

Optou-se pela utilização da ferramenta de observação na perspectiva do observador participante:

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (Lüdke; André, 1986, p. 29).

Essa perspectiva mostrou-se mais adequada, considerando a realidade da observação, visto que o universo da pesquisa é uma Unidade Escolar com na qual a pesquisadora atua como supervisora escolar, sendo conhecida por todos. Assim, a apresentação prévia da identidade da pesquisadora e dos objetos de estudos foram fundamentais para a aceitação da participação dos sujeitos.

A entrevista semiestruturada “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Lüdke; André, 1986, p. 34). Tem como centralidade conhecer as participantes do estudo, seu percurso formativo e levantar os conhecimentos prévios dos temas pesquisados, a partir de perguntas que possibilitem conhecer elementos da formação inicial e permanente dos docentes participantes sobre os saberes relacionados ao objeto pesquisado.

A Versão de Sentido (VS), como elemento para o registro final dos sujeitos da pesquisa, é uma ferramenta que possibilita a reflexão dos participantes, relativa às intervenções formativas que foram propostas. Para elucidar o conceito de Versão de Sentido (VS), recorreremos ao psicólogo Mauro AmatuZZi (2001), que elaborou o procedimento:

Como poderíamos solicitar uma VS de um cliente, de um supervisionando, de um auxiliar de pesquisa, ou de um participante de grupo? Uma possível maneira simples seria pedir a ele que “logo após a atividade em questão, escreva, o mais espontânea e sinceramente possível, baseando-se em seus próprios sentimentos neste momento, o que lhe parece ter sido o essencial deste encontro que acabou de acontecer”. Ou: “escreva livremente acerca do acabou de acontecer”; ou ainda: “escreva como você está, face a esse encontro

que termina”. É importante que o próprio autor experiencie a significância do que ele está escrevendo ou falando. Qualquer tentativa de “instrução” deve ser apenas o começo de um processo em direção a um texto ou depoimento cada vez mais expressivo da experiência imediata face ao encontro, e que seja ao mesmo tempo significativo para quem escreve. (Amatuzzi, 2001, p. 82, grifo do autor)

O texto produzido a partir dessas instruções, o qual manifesta a experiência do participante, é denominado de Versão de Sentido (VS). Para Amatuzzi (2001), mesmo que se configure como uma forma indireta de acessar o significado do vivenciado, a VS representa o sentido do encontro e torna-se um importante instrumento, tanto para a pesquisa quanto para processos de formação.

Assim, a utilização da Versão de Sentido, após a proposta formativa, terá como objetivo registrar como as relações entre a teoria winnicottiana e a prática pedagógica foi percebida pelos participantes da pesquisa, a partir da seguinte orientação: “Depois da formação, escreva livremente, da forma mais sincera possível, o que você considerou mais essencial e relevante”.

A escolha por esse instrumento de produção de dados encontra amparo em Vercelli (2006, p. 194):

O procedimento VS como instrumento metodológico revela, de forma consistente, o que realmente se sucedeu logo após um fato ocorrido, pois a pessoa ou grupo de pessoas não tem como formular ou pesquisar respostas para atender às questões. O que ela ou eles trarão será exatamente o sentido vivido naquele momento, levando-nos a refletir sobre como o ocorrido foi assimilado e interpretado pelo grupo.

Dessa forma, será possibilitada a análise das relações estabelecidas entre o objeto, a teoria do amadurecimento cunhada por Donald Winnicott e suas implicações na prática pedagógica, com as reflexões individuais dos sujeitos da pesquisa, permitindo-nos analisar como a teoria winnicottiana pode contribuir na constituição dos saberes docentes e em suas práticas profissionais.

A exploração dos dados deu-se à luz da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2020), utilizando a técnica da estrutura-tipo e adotando a análise estrutural como método de interpretação. Assim, a partir da articulação entre o referencial teórico e os dados empíricos, identificamos quatro categorias: sustentação, manuseio, apresentação de objetos e saberes docentes.

4.3 UNIVERSO DA PESQUISA

Para a escolha do universo da pesquisa, ponderamos diversos fatores, em especial o fato de atuar como Supervisora Escolar na Rede Municipal de São Paulo, onde seria realizada a pesquisa, visto que desassociar a profissional da pesquisadora seria um desafio não apenas para a pesquisadora, mas também para os participantes, que poderiam se sentir inseguros no processo de pesquisa. Consideramos, também, a quantidade de bebês matriculados, o tempo que já estavam frequentando a unidade escolar – visto que, havendo muitos bebês em período de adaptação⁹, com muitos choros e desconforto causados pelo desconhecido do local e das cuidadoras, geraria a necessidade de sustentação por partes das professoras, o que poderia afetar os dados produzidos – e o interesse dos participantes em acolher a pesquisa.

Após considerar os fatores, escolhemos uma unidade supervisionada pela pesquisadora, na qual bebês e docentes já estavam familiarizados com sua presença, visto que era comum permanecer um longo período com eles nas visitas profissionais. O interesse demonstrado pelas participantes, diante da proposta, também foi um fator importante na definição.

Os dados apresentados a seguir foram retirados do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do ano de 2024, do Centro de Educação Infantil (CEI) Via Láctea (nome escolhido para preservar a identidade original da escola), universo da pesquisa. Para a realização da pesquisa, solicitamos autorização da Diretoria Regional de Educação (DRE) da Rede Municipal de São Paulo, responsável pelo CEI, concedida com ressalvas em relação ao uso de imagens. Como recurso linguístico para a anonimização dos dados, utilizamos a nomenclatura dos cargos ou nomes relacionados à Via Láctea para nomear a Unidade Escolar e os participantes da pesquisa.

O CEI Via Láctea está localizado em um bairro periférico da zona sul da cidade de São Paulo. Foi inaugurado em 2009 e, em 2011, passou a funcionar em seu endereço atual. Funciona em casa adaptada e atende 91 bebês e crianças de 0 a 3 anos. A Unidade Escolar caracteriza-se fisicamente como um prédio de alvenaria, arejado, de cores claras, contendo mobiliário adequado à faixa etária. É administrado por uma Organização da Sociedade Civil (OSC), com convênio celebrado com a administração pública.

A escola atende duas turmas de Berçário I (BI), bebês de zero a 11 meses, duas turmas de Berçário II (BII), bebês de onze meses a um ano e onze meses, três turmas de Mini Grupo I (MGI), crianças de dois anos a dois anos e onze meses, e um turma de Mini

⁹ Chamamos de período de adaptação os primeiros dias em que o bebê começa a frequentar a unidade escolar, em que está se adaptando ao ambiente e iniciando a relação com os(as) professores(as).

Grupo II (MGII), crianças de três anos a três anos e onze meses. Para as idades, considera-se a idade no momento da matrícula, sendo considerado o dia 31 de março do ano vigente como data de corte.

Quadro 2 – Organização das turmas

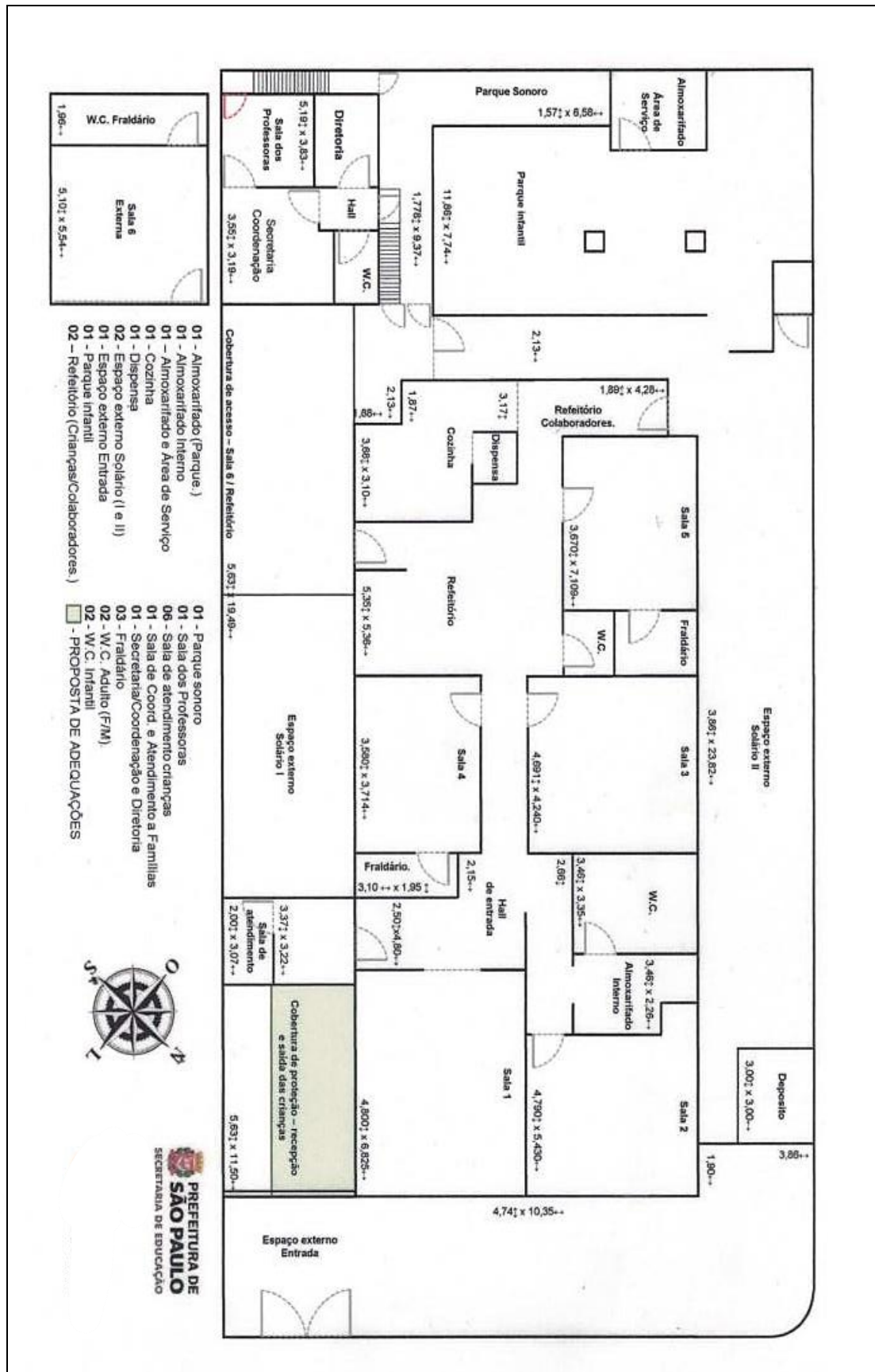
AGRUPAMENTO	TURMAS	QUANTIDADE DE BEBÊS E/OU CRIANÇAS	IDADE NA MATRÍCULA	SALA DE ATENDIMENTO
BERÇÁRIO I	A e B	14	0 a 11 meses	5
BERÇÁRIO II	A	9	11 meses a 1 ano e 11 meses	4
BERÇÁRIO II	B	9	11 meses a 1 ano e 11 meses	6
MINI GRUPO I	A e B	24	2 anos a 2 anos e 11 meses	2
MINI GRUPO I	C	12	2 anos a 2 anos e 11 meses	3
MINI GRUPO II	A	25	3 anos a 3 anos e 11 meses	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

As turmas são atendidas em seis salas de referência, sendo duas compartilhadas. Estão localizados na área: salas de referência, sendo que três possuem fraldário anexado e uma é externa ao prédio principal; refeitório; cozinha; depósito; almoxarifado; lavanderia e dois banheiros (um infantil e um para adultos). As áreas externas estão organizadas em: parque infantil, ambiente com brinquedos de madeira, solário I, local com brinquedos de plástico e motocas, e solário II, com horta e jardim sensorial, um caminho formado por diferentes materiais, que possibilita sensações diversas ao se caminhar sobre ele ou manusear os elementos. No piso superior, ficam localizadas a secretaria e as salas da direção e dos professores. A disponibilização dos espaços pode ser conferida na planta da unidade (figura 1).

O Berçário I (BI) é atendido na sala 5, a qual possui um fraldário interno e sua porta é localizada no refeitório da Unidade. Trata-se de um espaço de 26 metros quadrados. À esquerda, há a porta do fraldário; à direita, os colchonetes empilhados e o armário de brinquedos; em frente, duas janelas amplas; abaixo delas, ficam os suportes das mochilas; e, na parede da porta, existe um organizador com bolsos grandes, no qual ficam pendurados os lençóis e cobertores. O fraldário possui um vaso sanitário infantil, uma pia na altura das crianças e a bancada de troca com a cuba para banho, com um visor de vidro grande, que possibilita que as professoras continuem observando os bebês, enquanto realizam as trocas.

Figura 1 – Planta da Unidade Escolar



O quadro de recursos humanos é composto por 20 funcionários, sendo 11 professoras, uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma auxiliar de desenvolvimento infantil, além de funcionários de limpeza, cozinha e apoio administrativo e pedagógico.

Quadro 3 – Organização dos recursos humanos

	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	Horário de Trabalho
01	Diretora	Pedagogia	7h às 16h
02	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia	8h às 17h
03	Professora – BI A	Pedagogia	8h às 17h
04	Professora – BI B	Pedagogia	7h às 16h
05	Professora – BII A	Pedagogia	8h às 17h
06	Professora – BII B	Pedagogia	7h às 16h
07	Professora – MGI A	Pedagogia	8h às 17h
08	Professora – MGI B	Pedagogia	7h às 16h
09	Professora – MGI C	Pedagogia	7h às 16h
10	Professora – MGII A	Pedagogia	7h às 16h
11	Professora – Volante	Pedagogia	8h às 17h
12	Professora – Volante	Pedagogia	8h às 17h
13	Professora – Volante	Pedagogia	7h às 16h
14	Auxiliar de desenvolvimento infantil	Cursando Pedagogia	8h às 17h
15	Auxiliar administrativo	Ensino Médio	8h às 17h
16	Auxiliar de limpeza	Ensino Fundamental	7h às 16h
17	Auxiliar de limpeza	Ensino Médio incompleto	8h às 17h
18	Cozinheira	Ensino Médio	7h às 16h
19	Auxiliar de cozinha	Ensino Médio	7h às 16h
20	Auxiliar de cozinha	Ensino Médio incompleto	7h às 16h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Todas as professoras possuem formação superior em Pedagogia. Os horários de trabalho são intercalados, pois os bebês e crianças são atendidos por 10 horas diárias, das 7h às 17h. Os funcionários trabalham 8 horas diárias, de modo que, por duas horas, os bebês e crianças ficam sem a presença de sua professora referência. Estes momentos são organizados com a presença das professoras volantes ou com a junção das turmas na mesma sala. As professoras volantes substituem as docentes nos momentos formativos ou em casos de ausências, enquanto a função da auxiliar de desenvolvimento infantil é apoiar na realização de atividades ou momentos de higienização das crianças.

Segundo o PPP (2024, p. 4-5), a comunidade escolar é composta por famílias de baixa renda, em sua maioria com proventos oriundos da informalidade, residentes no bairro e arredores. O documento também acrescenta que o Centro de Educação Infantil tem como fundamentos reconhecer as crianças como sujeitos históricos e de direitos, buscar acolhê-las em suas singularidades, possibilitando descobertas e vivências que possibilitem a elas construir sua identidade e interpretar o mundo a partir da experimentação. Apresenta o compromisso de efetivar a escuta ativa e sensível, assim como uma participação democrática das famílias, definindo como finalidade:

[...] contribuir com o desenvolvimento integral das crianças por meio da garantia de seu direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares visando a produção de culturas infantis. (PPP, 2024, p. 6).

Como registro do desenvolvimento dos bebês e crianças, o documento define a utilização do diário de bordo, diário de classe e a elaboração dos relatórios de desenvolvimento. A formação dos docentes é organizada pela coordenadora pedagógica. Ocorre semanalmente, dividida em duas horas coletivas e duas horas individuais. Há também as reuniões pedagógicas e de organização, como momentos formativos para toda a equipe. O tema do projeto de formação do ano de 2024 foi “O olhar docente no cotidiano de bebês e crianças”, organizado de forma ampla, com estudos de diversas publicações da Secretaria Municipal de Educação. Os registros das reuniões formativas indicavam temáticas mais voltadas ao cotidiano escolar, como primeiros socorros, alimentação e uma formação direcionada ao Currículo da Cidade, sobre as experiências de aprendizagem e projetos.

No PPP do CEI Via Láctea inexistem objetivos ou a organização de projetos e práticas específicos aos bebês de faixa etária de zero aos dezoito meses, de modo que as atividades realizadas se enquadram nas temáticas gerais da escola, e as professoras as adaptam para os bebês, sem finalidades voltadas ao desenvolvimento maturacional desta etapa da vida.

A escolha deste Centro de Educação Infantil Parceiro, para a realização desta pesquisa justifica-se, sobretudo, pelo número de bebês matriculados, frequentes e organizados em um mesmo ambiente para a observação, além de tratar-se de uma Unidade na qual a equipe gestora e docentes estavam interessadas em participar na construção de aprendizagens que pudessem melhorar o trabalho realizado no cotidiano.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DO ESTUDO

As participantes deste estudo são duas professoras que acompanham as turmas do Berçário I, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola, as quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e escolheram nomes fictícios para preservar suas identidades, conforme quadro a seguir.

Quadro 4 – Caracterização das participantes da pesquisa

CARGO/ FUNÇÃO	IDADE	ESCOLARI- DADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	TEMPO NO CARGO ATUAL	ANO DE FORMA- ÇÃO
Diretora	41	Pedagogia	10 anos	2 anos	2011
Coordenadora pedagógica	48	Magistério e Pedagogia	4 anos	1 ano e meio	1990 e 2019
Professora Sol	44	Pedagogia e pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Infantil	8 anos	8 anos	2013
Professora Lua	30	Pedagogia e pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Especial	6 anos	5 anos	2018

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Todas as participantes formaram-se em Pedagogia; apenas uma fez o magistério. A diretora tem 44 anos, formou-se em 2011 e atua na Educação Infantil há 10 anos; está há dois anos no cargo atual. A coordenadora pedagógica tem 48 anos, finalizou o magistério em 1990, e, em 2019, concluiu a formação superior; atua há 4 anos na área, estando há pouco mais de um ano no cargo. A professora Sol tem 44 anos, formou-se em 2013, trabalha há 8 anos com bebês e crianças, tendo realizado pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil. A professora Lua tem 30 anos, formou-se em 2018, fez pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial e atua há 5 anos como docente.

Considerando que a experiência profissional é extremamente relevante, uma vez que o trabalho com bebês exige muito conhecimento do desenvolvimento infantil e de propostas pedagógicas específicas, destacamos o fato de que a coordenadora, profissional responsável pelo acompanhamento e orientação das práticas pedagógicas, assim como pela formação das

docentes, tem pouca experiência profissional com esse público, o que nos leva a questionar se ela possui subsídios teóricos e experienciais para exercer um cargo no qual deve auxiliar na formação de outros profissionais.

Destacamos, também, o fato de que as gestoras não deram continuidade à formação acadêmica, enquanto as docentes realizaram pós-graduação *lato sensu*, reconhecendo a importância da formação permanente para aprimoramento da prática profissional. Desta forma, interrogamos: Como a realidade observada pode refletir no acompanhamento do trabalho docente? Quais contribuições a equipe gestora pode apresentar ao grupo que dirige, sem acesso a formações que ampliem seus saberes? Contudo, vale ressaltar que a continuidade da formação não é uma condição para alçar cargos de gestão, de modo que a realidade encontrada é comum nas escolas.

4.5 A OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS

As observações foram realizadas em duas turmas de BI, que compartilham a mesma sala de referência¹⁰, com 14 bebês, de seis a 17 meses, e duas professoras. Ocorreram nos dias 16, 17, 19, 23 e 24 de setembro e 1 de outubro de 2024, no período das 7h às 17h, de forma a acompanhar toda a rotina escolar dos bebês, totalizando assim 60 horas. Ao definir o período de investigação, optamos por um no qual a maioria dos bebês já estavam há alguns meses frequentando a Unidade Escolar, estando bem familiarizados com as docentes e com o espaço, de modo que a produção de dados ocorresse fora dos períodos de adaptação, que poderiam modificar os resultados da análise final.

Nas observações, optamos pelo formato observador participante, visto que bebês e docentes já conheciam a pesquisadora de visitas anteriores, nas quais sempre permanecia um período interagindo com o grupo. O formato escolhido teve como aspectos positivos a aproximação com os bebês, que, depois de algum tempo, já não estranhavam uma terceira presença entre eles, possibilitando que seus comportamentos não se modificassem. Contudo, a escolha realizada acabou por impossibilitar a realização de registros no momento da ação, visto que tanto o uso de caneta e bloco de anotações quanto o de aparelho tecnológico acabavam por chamar a atenção dos bebês e dispersá-los das propostas pedagógicas das docentes. Assim, os registros das observações acabaram por alicerçar-se muito mais na memória dos fatos. Aproveitávamos o momento do descanso para realizar as anotações do período da manhã e, no

¹⁰ Sala de referência é o local no qual as crianças permanecem o maior período na unidade escolar, ou a sala de aula utilizada pela turma.

período da tarde, após o encerramento das observações. Além do registro da rotina, registramos alguns aspectos dos bebês, como uso do objeto de transição, preferências e comportamentos que pudessem auxiliar nas análises.

Como a teoria do amadurecimento emocional de Donald Winnicott destaca o conceito de ambiente suficientemente bom, proporcionado pela sustentação (*holding*) e manipulação (*handling*), como aspectos importantes para o desenvolvimento infantil, a partir das observações, buscamos identificar se a escola proporciona um ambiente adaptado às necessidades dos bebês, possibilitando o desenvolvimento emocional e físico.

Durante a pesquisa, identificamos uma rotina diária estabelecida para a turma: entrada, café, atividade, colação¹¹, atividade, almoço, sono, atividade, saída. Consideramos momentos de atividades os organizados pelas docentes a partir de uma intencionalidade. Para a descrição dos dados, optamos por condensar a descrição de momentos da rotina mantida pela unidade escolar, inserindo cenas e situações dos dias observados, de modo que os registros são de dias distintos, sempre a partir do momento identificado. Assim, organizamos os dados observados a partir dos seguintes focos de observação: a chegada, as atividades, a alimentação, o descanso, as trocas de fraldas e as interações.

As professoras de referência¹² são as participantes Sol e Lua. Em alguns momentos, as turmas também são acompanhadas pelos auxiliares¹³ ou professores volantes¹⁴. A organização escolar considerava o fato de haver na rotina momentos em que apenas um docente estaria presente, pois as crianças permanecem dez horas na escola e os docentes trabalham por oito horas e possuem quatro horas destinadas à formação durante a semana. Dessa forma, durante um período de no mínimo três horas diárias, os bebês são atendidos somente por um professor, pois apenas nos momentos destinados à formação havia substituição da professora ou apoio dos auxiliares.

Apesar de as turmas possuírem 14 bebês matriculados, a frequência escolar variou entre 9 e 13 bebês. No quadro a seguir, faremos uma breve apresentação, para que seja possível acompanhar as análises posteriores.

¹¹ Colação é um lanche da manhã, ocorre entre o café e o almoço.

¹² Professor de referência é o responsável oficial pela turma.

¹³ Os auxiliares são profissionais que dão apoio às professoras, mas não possuem a formação necessária para assumir as turmas.

¹⁴ Professor volante é o professor que não possui turma de referência e atua substituindo as ausências dos demais professores.

Quadro 5 – Apresentação dos bebês

NOME ANONIMIZADO	IDADE	TEMPO QUE FREQUENTA O CEI	OBSERVAÇÕES
Sedna	11 meses	7 meses	Seu objeto de transição é a chupeta, que só usa para dormir. É bastante apegado à professora Lua, mas aceita os cuidados de qualquer adulto que esteja auxiliando. Para dormir, precisa de colo. Alimenta-se bem. Locomove-se engatinhando.
Júpiter	14 meses	7 meses	Seu objeto de transição é um paninho. Costuma chegar à escola com muito sono. Aceita apenas os cuidados das professoras. Alimenta-se bem. Anda com segurança.
Mercúrio	15 meses	7 meses	Seu objeto de transição é a chupeta; permanece o dia todo com ela. Costuma chegar bastante sonolenta à escola. Gosta de brincar com as bonecas e com um livro de pano sobre patos. Tem resistência à presença de outros adultos na sala.
Netuno	12 meses	7 meses	Seu objeto de transição é a chupeta; permanece o dia todo com ela. É apegado à professora Sol; não aceita cuidados de outros adultos. Locomove-se engatinhando.
Urano	15 meses	7 meses	Não apresentou objeto de transição. Extremamente tranquilo, dorme bem, alimenta-se bem, anda com segurança. Interage com todos os adultos e com os demais bebês.
Terra	13 meses	2 meses	Seu objeto de transição é a chupeta; permanece o dia todo com ela. Estava em adaptação ao ambiente escolar, pois sua frequência, desde a matrícula, é bastante irregular. Quer permanecer constantemente no colo, ficando bastante chorosa. Aceita cuidados de todos os adultos. Anda com segurança e alimenta-se pouco.
Éris	15 meses	7 meses	Não apresentou objeto de transição. Extremamente tranquila, dorme bem, alimenta-se bem, anda com segurança. Interage com todos os adultos e com os demais bebês.
Ceres	17 meses	7 meses	Seu objeto de transição é a chupeta, que usa para dormir e nos momentos de agitação. Bastante agitada, interage com todos os adultos e com os demais bebês. Alimenta-se pouco. Anda com segurança.
Marte	17 meses	7 meses	Tem como objeto de transição a repetição sonora, que realiza nos momentos de sono. Não aceita cuidados de adultos com os quais ainda não possui vínculo. Anda com segurança e alimenta-se bem.
Vênus	13 meses	4 meses	Não apresentou objeto de transição. Extremamente tranquila, dorme bem, alimenta-se bem, anda com segurança. Interage com todos os adultos e com os demais bebês.

Saturno	13 meses	3 meses	Tem como objeto de transição a chupeta, que usa sempre. Na hora de dormir, costuma bater com as mãos no corpo, como se desse palmadas em si mesmo. Chega à escola muito sonolento, aceita qualquer adulto, precisa estar constantemente no colo, explora pouco o ambiente ou objetos. Locomove-se engatinhando.
Plutão	6 meses	1 mês	Não apresentou objeto de transição. Chora muito durante sua permanência, aceita o colo de todos os adultos, contudo demonstra irritação ao ser colocada no colchonete. Está em transição para a mamadeira, de modo que não aceita alimentar-se na escola.
Haumea	11 meses	1 mês	Tem como objeto de transição a sucção do dedo polegar, utilizando para dormir e para acalmar-se. Solicita colo constantemente, aceitando os cuidados de todos os adultos. Realiza poucas explorações ambientais e ainda não interage com outros bebês. Locomove-se engatinhando.
Makemake	8 meses	2 meses	Estava em afastamento médico no período da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

O destaque dado ao objeto transicional nas observações deve-se ao fato de, segundo Winnicott (2019, p. 18), ele ser aquele “[...] que ganha grande importância para o bebê, que o utiliza na hora de dormir como defesa contra a ansiedade, especialmente a ansiedade de tipo depressivo”. Ele faz parte do desenvolvimento do bebê e deve ser incorporado a sua rotina na escola. É importante ressaltar que, de acordo com o autor, alguns comportamentos, como maneirismos ou melodias, também podem ser considerados como objetos transicionais.

Os objetos de transição geralmente eram retirados na chegada à escola e devolvidos na hora do sono ou quando o bebê estava muito irritado ou choroso. Como demonstrado no quadro, a chupeta era o mais utilizado, sendo que a utilização do objeto de transição para acalmá-los era bastante comum e eficaz, havendo uma maior dificuldade em acalmar os bebês que não traziam de casa nenhum objeto de apego. No momento do sono, verificamos que quem os utilizava costumava dormir mais rapidamente.

Observamos, também, que o desenvolvimento motor dos bebês ainda era bem diverso, havendo um bebê de colo, alguns que engatinhavam e outros que andavam com segurança, sendo a diferença correspondente às idades diversas. Apresentados os bebês, passaremos às descrições dos dados produção dos, seguindo a apresentação, de acordo com a rotina observada em dias distintos.

4.5.1 A chegada

A entrada e a saída eram organizadas no portão da escola, sem que as famílias entrassem no prédio escolar. Em sua chegada, os bebês eram entregues para algum funcionário que os levava até a sala referência, entregando-os à professora. Na saída, um funcionário os buscava na sala e os devolvia ao familiar. Eles não chegavam simultaneamente, de modo que alguns entravam animados, sorrindo e explorando o ambiente, outros desconfiados, observando tudo antes de começar a brincar, e dois ou três sonolentos e irritados.

A sala sempre estava organizada com alguma materialidade não estruturada para exploração: tecidos, cones, CDs, colheres de madeira e de alumínio, latas e potes diversos. Inexistia um espaço preparado para dormir ou descansar.

Nos dias observados, o momento da chegada era acompanhado somente pela professora Sol, sem a presença de auxiliares. Ela precisava se revezar em atender os bebês, trocar quem chegava com a fralda suja e ofertar o café da manhã a todos. Neste momento, a disputa pelo colo da professora era comum e constante, especialmente pelos bebês que chegavam sonolentos ou irritados.

Quadro 6 – Cenas das observações de campo: chegada à escola

Chegada à escola
Cena 1 – 17/09/2024
Saturno chegou à escola no colo da avó, na mão segurava um pedaço de pão de queijo, ao ser entregue à pessoa da escola e não podendo entrar com o alimento ele foi retirado de sua mão, a retirada causou um grande choro. Ele foi entregue à professora ainda chorando e esfregando os olhos, sem que ela fosse informada do motivo.
Cena 2 – 19/09/2024
Marte chegou à escola andando acompanhado do pai, ao chegar no portão acenou dando tchau, entrou sozinho e foi andando até à sala.
Cena 3 – 19/09/2024
Terra chegou à escola no colo da mãe, após um longo período sem frequentar, pois esteve doente. Agarrou-se à mãe e começou a chorar, a genitora insegura em deixá-la, sentou-se no banco com ela no colo e começou a conversar com a criança. Ali permaneceram até que todos entrassem na escola, ao finalizar a entrada a funcionária a abordou, precisou convencer a mãe a deixar a bebê, avisando que ligariam caso ela não estivessem bem. Foi necessário retirar a criança do colo da mãe, que não saiu do lugar até que ela tivesse sido levada dentro da sala, e também reiterar a ela que a criança ficaria bem. A criança entrou na sala chorando muito, ficando no colo da professora por um longo período, durante o tempo que ficou no colo batia nas demais crianças que aproximavam-se querendo colo também.
Cena 4 – 23/09/2024
Júpiter chegou no colo da mãe, enrolada em uma manta, ainda sonolenta, a mãe retirou a manta e tentou entregá-la à funcionária, ela agarrou-se ao pescoço da genitora, chorando muito, foi necessário retirá-la do colo e soltar seus braços do pescoço da mãe para que entrasse. A mãe estava calma e falava para ela entrar. Chegou à sala chorando muito.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Podemos perceber, pelo quadro, que os bebês eram levados à escola por figuras de grande apego emocional, tais como pai, mãe e avó, sendo que, no momento da separação, a criança reage ao sentimento do adulto que o leva. Segundo Winnicott (2023a, p. 122-123),

Algumas mães atuam em duas camadas. Em uma camada (devo chamá-la de camada superior?) elas só querem uma coisa: querem que a criança cresça, saia do cercado, vá para a escola, conheça o mundo. Em outra camada, mais profunda, suponho, e não realmente consciente, elas não conseguem conceber a ideia de deixar a criança partir. Nessa camada mais profunda, na qual a lógica não é muito importante, a mãe não consegue renunciar a esta coisa extremamente preciosa que é a sua função materna – ela sente-se maternal mais facilmente quando o bebê depende dela do que quando, ao crescer, ele passa a gostar de estar separado, independente e rebelde. A criança percebe isso com muita facilidade. Embora feliz na escola, ela chega em casa ofegante, grita na porta da escola todas as manhãs, em vez de entrar. Ela sente muito por você, porque sabe que você não suporta perdê-la e que não tem coragem de expulsá-la, porque essa é a sua natureza. É mais fácil para ela se você ficar feliz por se livrar dela e feliz por tê-la de volta.

Se a ida para a escola é marcada por esta camada profunda em que o familiar tem a dificuldade de renunciar a seu papel junto ao bebê, a entrega sendo mediada por um adulto que não era a professora referência acabava por tornar o momento ainda mais complexo, pois o bebê não era recebido por outra figura de apego emocional.

E quando os bebês chegavam à sala chorando, sem a informação do motivo do choro, por mais que a professora Sol os acolhesse, procurando acalmá-los, ainda era difícil a ela compreender o que os incomodava, levando a tentar descobrir por meio de tentativa e erro. Os que estavam chorando e esfregando os olhos, interpretava-se como sono os sinais de desconforto. Sem a existência de um espaço montado para o descanso, a professora Sol os deitava nas almofadas de vinil colocadas na sala. Quando o desconforto era, de fato, sono, dormiam; quando não era, o ato só agravava o choro, gerando uma nova tentativa de ofertar objetos, avaliar a fralda, fazer uma massagem ou cantar uma cantiga.

Deste modo, a organização pensada não atendia às necessidades dos bebês e familiares, pois a entrega a outra figura de apego, mediada pelo diálogo, proporcionaria um ambiente mais adaptado. Assim como a ausência de uma professora dificultava ainda mais o momento.

4.5.2 As propostas pedagógicas

As propostas pedagógicas eram os momentos nos quais havia a apresentação de objetos, para além dos que permaneciam à disposição dos bebês. Para Winnicott (2022, p. 78), “O início

das relações de objeto é complexo. Não pode ocorrer se o ambiente não prover a apresentação de um objeto, feito de um modo que seja o bebê quem crie o objeto”.

Eram organizadas em três momentos: para a recepção dos bebês, entre o café e o almoço, e a última entre o acordar e o jantar. A sala de referência possuía um armário com brinquedos ao alcance das crianças, bonecas, pelúcias e chocalhos. Em um canto, ficavam alguns cubos grandes com objetos de encaixe; em outro canto, livros de pano e de borracha. Além dos brinquedos permanentes, diariamente, havia à disposição itens diferentes para serem utilizados.

O tema das propostas planejadas pelas docentes nos dias das observações era identidade, e a maior parte envolvia o reconhecimento de partes do corpo e da própria imagem em fotografias.

Quadro 7 – Cenas das observações de campo: propostas pedagógicas

Cenas de propostas pedagógicas	
Cena 1 – 16/09/2024	
Para a atividade de reconhecimento foram feitos buracos em uma espécie de envelope de papelão, no qual fotos das crianças foram inseridas. As imagens foram cobertas com discos do mesmo material utilizando uma tampa de refrigerante como pegador. Eles gostaram de destampar as imagens, alguns se reconheceram, outros não demonstraram o reconhecimento. Durante a atividade, a dinâmica se repetiu: alguns se sentaram no colo das professoras, brincando sentados no colo; outros saíram e procuraram outros objetos pela sala. Permaneceram na atividade por algum tempo, quando alguns começaram a demonstrar sinais de cansaço e sono.	
Cena 2 – 17/09/2024 - Manhã	
Quando as professoras chamaram para a atividade todos foram para o tapete, sentados ao redor das duas. Novamente, a atividade foi de reconhecimento. Foram convidados a reconhecerem as fotos que foram coladas em latas e caixas de papelão. O manuseio dos objetos despertou a curiosidade dos bebês. Alguns se reconheceram, outros gostaram mais de explorar os objetos. Netuno estava sonolento e não demonstrou interesse, quis ficar no colo, as professoras tentaram fazê-lo dormir, mas ele resistiu.	
Cena 3 – 17/09/2024 - Tarde	
Continuaram a trabalhar o autorreconhecimento por meio de fotografias. As imagens foram colocadas em cestas vazadas, nas quais se passou barbante, de modo a fazer uma espécie de cama de gato. Os bebês precisavam vencer o desafio dos barbantes para pegar uma foto e eram convidados a reconhecer de quem era aquela imagem. As atividades foram intercaladas com momentos de cantorias, que sempre acalmavam os bebês quando estavam agitados. Vênus, Netuno e Marte gostavam muito dos gestos e sempre faziam espelhamento dos gestos dos adultos.	
Cena 4 – 19/09/2024 - Manhã	
Foram elaborados cartões com imagens e fotos das partes dos corpos dos bebês. Alguns olhavam o cartão e olhavam a respectiva parte de seus corpos, outros gostavam das imagens e sorriam, alguns levavam os cartões à boca. Terra, que permaneceu toda a manhã no colo da professora, finalmente saiu; contudo, não demonstrou interesse pela atividade proposta, andou pela sala e explorou objetos.	
Cena 5 – 19/09/2024 - Tarde	
A professora colou fotos deles na parede com fita crepe e foram convidados a se reconhecer. Alguns ficaram mais curiosos com a fita colante. Arrancavam as fotos e tentavam pregar novamente, até que todas as fotos acabaram sendo retiradas e colocadas no tapete. Alguns	

bebês se reconheciam e apontavam para o colega, quando a professora perguntava quem era. Outros não demonstraram interesse, colocaram as fotos na boca ou buscaram outros objetos disponíveis na sala.

Cena 6 – 23/09/2024

Na parte da tarde, eles foram regar a horta. A professora os organizou para irem de forma escalonada, com três a quatro bebês indo a cada vez. Na horta, foi oferecido um copo com água e eles se revezaram para jogar água nos canteiros com a ajuda da professora. Eles mexeram nas folhas e o aroma das plantas subiu. Eram pés de manjerição. Depois de regarem, voltaram à sala. Os que ficam na sala choraram, pois queriam sair, os que saíram choraram ao voltar, pois querem ficar na área externa. Quando a atividade encerrou, as professoras cantaram, deram colo a alguns e, após um tempo, eles se acalmaram.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Durante as atividades, era comum que alguns não demonstrassem interesse pela proposta, fosse por demonstrar sinais de irritabilidade, fosse por se envolverem com os outros objetos disponíveis no espaço ou por ainda estarem imersos em seu mundo interno, como o caso de Plutão, com seis meses de idade, que raramente aceitava pegar algum objeto. Também era comum que algumas situações, durante as atividades, levassem ao choro coletivo.

Nas atividades com fotografias, as crianças maiores conseguiam reconhecer alguns colegas, dois ou três identificaram a própria imagem e dois foram capazes de mostrar os colegas que haviam faltado, quando perguntados sobre eles. Nem todas as atividades propostas eram relacionadas à temática e boa parte era proposta de forma repentina, a partir de algum interesse despertado no momento, como batuques, leituras de livros e músicas.

4.5.3 A alimentação

Durante o dia, ocorriam cinco momentos de alimentação: o café da manhã, a colação, o almoço, o leite após o sono e a refeição da tarde. No café da manhã, era servido leite e uma fruta; na colação, novamente, era servida uma fruta; o almoço era composto de legumes e/ou verduras, arroz e feijão ou macarrão e uma proteína; na refeição da tarde, era servida uma sopa ou risoto.

O café da manhã, a colação e o leite após o sono eram servidos da sala de referência. O almoço e a refeição da tarde eram servidos no refeitório, utilizando cadeiras de alimentação e com revezamento, no máximo, quatro bebês sendo alimentados de cada vez, sempre com auxílio das professoras volantes ou das auxiliares de desenvolvimento infantil, de modo que cada adulto alimentava duas crianças simultaneamente.

Quadro 8 – Cenas das observações de campo: alimentação

Cenas da alimentação
Cena 1 – 16/09/2024
O café da manhã chega por volta das 7h30, e, ao comando da professora alguns bebês se deitam nas almofadas e recebem suas mamadeiras, a tomam sozinhos enquanto a professora oferece a fruta a outros bebês, alguns não aceitam nenhum alimento.
Cena 4 – 16/09/2024
Por volta das 13h30 levaram o leite da tarde para os bebês. Quem ainda estava dormindo foi acordado. Alguns tomaram o leite, outros o recusaram.
Cena 2 – 19/09/2024
O café da manhã chegou [...]. Os bebês já foram se encaminhando ao local, onde se acomodaram para tomar o leite. Todos tomaram suas mamadeiras sem ajuda. A fruta foi servida em pote, picada em pedaços pequenos. Foi ofertada pela professora com o uso de colheres.
Cena 3 – 19/09/2024
Na hora do almoço, fiquei no refeitório acompanhando a alimentação dos bebês: eles foram colocados nas cadeirinhas e presos pelos cintos de segurança, mesmo os que conseguem se sentar sem apoio. Eram postos dois de um lado e dois de outro e uma professora se sentava em uma cadeira à frente, de modo que duas professoras alimentavam dois bebês simultaneamente. Observei que, durante a alimentação, elas conversavam com eles, comemoravam quando comiam, incentivavam a alimentação. Não presenciei choros ou recusa na alimentação. Alguns comeram bem a comida, outros aceitaram melhor a fruta, teve quem quis repetir a fruta.
Cena 5 – 24/09/2024
Havia sugerido às professoras que fizéssemos uma tentativa, com alguns bebês mais velhos, de comerem na mesa, utilizou-se as cadeirinhas apenas como assento de elevação. Ceres e Mercúrio tentaram comer sozinhas. Marte e Netuno não tentaram levar a comida à boca, mas comeram sozinhos a fruta servida em pedaços.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A organização do almoço e refeição da tarde ocorria de forma organizada, contudo essa organização não possibilitava a exploração do alimento por meio de tato e olfato. Eram incentivados a comer. A conversa estava presente, mas o ritmo do alimento levado à boca era imposto pelo adulto, que mantinha os pratos de forma que as crianças não pudessem “fazer bagunça”, também impedindo as explorações.

A alimentação na sala de referência era feita com os bebês sentados em um tapete impermeável, sem mesa de apoio. Assim, os potes, muitas vezes, eram derrubados; outras vezes, os alimentos de um bebê eram misturados com o de outro; o interesse pelos brinquedos acabava se sobressaindo ao momento da alimentação, de modo que o ambiente não estava adequado para a oferta de refeições. O café da manhã e o leite, após o sono, eram servidos por apenas uma docente, pois a segunda não havia chegado ao trabalho ou retornado do almoço. A professora revezava-se, ofertando a mamadeira aos que a aceitavam. Alguns bebês já mamavam sozinhos, deitados em almofadas. Somente os

menores eram amamentados no colo. Outros comiam somente a fruta, que era servida amassada ou em pedaços pequenos.

As crianças queriam receber seu alimento ao mesmo tempo. Diante do não atendimento de sua necessidade, choravam ou desistiam. Deste modo, o momento tornava-se conflituoso, pois a disputa por quem seria atendido primeiro também acabava em choro, e a professora não conseguia estimular os que recusavam o alimento, visto que rapidamente precisava atender a outro bebê, assim como não conseguia interagir com quem estava sendo alimentado, pois precisava observar os demais.

4.5.4 O descanso

Era proporcionado um momento coletivo de descanso, logo após o almoço. A refeição era organizada por revezamento. Então, uma professora permanecia em sala, com algumas crianças, e organizava os colchões para que pudessem dormir. Quem alimentava os bebês já higienizava seus rostos. Quando voltavam para a sala eram colocados para dormir, mesmo que não demonstrassem estar com sono. As resistências eram vencidas ninando, acalentando, balançando no colo. Para esse momento, as luzes eram apagadas e as cortinas fechadas. A sala permanecia com a luminosidade natural, pois as cortinas eram de tecido fino.

O descanso iniciava entre 11h e 11h20, e finalizava por volta das 13h. A professora organizava os colchões e começava a trocar as fraldas. O desafio, nesse momento, era conseguir conter os que haviam acordado, a fim de não atrapalharem o sono dos demais. Enquanto a professora trocava as fraldas no fraldário, geralmente deixava a porta aberta para intervir mais facilmente em alguma ocorrência.

Quadro 9 – Cenas das observações de campo: descanso

Cenas do momento de descanso
Cena 1 – 17/09/2024
Hoje, apenas o Netuno estava mais resistente ao sono; novamente, dormiu no colo da professora. Os demais dormiram rapidamente, alguns sozinhos e outros com acalento dos adultos. Após o sono, acordaram aos poucos, sempre com o desafio de impedir que os bebês que acordam primeiro acordassem os demais. A professora foi trocando as fraldas de quem já acordou e organizando os colchões.
Cena 2 – 19/09/2024
Quando entrei novamente na turma, alguns bebês já estavam dormindo e outros estavam agitados, não querendo dormir. Sedna precisou ser ninado no colo. Vênus, que costuma dormir rápido, não queria dormir e precisou ser ninada.

Cena 3 – 23/09/2024
A hora de dormir acabou sendo mais difícil hoje. Plutão continuava chorando. Os demais ficaram mais agitados. Júpiter chorava e só aceitou colo da professora Sol. Sedna e Saturno também resistiam ao sono, precisaram ser ninados no colo para dormir, um processo que não foi rápido.
Cena 4 – 24/09/2024
Na hora do sono Sedna e Marte foram os que mais resistiram: Sedna precisou dormir no colo; Marte chorou bastante, o que ainda não havia ocorrido, e também adormeceu no colo. Hoje, os bebês acordaram rápido. Por volta das 12h20, já estavam acordando. Apenas Saturno e Júpiter continuaram dormindo.
Cena 5 – 01/10/2024
Na hora de dormir, Mercúrio, Marte e Sedna precisaram de colo e aconchego até pegar no sono. Iara balbuciou bastante, até pegar no sono. Ceres resistiu bem, lutou contra o sono, até que acabou dormindo. Durante o sono, Mercúrio e Ceres acordaram alguma vez, mas voltaram a dormir, após serem acalentadas. Haumea foi o primeiro a acordar. Calmo, ficou brincando com a professora, cerca de vinte minutos, depois Ceres acordou, depois foram todos acordando aos poucos. Eles acordaram bem e tranquilos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

O descanso não era proporcionado fora do horário estabelecido. Quando algum bebê demonstrava sinais de cansaço, em outro período, não eram ofertados os colchões. Eles dormiam nas almofadas vinílicas dispostas pela sala, sem um ambiente adequado à sua necessidade. Assim como nem todos queriam descansar no momento proposto, mas eram estimulados a dormir.

O Currículo da Cidade (São Paulo, 2019) estabelece que as crianças não precisam fazer as mesmas atividades ao mesmo tempo, de modo que é possível uma organização que respeite os estágios de relaxamento e excitação. Já Dias (2021) destaca que o descanso é fundamental para o retorno ao relaxamento da não-integração, ou seja, o retorno à subjetividade, favorecendo a integração e a construção da percepção da realidade.

Ou seja, durante os momentos de excitação, os bebês estão acordados e integrados à realidade, momento no qual são apresentados aos objetos, ao mundo real, enquanto nos momentos de descanso há uma saída do mundo real para o mundo interno, ou subjetivo, no qual ocorre a não-integração, que é a saída da objetividade (realidade) para a subjetividade. Nestes momentos, ocorre o processamento das emoções, as memórias são guardadas e os pensamentos organizados. Sendo assim, o momento de descanso é fundamental para o desenvolvimento.

4.5.5 As trocas de fraldas

As trocas de fraldas ocorriam durante todo o dia. Sendo mais comuns após as refeições e após o sono. As roupas eram trocadas para adequar a temperatura do dia ou na hora de ir embora. Para realizar as trocas de fraldas, as professoras levavam os bebês ao fraldário anexo

à sala referência. Lá havia uma cortina com bolsões nos quais ficavam os itens a serem utilizados com cada um.

Quadro 10 – Cenas das observações de campo: troca de fraldas

Cenas de trocas
Cena 1 – 24/09/2024
A professora Sol troca Saturno e brinca de cadê o pezinho, ele dá boas gargalhadas com a brincadeira.
Cena 2 – 17/09/2024
Professora Lua troca Sedna, vai conversando, falando sobre o que está fazendo, faz carinhos na barriga, e a criança demonstra satisfação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Quando ocorria de a professora precisar trocar um bebê estando sozinha, essa troca costumava ser rápida, sem muitas interações, e sempre observando pelo visor os que estavam em sala. Havendo apoio, as trocas eram utilizadas como momentos de interação, sendo comum as conversas, os carinhos, nomeando as partes do corpo. Assim, os momentos de troca tornavam-se a oportunidade de dar e receber atenção individualizada, de modo que não havia resistências para que ocorressem.

4.5.6 As interações

Ao definir as interações como um dos focos, consideramos a definição de Vercelli (2021, p. 17): “Por função pedagógica, entende-se que é na escola que os bebês e as crianças irão ampliar e diversificar seus repertórios, portanto a interação entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos torna-se essencial”. Deste modo, as interações são fundamentais para o desenvolvimento infantil, sendo parte fundamental de suas aprendizagens.

Além das professoras principais, ao longo do dia, os bebês interagiam com outros adultos que auxiliavam na sala e na alimentação. Alguns demonstravam mais resistência à presença dos demais adultos, não aceitando colo ou carinho que não fossem das professoras referência, o que dificultava, quando uma delas não estava presente. Eles raramente interagiam entre si, e essas interações eram rápidas. Algumas vezes, relacionavam-se com as crianças maiores de outras turmas, especialmente quando permaneciam na área externa.

Quadro 11 – Cenas das observações de campo: interações

Cenas de interações
Cena 1 – 16/09/2024
Um bebê ficou bravo, ao ter o brinquedo retirado pelo colega, e chorou. A professora que estava com outros bebês em seu colo, retirou-os para atender ao que chorou. Ele se acalmou. Quando voltou ao chão, voltou a chorar, esfregando os olhos, apresentando sinais de sono. A professora voltou a pegá-lo e, aos poucos, ele se distraiu e voltou a brincar sozinho.
Cena 2 – 17/10/2024
Ceres entrou e estranhou a minha presença. Manteve-se distante, mas, constantemente, procurando verificar se eu estava no mesmo lugar; quando percebeu que a Mercúrio, que estava na sala ontem, chegou perto e pediu colo, começou a se aproximar: primeiro, ofertou um objeto; quando estendi a mão, retirou dizendo “não”; fez o mesmo mais algumas vezes, até que se convenceu e me entregou o objeto.
Cena 3 – 17/09/2024
Os bebês interagiram com os objetos da sala e com a professora, apenas Ceres e Mercúrio perceberam os demais bebês e, em alguns momentos, buscam interação, ora ofereciam um objeto, ora retiravam o objeto da mão do outro, ora batiam, ora faziam carinho e davam beijos. Ceres, com maior frequência, batia. Quando percebia o olhar da professora, fazia carinho e dava beijos.
Cena 4 – 24/09/2024
A professora cantou músicas e as acompanhou com gestos. Vênus e Júpiter demonstraram muita empolgação, espelhando os movimentos da professora. Durante as músicas a professora interage com todos, os envolvendo nas cantigas. Aos poucos, eles foram se interessando por outros objetos e alguns saíram de perto da professora, mas a maioria permaneceu ao redor, dois ou três em suas pernas, outros sentados na lateral. Netuno permaneceu sempre em volta da professora, chamando constantemente sua atenção.
Cena 5 – 24/09/2024
Enquanto a professora realiza a leitura para a turma, os bebês estão sentados ao seu redor. Éris retira o livro da mão da professora e Mercúrio tenta pegá-lo também, entram em disputa pelo livro, os demais bebês se dispersam, com a leitura interrompida a professora passou a cantar para eles, até que se acalmassem.
Cena 6 – 24/09/2024
Haumea se aproximou de Marte que o empurrou. A professora chamou sua atenção e ele ofereceu o brinquedo ao colega.
Cena 7 – 01/10/2024
Vênus se interessa pelos colegas maiores, a professora do minigrupo a pega e ela vai brincar com as outras crianças. Uma criança do minigrupo pede para brincar com os bebês e entra no espaço onde o berçário está, ela brinca de pega-pega com a Ceres, que demonstra muita satisfação em correr com alguém que é mais rápida que ela.
Cena 8 – 01/10/2024
Mercúrio se chocou com Ceres que caíram no chão, Ceres observou os adultos, encontrou sorrisos e a professora disse “caiu”. Então, levantou-se sem chorar.
Cena 9 – 01/10/2024
Plutão estava sentada no colo da professora, calma, observa ao redor. Ceres se aproximou e entregou uma argola a ela, fez um carinho e colocou o dedo em sua boca, ao retirar o dedo, balançou a mão e fez bico, dando a entender que foi mordida, a professora falou que o bebê não possui dentes e ela riu.
Cena 10 – 01/10/2024
Plutão chegou, foi entregue no colo da observadora pois a professora está realizando uma troca, Ceres veio até ela, fez um carinho, abraçou-a dizendo “o neném”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Observamos que as interações espontâneas ocorriam mais com adultos, em especial com as professoras de referência. Os bebês costumavam brincar sozinhos, geralmente explorando os objetos disponíveis pela sala. Quando acontecia de um tomar o objeto do outro, havia um conflito acompanhado de choro. Mesmo durante as explorações, era comum que procurassem pelas professoras com o olhar, indo até elas, se percebessem que não estavam sendo vistos. Havia bebês que, para brincar, precisavam estar sentados no colo ou ao lado de uma docente. Geralmente, as interações entre eles ocorriam mediadas pelo adulto ou, em alguma situação de conflito, pelo desejo do mesmo item ou espaço.

4.6 AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas na sala dos professores do CEI Via Lactea, em 30 de setembro de 2024. O dia e horário foram agendados previamente com a direção da escola, de modo que as quatro participantes pudessem fazer uma pausa em suas funções para as conversas. Optamos pela entrevista semiestruturada, com um roteiro prévio de perguntas, as quais foram sendo esclarecidas ou adaptadas, a depender das respostas. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas, mantendo a forma como foram respondidas, incluindo as marcas de oralidade, e depois organizadas, de modo que sua compreensão fosse facilitada. A opção pela gravação deveu-se ao fato de possibilitar a fluidez no diálogo, sem interrupções para anotações. As entrevistas ocorreram de forma tranquila e as entrevistadas foram receptivas às indagações realizadas. O roteiro prévio, realizado para as docentes e para a gestão, foi, respectivamente, composto de doze e nove questões, conforme apêndices E e F.

As participantes do estudo são licenciadas em Pedagogia, sendo que uma cursou o magistério. Três possuem mais de quarenta anos. Realizaram a licenciatura quando já haviam passado dos trinta anos. Duas buscaram na formação uma mudança de carreira, e para uma foi um retorno ao trabalho formal. De modo que o perfil das entrevistadas se relaciona com o levantamento feito por Gatti *et al.* (2019). Três participantes são mães e uma afirmou desejar ter filhos.

Após as gravações, as respostas das entrevistas semiestruturadas foram transcritas, mantendo nos registros as marcas de oralidade apresentadas. Destacamos alguns trechos para análise temática (Bardin, 2020) nos quadros a seguir:

Quadro 12 – Trechos das entrevistas semiestruturadas

Sobre o estudo de teorias do desenvolvimento infantil na formação inicial
Então nós tivemos. Falamos sobre a educação infantil, aí tinha. Era educação infantil, 1, 2 e 3. Se não me engano. Tinha psicologia da infância. [...] Então era tudo muito enxuto. Né? Mas era sempre uma pincelada. Falava mais do desenvolvimento, das etapas, né? Do desenvolvimento e a importância da observação. O cuidado para que na troca de fralda sempre ou está lá olhando no olho da altura da criança, né? Então era no geral. (Professora Sol).
Acho que o desenvolvimento infantil não vou me recordar, acho que o nome da matéria, se eu não me engano, acho que era desenvolvimento infantil. Focaram muito em Paulo Freire, Vygotsky... É. Tinha mais um. Não vou me recordar agora. (Professora Lua).
Sim. Não me lembro a disciplina. Mas eu estudei sobre bebês, da primeira infância, mas coisa muito pouca. Não focava muito. (Diretora).
Sim, sim, porque até mesmo se a gente pegar alguma que no primeiro semestre também teve é algumas matérias de. É a psicologia da educação, né? Aí abordava algumas questões que depois também na prática que a gente percebe é, tem algum direcionamento, Piaget tem mesmo esses direcionamentos, né? Então quanto mais com outras abordagens que a sua não tem nada a ver com essa, eu acho que é facilita bastante. E teve também, eu não me lembro exatamente qual matéria, mas eu lembro que foi no acho que no último. É que era? Que até citava, é Winnicott, né? É? Eu não lembro. Eu até procurei esse material em casa, que eu me interessei bastante, que falava do objeto transicional. Falava, tinha várias questões assim e... foi no último semestre. Eu não me lembro. Eu lembro a professora, mas eu não lembro o nome da matéria. Até me marcou bastante, que é essa questão que aí é o no material que eu tinha, o que a professora é, é desenvolveu junto com a gente. A questão eu não sei se está correto, que acho que você vai me explicar quando a criança pede, no primeiro momento a questão da visão da mãe próxima. Aí ela transfere o seu afeto, suas questões emocionais para o objeto, para um objeto. É, então aí é isso, me chamou e eu fiquei muito assim, sabe? Eu fiquei tanto que eu refleti muito, até comentei com as meninas aqui, quando as meninas, porque às vezes tem uma questão, fica uma criança, do BII, por exemplo. Agora ela já desapareceu mais, mas só entrava com um cobertorzinho e esse cobertorzinho passa pelo chão o MGI também tinha um assim, aí eu sempre falava, não deixa, conversava com elas, ficava a teoria que eu tinha ouvido antes. (Coordenadora).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Ao inquerirmos sobre o estudo de teorias do desenvolvimento na formação inicial, identificamos nas respostas certa dificuldade de lembrarem conteúdos relacionados ao desenvolvimento infantil, levando à inferência de que ou o tema foi tratado de forma superficial, com abordagens distantes dos saberes discentes, ou de que não houve apropriação do conhecimento por parte das participantes. Gatti *et al.* (2019) ponderam que a abrangência de áreas de atuação, proporcionada pela Pedagogia, acaba por superficializar o currículo, não aprofundando em nenhuma das áreas.

Acresce-se o fato de a pedagogia ser pouco compreendida como docência com bebês e crianças pequenas, de modo que a formação acaba sendo mais voltada à alfabetização e à gestão escolar. Segundo Imbernón (2022a, p. 44), “A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara”, sendo o desenvolvimento infantil uma das situações complexas que requer do professor saberes específicos que possam orientar sua prática pedagógica.

Quadro 13 – Trechos das entrevistas semiestruturadas

Sobre o estudo de teorias do desenvolvimento infantil na formação permanente
Então, em algumas formações nós tivemos. É como deixar eles desenvolverem no conforme o espaço. Conforme a gente teve aqui, conforme o desenvolvimento de cada um. O seu tempo é tanto é que a gente viu até um vídeo falando do espaço um pouco poucos, objetos. Não é? para que não perdesse o foco. Ele mesmo, o bebê, no caso, iria se desenvolvendo. Por ele mesmo, com poucos objetos, não é? E ele ia fazendo as pesquisas, descobertas deles e a gente percebeu também com. A roupa eram roupas confortáveis e ele sempre no chão, né? Sentido descalços para que eles pudessem desenvolver. Então nós tivemos também a formação sobre isso. (Professora Sol).
Sim, a coordenadora trouxe alguns temas para gente também, que eu achei bem pertinentes sobre o desenvolvimento do dos bebês. Tem... da Emmi Pikler Eu achei bem interessante que ela é bem voltada para os bebês mesmo, né? Respeitar o tempo da criança, deixar eles o mais confortável possível. Essa questão de vínculo afetivo eu achei muito interessante em questão dela falar sobre o desenvolvimento dos bebês. (Professora Lua).
Então eu fiz um curso... é... sobre é bebês mesmo, foi até no prédio, agora não me lembro, mas foram 10 sextas-feiras eram era um cursinho da prefeitura que teve. Focava tipo mais do cuidado. Do cuidar como cuidar do bebê, como alimentar, como segurar o bebê. Mas não algo na prática na da escola, mas do cuidar do bebê. (Diretora).
Sim. Eu tento trazer alguns textos né, vimos a Pikler, mas ainda não vimos muita coisa né, não deu tempo. (Coordenadora).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Em relação à formação permanente, identificamos que existe uma preocupação com o como fazer, voltando-se para estudos de teorias mais relacionadas aos conhecimentos do desenvolvimento físico, sobre a estimulação motora, ou sobre os cuidados, mas sem aprofundar na compreensão do reflexo dos cuidados físicos no desenvolvimento psicológico. Freire (2011, p. 34) afirma que, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Atendo-se somente aos aspectos físicos do desenvolvimento, a reflexão sobre a prática torna-se reduzida, pois não há a compreensão dos aspectos que influenciam a maturação dos bebês e crianças.

Nas respostas, não identificamos falas que permitam considerar a inexistência de uma autonomia formativa, do profissional enquanto pesquisador de sua prática, ficando a definição dos temas de estudos a cargo de outras pessoas, seja de cursos ofertados pela rede de ensino ou na decisão do tema pelo coordenador pedagógico, não havendo um estudo pensado e estabelecido pelas professoras. O pouco envolvimento da diretora com a formação permanente da equipe também fica implícita em sua resposta, que não apresenta relação com o tema relatado pelas professoras e coordenadora pedagógica. A coordenadora pedagógica cita a falta de tempo como obstáculo para o aprofundamento no tema na formação permanente que está sob sua organização.

Ao abordar os obstáculos da formação docente, Imbernón (2022a, p. 111) destaca:

Sem dúvida esses obstáculos provocam, cada vez mais, algumas circunstâncias de abandono progressivo, por parte do professor, da formação permanente e um retorno a práticas mais familiares, rotineiras e seguras, com menos risco profissional, ou seja, a práticas pouco ou nada inovadoras. E quando isso ocorre é fácil que a formação deixe de ser um estímulo para o desenvolvimento profissional, que se desqualifica ou, em outras palavras, se desprofissionaliza.

Assim, a omissão docente, diante da formação permanente, acaba por desqualificar as práticas pedagógicas, as quais precisam ser permeadas pelo processo de ação e reflexão, o qual podemos considerar como o cerne de sua profissionalização, visto que esse processo garante a formação que estimulará seu crescimento profissional e possibilitará novas práticas diante dos desafios cotidianos.

Quadro 14 – Trechos das entrevistas semiestruturadas

Sobre o ambiente ser adequado às necessidades dos bebês e docentes
Eu acredito que para melhor atender os bebês seria necessário recursos que os incentivassem em seus desafios, pesquisas e descobertas como brinquedos de madeira, obstáculos, prancha de equilíbrio, essas coisas. Nos momentos de choro, alimentação, ida ao parque sentíamos a necessidade de apoio e não era o suficiente. Sendo necessário a gente se desdobrar para atender a todos os bebês. (Professora Sol).
Bem, nem tanto assim do professor, né? Porque assim, acho que principalmente é o berçário. É muito levanta baixa, levanta baixa é, a gente tenta sempre manter tudo, né? Na altura da criança, para que eles, né, tenham autonomia de pegar, mas. Atender 100% né? A visão para o professor, acho que falta um pouco mais... Acho que é assim. A gente está aqui por conta das crianças mesmo, né? Então acho que tem que ser tudo voltado a eles mesmo. (Professora Lua).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A pergunta sobre adequação do ambiente às necessidades dos bebês e docentes foi feita somente às professoras, com o objetivo de identificar sua percepção em relação à adaptabilidade do ambiente, tanto para os bebês quanto para elas. Winnicott (2022) elucida que não basta o ambiente ser bom para o bebê; ele também precisa ser bom para quem exerce as funções maternas. Nas respostas, verificamos que, na percepção das docentes, o ambiente não atende adequadamente nem aos bebês nem a elas. Destacamos o fato de uma das docentes apontar questões que extrapolam a estrutura ambiental, abordando como a “falta de apoio”, ou seja, a ausência de mais adultos, afeta os cuidados em si, pois, na teoria winnicottiana, o ambiente envolve também as ações humanas do cuidar.

Quadro 15 – Trechos das entrevistas semiestruturadas

Sobre os desafios da docência com bebês
<p>Não é assim que cada dia eles trazem algo novo, né? Então a gente mais aprende com eles do que eles aprendem com gente, acho. É um conjunto, mas todos os dias eles trazem. É como eu tinha comentado, é, se for ver aquela etapa do desenvolvimento que nem eu fiz, a terminei a faculdade em 2013. É... Imagino eu que quem está estudando agora é totalmente diferente, né? Emília Ferrero é, não tinha a essas abordagens, né? Essas novas abordagens. Então com certeza é diferente. Então as etapas que eu estudei naquela época. Hoje em dia a gente vendo os bebês não, não bate. Com. Que nem de 0 a 6 anos movimentos, sabe? Pulmão, os pés. Aí quando eles estão se conhecendo, tudo, né? Porque primeiro eles aprende a brincar com eles mesmo, né? E hoje em dia não se você vê essa. A evolução deles, né? É nítida. Então não eu, na minha percepção, não tenho como seguir essa regra que era. Há tantos anos atrás, né? 2013. Eu finalizei, então muita coisa mudou, que é o desenvolvimento. Quando eles estão mais tranquilos, a gente consegue até dar um suporte para todos. Mas você acompanhou? Então tem momentos que eles estão que algum começa a chorar. Os demais também querem aquela atenção e então a gente fica a gente vira um polvo... Não é praticamente o porque a gente quer abraçar a todos, né? Mas nem sempre a gente consegue alcançar isso para todos. Então sempre fica um ou outro ali, mas a gente tenta colocar eles todos, não é? Então acho que. É mais a questão da quantidade. É de adulto, né? No caso a falta de adulto, né, não é? Pra que? Gente, pudesse, né? Não que não, não dê, mas há uma dificuldade maior. Pra que a gente possa.... possa atender. (Professora Sol).</p>
<p>Tem aquela questão, né, teoria versus prática, né? Acho que a teoria é um pouco. É muito romantizado, né, do que a nossa prática. É complicado assim viver o dia a dia com os bebês, né não? Acho que o número de funcionários, de professores é um pouco diferente, né? Da teoria a gente tenta respeitar, sim, o tempo de cada criança, o desenvolvimento de cada um. É, a gente tenta seguir as limitações, né? Mas a gente ainda tem um pouco de dificuldade nesses caminhos, acho que da rede pública mesmo, né? Acho que é diferente. Eu já trabalhei em escolas particulares. Né? Então eu vejo um pouco dessa diferença. Né? De número de crianças para cada professor. Acho que é isso. A gente tenta atender todas as necessidades, mas tem hora que é difícil. Assim, às vezes uma criança está chorando, né? Acaba que eu desperto o choro. Em outras crianças a gente tenta pegar um no colo, mas a gente tenta ser, né? O famoso polvo, né? Pegar um, pegar outro, coloca um. Perto, né? Próximo do ter um contato físico, acho que essa é a dificuldade maior, né? Acho que principalmente na adaptação é muito difícil, né? A adaptação eles não conhecem, é tudo muito novo para eles. Então a adaptação acho que é sofrido tanto para as crianças quanto para a gente, porque a gente quer atender aquela necessidade daquele momento que a gente sabe que eles estão sofrendo, mas que a gente não consegue, né, nem. Nem sempre, mas a gente tem tenta da nossa forma. O mais difícil é dar um colo, né? Acho que eles, eles sentem muito essa falta, porque em casa é um só, né? Aqui na escola são 14, vai. Não vamos colocar os 14, porque nunca vem os 14, mas 10, 12 sempre vem. Então acho que essa necessidade de um colo, né, uma disputa por brinquedo, eles não conseguem se expressar, né? Falar que não, não vou emprestar porque eu estou brincando agora. Então a gente tenta fazer essa intermediação. Mas aí é difícil. (Professora Lua).</p>
<p>Com os bebês, os desafios. Eu acho que é a família, né? A família. Eu acho que a família é muito insegura às vezes ainda de deixar o bebê na creche. E para nós, na escola, é a adaptação dos ambientes, né? Como que a gente vai adaptar esse ambiente? A gente vai receber essa criança, né? Propor para eles, né? São bebês, né? (Diretora).</p>
<p>Eu acredito que os bebês são igual flores, assim, vão desabrochar de qualquer forma. Só que eu acho que às vezes é, é. Eu tenho dificuldades com as famílias, tanto eu quando eu era professora, por exemplo. O aqui, né? Essa questão que às vezes a gente percebe que falta algumas coisas em casa que se a família fosse mais. Eu não, eu não acho que a questão seja da rotina da nossa vida moderna. Não sei eu. Acho que falta aquele desenvolvimento mesmo, falta mais família. Eu como professora, porque assim eu posso falar como meu profissional, né? A minha observação com as crianças, me interação com elas. Talvez em outras, em com outras turmas. Falte também outras questões para mim, basicamente é isso. (Coordenadora).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Ao indagarmos sobre os desafios da docência com os bebês, tínhamos como objetivo identificar como as profissionais compreendem não somente as práticas pedagógicas, mas também as condições de acesso dadas aos bebês na institucionalização escolar. Verificamos, em uma das respostas, o fato de a formação inicial não ter contribuído para a prática cotidiana. Outra docente afirmou haver uma romantização da teoria em relação à prática, que nos permite elucidar que a formação permanente não tem sido satisfatória em promover a reflexão sobre a ação cotidiana. A adaptação ambiental também foi citada como um elemento desafiador. A família foi citada como um desafio por duas entrevistadas. Uma remete ao fato de, em sua visão, não fornecer o necessário para os filhos; a outra manifesta a sua insegurança em “deixar o bebê na creche”.

Outro aspecto apontado diz respeito às políticas públicas de inserção de bebês nas escolas municipais em São Paulo, como o número de crianças para cada professor, que atualmente é de sete bebês por docente, situação agravada pelo fato de eles permanecerem 10 horas e as professoras trabalharem 8 horas, de modo que sempre há um período em que uma professora permanece sozinha com duas turmas, o que, segundo a entrevistada, acaba por impedir que todos sejam atendidos da maneira que necessitam.

Quadro 16 – Trechos das entrevistas semiestruturadas

Sobre os saberes necessários à docência com bebês
Ah, é mais ir a fundo, né? É pra saber na questão psicológica, né? Porque de tais que nem quando eles entram em conflitos. Se está todo mundo junto ali, aí você vem, não, não precisa sempre da forma, né meiga, de falar não precisa e assim eles entendem, então eles mesmo eles já compreendem, então eles já entendem que se um tá chorando, pega a chupeta do amigo, vai lá, então eles mesmo tentam acalantar eles mesmos, né? Então é o gostoso do berçário. É isso porque às vezes as pessoas de fora veem e falam, Ah, não, mas ali não vai aprender nada, são bebês. Mas a cada dia é algo que a gente fica assim. Olhando você é prova disso e a gente fica surpresa com as informações que eles trazem, né? Também. (Professora Sol).
Ter um olhar, né? Você tem empatia, né? Também com o próximo a gente. Sim, tem que ter empatia a todo o momento e principalmente com uma criança super indefesa, que né, está aprendendo, ainda é toda os passos, né, da vida, digo assim, os bebês estão aprendendo ainda se comunicar, né? Mas tem mais para frente, eles vão aprender, então a gente precisa fazer uma diferença na vida dele e eu sempre me cobro isso, né? Qual marca eu estou deixando na vida daquela criança? Então eu sempre me preocupo nessa minha postura como professora, eu, eu sempre tento. É melhor? Né, é isso daí. (Professora Lua).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Ao perguntarmos sobre os saberes necessário à docência com bebês, tínhamos como intencionalidade compreender quais conhecimentos, habilidades e atitudes as professoras entendiam como necessários às suas práticas. Detectamos que as respostas foram para questões atitudinais e de conhecimento. Uma docente relatou que era importante ter empatia

e um olhar, que podemos entender como o olhar que acolhe e interpreta as necessidades do bebê. A outra falou sobre a necessidade de conhecer melhor as questões psicológicas, dando como exemplo as informações que os bebês trazem e suas compreensões dos contextos.

Quadro 17 – Trechos das entrevistas semiestruturadas

Sobre a maternidade ter influenciado na docência
Eu sempre fui muito participativa, eu comecei a trabalhar, mesmo quando ele já tinha 6 anos, né? [...] E hoje a gente vê aqui os bebês. Eles você pega o celular para poder registrar, né, as vivências dele, eles já vêm lá com os dedinhos. Então eles não têm essa. Essa junção, esse cuidado, esse vínculo com a mãe, com o pai, com a avó, com o familiar, né? Que é mais a tela. Então a diferença da época, de eu mãe, né? Dele, pequeno para hoje, vendo com os bebês assim é, é uma judiação, porque é algo que não volta. Então, tanto ele tem as recordações, as vivências comigo. Quanto eu tenho com ele, então, quando a gente está assim com as crianças e a gente vê. Tanto essa dependência, não é triste? (Professora Sol).
Sem dúvidas, né? Acredito que a forma de cuidar, de observar algumas atitudes, algumas relações como manha, choro, fome, alguns comportamentos. Além de ter todo cuidado e afeto com os filhos das outras pessoas. Eu sempre tive dificuldade de separar a razão e o coração. (Diretora).
Então pra falar a verdade eu só estou na educação por porque eu virei mãe porque eu fiz magistério aí fui trabalhar com outras coisas né? E aí depois que minha filha nasceu que tem dezesseis e meio, é que eu vou até me interessar por educação. É, então, a minha experiência era foi tudo assim foi muito, porque é da mesma forma que eu cuidava dos meus filhos na troca e na alimentação, algumas outras questões também que eu não sabia em relação, por exemplo da mamadeira, arrotar, e esses cuidados foram eu tirei da minha da minha parte de mãe mesmo. Me ajudou muito. Eu achava até que talvez se eu não tivesse tido filho não teria o mesmo olhar. (Coordenadora).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Ao questionarmos sobre a maternidade ter influenciado na docência, tínhamos como propósito conhecer os contextos dos saberes constituídos para além da formação acadêmica, das experiências e vivências que se refletem no fazer docente. Apenas três entrevistadas possuíam filhos e responderam à questão. Uma comparou o período em que foi mãe com a atualidade, abordando o uso das telas. Duas falaram sobre os cuidados, que aprenderam cuidando dos filhos, o que ajudou no cuidado com os bebês e crianças.

Tardif (2014, p. 64) afirma que “[...] os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado [...]” como parte dos conhecimentos que irão compor sua identidade profissional, nomeada por ele de sincretismo, conceito que sintetiza a forma com a qual os professores unificam os diversos tipos de saberes (práticos, teóricos, formativos, culturais, interacionais, entre outros) para desenvolver seu próprio conhecimento. Ao longo das entrevistas, é possível perceber nas participantes da pesquisa o acionamento de saberes diversos para a composição de suas práticas.

A necessária apropriação dos saberes teóricos para a construção de uma prática mais reflexiva se faz presente nas respostas em diversos momentos, em especial nas hesitações, no

ir e vir das construções de respostas em que tentam exemplificar os conceitos que não conseguem nomear. Para além da formação docente, precisamos também ponderar que

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento, porém, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva. (Imbernón, 2022b, p. 77).

Reconhecemos a importância dos diversos fatores que compõem o desenvolvimento profissional, os quais aparecem também nas entrevistas, mesmo que de forma implícita em alguns momentos; entretanto, abordá-los extrapola os limites e objetivos desta investigação. Deste modo, manteremos o foco na formação permanente, por compreendê-la como um dos pilares fundamentais na construção dos saberes docentes.

Deste modo, as entrevistas realizadas serão retomadas e analisadas a partir da perspectiva de Bardin (2020, p. 45), para quem “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Embora nem sempre tenha sido possível obter respostas elucidativas para as questões propostas, de modo geral, as entrevistas permitiram conhecer melhor as participantes, identificar conhecimentos prévios e contribuíram na verificação de hipóteses levantadas ao longo da pesquisa.

4.7 FORMAÇÃO REALIZADA COM AS PARTICIPANTES

Como parte desta pesquisa, estabeleceu-se a realização de uma formação sobre a teoria do amadurecimento com as participantes do estudo. Ao apresentar a proposta à direção da Unidade Escolar, avaliamos que a possibilidade seria realizar a formação na Reunião Pedagógica, único momento que seria possível reunir todas as participantes. Foi solicitado que a formação fosse estendida aos demais professores da Unidade Escolar, ao que houve concordância.

A formação ocorreu no dia 19 de outubro de 2024, um sábado, em uma sala de referência da Unidade Escolar. Como equipamentos de apoio, foram utilizados datashow e caixa de som. A formação foi elaborada a partir da perspectiva crítico-reflexiva, na qual o docente “[...] será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos” (Imbernón, 2022a, p. 52).

Para a formação, foram organizados slides com as seguintes temáticas: Quem foi Donald Woods Winnicott e sua contribuição para a compreensão do desenvolvimento infantil; as fases do amadurecimento; dependência absoluta; quem é a mãe? (o conceito de mãe suficientemente boa); função materna: o cuidar; dependência absoluta: a integração do bebê; o ambiente suficientemente bom; o segurar (*holding*); o manusear (*handling*); os instintos do bebê e a ilusão de onipotência; o conceito de suficientemente bom e a desilusão; a transicionalidade; o papel do professor diante dos bebês no Centro de Educação Infantil; cuidados sem afeto, o que pode ocorrer?; o papel do professor diante dos bebês no Centro de Educação Infantil; uma experiência que deu certo (a experiência de Pikler-Lóczy); qual seria a escola suficientemente boa?; como criar um ambiente suficientemente bom, sugestões; como criar um ambiente suficientemente bom, ações necessárias para professores; como criar um ambiente suficientemente bom, ações necessárias para gestores; considerações finais e aplicações práticas da teoria do amadurecimento; e as referências.

Os slides foram elaborados a partir da primeira sessão desta dissertação, com acréscimos que remetessem às práticas docentes observadas. A apresentação foi no formato aula livre, na qual os slides serviam como disparadores para conversarmos a respeito do tema. A participação das docentes e gestoras foi bastante intensa, relacionando o que estava sendo apresentado, ora com as vivências maternas ora com as vivências como docentes.

Iniciamos com uma sensibilização a partir do vídeo “Virando Gente”, da Giroscópio Filmes, com produção de Duda Larson, elaborado para acompanhar o livro “Virando Gente – a história do nascimento psíquico” (Fontes *et al.*, 2014), que aborda a história da gestação e nascimento de um bebê, contado a partir das percepções dele. Após, explanamos sobre os conceitos principais da teoria winnicottiana, relacionando-os à prática docente, por meio de exemplos e de indagações que permitissem a reflexão e a participação do grupo.

Os elementos que mais trouxeram reações dos participantes foram: o fato de que as fases não são estanques e que crianças e adultos podem regredir à fase de dependência absoluta, aqui, trouxeram diversos exemplos de suas vivências; a ilusão de onipotência e desilusão, em especial quando abordamos o instinto destruidor do bebê em relação ao cuidador, na perspectiva de compreender a permanência.

Ao abordar essa questão, uma docente relatou a situação com uma criança que teria um comportamento bastante difícil e que, algumas vezes, chegou a agredi-la, e que, com muito acolhimento, atualmente, dorme segurando em sua mão. A docente relatou ainda que a criança havia passado por várias escolas e, devido à sua dificuldade de adaptação, a família sempre a

trocava, relacionando a agressividade inicial da criança com a desilusão vivenciada e compreendendo que ela estava testando sua permanência.

Foram várias as narrativas de práticas apresentadas durante a formação, possibilitando sempre sua relação com a teoria. Ao final, os participantes foram convidados a realizarem o registro do que haviam considerado essencial e relevante, por meio de uma Versão de Sentido (VS).

4.8 VERSÕES DE SENTIDO (VS)

A escolha pela Versão de Sentido se deu como um instrumento metodológico para registrar as reflexões dos participantes de uma pesquisa no âmbito da intervenção formativa. Para AmatuZZi (2001, p. 74, grifos nossos),

Entendemos por Versão de Sentido (VS) um relato livre, que não tem a pretensão de ser um registro objetivo do que aconteceu, mas sim de ser uma reação viva a isso, escrito ou falado imediatamente após o ocorrido, e como uma palavra primeira. *Consiste numa fala expressiva da experiência imediata de seu autor, face a um encontro recém-terminado.*

Esse procedimento revela as experiências imediatas dos sujeitos, sem interferência de respostas elaboradas. Nesse sentido, para AmatuZZi (2001, p. 85-86),

Um outro ponto importante é que a VS pode ser “lida” em dois níveis. Ela transmite primeiro a vivência de seu autor. Mas num segundo nível, ela transmite o sentido da relação vivenciada pela pessoa. É nesse segundo nível que ela merece, mais apropriadamente, o nome de “versão”: ela será uma versão do sentido da relação, ou seja, a versão desta pessoa. A leitura que se faz depende do nível em que o pesquisador se coloca, o que por sua vez depende do objetivo da pesquisa.

Desta forma, a VS nos permitirá analisar as relações estabelecidas pelas participantes da pesquisa no encontro vivido entre a teoria do amadurecimento de Winnicott e a prática pedagógica, tornando-se um importante instrumento metodológico.

Nessa perspectiva, entendemos a VS como instrumento metodológico que retrata essencialmente o presente, visto que somente aquilo que faz ou não sentido aos sujeitos da pesquisa é relatado, na medida em que buscam apenas o momento presente, vivido logo após um encontro. (Vercelli, 2006, p. 194).

As Versões de Sentido foram elaboradas logo após a formação ofertada, de modo a representarem o registro das reflexões do momento presente. Os textos, na íntegra, foram

anexados a esta pesquisa, no Apêndice D. A seguir, destacamos alguns trechos, transcritos de acordo com os registros originais, que ilustram a fala das participantes:

Quadro 18 – Trechos das Versões de Sentido

Versões de Sentido – registros realizados de acordo com a escrita das participantes
Eu pude perceber que a Teoria do amadurecimento de Winnicott está presente em nossa prática pedagógica com os bebês e crianças sem termos conhecimento da sua existência. O legal é quando lemos sobre isso nos remete sempre em algo que acontece /aconteceu com os pequenos. (Professora Sol).
Sobre o objeto transicional, trazendo para a minha prática dentro da sala de aula a transição para o bebê ou criança nos ambientes é uma fase sofrida e repleta de sentimentos a ela, com isso se faz importante o objeto transicional exercendo um papel fundamental no desenvolvimento emocional dos pequenos que promovem segurança e conforto. Desta forma precisamos respeitar esse processo dos bebês e crianças. Outra fala que me marcou foi sobre ser “suficientemente bom” seja como pessoa ou ambiente. Os bebês e crianças necessitam de um cuidado e atenção nesse processo psicológico para que cresçam saudáveis e integrados durante o amadurecimento. (Professora Lua).
Na minha percepção a abordagem dos aspectos emocionais dos bebês foi a parte mais importante. Através das informações já do primeiro momento conseguir fazer links de experiências vividas como mãe e educadora. A formação também contribui me dando um norte em algumas questões como educadora, para que eu consiga contribuir cada vez mais com as infâncias que se desenvolvem nas dependências de nossa unidade educacional. (Coordenadora).
- Ter um olhar mais atento a organização dos espaços/ambiente em que esse bebe/criança está inserido. - Pensar na formação do professor com mais qualidade e estar mais próximo da realidade do bebe/criança. (Diretora)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A fala da professora Sol nos direciona para a percepção de que a teoria do amadurecimento de Winnicott está diretamente relacionada à prática. Ela afirma que relacionou o que estava sendo apresentado à sua rotina cotidiana com as crianças. A docente demonstra como a formação com a temática pode auxiliar a ampliar e validar suas práticas, construindo a ponte entre a teoria e a ação, por meio da reflexão.

O registro da professora Lua revela a compreensão do conhecimento teórico e sua aplicabilidade no dia a dia, com a percepção de entender melhor os sentimentos dos infantes, especialmente nas mudanças de rotina, o que leva a mais empatia e promove um novo olhar ao papel do professor, que precisa ser uma presença acolhedora, segura e atenta aos bebês.

A leitura da VS da coordenadora nos possibilita identificar uma interlocução entre sua atuação profissional e a vivência pessoal, mediada pela formação. Ao reconhecer os aspectos emocionais dos bebês como ponto relevante da formação, demonstra um redirecionamento de suas reflexões sobre as práticas, ampliados pela teoria estudada.

A fala da diretora expressa a importância do espaço e da formação docente no cotidiano da educação infantil. Um segundo nível de leitura leva ao reconhecimento de que o ambiente físico, que muitas vezes é tratado como secundário, é, na verdade, uma extensão do cuidado e da proposta pedagógica, exigindo um olhar atento e sensível. Ela também reconhece a necessidade de uma formação de professores mais próxima da realidade vivenciada, que respeite o contexto e as especificidades da docência com a infância.

Deste modo, as Versões de Sentido, construídas pelas participantes, revelam que a formação, mesmo breve, provocou uma reflexão significativa sobre a prática pedagógica com bebês e crianças pequenas. Suas falas nos possibilitam identificar interpretações que articulam a teoria à experiência prática, ressignificando o fazer docente, e evidenciam que a formação contribuiu para as práticas educacionais, possibilitando que, a partir da teoria do amadurecimento de Donald Winnicott, as docentes possam repensar suas práticas, compreendendo os motivos pelos quais alguns cuidados são necessários e que implicações terão no desenvolvimento dos bebês e crianças.

4.9 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados obtidos, a partir da pesquisa realizada, tem como finalidade responder às inquietações que a motivaram e a direcionaram, e alcançar os objetivos propostos neste estudo. Os dados produzidos, por meio das observações, das entrevistas semiestruturadas e das Versões de Sentido (VS), foram organizados e sistematizados, a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2020).

Para Bardin (2020, p. 33), “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações”, não sendo um instrumento único e rígido, mas sim um conjunto de ferramentas diversas e adaptáveis, com múltiplas formas e campos de aplicação, tratando-se de um método empírico, o qual se destina a interpretar os diversos dados produzidos a partir de um objetivo. Segundo a autora, a análise de conteúdo se desenvolve em três etapas principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, que envolve a inferência e a interpretação.

A pré-análise corresponde ao momento de organização, tendo como finalidade a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a elaboração dos critérios que irão fundamentar a interpretação e a preparação do material. Utiliza a leitura flutuante como ferramenta para a escolha e definição dos documentos que comporão a pesquisa, sendo estabelecidas algumas regras para essa definição, como: a exaustividade, que define a análise

de toda a comunicação sem omissões; a representatividade, que assegura que a amostra reflita o universo estudado; a homogeneidade, a qual demanda que os dados abordem o mesmo tema, sejam produzidos por métodos similares e por indivíduos com características semelhantes; a pertinência, que requer a seleção de documentos compatíveis com os objetivos da pesquisa. (Bardin, 2020).

A exploração do material marca o início da análise de fato. É a fase mais duradoura, que envolve a codificação, a qual converte o material em unidades menores e significativas, e a categorização, que agrupa essas unidades em temas mais amplos para identificar padrões recorrentes, definindo as categorias de análise. Segundo Bardin (2020, p. 39), as categorias podem ser definidas como “[...] espécies de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos constitutivos da mensagem”.

Para Bardin (2020), a etapa do tratamento dos resultados obtidos e interpretação caracteriza-se pela interpretação e reflexão. Seu eixo é a compreensão aprofundada da complexidade da temática pesquisada, assim como das variadas perspectivas apresentadas pelos dados, de modo a promover a validação das inferências, por meio da argumentação teórica.

Para esta pesquisa, estabelecemos, como recurso, a estrutura-tipo na qual utilizamos regras de associação, equivalência ou exclusão, definindo, como método para a interpretação dos dados, a análise estrutural, a qual se baseia em identificar elementos-chave do conteúdo, como conceitos, e verificar as relações entre eles, de modo que essas relações possibilitem a interpretação do material analisado. Desta forma, a análise de conteúdo (Bardin, 2020), conduzida com base nos referenciais teóricos previamente discutidos, e articulada aos dados empíricos produzidos, resultou em quatro categorias: sustentação, manuseio, apresentação de objetos e saberes docentes.

Em sua teoria, Winnicott (2022, p. 75) relaciona três fenômenos do desenvolvimento infantil com três aspectos de cuidados com o bebê e a criança: integração corresponde a sustentação; personalização corresponde a manuseio; relação de objetos corresponde a apresentação de objetos.

Na categoria sustentação, buscamos verificar como o ambiente é adaptado para sustentar as necessidades dos bebês, possibilitando sua integração. Focamos as observações no acolhimento e no vínculo afetivo estabelecido entre os bebês e as educadoras. Para isso, analisamos as respostas dadas às necessidades infantis, a ocorrência de contato visual e toques afetuosos, bem como a previsibilidade da rotina, aspectos essenciais para proporcionar um ambiente seguro e estável. Também analisamos a adaptabilidade das docentes diante das demandas dos bebês, verificando o atendimento ao choro, ao

desconforto e como ajustavam as interações conforme a disposição e as necessidades individuais dos infantes.

Com relação ao foco analítico manuseio, concentramos a análise na forma como os bebês eram segurados, trocados, alimentados e movimentados, considerando que o manejo se relaciona com a provisão ambiental necessária ao amadurecimento do bebê. Observamos os manuseios realizados com os infantes, analisando se eram conduzidos de modo a garantir o conforto e o bem-estar. Atentamo-nos também às reações deles diante das interações, identificando se as docentes buscavam responder às suas necessidades, respeitando seus ritmos e necessidades.

Na dimensão de análise apresentação de objetivos, destacamos como os objetos são apresentados aos bebês a partir da sua capacidade de criar o mundo real, como os objetos transicionais, por exemplo, possibilitando ao infante a descoberta e a compreensão do objeto por si mesmo.

Na categoria saberes docentes, buscamos identificar e compreender os saberes utilizados pelos docentes em suas práticas, compreendendo se as propostas pedagógicas são organizadas a partir de saberes conceituais, que engloba os saberes oriundos da formação profissional e disciplinar e os saberes práticos, que envolvem os saberes curriculares e experienciais, assim como verificar as possíveis contribuições formativas a serem possibilitadas pela teoria winnicottiana.

4.9.1 A categoria sustentação

Para Winnicott (2022), a sustentação não se refere a segurar fisicamente o bebê. Engloba, também, o fornecimento de tudo o que é necessário ao seu desenvolvimento, considerando a dependência que o caracteriza. O ambiente sustentador tem como encargo produzir o mínimo de intromissão em sua integração, de forma que a sustentação contribui para a integração psicológica da criança, por meio de um ambiente humano e não humano que se adapte às suas necessidades, ambiente este que envolve a confiabilidade dos cuidados, ou seja, um comportamento previsível por parte do cuidador, e a oferta de condições que permitam o desenvolvimento do impulso criativo do bebê.

A sustentação é parte central na teoria winnicottiana, pois, sendo insatisfatória, acarretará dilemas críticos no desenvolvimento infantil:

A sustentação satisfatória é uma porção básica de cuidado, só experimentada nas reações a uma sustentação falha. A sustentação falha produz extrema aflição na criança, sendo fonte:

- Da sensação de despedaçamento.
- Da sensação de estar caindo para sempre.
- De um sentimento de que a realidade exterior não pode ser usada para o reconforto interno.
- De outras ansiedades que são geralmente classificadas como “psicóticas”. (Winnicott, 2023b, p. 33).

Ao analisar a categoria sustentação, objetivamos verificar a adaptabilidade ambiental, seja o ambiente físico, seja os cuidados ofertados aos infantes. Elementos como o vínculo estabelecido entre professoras e bebês, os contatos visuais, toques, as soluções dadas, ou ausência de solução às demandas infantis, e a previsibilidade da rotina foram analisados, a partir dos dados produzidos.

O primeiro aspecto observado foi a chegada dos bebês à escola. A primeira ruptura entre bebê e família acontecia no portão, sem a mediação da professora, perdendo a possibilidade de diálogo entre educadora e família, sem perguntas sobre a noite de sono ou sobre alimentação matinal, sem as orientações de quais eram as necessidades daquela manhã. Garantir o diálogo entre professora e família, no momento da entrega dos bebês, possibilitaria o acesso às informações necessárias para criar um ambiente adequado às suas necessidades. A forma como a chegada ocorria fazia que as informações indispensáveis ao acolhimento adequado aos bebês se perdessem.

Algumas cenas da chegada demonstram a ruptura vivenciada:

Júpiter chegou no colo da mãe, enrolada em uma manta, ainda sonolenta, a mãe retirou a manta e tentou entregá-la à funcionária, ela agarrou-se ao pescoço da genitora, chorando muito, foi necessário retirá-la do colo e soltar seus braços do pescoço da mãe para que entrasse [...]. (Relatório de Observação, 23/09/2024).

Saturno chegou à escola no colo da avó, na mão segurava um pedaço de pão de queijo, ao ser entregue à pessoa da escola e não podendo entrar com o alimento ele foi retirado de sua mão, a retirada causou um grande choro [...]. (Relatório de Observação, 17/09/2024).

Agarrou-se à mãe e começou a chorar, a genitora insegura em deixá-la, sentou-se no banco com ela no colo e começou a conversar com a criança. [...]. Foi necessário retirar a criança do colo da mãe, que não saiu do lugar até que ela tivesse sido levada dentro da sala, e também reiterar a ela que a criança ficaria bem. A criança entrou na sala chorando muito, ficando no colo da professora por um longo período, durante o tempo que ficou no colo batia nas demais crianças que aproximavam-se querendo colo também. (Relatório de Observação, 19/09/2024).

O diálogo com a família é necessário, visto que a docente “[...] precisa aprender a respeito de cuidados maternos e tem oportunidade de obter esses ensinamentos por meio de suas conversações com as mães e de sua observação da conduta das mães das crianças a seu cargo” (Winnicott, 1982, p. 216). O momento da chegada, pensado para a melhor organização dos adultos, não se adequou às necessidades dos infantes, não promovendo uma sustentação adequada no momento do acolhimento. As escolas precisam possibilitar todos os momentos possíveis de diálogo. Horários de entrada e saída, reuniões de pais, eventos escolares, todos são momentos de conversas e estreitamento de vínculos.

Os momentos de propostas pedagógicas também requerem uma organização para a sustentação dos bebês. Observamos momentos em que as professoras promoveram a sustentação dos bebês, adaptando o ambiente às exigências infantis:

Durante a atividade [...] alguns sentam-se no colo das professoras, brincam sentados no colo [...]. (Relatório de Observação, 16/09/2024).

Terra, que permaneceu toda a manhã no colo da professora, finalmente saiu, contudo não demonstrou interesse pela atividade proposta, andou pela sala e explorou objetos. (Relatório de Observação, 19/09/2024).

As atividades são intercaladas com momentos de cantorias, que sempre acalma os bebês quando estão agitados, Vênus, Netuno e Marte gostam muito dos gestos e sempre fazem espelhamento dos gestos dos adultos. (Relatório de Observação, 17/09/2024).

Quando a atividade encerrou, as professoras cantaram, deram colo a alguns e, após um tempo, eles se acalmaram. (Relatório de Observação, 23/09/2024).

Ponderando que a sustentação se dá apresentando respostas às demandas infantis, identificamos, no ato de cantar para os bebês, uma forma de acolhê-los, uma ação docente que se repetia nos momentos de grandes perturbações, quando o choro ou desconfortos apareciam, e a música, cantada pelas professoras, acabava por promover uma sustentação ambiental, acalutando-os.

Contudo, algumas propostas pedagógicas não se adequavam ao que as crianças careciam:

Netuno estava sonolento, não demonstrou interesse, quis ficar no colo, as professoras tentaram fazê-lo dormir, mas ele resistiu. (Relatório de Observação, 17/09/2024).

Os que ficam na sala choraram, pois queriam sair, os que saíram choraram ao voltar, pois querem ficar na área externa. (Relatório de Observação, 23/09/2024).

A organização de atividades que exigiam um revezamento para a saída da sala de referência sempre causava desconfortos, pois os momentos de exploração de outros espaços rotineiramente ocorriam de forma coletiva, e as mudanças inesperadas na rotina causavam instabilidade no grupo. Da mesma forma, a oferta de propostas pedagógicas para todos, em momentos específicos e com um curto prazo de duração não atendia a todos, pois a proposta não atendia aos que estavam em um estágio de relaxamento ou mesmo de irritabilidade. De tal maneira que o ambiente deixa de ser suficientemente bom, impossibilitando a sustentação necessária ao desenvolvimento.

Dias (2021, p. 102, grifos da autora) afirma que “Nenhum bebê, nenhuma criança, pode vir a tornar-se uma pessoa real, *a não ser sob os cuidados de um ambiente que dá sustentação e facilita os processos de amadurecimento*”. Para a autora, sem os cuidados suficientemente bons, oriundos da sustentação, o bebê não consegue se desenvolver de forma plena, pois as questões biológicas não são suficientes. A principal necessidade humana é a de ser e de continuar a ser. Consequentemente, as propostas pedagógicas precisam adequar-se às necessidades dos infantes, garantindo sua sustentação, para que proporcionem a aprendizagem.

Os momentos de descanso também eram marcados pela inadaptabilidade ambiental:

A hora de dormir acabou sendo mais difícil hoje, Plutão estava chorando muito e os demais ficaram mais agitados, Júpiter também chorava e só aceitou colo da Professora Lua, Sedna e Saturno também resistiam ao sono, precisaram ser ninados no colo para dormir, um processo que não foi rápido. (Relatório de Observação, 23/09/2024).

Na hora do sono Sedna e Marte foram os que mais resistiram, o primeiro precisou dormir no colo, e o segundo após chorar bastante também adormeceu no colo. (Relatório de Observação, 24/09/2024).

Após o sono, acordaram aos poucos, sempre com o desafio de impedir que os bebês que acordam primeiro acordem os demais [...]. (Cenas das observações de campo: descanso). (Relatório de Observação, 17/09/2024).

O momento do descanso, ou o estágio do relaxamento, é fundamental ao amadurecimento do bebê. É o que afirma Dias (2021, p. 201, grifos da autora):

No entanto, para que o impulso e o encontro com o objeto sejam sentidos como reais, é preciso que partam de um estado de repouso. Ou seja, *o retorno ao relaxamento da não-integração é a condição necessária para que o que quer que se dê nos estados excitados seja sentido como real e possa favorecer a integração num si-mesmo também sentido como real*. Se o que se estabelece é uma impossibilidade de descanso, o gesto já estará alienado na base.

Desta forma, a sustentação necessária a um descanso que permita o relaxamento exige uma adaptabilidade do ambiente para que cada infante tenha sua necessidade de sono atendida, com espaços que lhes permitam dormir quando têm sono. Nas cenas de observação, notamos a resistência para dormir, quando era imposto, e a necessidade do sono em momentos nos quais eram ofertadas atividades ou alimentação, sem uma adaptabilidade ambiental que promovesse a sustentação necessária.

Segundo Winnicott (2021a), “Por meio dos cuidados infantis, das técnicas, da sustentação e do manejo geral suficientemente bons, a casca passa a ser gradualmente conquistada e o cerne (que sempre nos dera a impressão de ser um bebê humano) pode começar a tornar-se um indivíduo”. Ou seja, o que permitirá ao bebê se constituir enquanto ser humano, não somente nos aspectos biológicos, mas também sociais e psicológicos, é a sustentação proporcionada pelo ambiente, sendo o cuidador parte fundamental dessa sustentação.

A sustentação necessária na fase da dependência, aos poucos, é incorporada pela criança, que irá demandar cada vez menos cuidados:

Aparentemente, após algum tempo o indivíduo será capaz de constituir memórias de experiências sentidas como boas, de modo que a experiência da mãe sustentando a situação torna-se parte do eu, é assimilada para dentro do ego. Dessa forma, a mãe real passa a ser cada vez menos necessária. O indivíduo adquire um ambiente interno. A criança poderá encontrar novas experiências de sustentação da situação, e com o tempo poderá também assumir a função de ser aquela que sustenta a situação para uma outra pessoa, sem ressentimento. (Winnicott, 2021a, p. 451).

As experiências de como as crianças incorporam os cuidados recebidos são relatadas pela Professora Sol, em sua entrevista:

Se está todo mundo junto ali, aí você vem, não, não precisa sempre da forma, né meiga, de falar não precisa e assim eles entendem, então eles mesmo eles já compreendem, então eles já entendem que se um tá chorando, *pega a chupeta do amigo, vai lá, então eles mesmo tentam acalantar eles mesmos*, né? (Professora Sol, grifo nosso)

Para Almeida (2023, p. 216-217), “Do ponto de vista do observador externo, o ambiente precisa garantir a sustentação (*holding*) necessária para que o desenvolvimento maturacional advenha”. A adaptabilidade ambiental garante uma sustentação suficientemente boa para que os bebês possam se desenvolver. Em suas entrevistas, as participantes destacam que os maiores desafios para proporcionar a sustentação são o momento da adaptação das crianças e a adequação do espaço físico:

Acho que principalmente na adaptação é muito difícil, né? A adaptação eles não conhecem, é tudo muito novo para eles. Então a adaptação acho que é sofrido tanto para as crianças quanto para a gente, porque a gente quer atender aquela necessidade daquele momento que a gente sabe que eles estão sofrendo, mas que a gente não consegue, né, nem. Nem sempre, mas a gente tem tenta da nossa forma. O mais difícil é dar um colo, né? Acho que eles, eles sentem muito essa falta, porque em casa é um só, né? Aqui na escola são 14, vai. (Professora Lua).

E para nós, na escola, é a adaptação dos ambientes, né? Como que a gente vai adaptar esse ambiente? (Diretora).

O ambiente suficientemente bom envolve tanto a organização espacial quanto os cuidados necessários para atender às demandas dos infantes; logo, a sustentação envolve a adequação física, mas também a capacidade dos cuidadores de se adequarem a cada criança. A professora Lua destaca a quantidade de bebês para cada adulto. Em nossas observações, identificamos que a proporção adulto-criança, que é estabelecida atualmente, dificulta garantir a sustentação individualizada, da mesma forma que a organização ambiental não auxilia na ação.

Para promover um ambiente que proporcione a sustentação, seria necessário que as salas referências contassem com elementos que permitissem uma organização dinâmica, como móveis que servissem para separar os espaços, separando o lugar de descanso, para os bebês que estivessem no estágio de relaxamento, do lugar de brincar, para os que estão no estágio da excitação. As propostas pedagógicas precisam abarcar os infantes em momentos diversos, de modo que todos possam acessá-las. O uso de redes, almofadas diversas, como os modelos “abraça bebê”, amamentação, ninho, suporte canguru e iluminação adaptável também podem auxiliar na adaptação do ambiente físico.

Para além da adaptabilidade ambiental, os cuidados são o cerne da sustentação, envolvendo todas as ações realizadas pelos cuidadores, seja colo, troca de fraldas, alimentação. E todas essas ações precisam ser individualizadas, adaptando-se às necessidades de cada bebê. Em nossas observações, identificamos o empenho das professoras para atender a todos, contudo algumas das dificuldades de sustentá-los dava-se pelo número de bebês atendidos, pelas questões físicas do ambiente, e pelo desconhecimento das questões que envolvem seu amadurecimento, visto que as propostas pedagógicas acabavam por desconsiderar os estágios de excitação e relaxamento, fundamentais para proporcionar um aprendizado significativo.

Almeida (2023) argumenta que, se a continuidade de ser é interrompida sem que o indivíduo possua recursos psíquicos para lidar com a ruptura, a vivência é de tal forma que pode gerar um trauma, impactando ou paralisando o processo do amadurecimento. Desta forma, a

sustentação é condição fundamental para o processo de amadurecimento dos bebês, sendo imprescindível que ocorra de forma suficientemente boa nos ambientes escolares.

4.9.2 A categoria manuseio

O manuseio refere-se aos cuidados físicos. Envolve a forma como os cuidadores seguram, tocam, movem, realizam as trocas de fraldas e alimentam os bebês, ou seja, engloba as interações físicas entre cuidadores e crianças. Segundo Winnicott (2023b), o manuseio adequado exerce uma função fundamental na integração psicossomática do infante, sendo responsável por favorecer a compreensão do que é real em contraste ao irreal. Acrescenta que um manuseio inadequado dificulta o desenvolvimento do tônus muscular e da coordenação motora, comprometendo a capacidade do bebê de vivenciar prazer com o próprio corpo e o sentimento de ser.

Universalmente, a pele é de importância óbvia no processo de localização da psique exatamente no corpo e dentro dele. O manuseio da pele no cuidado do bebê é um fator importante no estímulo a uma vida saudável dentro do corpo, da mesma forma como os modos de segurar a criança auxiliam o processo de integração. Se a utilização de processos intelectuais cria obstáculos para a coexistência entre psique e soma, a experiência de funções e sensações da pele e do erotismo muscular fortalecem essa coexistência. Poderíamos dizer sobre todos os seres humanos que nos momentos em que uma frustração instintiva provoca um sentimento de desesperança ou futilidade, a fixação da psique no corpo enfraquece, sendo então necessário tolerar um período de não relação entre a psique e o soma. (Winnicott, 2024, p. 156-157).

As vivências corporais são importantíssimas para a construção de memórias que irão compor a mente. Ao cuidar de um bebê, segurando-o de forma segura e carinhosa, tocando-o cuidadosamente, possibilitamos a percepção de que corpo e mente são uno, ou seja, possibilitamos a integração entre a psique (mente) e o soma (corpo). Assim, na verificação do foco analítico manuseio, buscamos identificar as reações provocadas pelas interações e analisamos se eram realizadas de modo a garantir o conforto e bem-estar infantil, considerando que um manuseio cuidadoso, respeitoso e atento transmite segurança, favorece a sensação de continuidade do ser e contribui com a construção da segurança emocional, da consciência corporal e da confiança no ambiente, potencializando o papel do educador como figura de sustentação e vínculo afetivo.

Nas cenas das observações, temos alguns registros dos manuseios realizados sobre a hora do almoço: “Durante a alimentação elas conversam com eles, comemoram quando comem, incentivam a alimentação”; sobre o momento do descanso: “Na hora de dormir Mercúrio, Marte

e Sedna precisam de colo e aconchego até pegar no sono”; “Durante o sono Mercúrio e Ceres acordaram alguma vez, mas voltaram a dormir após serem acalentadas”; sobre a higienização: “A professora Sol troca Saturno e brinca de cadê o pezinho, ele dá boas gargalhadas com a brincadeira”; “Professora Lua troca Sedna, vai conversando, falando sobre o que está fazendo, faz carinhos na barriga, e a criança demonstra satisfação”.

Identificamos que as ações de manuseio geralmente eram realizadas de maneira respeitosa. Consideramos que o fato de os documentos oficiais abordarem o cuidar de forma afetuosa e respeitosa contribui para que a ação cotidiana seja realizada de forma mais consciente. Destacamos uma passagem do Currículo da Cidade:

Considerando a linguagem de relação com o mundo dos bebês – o bebê é corpo, sensações e emoções – *toda ação de cuidado é em sua essência uma ação educativa*. Assim, o ato de cuidar transcende as ações relacionadas à higiene, à alimentação, à saúde, e está presente na brincadeira e nas investigações realizadas com as crianças. Da mesma forma, *todo ato educativo exige atenção, cuidado e gentileza*. (São Paulo, 2019, p. 84, grifo nosso).

Mesmo diante de uma prática mais discutida nos documentos, a ausência de manuseio, ou realizado mecanicamente, também ocorre: “O café da manhã chega, alguns bebês se deitam nas almofadas e recebem suas mamadeiras, a tomam sozinhos enquanto a professora oferece a fruta a outros bebês, alguns não aceitam nenhum alimento”; “[...] a professora vai trocando as fraldas de quem já acordou e organiza os colchões”. Nas duas cenas, somente uma professora acompanhava a turma, devido às suas organizações de horário de trabalho, o que impedia quem estava na sala de referência atender às necessidades dos bebês: alguns adaptavam-se a tomar sozinhos a mamadeira, outros recusavam qualquer alimentação, pois era feita de forma apressada e tentando atender a todos. O mesmo ocorria com as trocas de fraldas após o sono, feitas mecanicamente, com a docente preocupada em observar a sala por meio do visor, para intervir nos casos necessários. De forma que, tanto a ausência do manuseio quanto sua realização mecanizada eram exigências externas à professora, levando-nos a inferir que suas tentativas de as atender, desdobrando-se entre uma e outra, eram oriundas de sua percepção de que sua prática naquele momento não era a mais adequada.

Em suas entrevistas, elas falam sobre o desconforto de não atender a todos os bebês em suas demandas:

Nos momentos de choro, alimentação, ida ao parque sentíamos a necessidade de apoio e não era o suficiente. Sendo necessário a gente se desdobrar para atender a todos os bebês. (Professora Sol).

Quando eles estão mais tranquilos, a gente consegue até dar um suporte para todos. Mas você acompanhou? Então tem momentos que eles estão que algum começa a chorar. Os demais também querem aquela atenção e então a gente fica a gente vira um polvo... Não é praticamente o porque a gente quer abraçar a todos, né? Mas nem sempre a gente consegue alcançar isso para todos. (Professora Sol).

Acho que é isso. A gente tenta atender todas as necessidades, mas tem hora que é difícil. Assim, às vezes uma criança está chorando, né? Acaba que eu desperto o choro. Em outras crianças a gente tenta pegar um no colo, mas a gente tenta ser, né? O famoso polvo, né? Pegar um, pegar outro, coloca um. Perto, né? Próximo do ter um contato físico, acho que essa é a dificuldade maior, né? (Professora Lua).

A percepção de que precisam se desdobrar, o carecimento de ajuda, de que não há colos suficientes para acalentá-los está presente nas falas, de modo que existe a reflexão de que a ação não ocorre da maneira adequada para os bebês. Existe a necessidade de uma melhor organização escolar do momento do café, assim como ocorria no almoço e refeição da tarde, assim como a reorganização dos horários dos adultos, para que houvesse apoio quando os bebês acordavam. O manuseio adequado é parte fundamental do amadurecimento dos bebês:

A criança que não experimentou o cuidado pré-verbal, em termos do segurar no colo e do manuseio – confiabilidade humana –, é uma criança privada. A única coisa que pode ser aplicada de modo lógico a uma criança assim é o amor, amor relacionado ao segurar no colo e ao manuseio. (Winnicott, 2021b, p. 174).

Desta forma, é necessário que todos estejam envolvidos na busca de soluções possíveis, para que as demandas infantis sejam atendidas. No momento do café da manhã, os bebês que se sentavam poderiam fazer a refeição nas mesas do refeitório com o auxílio de docentes e funcionários que ali permaneciam ofertando essa refeição. Para esses bebês, ao invés de a fruta ser servida ralada, exigindo uso de colher, ela poderia ser servida em pedaços, para que pudessem pegar com as mãos, estimulando, assim, as diversas sensações que um alimento pode ofertar, como textura, odor e sabor, proporcionando um ambiente mais estimulador para a alimentação e liberando a professora Sol para dar mamadeira aos bebês mais novos, olhando-os nos olhos e conversando, de modo a criar um momento de vínculo entre cuidador e bebê.

Winnicott (2021b) afirma que a maior parte dos cuidados ofertados a um bebê pode ser relacionada como uma forma de “segurar”, estado além do ato físico de pegá-lo nos braços. É um “segurar” que engloba um cuidado respeitoso e sensível, adaptado às necessidades do bebê, incluindo um manuseio físico e emocional, de forma que, aos poucos, a criança passe a

compreender também os momentos em que é “liberada”, sendo o início de sua inclusão no princípio de realidade, contrastando com o princípio do prazer vivido nos primeiros meses de vida.

Portanto, é necessário que a escola esteja organizada para proporcionar um manuseio atento, com cuidado e gentileza, promovendo a confiabilidade humana, compreendendo que o manuseio do corpo criará marcas na memória infantil e possibilitará sua integração. Ocorrendo de forma suficientemente boa, o bebê será estimulado a uma vida corporal e psíquica saudável. Faz-se necessária, portanto, a compreensão da estreita relação entre corpo e mente, entre psique e soma, para que as práticas pedagógicas englobem as demandas infantis e possibilitem sua personalização.

4.9.3 A categoria apresentação de objetos

Nos primeiros meses, o bebê vivência a sensação de onipotência, ou seja, não diferencia o mundo interno do mundo externo. Nesta fase, ele tem a ilusão de criar o que lhe satisfaz. Ao sentir o desconforto da fome e ser alimentado, entende que criou o alimento que o satisfaz. Aos poucos, o cuidador lhe apresenta o mundo, de forma gradual, de forma que o bebê concebe ter criado os objetos que lhe são apresentados. A experiência inicial de criação é primordial para que ele construa uma base segura e vá aos poucos compreendendo o princípio da realidade; ou seja, aos poucos percebe o mundo externo como alheio a si, momento em que ocorre a desilusão, pois começa a desenvolver o senso de si e a aceitar a existência do outro.

Segundo Winnicott (2019), ao ser sustentado e manuseado de forma suficientemente boa, o bebê entra em contato com os objetos sem que sua percepção de onipotência seja abruptamente interrompida, possibilitando que ele entenda o objeto como algo criado por ele próprio, integrando-o à sua experiência subjetiva, de maneira criativa e segura. No processo de desilusão, o bebê acolhe um objeto que o acompanhará em seu processo de amadurecimento, tornando-o seu objeto de apego, ou objeto transicional, pois possibilita que ele transite entre sua subjetividade e a realidade percebida.

No Quadro 5 – Apresentação dos bebês, discorremos sobre seus objetos transicionais, que os acompanhavam em sua ida à escola. Identificamos que alguns o utilizam apenas nos momentos do descanso, enquanto outros sentiam a necessidade de permanecer com o objeto ao longo do dia. Verificamos, ainda, que os bebês que não traziam de casa um objeto de apego demonstravam maior dificuldade de entrar no estágio de relaxamento, o qual envolve os

momentos de sono, mas também os momentos de calma e contemplação, ou seja, os momentos em que permanecem deitados imersos em sua subjetividade.

O Currículo da Cidade (São Paulo, 2019, p. 128) apresenta uma cena de uso do objeto transicional para acalmar a criança, afirmando que os docentes “[...] respeitam o desejo da criança e compreendem a importância do objeto de apego ou transicional”. Por ser um conceito explorado pelos documentos oficiais, o objeto transicional já foi mais bem incorporado às práticas docentes e aos currículos de formação docente, como relata a coordenadora em sua entrevista:

E teve também, eu não me lembro exatamente qual matéria, mas eu lembro que foi no acho que no último. É que era? Que até citava, é Winnicott, né? É? Eu não lembro. Eu até procurei esse material em casa, que eu me interessei bastante, que falava do objeto transicional. [...] A questão eu não sei se está correto, que acho que você vai me explicar quando a criança pede, no primeiro momento a questão da visão da mãe próxima. Aí ela transfere o seu afeto, suas questões emocionais para o objeto, para um objeto. (Coordenadora)

Desta forma, observamos que o respeito ao objeto de transição e mesmo sua oferta nos momentos de desorganização infantil estavam incorporados às práticas docentes. Depreendemos que tanto a formação recebida quanto a abordagem nos documentos oficiais contribuíram para essa incorporação.

Na rotina escolar, havia dois formatos de apresentação de objetos: os que permaneciam na sala de referência e eram explorados livremente pelos bebês e os que eram apresentados em momentos específicos de propostas pedagógicas. Sobre as propostas pedagógicas, temos algumas cenas que descrevem esses momentos:

Para a atividade de reconhecimento foram feitos buracos em uma espécie de envelope de papelão, no qual fotos das crianças foram inseridas. As imagens foram cobertas com discos do mesmo material utilizando uma tampa de refrigerante como pegador. (Relatório de Observação, 16/09/2024).

As imagens foram colocadas em cestas vazadas, nas quais se passou barbante, de modo a fazer uma espécie de cama de gato. Os bebês precisavam vencer o desafio dos barbantes para pegar uma foto e eram convidados a reconhecer de quem era aquela imagem. (Relatório de Observação, 17/09/2024).

Os bebês interagiram com os objetos da sala e com a professora, apenas Ceres e Mercúrio perceberam os demais bebês e, em alguns momentos, buscaram interação, ora ofereciam um objeto, ora retiravam o objeto da mão do outro, ora batiam, ora faziam carinho e davam beijos. (Relatório de Observação, 17/09/2024).

A professora colou fotos deles na parede com fita crepe e foram convidados a se reconhecer. Alguns ficaram mais curiosos com a fita colante. Arrancavam as fotos e tentavam pregar novamente, até que todas as fotos acabaram sendo retiradas e colocadas no tapete. Alguns bebês se reconheciam e apontavam para o colega, quando a professora perguntava quem era. Outros não demonstraram interesse, colocaram as fotos na boca ou buscaram outros objetos disponíveis na sala. (Relatório de Observação, 19/09/2024).

Identificamos que as propostas pedagógicas ocorriam sempre em um curto espaço temporal, nem sempre aproveitado pelos bebês. O fato de a oferta da atividade ocorrer a todos simultaneamente e do mesmo modo, sem respeitar a fase de desenvolvimento individual, era um dificultador, pois alguns estavam com sono, outros estavam entretidos com objetos diferentes dos que estavam sendo utilizados. Quanto a isso, Winnicott (2019, p. 145-146, grifo do autor) ressalta:

Para usar um objeto, o sujeito precisa ter desenvolvido a *capacidade* de usar objetos. Isso é parte da mudança do princípio da realidade. Não se pode dizer que essa capacidade é inata nem que seu desenvolvimento em um indivíduo é uma certeza. O desenvolvimento da capacidade de usar um objeto é outro exemplo do processo de maturação como algo que depende de um ambiente facilitador.

Deste modo, o objeto precisa estar disponível no ambiente para ser descoberto, explorado e destruído. Para que o objeto ganhe sentido e seja utilizado pelo bebê, ele precisa ser descoberto no ambiente durante o estágio de excitação, precisa ser testado, destruído e sobreviver à destruição, para que o bebê se aproprie dele (Winnicott, 2019).

Inferimos que as propostas precisam ser planejadas com longa duração, para serem descobertas individualmente, visto que cada infante está em uma fase de desenvolvimento e se revezam entre os estágios de relaxamento e excitação. Os itens ofertados precisam resistir à destruição para serem incorporados à realidade objetiva dos bebês. Durante as observações, era comum que os bebês procurassem cotidianamente os mesmos objetos, e aquele objeto fosse mordido, jogado, puxado, defendido da possibilidade de outros o pegarem. Sendo a troca de objeto de interesse também individual, alguns permaneciam dias explorando um utensílio e outros trocavam constantemente, pois o que estava ofertado ali ele ainda não estava pronto para vasculhar.

Retirar os bebês de suas descobertas individuais para a imposição de algo demandado pelo adulto pode levar a diferentes reações: alguns podem chorar, outros acabam retornando ao que faziam anteriormente, visto que essa imposição pode ser considerada uma invasão à realidade subjetiva do bebê. Para Dias (2021, p. 189), “Quando, ao invés de confiabilidade, há um padrão

de invasões às quais o bebê tem de reagir, o sentido de ser se perde e só pode ser recuperado por um retorno ao isolamento”. O retorno ao isolamento acaba sendo a negação do que está sendo proposto, de modo que a intencionalidade inicial da proposta pedagógica se perde.

O respeito ao tempo de cada criança é fundamental para que as propostas pedagógicas atinjam o objetivo planejado. “Novamente, não é necessário que todos os bebês e crianças façam as mesmas atividades ao mesmo tempo. O importante é que estejam encantados pelo que estiverem fazendo, pois assim estarão em atividade com o corpo, a mente e a emoção” (São Paulo, 2019, p. 114). Portanto, os planejamentos docentes precisam de uma organização que considere a compreensão e o respeito aos estágios de excitação e relaxamento de cada bebê.

4.9.4 A categoria saberes docentes

Os saberes docentes extrapolam a simples transmissão de conhecimentos estabelecidos, sendo um conjunto amplo de saberes que se encadeiam à prática docente. Segundo Tardif (2014), eles são o resultado da articulação de diferentes fontes, como a formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais, sendo apropriados pelos professores de diversas maneiras. Desta forma, nesta pesquisa, na categoria saberes docentes, buscamos encontrar os saberes utilizados pelos docentes em suas práticas, compreendendo-se as propostas pedagógicas organizadas a partir de saberes que denominamos de conceituais, que englobam os saberes oriundos da formação profissional e disciplinar, e práticos, que envolvem os saberes curriculares e experienciais. Também buscamos verificar as contribuições formativas a serem possibilitadas pela teoria winnicottiana.

Ao serem indagadas sobre os saberes conceituais relacionados ao desenvolvimento infantil oriundos de sua formação inicial, encontramos as seguintes respostas:

Então nós tivemos. Falamos sobre a educação infantil, aí tinha. Era educação infantil, 1, 2 e 3. Se não me engano. Tinha psicologia da infância. [...] Então era tudo muito enxuto. Né? Mas era sempre uma pincelada. (Professora Sol).

Acho que o desenvolvimento infantil não vou me recordar, acho que o nome da matéria, se eu não me engano, acho que era desenvolvimento infantil. (Professora Lua).

Sim, sim, porque até mesmo se a gente pegar alguma que no primeiro semestre também teve é algumas matérias de. É a psicologia da educação, né? Aí abordava algumas questões que depois também na prática que a gente percebe é, tem algum direcionamento, Piaget tem mesmo esses direcionamentos, né? Então quanto mais com outras abordagens que a sua não tem nada a ver com essa, eu acho que é facilita bastante. E teve também, eu não me lembro exatamente qual matéria, mas eu lembro que foi no acho que no último. É que

era? Que até citava, é Winnicott, né? É? Eu não lembro. Eu até procurei esse material em casa, que eu me interessei bastante, que falava do objeto transicional (Coordenadora).

Inferimos que a formação inicial não possibilitou um arcabouço de conhecimento teórico para a docência com bebês, de modo a ficar uma lacuna nos saberes conceituais, a qual precisaria ser preenchida pela formação permanente. Ao indagarmos sobre a formação permanente, obtivemos as seguintes respostas:

Então, em algumas formações nós tivemos. É como deixar eles desenvolverem no conforme o espaço. Conforme a gente teve aqui, conforme o desenvolvimento de cada um. O seu tempo é tanto é que a gente viu até um vídeo falando do espaço um pouco poucos, objetos. (Professora Sol).

Tem... da Emmi Pikler Eu achei bem interessante que ela é bem voltada para os bebês mesmo, né? Respeitar o tempo da criança, deixar eles o mais confortável possível. Essa questão de vínculo afetivo eu achei muito interessante em questão dela falar sobre o desenvolvimento dos bebês. (Professora Lua).

Focava tipo mais do cuidado. Do cuidar como cuidar do bebê, como alimentar, como segurar o bebê. Mas não algo na prática na da escola, mas do cuidar do bebê. (Diretora).

Eu tento trazer alguns textos né, vimos a Pikler, mas ainda não vimos muita coisa né, não deu tempo. (Coordenadora).

Logo, depreendemos que a formação permanente tem buscado um caminho para estudar o desenvolvimento infantil, mas de forma lenta e nem sempre de fácil compreensão em relação com a prática, sendo que os conhecimentos buscados estão mais relacionados ao desenvolvimento motor, e nas abordagens sobre afetividade existe a carência de relacionamento com o amadurecimento psicológico. Desta forma, compreendemos que existe um hiato na constituição dos saberes conceituais.

Para Imbernón (2022b, p. 30), “[...] uma formação permanente mais adequada, acompanhada pelo apoio necessário durante o tempo que for preciso, contribui para que novas formas de atuação educativa se incorporem à prática”. Assim, a formação permanente precisa ser construída a partir da prática, e precisa ser duradoura, com reflexões que permeiem e acompanhem a ação docente.

Na fala das participantes, fica implícita uma desapropriação da formação permanente enquanto movimento reflexivo sobre a prática, feito pelo próprio profissional, com a busca de respostas aos desafios cotidianos da prática, visto que “[...] para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática”

(Imbernón, 2022a, p. 13). A autonomia formativa estabelece-se na capacidade de definir os rumos da própria formação, sem delegá-la a outrem.

Ao discorrer sobre o saber docente, Winnicott (1982, p. 215) afirma que,

Felizmente, não precisa de saber tudo, mas deve estar temporariamente capacitada para aceitar a natureza dinâmica dos processos de crescimento e a complexidade do assunto, ávida por aumentar o seu conhecimento dos detalhes mediante observações objetivas e estudos bem planejados.

Se, para o autor, não é necessário saber tudo, é fundamental estar aberto ao aprendizado constante, buscando ampliá-lo por meio da observação reflexiva e estudos estruturados. É na formação permanente que o professor se capacita para a compreensão de sua prática, amplia seu conhecimento para lidar com as complexidades do amadurecimento dos bebês e crianças. Ao definir os caminhos da autoformação, a partir de sua realidade profissional, o docente torna-se capaz de refletir e compreender seu fazer.

Segundo Imbernón (2022a, p. 16), “A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais”. Deste modo, o conhecimento é constituído de forma ativa, na interação entre teoria e prática. Logo, a formação exige a compreensão e adaptação da teoria para a experimentação em contextos de prática. É uma aprendizagem ativa, na qual há a apropriação dos saberes teóricos e a experimentação por meios dos saberes práticos.

Ao abordar os saberes práticos, tivemos as seguintes falas:

Então a gente mais aprende com eles do que eles aprendem com gente, acho. É um conjunto, mas todos os dias eles trazem. É como eu tinha comentado, é, se for ver aquela etapa do desenvolvimento que nem eu fiz, a terminei a faculdade em 2013. É... Imagino eu que quem está estudando agora é totalmente diferente, né? Emília Ferrero é, não tinha a essas abordagens, né? Essas novas abordagens. Então com certeza é diferente. Então as etapas que eu estudei naquela época. (Professora Sol).

Tem aquela questão, né, teoria versus prática, né? Acho que a teoria é um pouco. É muito romantizado, né, do que a nossa prática. É complicado assim viver o dia a dia com os bebês, né não? (Professora Lua).

Nas falas, identificamos a dificuldade de relacionar teoria e prática, fundamental para a construção dos saberes práticos, visto que estão diretamente relacionados não somente aos conteúdos e métodos, mas também às experiências práticas que são vivenciadas na ação docente. Para Freire (2013, p. 154),

[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo.

Desta maneira, os saberes docentes relacionam os conhecimentos teóricos e práticos. Uma prática sem teoria torna-se vazia de sentido, fica mecanizada, com ações que são feitas porque sempre foram feitas daquela maneira, sem a compreensão de por que fazê-las e de como modificá-las. Isso era perceptível na prática docente observada das propostas pedagógicas, nas quais havia o planejamento de uma atividade a ser aplicada em um espaço temporal pré-definido, ou seja, a implantação de uma “hora-aula” em uma realidade educativa na qual o relógio não era fundamental para as ações, de modo que se repetia na educação da infância um hábito vindo de um formato educativo não pensado para esta fase.

Do mesmo modo, uma teoria sem prática perderá a razão de ser, será apenas um arrazoado de conhecimento sem função social. Na resposta dada pela diretora sobre a formação permanente, identificamos a dificuldade de relacionar teoria e prática: “Mas não algo na prática na da escola, mas do cuidar do bebê”. Se o cuidar do bebê é a razão central do Centro de Educação Infantil, qual foi a falha formativa que impediu a relação entre teoria e prática? Isso nos permite inferir que não basta uma formação com teorias; faz-se necessário o ir e vir da ação-reflexão, para que as relações sejam estabelecidas.

Mais uma vez, a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. (Tardif, 2014, p. 41).

A dicotomia existente entre os saberes práticos e os saberes conceituais, para ser superada, exige que o professor se aproprie dos saberes, de modo a compreender os motivos de sua ação pedagógica. Nas cenas de observação, identificamos que os professores entendem a importância do objeto transicional, respeitam seu uso pela criança, contudo não compreendem o motivo pelo qual o objeto é importante nem o que pode ocorrer se for retirado de forma abrupta. Essa compreensão é um exemplo de como a teoria pode tornar a prática mais significativa e menos mecanizada.

A formação ofertada como parte da pesquisa foi uma introdução para aproximar a teoria winnicottiana da prática docente. Foi elaborada a partir das observações e das entrevistas realizadas. Compreendemos que se tratou de uma fagulha formativa, visto ser necessária uma formação mais ampla para possibilitar a aproximação dos saberes necessários à docência com bebê. Contudo, tratando-se de uma pesquisa de mestrado, encontramos o desafio do prazo disponível para a investigação e o fato de as participantes terem ou saído da escola ou mudado de cargo no encerramento do ano letivo.

Nas Versões de Sentido, realizadas após a formação, e apresentadas no quadro 18, as participantes apresentaram relatos dos quais inferimos que houve, por parte das participantes, uma relação da teoria com a prática: a professora Sol reconhece que práticas já existentes ganham sentido ao serem nomeadas pela teoria; a professora Lua expressa a ampliação de sua escuta e cuidado com as transições emocionais dos bebês, reconhecendo o papel afetivo do ambiente e do objeto transicional; a coordenadora ressignifica sua trajetória profissional a partir do vínculo entre maternidade e educação, atribuindo à formação um papel orientador; por fim, a diretora destaca a importância do espaço e da formação docente como dimensões integradas do cuidado, defendendo práticas mais próximas da realidade da infância. Conclui-se, então, que há um potencial formativo, a partir da teoria do amadurecimento de Donald Winnicott, que pode contribuir com os saberes docentes, possibilitando uma prática educativa estabelecida a partir da compreensão dos processos psíquicos que envolvem a maturação dos bebês. Deste modo, os conceitos de sustentação, manuseio e apresentação de objetos permite refletir e planejar a ação a partir do conhecimento teórico.

Assim, considera-se que os saberes docentes, necessários à prática docente com bebês, devem ser pautados na junção dos saberes conceituais com os saberes práticos, possibilitando uma prática reflexiva e significativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o potencial hereditário tenha chances de se concretizar, no sentido de se manifestar no indivíduo, a provisão ambiental deve ser adequada. Vale a pena usar a expressão “maternagem suficientemente boa” para passar uma imagem não idealizada da função materna; além disso, é importante reter na mente o conceito de dependência absoluta (do bebê em relação ao ambiente), que rapidamente se transforma em dependência relativa e que sempre caminha em direção à independência (sem nunca de fato a alcançar). Independência significa autonomia, o indivíduo se torna viável como pessoa e também fisicamente (enquanto unidade separada). (Winnicott, 2020, p. 105).

Esta dissertação teve como objeto de estudo a teoria do amadurecimento de Donald Winnicott e buscou responder como sua teoria pode contribuir para a prática pedagógica com bebês. Como objetivo geral, buscamos compreender os principais conceitos teóricos da teoria winnicottiana e analisar suas implicações para a prática pedagógica na infância.

Como objetivos específicos, definimos a análise de se e como os documentos oficiais – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Cidade: Educação Infantil – abordam a teoria do amadurecimento de Winnicott; a elaboração de uma proposta de formação aos professores sobre a teoria winnicottiana para a prática docente; e a elaboração de um *e-book* sobre os principais conceitos da teoria do amadurecimento de Winnicott, com base na formação ofertada e nas perguntas dos docentes participantes.

Partimos da hipótese de que a teoria do amadurecimento de Winnicott pode contribuir para a prática pedagógica com bebês, ao fundamentar a importância de ações relacionadas aos cuidados e possibilitar o planejamento para a apresentação de objetos, de modo a respeitar os tempos infantis.

Para a produção de dados, optamos pela análise documental, observação da rotina escolar de bebês e docentes em um Centro de Educação Infantil, entrevistas semiestruturadas, elaboração de formação e Versões de Sentido.

Na análise documental, identificamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular não abordam a teoria do amadurecimento de Donald Winnicott, nem teorias de desenvolvimento que se relacionam com os conceitos do autor. O documento Currículo da Cidade: Educação Infantil inseriu duas obras de Winnicott nas referências bibliográficas, cita-o ao falar sobre objeto de apego ou transicional e sobre as experiências que respeitem o tempo e o ritmo dos bebês e crianças; contudo, as

citações não são aprofundadas, nem os conceitos teóricos relacionados aos temas são explicados.

Nas observações realizadas na creche pudemos observar como os bebês eram atendidos, com especial atenção às interações entre cuidadores e infantes, às necessidades apresentadas e às adaptabilidades ambientais que eram ou não promovidas. Detectamos uma rotina organizada pela lógica institucional – em que prevalece a rigidez de horários, normas e rotinas voltadas ao funcionamento da instituição, mais do que às necessidades das crianças –, um ambiente limpo, organizado, mas que não atendia de forma suficiente às demandas infantis, pela ausência de espaços nos quais fosse possível ofertar experiências diversas simultaneamente, como um espaço de descanso, separado do espaço de brincar.

A quantidade de bebês por professora – sete – também se mostrou bastante elevado para que os cuidados promovidos fossem suficientemente bons, assim como o fato de a permanência das crianças ser maior que a jornada de trabalho, havendo sempre momentos em que uma docente permanecia sozinha com todos os bebês, pois não havia possibilidade de remanejamento de outros profissionais, visto que o mesmo ocorria em todas as turmas.

Observamos também professoras afetuosas, as quais procuravam se amoldar às demandas infantis, ofertando colo, trocas afetuosas, preocupação constante com o bem-estar dos infantes, mesmo com os desafios elencados anteriormente; propostas pedagógicas planejadas para estímulos diversos, mas ofertadas dentro de um tempo estabelecido, sem possibilitar a apropriação das vivências por todos os bebês, demonstrando a necessidade de compreensão do desenvolvimento infantil.

Durante as observações, os conceitos winnicottianos materializavam-se nas diversas cenas do cotidiano. Era possível perceber os momentos de excitação e de relaxamento, o apego ao objeto transicional, que os acalmava em momentos de desconforto; como os manuseios realizados de forma afetuosa proporcionavam satisfação nas crianças, promovendo o vínculo com o cuidador; a busca dos bebês pelo olhar do adulto, enquanto exploravam os ambientes, revelando a necessidade de serem vistos; a busca pelo colo, ou contato físico com as professoras nos momentos de desconforto; os incentivos para os primeiros passos e primeiras palavras e a alegria genuína diante das novas aprendizagens. Logo, ainda que persistam desafios para que o ambiente escolar ofereça, de modo contínuo, a sustentação necessária ao processo de amadurecimento de bebês e crianças, constatamos que ele se mostra, em diversos momentos, suficientemente bom e que apresenta potencial para vir a sê-lo de forma estável.

As observações foram fundamentais para a elaboração da formação, considerando que, por meio dela, identificamos os pontos de aproximação entre a teoria do amadurecimento de Donald Winnicott e as práticas pedagógicas, de modo que nela, além de discorrer sobre os principais conceitos teóricos, pudéssemos trazer exemplos da prática.

Nas entrevistas, discorremos sobre os estudos prévios das participantes acerca das teorias do desenvolvimento infantil, verificando tanto um vácuo formativo em relação à temática como a sobreposição dos saberes experienciais, aprendidos na rotina escolar, em relação aos saberes pedagógicos, os quais resultam de reflexões teóricas sobre a prática educativa e orientam as ações docentes. A insuficiência de autonomia formativa também foi percebida, demonstrando que a formação permanente realizada em trabalho acabava por ser a principal forma de atualização, contudo sem um direcionamento que manifestasse a existência de uma apropriação teórica relacionada à prática.

Considerando esses dados, montamos uma proposta formativa, respeitando o tempo que havia sido disponibilizado pela unidade escolar, de três horas de formação, focando em explicar os principais conceitos da teoria winnicottiana, relacionando-os com o papel do professor diante dos bebês. Abordamos os principais conceitos teóricos, com ênfase no segurar e manusear, no processo de desilusão que leva à saída da subjetividade, assim como no afeto necessário aos cuidados com os infantes. Exemplificamos, com o conceito de depressão anaclítica, por meio da obra de Spitz (2004), o que pode ocorrer aos infantes diante da falta de cuidados sem afeto, e apresentamos um exemplo de cuidados adequados, por meio da experiência Pikler-Lóczy (Falk, 2021).

Na formação, também buscamos definir o que seria a escola suficientemente boa, com base nos conceitos estudados: a escola que acolhe e respeita os tempos e espaços da criança, compreendendo como se dá seu desenvolvimento, que organiza um ambiente seguro de brincadeiras, descobertas e cuidados, compreendendo como se dá a formação psicológica dos bebês, sua integração psicossomática para a constituição do si-mesmo, possibilitando aos docentes apropriarem-se de suas práticas, adaptando-as às suas necessidades individuais, de forma afetuosa, e cumprindo com um papel suplementar de cuidados junto às famílias. Apresentamos uma série de sugestões de como criar um ambiente suficientemente bom, estabelecendo ações necessárias aos docentes e gestores, como organizar o ambiente com cores claras, almofadas estilo ninho, uso de carregadores de bebê de tecido, colocação de circuitos, entre outros, além das ações como acolher, dar colo, fazer massagem, fazer caretas para o bebê imitar, ampliar o diálogo com as famílias.

Para finalizar a formação, os participantes elaboraram as Versões de Sentido (VS), registro em que se busca captar o sentido essencial do que foi comunicado no encontro, mesmo que não seja de forma literal. As Versões de Sentido evidenciaram que as participantes foram capazes de relacionar os conceitos apresentados à prática pedagógica. De forma que a formação foi essencial para analisar as implicações da teoria do amadurecimento de Donald Winnicott para a prática pedagógica com bebês, pois, ao compreender os principais conceitos e apresentá-los para a reflexão das participantes, foi possível inferir que a prática pedagógica pode ser aprimorada por meio da teoria do autor.

Desta forma, compreendemos que a hipótese de que a teoria do amadurecimento de Winnicott pode contribuir para a prática pedagógica com bebês, fundamentando a importância de ações relacionadas aos cuidados, foi confirmada. Quanto a possibilitar o planejamento para a apresentação de objetos, de modo a respeitar os tempos infantis, foi inconclusiva, visto que houve a impossibilidade de retornar o acompanhamento às participantes da pesquisa, no mesmo ano letivo, e houve mudança da equipe escolar no ano seguinte.

As categorias de análise definidas contribuíram para relacionar teoria e prática por meio da retomada de conceitos e levantamento de cenas da rotina escolar ou de trechos das entrevistas e Versões de Sentido. Na categoria sustentação, para além da definição do conceito – o fornecimento de tudo que é necessário ao desenvolvimento do bebê considerando a dependência que o caracteriza –, verificamos situações nas quais a sustentação se deu de forma suficientemente boa, ou seja, houve atendimento às necessidades dos infantes e momentos nos quais houve falha ambiental. As falhas ambientais identificadas eram oriundas de situações diversas, algumas com possibilidade de mudança interna, como adaptar o ambiente às necessidades dos bebês, e outras que requerem mudanças sistêmicas, como o fato de a jornada de trabalho docente ser inferior à permanência dos bebês na unidade escolar, criando sempre um espaço temporal em que a ausência de cuidadores é propositada pela Rede Municipal de Educação.

Na categoria manuseio – relacionada aos cuidados físicos, envolvendo como os bebês são segurados, tocados, movidos, higienizados e alimentados, ou seja, todas as interações físicas entre professores e crianças –, identificamos a inadequabilidade para atender as dependências essenciais dos bebês. Novamente, encontramos elementos que requerem a reorganização interna e elementos sistêmicos, como a ausência propositada de professores.

Na categoria apresentação de objetos – que envolve os aspectos relacionados à saída dos bebês do mundo subjetivo (interno) para o mundo objetivo (realidade), momento em que aparece o objeto de transição, que foi a parte da teoria winnicottiana citada pelo

Currículo da Cidade: Educação Infantil e conhecido anteriormente por parte das participantes –, identificamos que havia a ampla compreensão sobre a importância do objeto transicional, também nomeado como objeto de apego, mas o entendimento dos momentos de relaxamento e excitação, que precisam ser respeitados, para que estes possam ser descobertos pelo bebê, era inexistente, sendo essencial para as propostas pedagógicas com bebês que esta compreensão seja apropriada pelos docentes, possibilitando planejamentos de longa duração, nos quais os objetos ou vivências fiquem disponíveis para o acesso infantil por longos períodos.

Na categoria saberes docentes, retomamos os autores abordados sobre formação – Tardif (2014), Imbernón (2022) e Freire (2013) –, para analisarmos os saberes utilizados pelos docentes em suas práticas. Buscamos também verificar as contribuições formativas possibilitadas pela teoria winnicottiana. Depreendemos que existe uma dicotomia entre os saberes práticos e os saberes pedagógicos, que, para ser superada, exige que os docentes se apropriem, de forma reflexiva, dos saberes conceituais, compreendendo os motivos de suas ações e refletindo sobre os resultados, de modo a ressignificá-las.

A chegada de bebês muito pequenos nos Centros de Educação Infantil da Cidade de São Paulo apontou a necessidade de se pensar em uma docência que vá além dos cuidados físicos. No decorrer desta investigação, deparamo-nos, em diversos momentos, com o questionamento sobre o que fazer com esses bebês. E a teoria do amadurecimento de Donald Winnicott apresenta conceitos que podem nos ajudar na construção dessas respostas. O pedagogo é o especialista no processo de ensino-aprendizagem. Bebês e crianças aprendem o tempo todo. Compreender sua maturação é ser capaz de planejar a melhor vivência para cada etapa, respeitando os tempos de repouso, possibilitando descobertas, estimulando o desenvolvimento de forma saudável.

Compreender que um manuseio mecanizado e uma sustentação inadequada não apenas deixam marcas emocionais profundas em bebês e crianças, mas também limitam o desenvolvimento da criatividade – fundamental para o amadurecimento humano –, amplia nossa capacidade de refletir sobre a construção de um processo de ensino-aprendizagem permeado pelo cuidar. Essa compreensão, possibilitada pela teoria do amadurecimento de Donald Winnicott, revela o quanto seus conceitos constituem um importante referencial que pode enriquecer a prática pedagógica, tornando indispensável o estudo de sua obra no campo educacional.

Ao relacionar o campo psicanalítico ao campo educacional, esta pesquisa contribui na ampliação de pesquisas que unem os dois campos, a exemplo de Gonzaga (2020), Franco

(2021), Almeida e Naffah Neto (2021) e Almeida (2023), abarcando uma nova perspectiva, ao voltar-se à prática pedagógica com bebês, visto que a ampliação do atendimento da faixa etária de zero a três anos está, de modo gradual, tornando-se realidade no território brasileiro, contribuindo, desta forma, para a ampliação dos campos teóricos e práticos da educação.

Iniciamos, nesta investigação, uma proposta de utilização da teoria do amadurecimento de Donald Winnicott como parte da formação permanente de docentes. Entretanto, não houve tempo hábil para colocar em prática a proposta, visto que realizamos um momento formativo, sem o tempo necessário ao processo de ação-reflexão que a constitui, restringindo o alcance deste trabalho e deixando um caminho para ser explorado em pesquisas futuras. Durante a investigação, identificamos as falhas sistêmicas de organização do atendimento escolar de bebês e crianças – um aspecto relevante, embora não diretamente vinculado ao objetivo central deste estudo, o qual poderá ser aprofundado em pesquisas futuras.

Como parte dos objetivos específicos, esta pesquisa resultou na elaboração de um *e-book*, o qual sistematiza os principais conceitos da teoria do amadurecimento de Winnicott, dialogando com a prática docente. Ele foi elaborado a partir da formação realizada durante a pesquisa, acrescido dos aspectos que foram pontuados pelas participantes e pelos aspectos observados na unidade escolar. Com o material, esperamos entregar uma contribuição significativa, que possa oferecer aos educadores um recurso que embase a formação permanente, possibilitando a reflexão sobre a ação docente e a ampliação da construção de práticas pedagógicas fundamentadas na integração entre cuidar e educar.

Assim, para possibilitar que o amadurecimento de bebês e crianças ocorra cada vez mais com apoio dos profissionais da educação, e para que sejamos capazes de concretizar o potencial hereditário dos indivíduos, precisamos ressignificar as práticas pedagógicas, compreendendo os conceitos da teoria winnicottiana e sua implicação nas propostas educacionais, construindo uma provisão ambiental suficientemente boa e possibilitando aos estudantes a passagem da dependência absoluta para a dependência relativa, preparando-os para que caminhem em direção à independência.

Por fim, entendemos que o percurso metodológico empreendido possibilitou atingir o objetivo geral da pesquisa, na medida em que permitiu compreender os principais conceitos da teoria do amadurecimento de Winnicott e relacioná-los à prática pedagógica com bebês, evidenciando suas implicações para a prática docente. Deste modo, concluímos que tais

conceitos constituem um referencial teórico relevante para enriquecer a atuação docente, tornando indispensável seu estudo para a prática pedagógica com bebês.

Entendemos que esta pesquisa não se encerra em si mesma, mas se propõe como ponto de partida para outras investigações que aprofundem os aspectos aqui abordados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. P. de. **Por uma ética do cuidado: Winnicott para educadores e psicanalistas**. São Paulo: Blucher, 2023.
- ALMEIDA, A. P. de; NAFFAH NETO, A. A teoria do desenvolvimento maturacional de Winnicott: novas perspectivas para a educação. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 517-536, set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/5rx4wqK63BJqQRmhC3J5rbk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- AMATUZZI, M. M. **Por uma psicologia humana**. Campinas: Alínea, 2001.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 maio 2024.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 30 maio 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. 4. ed. São Paulo: DWWeditorial, 2021. [livro eletrônico]. ePub.

FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FONTES, I.; ROXO, M.; SOARES, M. C. S.; KISLANOV, S. **Virando gente: a história do nascimento psíquico**. São Paulo: Ideias & Letras, 2014.

FRANCO, M. A. **A sensibilização sobre o acolhimento: uma proposta interventiva com a criação de rapsódias do cotidiano infantil**. 2021. 176f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2827>. Acesso em 22 abril de 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. [recurso digital]. ePub.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. [recurso digital]. ePub.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. [recurso digital]. ePub.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GONZAGA, K. R. V. **Modelo de análise da posição subjetiva de docentes para manejo de conflitos relacionais na Educação Infantil**. 2020. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18268/1/KatherinneRozyVieiraGonzaga_Tese.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2022a. [livro eletrônico]. ePub.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2022b. [livro eletrônico]. ePub.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

PANIZZOLO, C. Notas sobre a história das creches de São Paulo. **Magistério**, São Paulo, edição especial n. 3 [15 anos Centro de Educação Infantil], p. 7-16, 2017.

PASETCHNY, V. **Ser professora de bebês: saberes necessários à prática docente**. 2024. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2024. Disponível em <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/3686>. Acesso em 13 maio de 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SPITZ, R. A. **O primeiro ano de vida**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VERCELLI, L. C. A. **O Currículo da Cidade na história da educação infantil paulistana**. São Paulo: Amazon & Independently published, 2021. *E-book*. Edição do Kindle.

VERCELLI, L. C. A. O professor e o desenvolvimento emocional da criança pequena. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 93-109, 2013. DOI: 10.5585/dialogia.N17.4489. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4489>. Acesso em: 7 abr. 2025.

VERCELLI, L. C. A. Versões de Sentido: um instrumento metodológico. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 191-195, 2006.

VERCELLI, L. C. A.; ALCÂNTARA, C. R.; BARBOSA, M. C. S. Aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: as relações entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. **Dialogia**, São Paulo, n. 31, p. 33-43, 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N31.11455. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/11455>. Acesso em: 3 jan. 2025.

VIRANDO GENTE. Direção: Analucia Godói. Produção: Duda Larson. São Paulo, Giroscópio Filmes, 2013. Disponível em: <https://dudalarson.com/project/virando-gente/>. Acesso em: 2 set. 2024.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1982.

WINNICOTT, D. W. **Bebês e suas mães**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**. São Paulo: Ubu Editora, 2021a.

WINNICOTT, D. W. **Falando com pais e mães**. São Paulo: Ubu Editora: WMF Martins Fontes, 2023a. [livro eletrônico]. ePub.

WINNICOTT, D. W. **Família e desenvolvimento individual**. São Paulo: Ubu Editora: WMF Martins Fontes, 2023b. [livro eletrônico]. ePub.

WINNICOTT, D. W. **Natureza Humana**. São Paulo: Ubu Editora: WMF Martins Fontes, 2024. [livro eletrônico]. ePub.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

WINNICOTT, D. W. **Processos de amadurecimento e ambiente facilitador**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Ubu Editora, 2021b.

APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisa



CARTA DE APRESENTAÇÃO

A aluna Leides Daiana Freitas Fonseca está devidamente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), e está desenvolvendo uma pesquisa cujo título é A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD WINNICOTT E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA, sob orientação da Professora Dra. Ligia de Carvalho Aboes Vercelli.

Nesse sentido, solicitamos a autorização para a realização deste trabalho. Reiteramos que os dados desta pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmicos.

Agradeço antecipadamente a atenção.

Assinatura da Professora Orientadora Professora

Dra. Ligia de Carvalho Aboes Vercelli

CPF: 040.680.298-06/ RG 10.265.187-5

Assinatura da Orientanda

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa “A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD WINNICOTT E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA”, portanto sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo verificar se os professores que trabalham com bebês têm conhecimento sobre a teoria do amadurecimento de Winnicott e suas implicações na prática pedagógica. Estou ciente que esta pesquisa será conduzida por meio de observações, encontros formativos e entrevistas. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome e o da instituição serão mantidos em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento.

São Paulo, de

Pesquisadora responsável:

Orientadora: Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Endereço: Rua Vergueiro, 235/249 – Liberdade – São Paulo

Telefone; 2633-9000

APÊNDICE C – Relatórios de Observação

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO

Data: 16/09/2024 – Período: das 7h às 17h

Nesta data, a sala estava organizada com cilindros vazados e CDs para a recepção dos bebês. O dia estava frio e chuvoso. Aos poucos, os bebês chegaram; vieram, no total, apenas seis. As famílias entregaram os bebês a um funcionário no portão da escola. Esse funcionário os trouxe até a sala. Eles chegaram tranquilos e sem choro. Os sapatos foram retirados, assim que chegaram. Como muitos ainda engatinham, não se usa o sapato externo dentro da sala, que é forrada com tatames. A professora, aos poucos, retirou e guardou as toucas e casacos, que impediam os movimentos. Sedna estava mais choroso e permaneceu no colo da professora, que estava sentada no tatame. Eles interagiram com os objetos que foram disponibilizados. Netuno derrubou os cilindros, Mercúrio tentou empilhá-los, Marte explorou o som do CD batendo na barra de metal do espelho. O café da manhã chega por volta das 7h30, e, ao comando da professora alguns bebês se deitam nas almofadas e recebem suas mamadeiras, a tomam sozinhos enquanto a professora oferece a fruta a outros bebês, alguns não aceitam nenhum alimento. Os bebês interagiram com os objetos e com a professora, que ora conversava com cada um deles ora cantava músicas do repertório infantil. Por volta das oito horas, a outra professora chegou. Elas se revezaram para sair e tomar café. Com as professoras sentadas, os bebês as escalaram, procurando colo. Todos permaneceram ao redor das duas. Um bebê ficou bravo, ao ter o brinquedo retirado pelo colega, e chorou. A professora que estava com outros bebês em seu colo, retirou-os para atender ao que chorou. Ele se acalmou. Quando voltou ao chão, voltou a chorar, esfregando os olhos, apresentando sinais de sono. A professora voltou a pegá-lo e, aos poucos, ele se distraiu e voltou a brincar sozinho. A professora brincou de pedalando a bicicleta com os bebês. Com eles deitados no chão, ela movimentou as pernas, enquanto cantava uma música sobre o movimento da bicicleta. Eles sorriram, balbuciaram, e todos foram até ela, deitando-se para também participar da brincadeira. Na rotina, as professoras são como sóis e os bebês planetas que orbitam ao seu redor, pois poucas vezes brincam longe delas. E, mesmo quando estão longe, procuram seu olhar. Chegou a hora da colação. Uma professora colocou o tapete impermeável no centro da sala e, ao seu comando, os bebês foram se sentando. Ambas as professoras foram ofertando a fruta aos bebês. Alguns ficavam impacientes em esperar sua vez de ser alimentado. Elas foram conversando com eles enquanto os alimentavam. Após a fruta, aproveitaram o tapete para realizar a atividade da manhã. Para a

atividade de reconhecimento foram feitos buracos em uma espécie de envelope de papelão, no qual fotos das crianças foram inseridas. As imagens foram cobertas com discos do mesmo material utilizando uma tampa de refrigerante como pegador. Eles gostaram de destampar as imagens, alguns se reconheceram, outros não demonstraram o reconhecimento. Durante a atividade, a dinâmica se repetiu: alguns se sentaram no colo das professoras, brincando sentados no colo; outros saíram e procuraram outros objetos pela sala. Permaneceram na atividade por algum tempo, quando alguns começaram a demonstrar sinais de cansaço e sono. Por volta das 10h20, começou o almoço. Outras professoras auxiliaram neste momento. Os bebês foram, aos poucos, almoçar, ficando alguns na sala com uma professora. Primeiro, foram os com mais sinais de cansaço, ou que não aceitaram bem a fruta. Enquanto almoçavam, a professora que permaneceu na sala começou a organizar os colchões para que pudessem dormir. As professoras que alimentaram os bebês já higienizaram seus rostos. Quando voltaram para a sala, foram sendo colocados para dormir. Alguns se deitaram e dormiram sozinhos; alguns precisaram ser acalentados para dormir e um precisou dormir no colo, pois resistia ao sono. Para o momento do sono, as luzes foram apagadas e as janelas fechadas, todos foram colocados para dormir, e as resistências foram vencidas ninando, acalentando e estimulando que dormissem. O sono iniciou entre 11 horas e 11h20. Por volta das 13h, já começaram a acordar. Não acordaram ao mesmo tempo, pois a necessidade de sono de cada bebê é diferente. Neste momento, uma das professoras estava em horário de almoço. A professora que permaneceu na sala foi organizando os colchões de quem acordou e começou a trocá-los. O desafio, nesse momento, foi conseguir conter quem estava acordado, para permitir que os demais dormissem. Enquanto a professora troca as fraldas no fraldário, geralmente deixa a porta aberta para olhar e intervir mais facilmente em alguma ocorrência. Por volta das 13h30, levaram o leite da tarde para os bebês. Quem ainda estava dormindo foi acordado. Alguns tomaram o leite, outros o recusaram. Aos poucos, todos foram trocados. A organização coletiva do ambiente, sem divisões, não possibilita que os momentos de descanso ocorram sem interrupção, pois os que estão acordados ainda não entendem e acordam os demais, algumas vezes jogando brinquedos, outras vezes, andando sobre quem está dormindo. Após o sono, acordam mais calmos. Na parte da tarde, até a coriza, que pela manhã é constante, reduz. Quando a outra professora retornou do almoço, realizaram a atividade proposta. Novamente uma atividade de reconhecimento em fotografias. Elas dispuseram as fotos pelo tapete e os bebês foram convidados a se reconhecerem ou reconhecerem os demais. Os mais velhos já estavam começando a se reconhecer e localizaram a própria imagem ou apontaram algum colega. Os mais novos levaram as fotos à boca, amassaram e exploraram. Alguns buscaram outros objetos. Durante as interações, as

professoras se sentaram no chão, conversaram com os bebês, cantaram músicas, revezaram-se para trocá-los ou para limpar os narizes. Às 15h, já se iniciou a refeição da tarde, e novamente foram aos poucos comer, o que finalizou por volta das 15h50. Ao retornarem da refeição, começaram a ser organizados para irem embora. Trocaram fraldas e, às vezes, também as roupas eram trocadas. Agasalharam novamente os bebês para irem embora, pois o frio persistia. Neste período, alguns ficaram sonolentos, outros exploraram os brinquedos dispostos pela sala e assim permaneceram até o momento de ir embora, que durou das 16h15 até as 17h. Na saída, as famílias aguardaram no portão e os bebês foram buscados na sala pelo funcionário que estava realizando a saída. Alguns reclamaram, ao perceber que não chegou sua vez. Alguns não deram sinais de perceber o movimento de saída. Não houve choros para irem embora. Durante o dia, é comum as disputas de brinquedos, as intervenções das professoras, falando para não baterem, para fazerem carinho nos amigos. Hoje, como havia uma quantidade menor de bebês, foi mais tranquilo; contudo, as demandas por colo e atenção ocorrem durante todo o período. Os bebês já aprenderam as formas de conseguirem o desejado: alguns escalam as professoras e se sentam no colo, outros empurram os amigos do colo para conseguir se sentar. Se as professoras estão de pé, choram e erguem os braços. Acaba sendo uma competição pela atenção do adulto presente. ficouDurante as interações, as professoras sentaram-se no chão, conversaram com os bebês, cantaram músicas, revezaram-se para trocá-los ou para limpar os narizes. As professoras são carinhosas com os bebês, falam em tom amoroso, revezam os colos, estando constantemente com dois ou três bebês acomodados em suas pernas. Procuram acalmá-los, de modo que podemos dizer que se tornam verdadeiros polvos para conseguir atender a todos; porém as necessidades individuais nem sempre são atendidas, em especial pelo fato de as demandas serem simultâneas e as professoras precisarem definir quem irão atender primeiro, havendo sempre uma certa competição pela atenção. Nessas horas, os bebês que mais choram acabam ganhando.

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO

Data: 17/09/2024 – Período: 7h às 17h

Nesta data, as professoras organizaram um acolhimento com diferentes materialidades: colheres, formas pequenas de alumínio, latas e potes plásticos. Os materiais estavam dispostos no centro da sala. Os bebês foram chegando aos poucos, sem choros. A manhã estava novamente fria e chuvosa; apenas oito bebês vieram. Saturno chegou à escola no colo da avó, na mão segurava um pedaço de pão de queijo, ao ser entregue à pessoa da escola e não podendo

entrar com o alimento ele foi retirado de sua mão, a retirada causou um grande choro. Ele foi entregue à professora ainda chorando e esfregando os olhos, sem que ela fosse informada do motivo. A professora o pegou no colo, ofertou seu objeto de transição (chupeta e fralda), que o acalmou. Pouco depois, largou a chupeta e se entreteve com as materialidades disponíveis. Ceres entrou e estranhou a minha presença. Manteve-se distante, mas, constantemente, procurando verificar se eu estava no mesmo lugar; quando percebeu que a Mercúrio, que estava na sala ontem, chegou perto e pediu colo, começou a se aproximar: primeiro, ofertou um objeto; quando estendi a mão, retirou dizendo “não”; fez o mesmo mais algumas vezes, até que se convenceu e me entregou o objeto. O café da manhã chegou e a cena de ontem se repetiu. Os bebês já foram se encaminhando ao local, onde se acomodaram para tomar o leite. Todos tomaram suas mamadeiras sem ajuda. A fruta foi servida em pote, picada em pedaços pequenos. Foi ofertada pela professora com o uso de colheres. Hoje, ajudei a dar a fruta a alguns bebês, que já não estranharam minha presença. Os bebês interagiram com os objetos da sala e com a professora, apenas Ceres e Mercúrio perceberam os demais bebês e, em alguns momentos, buscaram interação, ora ofereciam um objeto, ora retiravam o objeto da mão do outro, ora batiam, ora faziam carinho e davam beijos. Ceres, com maior frequência, batia. Quando percebia o olhar da professora, fazia carinho e dava beijos. A professora Lua chegou. Elas se revezaram para trocar os bebês e atender as necessidades. Professora Lua troca Sedna, vai conversando, falando sobre o que está fazendo, faz carinhos na barriga, e a criança demonstra satisfação. A cena se repete nas demais trocas. Netuno buscava mais o colo, usava a chupeta o tempo todo. Se as professoras estavam sentadas, ele as escalava. Se estavam em pé, chorava e levantava os braços até conseguir colo. Pela manhã, a professora foi realizar uma troca e fechou a porta do fraldário, ele se apoiou na porta e bateu para que fosse aberta. Mesmo não andando, ele se locomove com agilidade, engatinha rápido e impõe suas vontades. Quando as professoras chamaram para a atividade todos foram para o tapete, sentados ao redor das duas. Novamente, a atividade foi de reconhecimento. Foram convidados a reconhecerem as fotos que foram coladas em latas e caixas de papelão. O manuseio dos objetos despertou a curiosidade dos bebês. Alguns se reconheceram, outros gostaram mais de explorar os objetos. Netuno estava sonolento e não demonstrou interesse, quis ficar no colo, as professoras tentaram fazê-lo dormir, mas ele resistiu. O almoço iniciou por volta das 10h20. Quatro bebês foram almoçar e quatro foram levados para a sala do Berçário II, pois a sala do BI seria limpa. Na chegada à outra sala, não estranharam o ambiente. A professora cantou com as crianças. Um dos bebês do BII estava em adaptação e chorava muito, sem permitir que ninguém se aproximasse. Não aceitava colo nem ser acalentado, também não possuía nenhum objeto de transição. O choro

não incomodou os bebês do Berçário I, que exploraram os espaços e brinquedos disponíveis na outra sala. A permanência foi pequena. Na sequência, foram almoçar e retornamos à sala do Berçário I para os preparativos do sono. Hoje, apenas o Netuno estava mais resistente ao sono; novamente, dormiu no colo da professora. Os demais dormiram rapidamente, alguns sozinhos e outros com acalento dos adultos. Após o sono, acordaram aos poucos, sempre com o desafio de impedir que os bebês que acordam primeiro acordassem os demais. A professora foi trocando as fraldas de quem já acordou e organizando os colchões. Mercúrio e Ceres estavam agitadas, tentavam se aproximar dos bebês que ainda dormiam. Foi custoso impedi-las. Como a professora estava trocando, auxiliei interagindo com os bebês acordados e impedindo que acordassem os demais. A outra professora voltou e começou a organização da sala para a realização da atividade da tarde. Continuaram a trabalhar o autorreconhecimento por meio de fotografias. As imagens foram colocadas em cestas vazadas, nas quais se passou barbante, de modo a fazer uma espécie de cama de gato. Os bebês precisavam vencer o desafio dos barbantes para pegar uma foto e eram convidados a reconhecer de quem era aquela imagem. As atividades foram intercaladas com momentos de cantorias, que sempre acalmavam os bebês quando estavam agitados. Vênus, Netuno e Marte gostavam muito dos gestos e sempre faziam espelhamento dos gestos dos adultos. Ceres estava sempre testando a atenção dos adultos e era a criança que mais permanecia no colo das professoras. Ela disputava o colo com o Netuno e, em alguns momentos, com o Sedna, mas, como era maior, conseguia sempre empurrá-los e, muitas vezes, também precisava ser contida para não bater nos demais, e o colo acabava sendo uma forma de acalmá-la e contê-la. Após a atividade, iniciou-se o momento da refeição da tarde, que novamente foi servida de forma escalonada. Após o jantar, iniciou-se a organização para irem para casa. Trocas de fraldas, roupas, recolocar agasalhos. A espera foi acompanhada de músicas e interações das professoras. Foram embora aos poucos, à medida que os pais chegaram para buscá-los.

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO

Data: 19/09/2024 – Período: 7h às 17h

Nesta data as professoras organizaram pedaços de tule e uns cones maleáveis que pareciam ser de EVA. Hoje fiquei no portão para ver como ocorria a entrega dos bebês pela família, para verificar se choram ou estranham ao chegar na Unidade Escolar. Eles foram chegando aos poucos, Marte chegou andando e entrou sozinho na escola, Júpiter chorou bastante ao ser entregue ao funcionário da escola. Terra chegou à escola no colo da mãe, após um longo período

sem frequentar, pois esteve doente. Agarrou-se à mãe e começou a chorar, a genitora insegura em deixá-la, sentou-se no banco com ela no colo e começou a conversar com a criança. Ali permaneceram até que todos entrassem na escola, ao finalizar a entrada a funcionária a abordou, precisou convencer a mãe a deixar a bebê, avisando que ligariam caso ela não estivessem bem. Foi necessário retirar a criança do colo da mãe, que não saiu do lugar até que ela tivesse sido levada dentro da sala, e também reiterar a ela que a criança ficaria bem. A criança entrou na sala chorando muito, ficando no colo da professora por um longo período, durante o tempo que ficou no colo batia nas demais crianças que aproximavam-se querendo colo também. Júpiter acabou dormindo na almofada de borboleta. Para a professora dar atenção aos bebês peguei a Terra, que não estranhou, sentei-me no chão e ela ficou no colo chupando a chupeta. Os bebês divertiam utilizando o tule para cobrir as bonecas ou para esconder-se e fazer o “achou”. Pela manhã Mercúrio estava chorosa, demandando colo da professora. Quando acordou Júpiter estava mais tranquila. A segunda professora chegou e um pouco depois organizam a atividade da manhã, que foi de reconhecimento de partes do corpo. Foram elaborados cartões com imagens e fotos das partes dos corpos dos bebês. Alguns olhavam o cartão e olhavam a respectiva parte de seus corpos, outros gostavam das imagens e sorriam, alguns levavam os cartões à boca. Terra, que permaneceu toda a manhã no colo da professora, finalmente saiu; contudo, não demonstrou interesse pela atividade proposta, andou pela sala e explorou objetos. Após perderem o interesse na atividade a Professora pegou a caixa de livros e realizou a leitura de uma história, Éris, Mercúrio, Ceres e Marte prestavam mais atenção à história, depois da leitura a professora deixou que explorassem os livros. Na hora do almoço, fiquei no refeitório acompanhando a alimentação dos bebês: eles foram colocados nas cadeirinhas e presos pelos cintos de segurança, mesmo os que conseguem se sentar sem apoio. Eram postos dois de um lado e dois de outro e uma professora se sentava em uma cadeira à frente, de modo que duas professoras alimentavam dois bebês simultaneamente. Observei que, durante a alimentação, elas conversavam com eles, comemoravam quando comiam, incentivavam a alimentação. Não presenciei choros ou recusa na alimentação. Alguns comeram bem a comida, outros aceitaram melhor a fruta, teve quem quis repetir a fruta. Antes e depois de comerem as mãos são lavadas, após lavam também os rostos e os entregam já limpos para a professora que permaneceu na sala. Quando entrei novamente na turma alguns já bebês já estavam dormindo e outros estavam agitados não querendo dormir, Sedna precisou ser ninado no colo, Vênus que costuma dormir rápido não queria dormir e precisou ser ninada. Eles foram acordando aos poucos, sendo trocados à medida que acordavam, a professora da turma os levava ao fraldário e eu acompanhei na sala os bebês que já haviam acordado, eles já não estranham a minha presença e interação

comigo em alguns momentos, me entregam brinquedos, levam os livros que ficam disponíveis, a Mercúrio em especial gosta de um livro que tem bichinhos escondido, vou lendo a história e tentando imitar os sons do bicho, ela mostra várias vezes o mesmo animal para que o imite, quando isso ocorre outros bebês sentam juntos para acompanhar a leitura e ver as imagens dos livros. Todos foram acordados e tomaram o leite, como nos demais dias eles ficam mais tranquilos após a soneca. A professora colou fotos deles na parede com fita crepe e foram convidados a se reconhecer. Alguns ficaram mais curiosos com a fita colante. Arrancavam as fotos e tentavam pregar novamente, até que todas as fotos acabaram sendo retiradas e colocadas no tapete. Alguns bebês se reconheciam e apontavam para o colega, quando a professora perguntava quem era. Outros não demonstraram interesse, colocaram as fotos na boca ou buscaram outros objetos disponíveis na sala. Após a atividade fomos todos para a sala do Berçário II para que pudessem limpar a sala do BI. Eles exploraram o ambiente, mexeram em tudo que puderam alcançar. Mercúrio e Netuno foram se estranhando durante o dia, especialmente pela disputa do colo das professoras. Mercúrio anda com agilidade e Netuno engatinha rapidamente, ele sempre impõe quando quer colo, seja subindo nas professoras, seja empurrando os outros bebês do colo. Tanto Mercúrio quanto Netuno possuem muito apego pela chupeta e a usam constantemente. Chegou a hora da refeição da tarde. Eles se revezaram para comer. Depois da refeição da tarde, todos foram trocados e organizados para ir embora, neste horário alguns apresentaram sonolência, querem colo, outros continuam explorando os objetos e o espaço. Permanecem nesse ritmo até irem todos embora.

RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO

Data: 23/09/2024 – Período: 7h às 17h

Hoje o acolhimento foi com cones e CDs, organizados no meio da sala. Os bebês vão chegando aos poucos, a professora os recebe, conversa com quem chegou, retira sapatos e roupas de frio. A manhã estava quente, mas alguns vieram com roupas de frio. Vieram 11 bebês. Eu auxilio, nesse processo. Os bebês já aceitavam que eu me aproximasse e os auxiliasse sem resistência. Deixamos todos sem sapatos e sem meias, para terem liberdade de movimento. Júpiter chegou no colo da mãe, enrolada em uma manta, ainda sonolenta, a mãe retirou a manta e tentou entregá-la à funcionária, ela agarrou-se ao pescoço da genitora, chorando muito, foi necessário retirá-la do colo e soltar seus braços do pescoço da mãe para que entrasse. A mãe estava calma e falava para ela entrar. Chegou à sala chorando muito. Mercúrio também estava chorosa, precisou de colo para se acalmar. O café da manhã chegou. Alguns aceitaram o leite, outros a

fruta e há quem não aceitou nada. A professora já conhecia os gostos de cada um, mas costumava a oferecer para ter a certeza de que não queriam. Após o café, Saturno, Haumea e Júpiter acabaram por adormecer. Saturno e Júpiter dormiram sozinhos, enquanto Haumea dormiu no meu colo e foi colocado depois na almofada de borboleta. A professora relatou que é comum estarem mais sonolentos e irritados na segunda-feira. Ela acredita que seja pela mudança de rotina gerada pelo final de semana. Plutão, de seis meses, voltou hoje, depois de um período doente. Ela chegou depois do café da manhã e, após recebê-la, a professora a colocou na almofada de borboleta. Não demorou muito e Mercúrio foi até ela e tentou abraçá-la, o que causou um grande choro. O choro se espalhou. Todos ficaram agitados. Como a professora estava atendendo outros bebês, tentei pegar a Plutão, mas ela ficou enrijecida e se jogou para trás, rejeitando meu colo. A outra professora chegou e foi ajudando a acalmar a todos. Novamente, a música infantil com gestos funciona, prendeu a atenção até mesmo da Plutão, que interrompeu o choro um pouco. Plutão ficou no colo, mas continuou chorando, parou um pouco e voltou a chorar. Como estavam muito agitados, a professora Lua montou a atividade da manhã na área externa. Sobre um tapete redondo foram colocados um cesto com ervas aromáticas e garrafas plásticas, nas quais foram feitos buracos, com ervas diferentes dentro de cada uma. A proposta era de exploração dos cheiros das ervas. Acompanhei a primeira rodada com os bebês maiores, que, além de explorarem a atividade, aproveitaram para explorar os brinquedos do parque, Mercúrio reclamou da temperatura do piso na área em que estava batendo sol. Na segunda rodada, com bebês que ainda não andam, eles exploraram mais as ervas e as garrafas, demonstrando curiosidade. Ao voltarem para a sala, alguns choravam. A professora procurava atender a todos, e aos poucos foram se acalmando. Por volta das dez horas, muitos bebês davam sinal de cansaço. A Plutão continuou chorando muito, ficando no colo todo o período da manhã, os demais bebês ficaram mais irritados e muitos choravam também. Hoje, observei mais atentamente os momentos de trocas, que já vinha observando, mas não havia registrado. As duas professoras conversavam com os bebês enquanto trocavam, faziam carinhos na barriga. Eu as vi mostrando o pé e nomeando outras partes dos corpos, de modo que a troca era um momento de atenção individual para cada bebê. Novamente, chegou o horário do almoço e eles foram saindo para serem alimentados. De modo geral, todos se alimentaram bem. A hora de dormir acabou sendo mais difícil hoje. Plutão continuava chorando. Os demais ficaram mais agitados. Júpiter chorava e só aceitou colo da professora Sol. Sedna e Saturno também resistiam ao sono, precisaram ser ninados no colo para dormir, um processo que não foi rápido. Plutão foi embora por volta das 12h. Após acordar, os bebês estavam mais tranquilos. Após o leite, foram levados para o Parque. Mesmo no parque, Netuno continuou no colo. Saiu poucas vezes

para explorar o ambiente, mas bastava alguém se aproximar da professora Sol que ele retornava pedindo colo. Vênus, Marte, Urano e Mercúrio brincaram no escorregador, divertiram-se ao descer a rampa. Saturno permaneceu sentado no mesmo lugar que as professoras o deixaram. Sedna mexeu na terra que fica em volta da árvore e, depois de algum tempo, outros bebês também foram mexer, fazer o mesmo. Mercúrio não gostou de aguardar sua vez nos brinquedos e reagiu batendo nos colegas ou chorando; ainda permaneceu todo o período com a chupeta. Como já era hora do jantar, voltamos para a sala, eles foram limpos antes da refeição, que ocorreu com revezamento. Permaneceram mais calmos, com poucos episódios de choros. Exploraram objetos da sala enquanto aguardam sua vez de comer. Após todos jantarem, foram trocados para ir embora.

RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO

Data: 24/09/2024 – Período: 7h às 17h

Nesta data, a sala estava organizada com cilindros vazados para o acolhimento das crianças. A manhã estava nublada, porém abafada. Vieram 11 bebês, chegaram aos poucos. Mercúrio e Júpiter estavam mais chorosas, recusaram colo da observadora e só aceitaram a professora da turma. Júpiter se deitou para dormir, mas rapidamente acabou se levantando. O café da manhã chegou. Alguns já se deitaram para tomar o leite. Mercúrio continuou chorosa, mas aceitou comer a fruta. Após comerem, Saturno começou a chorar. Foi oferecido a chupeta e se deitou na almofada de borboleta, enquanto estava deitado, ele dava tapas ritmados em si mesmo. Os bebês se amontaram em volta da professora e foram revezando o colo, ora os que estavam chorosos, ora os demais. A professora cantou músicas do repertório infantil para entretê-los. Alguns começaram a procurar os objetos da sala. Marte brincou empilhando os cilindros na barra de apoio do espelho. Netuno permaneceu sempre em volta da professora, chamando constantemente sua atenção. Haumea se aproximou de Marte que o empurrou. A professora chamou sua atenção e ele ofereceu o brinquedo ao colega. A professora cantou músicas e as acompanhou com gestos. Vênus e Júpiter demonstraram muita empolgação, espelhando os movimentos da professora. Durante as músicas a professora interage com todos, os envolvendo nas cantigas. Aos poucos, eles foram se interessando por outros objetos e alguns saíram de perto da professora, mas a maioria permaneceu ao redor, dois ou três em suas pernas, outros sentados na lateral. Netuno permaneceu sempre em volta da professora, chamando constantemente sua atenção. Outra professora chegou. Hoje não era a professora da turma, que foi ao médico. Plutão chegou, ela chorou bastante e demandou colo o tempo todo. Os bebês foram levados para o

parque externo. Eles exploraram os espaços, mexeram na terra dos canteiros. Netuno, Haumea e Plutão choraram bastante e demandaram colo, mesmo no parque. A atividade proposta foi montada em uma casinha de madeira que fica no parque. Era exploração de brinquedos do estilo panelinha. Até Plutão gostou de manusear o brinquedo e se acalmou por alguns minutos. A fruta da colação chegou, o tapete foi colocado e os bebês sentaram-se para comer. Após a fruta, a atividade se encerrou, eles estavam interessados em explorar os espaços. O sol estava bem quente e os bebês transpiravam, mas demonstravam satisfação nas explorações. Quando eles começaram a demonstrar cansaço, já estava na hora do almoço. Retornamos à sala e foram almoçar de forma escalonada. Vênus e Saturno cochilaram um pouco, antes de almoçar, e precisaram ser trocados. A professora Sol troca Saturno e brinca de cadê o pezinho, ele dá boas gargalhadas com a brincadeira. Na hora do sono, Sedna e Marte foram os que mais resistiram: Sedna precisou dormir no colo; Marte chorou bastante, o que ainda não havia ocorrido, e também adormeceu no colo. Hoje, os bebês acordaram rápido. Por volta das 12h20, já estavam acordando. Apenas Saturno e Júpiter continuaram dormindo. A professora, sentada no chão, cantou músicas e interagiu com os bebês. O leite chegou e, após o tomarem, ela organizou uma roda de leitura. Enquanto a professora realiza a leitura para a turma, os bebês estão sentados ao seu redor. Éris retira o livro da mão da professora e Mercúrio tenta pegá-lo também, entram em disputa pelo livro, os demais bebês se dispersam, com a leitura interrompida a professora passou a cantar para eles, até que se acalmassem. Marte continuou a chorar. Eu o peguei, coloquei-o no colo, com o corpo esticado, e passei as pontas dos dedos em sua barriga, pernas e braços. Ele foi relaxando e se acalmou. A música exerceu um efeito calmante nos demais. A professora Lua retornou à sala e voltou a contar a história. Os bebês estavam mais calmos. Na parte da tarde, eles foram regar a horta. A professora os organizou para irem de forma escalonada, com três a quatro bebês indo a cada vez. Na horta, foi oferecido um copo com água e eles se revezaram para jogar água nos canteiros com a ajuda da professora. Eles mexeram nas folhas e o aroma das plantas subiu. Eram pés de manjerição. Depois de regarem, voltaram à sala. Os que ficam na sala choraram, pois queriam sair, os que saíram choraram ao voltar, pois querem ficar na área externa. Quando a atividade encerrou, as professoras cantaram, deram colo a alguns e, após um tempo, eles se acalmaram. No horário da refeição da tarde fui acompanhar. Havia sugerido às professoras que fizéssemos uma tentativa com alguns bebês mais velho de comerem na mesa, utilizou-se as cadeirinhas como elevação. Ceres e Mercúrio tentaram comer sozinhas, Marte e Netuno não tentavam levar a comida à boca, a fruta servida em pedaços eles comeram sozinhos. No período da tarde, ficaram mais chorosos, como se o sono da tarde não tivesse sido suficiente. Novamente o ambiente não auxiliou para que todos pudessem acordar em seu tempo.

Alguns dormiram mesmo com os amigos gritando ou passando sobre seus colchões, mas outros tinham o sono leve e, no primeiro barulho alto, despertaram. O calor também incomodou alguns, que transpiraram bastante. Depois da refeição, todos foram trocados e arrumados para irem embora. Enquanto aguardavam, ficaram brincando com os objetos disponíveis na sala.

RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO

Data: 01/10/2024 – Período: 7h às 17h

Hoje, o acolhimento foi com argolas, cones e CDs. Eles chegaram aos poucos, todos calmos sem choros. Vieram hoje 10 bebês (Ceres, Haumea, Marte, Sedna, Éris, Mercúrio, Urano, Júpiter, Vênus e Saturno). Hoje eles estavam mais tranquilos. Apenas Sedna demonstrava sinais de sono. O café chegou. A maioria recusou o leite, mas comeram a fruta. Hoje foi banana e eles gostam muito. Após o café a professora começou a cantar. Eles se aproximaram e ficaram ao seu redor. Vênus procurou por mim com o olhar e fez os gestos da música sorrindo. Éris se afastou do grupo e brincou sozinha com os quadrados de encaixar. Marte brincou com os CDs, empilhando-os. A professora começou a contar histórias a partir dos livros que as crianças lhe entregaram. Saturno começou a chorar. A professora se levantou do grupo e o pegou. No colo ele se acalmou. Com Saturno no colo, ela interagiu com os demais, pegou a chupeta de Saturno, ofereceu a ele e o colocou no chão. Ele rapidamente abandonou a chupeta e voltou a brincar. Mercúrio se chocou com Ceres que caíram no chão, Ceres observou os adultos, encontrou sorrisos e a professora disse “caiu”. Então, levantou-se sem chorar. Júpiter e Mercúrio permaneceram com suas chupetas enquanto brincavam. Saturno e Haumea estavam começando a ficar em pé. Plutão chegou, foi entregue no colo da observadora pois a professora está realizando uma troca, Ceres veio até ela, fez um carinho, abraçou-a dizendo “o neném”. A professora Lua chegou, foi trocar um bebê, levou Ceres com ela. Saturno começou a chorar muito. Deixei Plutão de lado e o peguei. Plutão chorou. Fiquei com um em cada perna, começaram a soltar muito muco. Consegui acalmar Saturno e o deitei na almofada borboleta com a chupeta na boca. Ele deu sinais de sono e cansaço, mas continuou observando a movimentação. Plutão estava sentada no colo da professora, calma, observa ao redor. Ceres se aproximou e entregou uma argola a ela, fez um carinho e colocou o dedo em sua boca, ao retirar o dedo, balançou a mão e fez bico, dando a entender que foi mordida, a professora falou que o bebê não possui dentes e ela riu. Saturno acabou adormecendo. Mercúrio demonstrou irritação e chorou, querendo colo. Nesses momentos, ela só aceitava suas professoras. Ela foi repetindo ciclo: choro, colo, desce. brinca, volta a chorar. A atividade hoje foi realizada na área externa.

As professoras colocaram um tapete felpudo e materiais de alumínio, colheres e formas de diferentes formatos. Elas brincaram de explorar os sons. Marte pegou uma colher e uma forma e começou a bater, Éris e Sedna pegaram colheres e também fizeram sons. Continuaram a brincadeira na área externa, com os cavalinhos e motocas plásticas. Alguns vão dando sinais de cansaço. Haumea começou a pedir colo. Mercúrio continuou no ciclo choro, colo e brincadeiras. Júpiter explorou o espaço, eles observaram e mexeram com bebês da turma do berçário II que estavam no espaço ao lado, separados por uma grade. Na outra lateral as crianças do Minigrupo I apareceram. Vênus se interessa pelos colegas maiores, a professora do minigrupo a pega e ela vai brincar com as outras crianças. Uma criança do minigrupo pede para brincar com os bebês e entra no espaço onde o berçário está, ela brinca de pega-pega com a Ceres, que demonstra muita satisfação em correr com alguém que é mais rápida que ela. Plutão dormiu no colo da professora. A coordenadora passou e acabou parando para interagir com os bebês. Pega Haumea no colo, que se acomodou e ficou bem. Saturno chorou, eu o peguei e quando se acalmou, coloquei-o no cavalinho. Ele rapidamente descobriu como se balançar e assim permaneceu até a hora do almoço. Voltaram da área externa. Os que estavam mais cansados foram almoçar primeiro. Na sala, Júpiter arriscou uns passos, fazemos muita festa e ele se empolgou, continuou a tentar andar. Os demais, ao verem a festa, começaram a mostrar que também sabiam andar. Fizemos festa para todos, que adoraram a brincadeira, mas rapidamente foram se interessando por outras coisas. Os bebês foram retornando do almoço, e nós organizamos o colchão. Fui trocar Marte e brincamos de onde está o pé, ele sorriu e demonstrou satisfação. Na hora de dormir, Mercúrio, Marte e Sedna precisaram de colo e aconchego até pegar no sono. Iara balbuciou bastante, até pegar no sono. Ceres resistiu bem, lutou contra o sono, até que acabou dormindo. Durante o sono, Mercúrio e Ceres acordaram alguma vezes, mas voltaram a dormir, após serem acalentadas. Haumea foi o primeiro a acordar. Calmo, ficou brincando com a professora, cerca de vinte minutos, depois Ceres acordou, depois foram todos acordando aos poucos. Eles acordaram bem e tranquilos. Após acordar brincaram com mordedores em formato de bichinhos. Júpiter continuou dando pequenos passos, ficando feliz quando fizemos festa. Todos estavam mais calmos. Brincamos de correr pela sala, com o uso de um lençol, fizemos a largada. Eles entenderam na terceira tentativa e riram muito após cada chegada. A atividade da tarde foi com latas e panelas. Sedna e Saturno gostaram de rolar as latas; Marte e Éris exploraram os sons; já Mercúrio se divertiu colocando a lata na cabeça e desfilando pela sala. Éris me trouxe uma lata e brincou comigo de rolar, Marte fez o mesmo, mas sentou no meu colo enquanto fazia eco na lata. Ceres bateu em Thomás, que chorou desesperado. A professora o pegou. Ceres, muitas vezes, foi para o colo, para ser impedida de bater nos colegas. Como

Ceres estava colocando tudo na boca, a professora examinou seus dentes e descobriu que os dentes do fundo estavam nascendo. As crianças exploraram as latas por mais um período, depois foram recolhidas, pois chegou a hora do jantar. As crianças foram, aos poucos, se alimentar. Os que ficaram na sala continuaram a brincar com os mordedores e brinquedos do espaço. Após a refeição, Saturno retornou sonolento e chorando. Eu o peguei no colo e lhe ofereci a chupeta. Ele se acalmou e eu o deixei deitado na almofada borboleta. Mercúrio e Éris também estavam cansadas e sonolentas, Marte pediu colo. Foram se revezando nos colos disponíveis, enquanto uma das professoras trocava as fraldas e os vestia. A agilidade na troca foi acompanhada de conversas e sorrisos. Com todos arrumados, alguns brincavam e outros continuavam revezando os colos até o momento que as famílias chegam.

APÊNDICE D – Versão de Sentido após formação

**VERSÃO DE SENTIDO APÓS VISITA REALIZADA ÀPOS A FORMAÇÃO “A
TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD WINNICOTT E SUAS
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS”**

Data:

Nome: _____

Cargo/função:

Turma em que atua: _____

Depois da formação, escreva livremente, da forma mais sincera possível, o que você considerou mais essencial e relevante.

(Observação: As linhas não são para limites, mas apenas para apoio. Escreva o quanto desejar)

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE D - VERSÃO DE SENTIDO APÓS FORMAÇÃO

VERSÃO DE SENTIDO APÓS VISITA REALIZADA APÓS A FORMAÇÃO "A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD WINNICOTT E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS"

Data: 19/10/2024.

Nome: [REDACTED]

Cargo/função: Professora de Educação Infantil

Professora Sol

Turma em que atua: [REDACTED]

Depois da formação, escreva livremente, da forma mais sincera possível, o que você considerou mais essencial e relevante.

(Observação: As linhas não são para limites, mas apenas para apoio. Escreva o quanto desejar)

Eu pude perceber que a Teoria do amadurecimento de Winnicott está presente em nossa prática pedagógica com os bebês e crianças com termos conhecimento da sua existência.

O papel é quando damos sobre isso nos sempre sempre em algo que acontece / aconteceu com os pequenos. É que ele fala do objeto de transição ou objeto de apego em que a criança leva consigo para determinado ambiente e o quanto é importante respeitar isso, pois este objeto trás aconchego, acolhe o bebê e a criança, fazendo com que ela sinta segurança.

Outro ponto que achei interessante quando ele se refere ao termo "materna", não se refere exatamente ao papel de mãe e sim as pessoas que cuidam do bebê e criança no ambiente em que estão, sendo a enfermeira no hospital, a professora no ambiente educacional, a cuidadora / babá numa residência.

APÊNDICE D - VERSÃO DE SENTIDO APÓS FORMAÇÃO

VERSÃO DE SENTIDO APÓS VISITA REALIZADA APÓS A FORMAÇÃO "A
TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD WINNICOTT E SUAS
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS"

Data: 19/10/2024

Nome: [REDACTED]

Cargo/função: Professora

Turno em que atua: [REDACTED]

Professora Lua

Depois da formação, escreva livremente, da forma mais sincera possível, o que você considerou mais essencial e relevante.

(Observação: As linhas não são para limites, mas apenas para apoio. Escreva o quanto desejar)

Durante a formação achei super interessante a vídeo "Durando gente" uma história que me lota sobre o maximo psíquico do bebê, onde Bruno dentro de um tempo foi durando, sensações e após seu maximo físico mostra as experiências corporais para durar e a consciência sobre si mesmo, sendo a partir dessas experiências que irá constituir a diferença entre ele e o mundo que o envolve.

Algo marcante foi sobre a "independência", fala-me tanto em sempre independentes, mas se pararmos para refletir essa termo nunca é absoluto, pois sempre precisamos de algo ou alguém para não sentirmos "independência".

Sobre o objeto transicional, trazendo para minha prática dentro da sala de aula a transição para o bebê ou criança não ambientes é uma fase difícil e repleta de sentimentos à ela, com isso se faz importante o objeto transicional exercendo um papel fundamental no desenvolvimento emocional dos pequenos que promovem segurança e conforto. Desta forma precisamos ressaltar esse processo dos bebês e crianças.

Outra fala que me marcou foi sobre ser "Suficientemente bom" seja como pessoa ou ambiente. Os bebês e crianças necessitam de um cuidado e atenção nesse processo psicológico para que cresçam saudáveis e integrados durante o amadurecimento.

Não precisamos ser "PERFEITOS" em tudo, mas sim "suficientemente bom" criando e fortalecendo laços afetivos com nossos bebês e crianças para que cresçam, amadureçam saudáveis e seguros de si e do mundo que os rodeia.

**VERSÃO DE SENTIDO APÓS VISITA REALIZADA APÓS A FORMAÇÃO "A
TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD WINNICOTT E SUAS
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS"**

Data: 19-10-24
 Nome: [REDACTED]
 Cargo/função: Coordenadora Pedagógica
 Turma em que atua: [REDACTED]

Depois da formação, escreva livremente, da forma mais sincera possível, o que você considerou mais essencial e relevante.

(Observação: As linhas não são para limites, mas apenas para apoio. Escreva o quanto desejar)

Na minha percepção a abordagem dos aspectos emocionais dos bebês foi a parte mais importante.

Além das informações já visto primeiro no momento conseguimos ganhar links de experiências vividas como mãe e educadora.

A formação também contribui me dando um norte em algumas questões como educador para que eu possa contribuir cada vez mais com as crianças que se desenvolvem nas dependências da nossa unidade educacional.

**VERSÃO DE SENTIDO APÓS VISITA REALIZADA APÓS A FORMAÇÃO "A
TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD WINNICOTT E SUAS
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS"**

Data: 19/01/2024

Nome: [REDACTED]

Cargo/função: Diretora

Turma em que atua: [REDACTED]

Depois da formação, escreva livremente, da forma mais sincera possível; o que você considerou mais essencial e relevante.

(Observação: As linhas não são para limites, mas apenas para apoio. Escreva o quanto desejar)

- Ser um olhar mais atento a organização dos espaços/ambiente em que esse bebê/criança está inserido.

- Pensar na formação dos Professores com mais qualidade e estar mais próximo da realidade do bebê/criança.

- Possibilitar materialidades adequadas e diversificadas para atendimento de qualidade.

- Algo que me fez refletir bastante e preciso me reorganizar para acompanhar a rotina das turmas e dar o suporte e apoio.

- Gratidão por toda partilha de conhecimento com equipe do CEI [REDACTED].

**APÊNDICE E – Entrevistas realizadas com professoras dos Berçários I do
CEI Via Láctea**

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORAS

Data: _____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Idade: _____

Estado civil: _____

Formação: _____

Tempo de docência: _____

Tempo de docência na creche: _____

Tempo de docência na instituição pesquisada: _____

Tempo de docência com berçários: _____

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Qual sua formação inicial?
- 2) Na formação inicial estudou disciplinas que abordassem o desenvolvimento dos bebês e crianças? Quais? Quais teorias do desenvolvimento foram estudadas?
- 3) Além da formação permanente no trabalho, realizou outras formações? Quais?
- 4) Na formação permanente estudou temáticas que abordassem o desenvolvimento dos bebês e crianças? Quais? Quais teorias do desenvolvimento foram estudadas?
- 5) Na formação permanente no trabalho estudou temáticas que abordassem o desenvolvimento dos bebês e crianças? Quais? Quais teorias do desenvolvimento foram estudadas?
- 6) Quais são os principais desafios encontrados por você na docência com bebês?
7. Você entende que o ambiente da sala de aula, da forma como está organizado, ele atende às necessidades das crianças? E a de vocês que estão cuidando delas?
8. O que é necessário para ser professora de bebês?
9. Como você percebe o trabalho que você realiza?
10. Você tem filhos?
11. Quando você se tornou mãe já havia cursado pedagogia?
12. Você vê aproximações no seu trabalho enquanto professora com bebês e sua maternidade? O que você viveu como mãe te ajuda hoje na rotina com os bebês?

ENTREVISTA – PROFESSORA SOL

Data: 30/09/2024

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: Professora Sol

Idade: 44

Estado civil: Casada

Formação: Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil

Tempo de docência: 8 anos

Tempo de docência na creche: 8 anos

Tempo de docência na instituição pesquisada: 8 anos

Tempo de docência com berçários: 2 anos

Ano de Formação: 2013

1) Qual sua formação inicial?

Pedagogia eu fiz na faculdade de Sumaré. Foram 3 anos e meio, né?

2) Na formação inicial estudou disciplinas que abordassem o desenvolvimento dos bebês e crianças? Quais? Quais teorias do desenvolvimento foram estudadas?

Então nós tivemos. Falamos sobre a educação infantil, aí tinha. Era educação infantil, 1, 2 e 3. Se não me engano. Tinha psicologia da infância. No caso, né? É 1, 2 e 3. E era professora Anita Viudes, não sei se você já ouviu. Ela faz algumas Lives. Ela tem alguns. Como que eu posso falar? Alguns no, tem programas no YouTube. No Twitter. No Twitter, não. No Instagram, né? Ela é bem conhecida. O que estudamos assim foi foram pinceladas, né? Porque o curso era muito, muito rápido. Eu acho que ele tinha 700 e poucas horas. Então eles dividiam, né? Eu fazia 2 horas e meia por dia, né? Fazia das 7h às 9h30. Então era tudo muito enxuto. Né? Mas era sempre uma pincelada. Falava mais do desenvolvimento, das etapas, né? Do desenvolvimento e a importância da observação. O cuidado para que na troca de fralda sempre ou está lá olhando no olho da criança, né? Então era no geral.

3) Além da formação permanente no trabalho, realizou outras formações? Quais?

Então, eu fiz a pós, né? Em educação infantil. Mas é totalmente para outra área, né? Não é para os bebês mesmo, são para os maiorzinhos.

4) Na formação permanente estudou temáticas que abordassem o desenvolvimento dos bebês e crianças? Quais? Quais teorias do desenvolvimento foram estudadas?

Psicológico? Porque assim a gente lê bastante, né? Então, cada. Tem muitos artigos, quando você vê, você vai lendo, vai lendo, vai falando sempre praticamente da mesma coisa. Né? Então, assim, a fundo, ainda não.

5) Na formação permanente no trabalho estudou temáticas que abordassem o desenvolvimento dos bebês e crianças? Quais? Quais teorias do desenvolvimento foram estudadas?

Então, em algumas formações nós tivemos. É como deixar eles desenvolverem no conforme o espaço. Conforme a gente teve aqui, conforme o desenvolvimento de cada um. O seu tempo é tanto é que a gente viu até um vídeo falando do espaço um pouco poucos, objetos. Não é? para que não perdesse o foco. Ele mesmo, o bebê, no caso, iria se desenvolvendo. Por

ele mesmo, com poucos objetos, não é? E ele ia fazendo as pesquisas, descobertas deles e a gente percebeu também com. A roupa eram roupas confortáveis e ele sempre no chão, né? Sentido descalços para que eles pudessem desenvolver. Então nós tivemos também a formação sobre isso.

6) Quais são os principais desafios encontrados por você na docência com bebês?

Não é assim que cada dia eles trazem algo novo, né? Então a gente mais aprende com eles do que eles aprendem com gente, acho. É um conjunto, mas todos os dias eles trazem. É como eu tinha comentado, é, se for ver aquela etapa do desenvolvimento que nem eu fiz, a terminei a faculdade em 2013. É... Imagino eu que quem está estudando agora é totalmente diferente, né? Emília Ferrero é, não tinha a essas abordagens, né? Essas novas abordagens. Então com certeza é diferente. Então as etapas que eu estudei naquela época. Hoje em dia a gente vendo os bebês não, não bate. Com. Que nem de 0 a 6 anos movimentos, sabe? Pulmão, os pés. Aí quando eles estão se conhecendo, tudo, né? Porque primeiro eles aprende a brincar com eles mesmo, né? E hoje em dia não se você vê essa. A evolução deles, né? É nítida. Então não eu, na minha percepção, não tenho como seguir essa regra que era. Há tantos anos atrás, né? 2013. Eu finalizei, então muita coisa mudou, que é o desenvolvimento. Quando eles estão mais tranquilos, a gente consegue até dar um suporte para todos. Mas você acompanhou? Então tem momentos que eles estão que algum começa a chorar. Os demais também querem aquela atenção e então a gente fica a gente vira um polvo... Não é praticamente o porque a gente quer abraçar a todos, né? Mas nem sempre a gente consegue alcançar isso para todos. Então sempre fica um ou outro ali, mas a gente tenta colocar eles todos, não é? Então acho que. É mais a questão da quantidade. É de adulto, né? No caso a falta de adulto, né, não é? Pra que? Gente, pudesse, né? Não que não, não dê, mas há uma dificuldade maior. Pra que a gente possa.... possa atender

7. Você entende que o ambiente da sala de aula, da forma como está organizado, ele atende às necessidades das crianças? E a de vocês que estão cuidando delas?

Eu acredito que para melhor atender os bebês seria necessário recursos que os incentivassem em seus desafios, pesquisas e descobertas como brinquedos de madeira, obstáculos, prancha de equilíbrio, essas coisas. Nos momentos de choro, alimentação, ida ao parque sentíamos a necessidade de apoio e não era o suficiente. Sendo necessário a gente se desdobrar para atender a todos os bebês.

8. O que é necessário para ser professora de bebês?

Ah, é mais ir a fundo, né? É pra saber na questão psicológica, né? Porque de tais que nem quando eles entram em conflitos. Se está todo mundo junto ali, aí você vem, não, não precisa sempre da forma, né meiga, de falar não precisa e assim eles entendem, então eles mesmo eles já compreendem, então eles já entendem que se um tá chorando, pega a chupeta do amigo, vai lá, então eles mesmo tentam acalantar eles mesmos, né? Então é o gostoso do berçário. É isso porque às vezes as pessoas de fora veem e falam, Ah, não, mas ali não vai aprender nada, são bebês. Mas a cada dia é algo que a gente fica assim. Olhando você é prova disso e a gente fica surpresa com as informações que eles trazem, né? Também.

9. Como você percebe o trabalho que você realiza?

Esses dias mesmo a gente estava comentando, a gente revendo as fotos. Aí tinha as crianças que não tinham dentes, que só ficava ali no cantinho, não nem engatinhava nada, e hoje a gente vê essa evolução. E a gente apresentou ali, a gente estava ali presente, tanto é que quando eles começaram a dar os primeiros passinhos, a gente colocava lá na agenda, hoje fulano deu os primeiros passinhos, carinha sorrindo, tudo para a mãe se sentir acolhida e ver, pô, eu

estou perdendo isso, mas elas estão me passando, como que está sendo lá algo que eu estou perdendo, mas elas estão procurando passar, não é tanto no relatório também a gente descreve, né, tudo bonitinho, então todas as agendas. Todos os relatórios do meu filho eu tenho guardado. Porque isso vai ficar. Então, com certeza, ela se emociona. Aí elas leem lá e vê, consegue ver a criança, não é? Então, tudo o que elas, entre aspas, perderam o que nós estamos podendo acompanhar e passar para elas. Então acho que essa para as mães é, elas têm essa, como eu posso dizer essa segurança? De saber que estão deixando eles e que eles estão evoluindo e que nós estamos fazendo parte, é. Isso é é mágico Quer dizer, principalmente dos bebês, porque quando você pega os maiorzinhos, eles já já têm autonomia, tudo, e eles têm da maneira deles, mas eles vão evoluindo assim dia a dia e a gente vai ver nossas Conquistas e isso não tem preço

10. Você tem filhos?

Tenho um de 16 anos.

11. Quando você se tornou mãe já havia cursado pedagogia?

Não, eu comecei em 2010, ele é de 2008.

12. Você vê aproximações no seu trabalho enquanto professora com bebês e sua maternidade? O que você viveu como mãe te ajuda hoje na rotina com os bebês?

Eu sempre fui muito participativa, eu comecei a trabalhar, mesmo quando ele já tinha 6 anos, né? Aí eu falei, eu não vou deixar essa obrigação com a minha mãe, porque a minha mãe sempre falava, pode ficar, vai trabalhar que eu fico com ele, mas eu não achava isso correto. Então se o meu marido tinha condições de estar arcando com tudo, então eu fui ficando, não é? Então eu vi, é as primeiras palavras, os primeiros passos, então eu pude acompanhar tudo isso, não é e não tem preço, não é? Então eu não deixava ele em tela, então eu eu fazia tudo Era Eu e ele Eu e ele. Eu e ele. Não é até 6 horas da noite que o pai dele chegava. E a minha mãe e Meu pai também tiveram muita participação. então é, a gente era muito, muito nesse sentido que TV era só à tarde, antes do soninho dele, da tarde, que aí ele assistia um pouquinho da galinha, Pocoyo que ele gostava de dormir e pronto E hoje a gente vê aqui os bebês. Eles você pega o celular para poder registrar, né, as vivências dele, eles já vêm lá com os dedinhos. Então eles não têm essa. Essa junção, esse cuidado, esse vínculo com a mãe, com o pai, com a avó, com o familiar, né? Que é mais a tela. Então a diferença da época, de eu mãe, né? Dele, pequeno para hoje, vendo com os bebês assim é, é uma judiação, porque é algo que não volta. Então, tanto ele tem as recordações, as vivências comigo. Quanto eu tenho com ele, então, quando a gente está assim com as crianças e a gente vê. Tanto essa dependência, não é triste?

ENTREVISTA – PROFESSORA LUA

Data: 30/09/2024

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: Professora Lua

Idade: 30 anos

Estado civil: Casada

Formação: Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial

Tempo de docência: 6 anos

Tempo de docência na creche: 6 anos

Tempo de docência na instituição pesquisada: 5 anos

Tempo de docência com berçários: 1 ano

Ano de Formação: 2018

1) Qual sua formação inicial?

Pedagogia

2) Na formação inicial estudou disciplinas que abordassem o desenvolvimento dos bebês e crianças? Quais? Quais teorias do desenvolvimento foram estudadas?

Acho que o desenvolvimento infantil não vou me recordar, acho que o nome da matéria, se eu não me engano, acho que era desenvolvimento infantil. Focaram muito em Paulo Freire, Vygotsky... É. Tinha mais um. Não vou me recordar agora

3) Além da formação permanente no trabalho, realizou outras formações? Quais?

Fiz uma pós em educação especial.

4) Na formação permanente estudou temáticas que abordassem o desenvolvimento dos bebês e crianças? Quais? Quais teorias do desenvolvimento foram estudadas?

É, já fiz sobre o autismo, né? A gente sempre busca, sempre é acompanhar, né, os temas em alta, né? Já fiz sobre o autismo, é práticas, né, dentro da sala de aula. Literatura. É difícil estudar né. A gente chega super cansado. Eu acho que a nossa carga horária é muito pesada, né? Mas ano que vem eu quero fazer uma outra pós. Eu ainda estou investigando qual o tema que eu ainda vou estudar, mas eu acho que eu quero mesmo algo voltado para o autismo, que é o tema muito em alta e que a gente tem encontrado muito, né, dentro das salas.

5) Na formação permanente no trabalho estudou temáticas que abordassem o desenvolvimento dos bebês e crianças? Quais? Quais teorias do desenvolvimento foram estudadas?

Sim, a coordenadora trouxe alguns temas para gente também, que eu achei bem pertinentes sobre o desenvolvimento dos bebês. Tem... da Emmi Pikler Eu achei bem interessante que ela é bem voltada para os bebês mesmo, né? Respeitar o tempo da criança, deixar eles o mais confortável possível. Essa questão de vínculo afetivo eu achei muito interessante em questão dela falar sobre o desenvolvimento dos bebês.

6) Quais são os principais desafios encontrados por você na docência com bebês?

Tem aquela questão, né, teoria versus prática, né? Acho que a teoria é um pouco. É muito romantizado, né, do que a nossa prática. É complicado assim viver o dia a dia com os bebês, né não? Acho que o número de funcionários, de professores é um pouco diferente, né? Da teoria a gente tenta respeitar, sim, o tempo de cada criança, o desenvolvimento de cada um. É, a gente

tenta seguir as limitações, né? Mas a gente ainda tem um pouco de dificuldade nesses caminhos, acho que da rede pública mesmo, né? Acho que é diferente. Eu já trabalhei em escolas particulares. Né? Então eu vejo um pouco dessa diferença. Né? De número de crianças para cada professor. Acho que é isso. A gente tenta atender todas as necessidades, mas tem hora que é difícil. Assim, às vezes uma criança está chorando, né? Acaba que eu desperto o choro. Em outras crianças a gente tenta pegar um no colo, mas a gente tenta ser, né? O famoso polvo, né? Pegar um, pegar outro, coloca um. Perto, né? Próximo do ter um contato físico, acho que essa é a dificuldade maior, né? Acho que principalmente na adaptação é muito difícil, né? A adaptação eles não conhecem, é tudo muito novo para eles. Então a adaptação acho que é sofrido tanto para as crianças quanto para a gente, porque a gente quer atender aquela necessidade daquele momento que a gente sabe que eles estão sofrendo, mas que a gente não consegue, né, nem. Nem sempre, mas a gente tem tenta da nossa forma. O mais difícil é dar um colo, né? Acho que eles, eles sentem muito essa falta, porque em casa é um só, né? Aqui na escola são 14, vai. Não vamos colocar os 14, porque nunca vem os 14, mas 10, 12 sempre vem. Então acho que essa necessidade de um colo, né, uma disputa por brinquedo, eles não conseguem se expressar, né? Falar que não, não vou emprestar porque eu estou brincando agora. Então a gente tenta fazer essa intermediação. Mas aí é difícil.

7. Você entende que o ambiente da sala de aula, da forma como está organizado, ele atende às necessidades das crianças? E a de vocês que estão cuidando delas?

Bem, nem tanto assim do professor, né? Porque assim, acho que principalmente é o berçário. É muito levanta baixa, levanta baixa é, a gente tenta sempre manter tudo, né? Na altura da criança, para que eles, né, tenham autonomia de pegar, mas. Atender 100% né? A visão para o professor, acho que falta um pouco mais... Acho que é assim. A gente está aqui por conta das crianças mesmo, né? Então acho que tem que ser tudo voltado a eles mesmo.

8. O que é necessário para ser professora de bebês?

Ter um olhar, né? Você tem empatia, né? Também com o próximo a gente. Sim, tem que ter empatia a todo o momento e principalmente com uma criança super indefesa, que né, está aprendendo, ainda é toda os passos, né, da vida, digo assim, os bebês estão aprendendo ainda se comunicar, né? Mas tem mais para frente, eles vão aprender, então a gente precisa fazer uma diferença na vida dele e eu sempre me cobro isso, né? Qual marca eu estou deixando na vida daquela criança? Então eu sempre me preocupo nessa minha postura como professora, eu, eu sempre tento. É melhor? Né, é isso daí.

9. Como você percebe o trabalho que você realiza?

É muito importante né, por isso que até na reunião eu me emocionei, foi por conta disso, né? Porque eles passam a maior parte do tempo deles com a gente, né? É, a gente cria um vínculo afetivo muito grande. Então, por isso que eu falei, a gente tenta atender a necessidade, a gente vai reconhecendo, né? O jeitinho de cada um trabalhar é a forma, da melhor forma, fazer o melhor para eles, né? E. Eles passam muito tempo com a gente e às vezes a família perde muita coisa. Deles, né? Então é por isso que eu falei, eu me emocionei, porque eu falei, gente, se eles passam a maior parte do tempo deles aqui com a gente, o que que eles fazem em casa, né? É qual a atenção que a família tem dado para essa criança. E alguns a gente sente o reflexo de, como se diz, sei lá, um pouco de carência, né? A gente sente o reflexo aqui dentro da sala. É por isso que eu, às vezes, eu sempre fico me perguntando, poxa. A gente acaba que vira, né? Quase uma mãe para as crianças, né, porque a maior parte do tempo deles é aqui.

10. Você tem filhos?

Ainda não, mas pretendo ter.

APÊNDICE F – Entrevistas realizadas com gestoras do CEI Via Láctea

ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTÃO

Data: _____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

Estado civil:

Formação:

Tempo de experiência na Educação Infantil:

Tempo no cargo atual:

Ano de Formação:

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Qual sua formação inicial?
- 2) Na formação inicial estudou disciplinas que abordassem o desenvolvimento dos bebês e crianças? Quais? Quais teorias do desenvolvimento foram estudadas?
- 3) Além da formação permanente no trabalho, realizou outras formações? Quais?
- 4) Na formação permanente estudou temáticas que abordassem o desenvolvimento dos bebês e crianças? Quais? Quais teorias do desenvolvimento foram estudadas?
- 5) Na formação permanente no trabalho estudou temáticas que abordassem o desenvolvimento dos bebês e crianças? Quais? Quais teorias do desenvolvimento foram estudadas?
- 6) Quais são os principais desafios que você percebe na docência com bebês?
- 07) Você tem filhos?
- 08) Quando você se tornou mãe já havia cursado pedagogia?
- 09) Quando estava em sala de aula, via aproximações do seu trabalho como professora e sua maternidade? O que você viveu como mãe te ajudava na rotina com as crianças?

ENTREVISTA – COORDENADORA

Data: 30/09/2024

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**Nome:** Coordenadora

Idade: 48

Estado civil: Divorciada

Formação: Pedagogia

Tempo de experiência na Educação Infantil: 4 anos

Tempo no cargo atual: 1 ano e meio

Ano de Formação: 2019

1) Qual sua formação inicial?

Eu fiz magistério, né? Em 90. Comecei em 95, se não me engano. E fiz Pedagogia.

2) Na formação inicial estudou disciplinas que abordassem o desenvolvimento dos bebês e crianças? Quais? Quais teorias do desenvolvimento foram estudadas?

Sim, sim, porque até mesmo se a gente pegar alguma que no primeiro semestre também teve é algumas matérias de. É a psicologia da educação, né? Aí abordava algumas questões que depois também na prática que a gente percebe é, tem algum direcionamento, Piaget tem mesmo esses direcionamentos, né? Então quanto mais com outras abordagens que a sua não tem nada a ver com essa, eu acho que é facilita bastante. E teve também, eu não me lembro exatamente qual matéria, mas eu lembro que foi no acho que no último. É que era? Que até citava, é Winnicott, né? É? Eu não lembro. Eu até procurei esse material em casa, que eu me interessei bastante, que falava do objeto transicional. Falava, tinha várias questões assim e... foi no último semestre. Eu não me lembro. Eu lembro a professora, mas eu não lembro o nome da matéria. Até me marcou bastante, que é essa questão que aí é o no material que eu tinha, o que a professora é, é desenvolveu junto com a gente. A questão eu não sei se está correto, que acho que você vai me explicar quando a criança pede, no primeiro momento a questão da visão da mãe próxima. Aí ela transfere o seu afeto, suas questões emocionais para o objeto, para um objeto. É, então aí é isso, me chamou e eu fiquei muito assim, sabe? Eu fiquei tanto que eu refleti muito, até comentei com as meninas aqui, quando as meninas, porque às vezes tem uma questão, fica uma criança, do BII, por exemplo. Agora ela já desapegou mais, mas só entrava com um cobertorzinho e esse cobertorzinho passa pelo chão o MGI também tinha um assim, aí eu sempre falava, não deixa, conversava com elas, ficava a teoria que eu tinha ouvido antes.

3) Além da formação permanente no trabalho, realizou outras formações? Quais?

Não.

4) Na formação permanente estudou temáticas que abordassem o desenvolvimento dos bebês e crianças? Quais? Quais teorias do desenvolvimento foram estudadas?

Não.

5) Na formação permanente no trabalho estudou temáticas que abordassem o desenvolvimento dos bebês e crianças? Quais? Quais teorias do desenvolvimento foram estudadas?

Sim. Eu tento trazer alguns textos né, vimos a Pikler, mas ainda não vimos muita coisa né, não deu tempo.

6) Quais são os principais desafios que você percebe na docência com bebês?

Eu acredito que os bebês são igual flores, assim, vão desabrochar de qualquer forma. Só que eu acho que às vezes é, é. Eu tenho dificuldades com as famílias, tanto eu quando eu era professora, por exemplo. O aqui, né? Essa questão que às vezes a gente percebe que falta algumas coisas em casa que se a família fosse mais. Eu não, eu não acho que a questão seja da rotina da nossa vida moderna. Não sei eu. Acho que falta aquele desenvolvimento mesmo, falta mais família. Eu como professora, porque assim eu posso falar como meu profissional, né? A minha observação com as crianças, me interação com elas. Talvez em outras, em com outras turmas. Falte também outras questões para mim, basicamente é isso.

07) Você tem filhos?

Sim, três

08) Quando você se tornou mãe já havia cursado pedagogia?

Depois que fiz o magistério eu não gostei muito de ser professora. Esses dias, uma pessoa na formação, em uma reunião que eu fui, falou até falou que o magistério tinha que voltar, porque realmente era muita prática, né? A gente tem muita teoria na faculdade, mas no magistério era bastante prática. E eu não sei. No momento, não sei se era a idade também não me interessei muito pela educação. Mas eu tinha um sonho de ser advogada. Área jurídica? Meu sonho era esse aí, em 2005, eu fiquei trabalhando, no administrativo por muito tempo e trabalhei em fábrica, com industrialização. E aí nesse período, eu queria fazer uma faculdade. Aí eu comecei a amadurecer o sonho de ir pra área jurídica. Em 2005 eu comecei a fazer faculdade de Direito. Aí fiz por 2 anos, por questões financeiras. Eu não concluí, né? E aí nisso aí eu fiquei trabalhando com faturamento, né? Em 2007, eu fui trabalhar com faturamento. Aí nasceu minha filha. Aí é 2007, trabalhei no faturamento, aí 2008 comecei a trabalhar no Itaú e aí eu fiquei grávida da minha filha, né? E quando ela nasceu, ela tinha uma questão de refluxo muito grave. E aí eu abri mão de tudo para cuidar dela. E aí nisso aí comecei a interessar novamente por crianças. O desenvolvimento dela me chamava atenção e aí eu resolvi retomar a... a Faculdade de pedagogia. Por conta dela surgiu interesse. Eu ia pesquisar algumas coisas, aparecer alguns nomes, algumas situações, aí eu retornei. Aí quando eu retornei já comecei a trabalhar, trabalhar em escolinhas particulares onde eu morava ... Aí, depois da pandemia que eu entrei na prefeitura. Eu comecei a trabalhar em 2020 Antes era escola particular. É em 2020, trabalhei no.

09) Quando estava em sala de aula, via aproximações do seu trabalho como professora e sua maternidade? O que você viveu como mãe te ajudava na rotina com as crianças?

Então pra falar a verdade eu só estou na educação por porque eu virei mãe porque eu fiz magistério aí fui trabalhar com outras coisas né? E aí depois que minha filha nasceu que tem dezesseis e meio, é que eu vou até me interessar por educação. É, então, a minha experiência era foi tudo assim foi muito, porque é da mesma forma que eu cuidava dos meus filhos na troca e na alimentação, algumas outras questões também que eu não sabia em relação, por exemplo da mamadeira, arrotar, e esses cuidados foram eu tirei da minha da minha parte de mãe mesmo. Me ajudou muito. Eu achava até que talvez se eu não tivesse tido filho não teria o mesmo olhar.

ENTREVISTA – DIRETORA

Data: 30/09/2024

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**Nome:** Diretora

Idade: 41

Estado civil: Casada

Formação: Pedagogia

Tempo de experiência na Educação Infantil: 8 anos

Tempo no cargo atual: 1 ano e meio

Ano de Formação: 2011

1) Qual sua formação inicial?

Licenciatura em pedagogia e gestão financeira.

2) Na formação inicial estudou disciplinas que abordassem o desenvolvimento dos bebês e crianças? Quais? Quais teorias do desenvolvimento foram estudadas?

Sim. Não me lembro a disciplina. Mas eu estudei sobre bebês, da primeira infância, mas coisa muito pouca. Não focava muito.

3) Além da formação permanente no trabalho, realizou outras formações? Quais?

Fiz a gestão financeira.

4) Na formação permanente estudou temáticas que abordassem o desenvolvimento dos bebês e crianças? Quais? Quais teorias do desenvolvimento foram estudadas?

Então eu fiz um curso.. é... sobre é bebês mesmo, foi até no prédio, agora não me lembro, mas foram 10 sextas-feiras eram era um cursinho da prefeitura que teve. Focava tipo mais do cuidado. Do cuidar como cuidar do bebê, como alimentar, como segurar o bebê. Mas não algo na prática na da escola, mas do cuidar do bebê.

5) Na formação permanente no trabalho estudou temáticas que abordassem o desenvolvimento dos bebês e crianças? Quais? Quais teorias do desenvolvimento foram estudadas?

Não lembro.

6) Quais são os principais desafios que você percebe na docência com bebês?

Com os bebês, os desafios. Eu acho que é a família, né? A família. Eu acho que a família é muito insegura às vezes ainda de deixar o bebê na creche. E para nós, na escola, é a adaptação dos ambientes, né? Como que a gente vai adaptar esse ambiente? A gente vai receber essa criança, né? Propor para eles, né? São bebês, né?

07) Você tem filhos?

Sim, tenho dois.

08) Quando você se tornou mãe já havia cursado pedagogia?

Estava cursando.

09) Quando estava em sala de aula, via aproximações do seu trabalho como professora e sua maternidade? O que você viveu como mãe te ajudava na rotina com as crianças?

Sem dúvidas, né? Acredito que a forma de cuidar, de observar algumas atitudes, algumas relações como manha, choro, fome, alguns comportamentos. Além de ter todo cuidado e afeto com os filhos das outras pessoas. Eu sempre tive dificuldade de separar a razão e o coração.

APÊNDICE G – Slides da Formação

A Teoria do Amadurecimento de Donald Winnicott e suas Implicações na Prática Pedagógica com Bebês

Esta formação é parte da Produção de Dados do Projeto de Pesquisa "A TEORIA DO AMADURECIMENTO DE DONALD WINNICOTT E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS", sob orientação da Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli.



<https://www.steinsociopatria.com.br/NCPIB/00a-18-a-18-evolucao> Acesso 12/10/2024



Leides Freitas Daiana Fonseca

Apresentação

Leides Freitas Daiana Fonseca: Supervisora Escolar na Rede Municipal de São Paulo, com experiência em Educação Infantil, Ensino Fundamental, e Docência Universitária. Mestranda no Programa de Pós-graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), sob orientação da Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli. Na Educação Básica atuou como Professora de Língua Portuguesa, Coordenadora Pedagógica, Diretora de Escola e atualmente trabalha na Supervisão Escolar. Como docente universitária lecionou diversas disciplinas do curso de Pedagogia e de Especializações da área educacional. Leciona também em Cursos de Formação Continuada e Preparatórios de Concursos da área educacional.

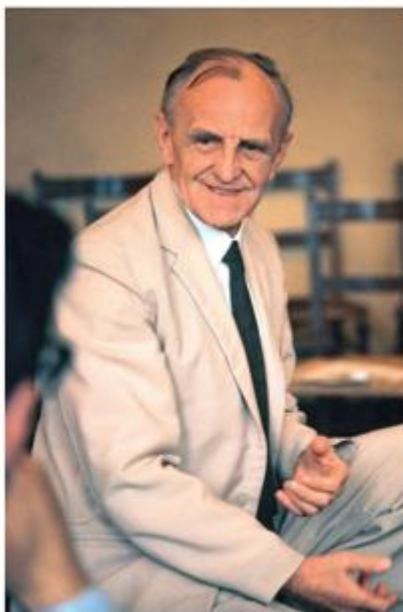
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3937838533067032>





Virando gente: A história do nascimento psíquico

<https://www.youtube.com/watch?v=sK-i4d63x54>



<https://www.psychiatry.de/archiv/237726/Donald-Winnicott-%281896-1971%29-Wegweiser-der-Kindespsychiatrie>
Acesso em 12/10/2024

Quem foi Donald Woods Winnicott e sua contribuição para a compreensão do desenvolvimento infantil

1 Pediatra e Psicanalista

Donald Woods Winnicott (1896 - 1971) foi um renomado pediatra e psicanalista britânico que revolucionou a maneira como pensamos sobre o desenvolvimento infantil.

2 Abordagem Centrada na Criança

Ele desenvolveu uma abordagem centrada na criança, reconhecendo a importância das relações interpessoais, do brincar e do ambiente no processo de amadurecimento humano.

3 Contribuições para a Psicanálise

Suas teorias sobre o amadurecimento, o brincar, os objetos transicionais e a "preocupação materna primária" tiveram um impacto profundo na psicanálise e na psicologia do desenvolvimento.

As fases do amadurecimento:



<https://www.cem.org.br/pt-br/curiosidades-sobre-o-desenvolvimento-do-ser-humano-2/> Acesso em 12/10/2024

- 1 — **Dependência Absoluta**
O bebê nasce em estado de dependência total do cuidador, precisando de cuidados básicos como alimentação, higiene e afeto para sobreviver e se desenvolver. Nessa primeira etapa o bebê ainda não está integrado, sua interação com o mundo é mediada pelos cuidados primários. O bebê integra-se a partir da interação com o cuidador, com o ambiente no qual está inserido.
- 2 — **Dependência Relativa**
Com o tempo, o bebê se torna gradualmente mais independente, explorando o mundo ao seu redor e desenvolvendo habilidades e autonomia. Muitos dos cuidados que eram exigidos até essa fase começam a ser superados e aos poucos será assumido pela criança como autocuidado, de modo que o bebê inicia a transição da dependência absoluta para a dependência relativa.
- 3 — **Rumo à Independência**
O processo de amadurecimento envolve a integração da dependência e da independência, levando o bebê a se tornar um indivíduo único e integrado. A continuidade dos cuidados ambientais estará presente desde a concepção da criança e até o fim da adolescência, fase que marca o término da dependência relativa.
- 4 — **Independência Relativa (Interdependência)**
A independência nunca é absoluta, um indivíduo cada se relaciona com o ambiente de forma a tornar-se interdependente. A independência é sempre o caminho, mas nunca um fim em si mesmo, pois as relações humanas perpetuam por toda a vida.

A maturidade individual implica movimento em direção à independência, mas não existe essa coisa chamada "independência". Seria nocivo para a saúde o fato de um indivíduo ficar isolado a ponto de se sentir independente e invulnerável. Se essa pessoa está viva, sem dúvida há dependência!

(Winnicott, 2021, pp. 21-22)



<https://www.istockphoto.com/pt-br/vector/as-fases-do-crescimento-humano-gm1151135478-5111996208>
Acesso 12/10/2024

DEPENDÊNCIA ABSOLUTA

Logo após nascer o bebê humano depende totalmente dos cuidados ambientais da mãe: "A mãe foi responsável pelo ambiente no sentido físico do termo antes do nascimento, e após o nascimento a mãe continua a prover o cuidado físico, o único tipo de expressão de amor que o bebê pode reconhecer no princípio. (Winnicott, 2024, p. 128-129).



<https://open.spotify.com/track/2i3PnVUjeZm2dW219m5y>
Acesso em 12/10/2024



Fotografia de Juliana Ribeiro - @julianaribeirofotografia
Acesso em 12/10/2024

QUEM É A MÃE?

Contexto histórico.

O conceito que será amplamente utilizado pelo autor, e aparece ora como a "mãe devotada comum" ora como "mãe suficientemente boa".

A expressão "suficientemente boa" refere-se à mãe capaz de reconhecer e atender à dependência do lactente, devido à sua identificação com ele – fator que lhe permitirá saber qual é a necessidade do bebê e, num dado momento, saber responder a ela. (Almeida, 2023, p. 173)

A "mãe" suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que passa por uma adaptação ativa em relação às necessidades do bebê, uma adaptação ativa que diminui de maneira gradativa, diante da crescente capacidade de ele encarar a falta de adaptação e de tolerar os resultados da frustração. (Winnicott, 2019, p. 28)

FUNÇÃO MATERNA: O CUIDAR

O termo a função materna é categorizado na obra “*Família e desenvolvimento individual*” de Donald Winnicott (2023, p.33) como sendo “[...] a função da mãe suficientemente boa”, a qual descreve como sendo a responsabilidade da pessoa que irá sustentar, manusear e apresentar objetos ao bebê.

Deste modo o conceito de mãe devotada comum ou mãe suficientemente boa pode ser utilizado para todos os cuidadores capazes de adaptarem-se às necessidades do bebê, estando relacionado a quem exerce a função do cuidar, independente de gênero biológico ou parentesco com o infante.



<https://likluc.com.br/blog/tudo-sobre-recem-nascido-primarios-28-dias-de-vida/> Acesso em 12/10/2024

DEPENDÊNCIA ABSOLUTA: A INTEGRAÇÃO DO BEBÊ

“No início há o soma, e então a psique, que na saúde vai gradualmente ancorando-se ao soma. Cedo ou tarde aparece um terceiro fenômeno, chamado intelecto ou mente.” (Winnicott, 2024, p. 179):

O soma refere-se ao corpo físico enquanto a psique engloba os processos mentais, emocionais e psicológicos, como os pensamentos, sentimentos, desejos e percepções que vão constituindo as vivências do bebê. Se um ser humano olhado por um ângulo é físico, de outro será psicológico, assim existem o soma e a psique, e existe também um inter-relacionamento complexo entre ambos, a mente organiza esse relacionamento entre o soma e a psique (Winnicott, 2024).

Em outras palavras, o soma é o corpo físico do bebê e a psique são as suas percepções sensoriais que vão formando a memória. A partir das vivências dessa vivência o intelecto, ou mente, vai se constituindo e as bordas (separação do outro) vão sendo constituídas.

DEPENDÊNCIA ABSOLUTA: A INTEGRAÇÃO DO BEBÊ

O bebê integra-se a partir da interação com o cuidador, com o ambiente no qual está inserido. Primeiro, existem as necessidades físicas, como calor, toque, alívio de dor ou fome, segundo, há necessidades sutis que só podem ser atendidas por meio do contato humano, como o ritmo da respiração materna, batimentos cardíacos, cheiro dos pais e estímulos sensoriais para sustentar a vida e o desenvolvimento do bebê (Winnicott, 2020).



https://www.instagram.com/cei_pg_fernanda/
Acesso em 14/10/2024



O AMBIENTE SUFICIENTEMENTE BOM

O ambiente suficientemente bom é aquele que atende as necessidades do bebê, sustentando-o e manuseando-o de forma a atender seus instintos primários, ou seja, promove a alimentação, a temperatura adequada, aquecendo-o ou refrescando-o, oferta o colo e o contato físico, de modo que o bebê encontre suporte emocional para seu desenvolvimento. Logo não se trata unicamente de um local físico, mas de uma relação com os cuidados ofertados.



SALA DE REFERÊNCIA - BERÇÁRIO

https://www.instagram.com/cei_pg_fernanda/
Acesso em 12/10/2024

O SEGURAR (HOLDING)



<https://noveescola.org.br/conteudo/8566/para-winnicott-ato-nao-e-se-um-cobertor>
Acesso em 12/30/2024

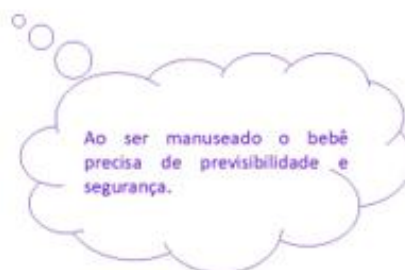
Muito do que uma mãe faz com um bebê poderia ser chamado de "segurar". Não é só o segurar concreto, que por si já é muito importante, uma vez que constitui um ato delicado que só pode ser realizado pelas pessoas certas, delicadamente, mas também grande parte do cuidado do bebê se refere a uma interpretação mais abrangente da palavra "segurar". O "segurar inclui todo manuseio físico adaptado às necessidades do bebê. Aos poucos, a criança valoriza o ato de ser "liberada"; isso corresponde a sua introdução ao princípio de realidade, que no início se choca com o princípio do prazer (onipotência revogada). Winnicott (2022, p. 125-126)

O MANUSEAR (HANDLING)



<https://noveescola.org.br/conteudo/3086/para-winnicott-ato-nao-e-se-um-cobertor>
Acesso em 12/10/2024

O manuseio físico, *handling* em algumas traduções, requerido em seu desenvolvimento primitivo precisa ser realizado de forma a promover seu desenvolvimento físico e emocional, fortalecendo vínculos saudáveis com quem o manuseia.



Ao ser manuseado o bebê precisa de previsibilidade e segurança.

OS INSTINTOS DO BEBÊ E A ILUSÃO DE ONIPOTÊNCIA

Segundo Winnicott (2024, p. 51-52) instintos são “poderosos impulsos biológicos que vêm e voltam na vida do bebê ou da criança”, quando esses impulsos atingem o ápice, a excitação do instinto leva o bebê a se preparar para satisfazê-los.

No estado de excitação, causado por seus impulsos primitivos, o bebê não é capaz de distinguir do que precisa, sente um enorme desconforto e o seio da mãe surge para alimentá-lo, outro desconforto, e a mãe o manuseia de modo que fique confortável, em sua imaturidade e ilusão de onipotência. Por não ter memórias anteriores que o possibilite reconhecer o que recebe, o infante possui a ilusão de criar o ambiente, é este momento em que o bebê não percebe as bordas que o separam do mundo externo que o autor nomeia de estado de não-integração (Winnicott, 2024). O autor afirma que os momentos de experiências excitadas são contrabalanceados por momentos de tranquilidade, o bebê é totalmente dependente e inteiramente inconsciente de sua dependência, pois o ambiente criado por quem lhe cuida é parte fundamental da dependência.

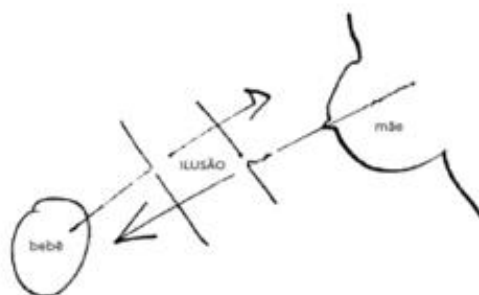


Diagrama 3.
WINNICOTT, Donald W. *Natureza Humana*. São Paulo: Ubu Editora/
WMF Martins Fontes, 2024. Edição do Kindle.

DEPENDÊNCIA ABSOLUTA: A INTEGRAÇÃO DO BEBÊ

O bebê integra-se a partir da interação com o cuidador, com o ambiente no qual está inserido. Primeiro, existem as necessidades físicas, como calor, toque, alívio de dor ou fome, segundo, há necessidades sutis que só podem ser atendidas por meio do contato humano, como o ritmo da respiração materna, batimentos cardíacos, cheiro dos pais e estímulos sensoriais para sustentar a vida e o desenvolvimento do bebê (Winnicott, 2020).

Para Winnicott (1989/2022) ao cuidador cabe segurar e manusear o bebê de modo a atender seus instintos primários.

O desenvolvimento saudável do indivíduo é fundamentado na ideia de uma sustentação suficientemente boa, que atenda aos instintos primários, instintos esses que remontam às necessidades do bebê, mas que ele ainda não sabe que são necessidades

O CONCEITO DE SUFICIENTEMENTE BOM E A DESILUSÃO

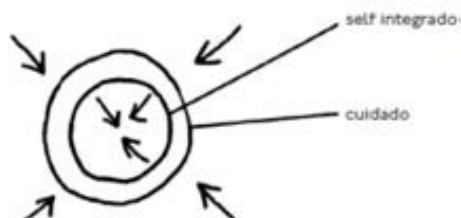
O desenvolvimento saudável do indivíduo é fundamentado na ideia de uma sustentação suficientemente boa, **que atenda aos instintos primários, instintos esses que remontam às necessidades do bebê**, mas que ele ainda não sabe que são necessidades.

Se no início existe a adaptação da mãe às necessidades do bebê, possibilitando a ele a ilusão de haver criado os objetos externos, a **"mãe gradualmente decresce em sua capacidade de adaptação às necessidades (emocionais)"** (Winnicott, 2024, p. 128), de forma que se a ilusão é sustentada pela mãe-ambiente, depois o bebê é capaz de lidar com a desilusão.

O suficientemente bom não é o perfeito, é o que falha. Essa falha permite ao bebê ir aos poucos saindo de sua ilusão de onipotência. Logo, não é perfeito, mas é suficientemente bom para o bebê

A TRANSICIONALIDADE

Inicialmente, o bebê vive num mundo subjetivamente concebido; passa, depois, para uma forma intermediária de realidade – a da transicionalidade – a meio caminho entre o subjetivo e o objetivo; em seguida, caminha na direção de constituir o eu, como identidade integrada, separado do não-eu, podendo, então, começar a perceber objetivamente o mundo externo ou compartilhado.



Em termos práticos, isso enfatiza a importância de **um ambiente inicial amoroso, estável e receptivo para o desenvolvimento saudável da criança**. Se essa base inicial for estabelecida, o bebê estará em uma posição melhor para criar o mundo externo, ou seja, para se envolver com o mundo de maneira saudável e autêntica. **A saída para o mundo externo possibilita os fenômenos transicionais, que surgem da ilusão inicial de onipotência do bebê, na qual se constrói a realidade do mundo subjetivo.**

WINNICOTT, Donald W. *Natureza Humana*. São Paulo: Ubu Editora / WMF Martins Fontes, 2024. Edição do Kindle.

A TRANSICIONALIDADE

A ilusão de onipotência permite ao bebê ser criativo, e sua saída do mundo interno para o externo é mediada por elementos que o permite manter parte da sensação de onipotência enquanto ganha segurança para explorar o mundo.



[...] desde o nascimento o ser humano se preocupa com o problema da relação entre aquilo que é objetivamente percebido e o que é subjetivamente concebido. E o ser humano só consegue encontrar uma resolução saudável para esse problema se tiver começado bem, graças à mãe. *A área intermediária à qual me refiro é a área a que o bebê tem acesso entre a criatividade primária e a percepção objetiva baseada em testes de realidade.* Os fenômenos transicionais representam os estágios iniciais do uso da ilusão, sem a qual o ser humano não vê sentido na ideia de uma relação com um objeto percebido pelos outros como externo ao ser. (Winnicott, 2019, p. 30, grifos do autor)

<https://serbiolegis.com.br/en/chupeta-protodentica-saude-basal-do-bebe/>
Acessado em 12/10/2024

A TRANSICIONALIDADE

Para lidar com a desilusão da realidade que se apresenta o bebê cria um objeto ou um comportamento que o auxilia na transição. Esse objeto pode ser uma chupeta, um cobertor, um paninho, assim como pode ser um som produzido pela criança, ou até mesmo um comportamento, como um balançar do corpo ou das mãos.



O objeto de transição desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional da criança, proporcionando segurança e conforto, além de auxiliá-la a enfrentar situações desafiadoras. Ele ajuda a criança a lidar com seus primeiros conflitos emocionais e contribui para o desenvolvimento de qualidades psicológicas, como criatividade, cognição, afetividade e empatia. Além disso, oferece uma sensação de conforto, companhia, proteção e pertencimento, reafirmando o vínculo com o mundo externo.

<https://linguagemcresceiocho.com.br/2016/07/18/a-importancia-dos-objetos-transicionais-do-bebe-e-da-crianca/>
Acessado em 12/10/2024

O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DOS BEBÊS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Novos formatos do cuidar precisaram ser pensados para atender a uma demanda social, assim como as teorias precisam ser revisitadas de modo a separarmos as ideias nucleares das interpretações relacionadas ao contexto histórico de sua elaboração.

A professora que fornece à criança os instrumentos e as técnicas para o brincar construtivo e o trabalho – e também, por meio da avaliação pessoal, um objetivo para o esforço – está na mesma posição de importância ou necessidade daquele que cuida de um bebê. A pessoa que cuida do bebê, e a professora não menos que ela, está disponível para receber o gesto espontâneo de amor dele, capaz de neutralizar suas preocupações, remorsos ou culpa, surgidos em consequência das ideias que se desencadeiam no auge da experiência instintiva. (Winnicott, 2024, p. 97)

Desta forma, devemos considerar a necessidade de não negligenciarmos os cuidados necessários ao processo de amadurecimento dos bebês em seus primeiros meses de vida, de forma que sua inserção em instituições escolares atenda de forma qualitativa a uma demanda social, um cuidado que promova o desenvolvimento saudável das futuras gerações.

O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DOS BEBÊS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

“A função da escola maternal não é ser um substituto para a mãe ausente, mas suplementar e para ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha.” (Winnicott, 1982, p. 214)

A professora ou professor, precisa “compreender que está na presença de uma psicologia complexa de crescimento e adaptação infantil, a qual necessita de condições especiais de meio ambiente” (Winnicott, 1982, p. 215). Para ele, o docente precisa também apropriar-se dos cuidados maternos, dialogando sempre com as mães das crianças sob sua responsabilidade, de modo a estabelecer uma relação de confiança com a família e promovendo tranquilidade para o infante (Winnicott, 1982)

O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DOS BEBÊS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A assistência física à criança é também um processo psicológico, a forma como se cuida do bebê, pegando-o no colo, trocando-o, alimentando-o, tudo contribui para a constituição de si mesmo. A capacidade da criança de perceber o corpo como um lar da psique depende de um tratamento coerente e humanizado. Ao oferecer os cuidados físicos e alimentação demonstrando afeto e atenção, evitando a impessoalidade e ações mecânicas, que a criança percebe como hostilidade ou indiferença, a escola contribui para a integração saudável do infante (Winnicott, 2020).

CUIDADOS SEM AFETO, O QUE PODE OCORRER?

Em seu estudo sobre comportamento infantil o psicanalista austro-americano René Spitz (2004) observou bebês em situação de privação afetiva parcial e total. O pesquisador relata que no grupo de crianças observadas que permaneceram em privação afetiva parcial, um número significativo de bebês, afastados de sua mãe e sem receber um substituto aceitável, desenvolveu características semelhantes à depressão, nomeada pelo autor de depressão anaclítica:

Elas permaneciam de braços no berço, com o rosto escondido, recusando-se a tomar parte na vida dos que estavam ao seu redor. Quando nos aproximávamos delas, na maioria das vezes éramos ignorados, embora algumas nos olhassem com expressão indagadora. Quando éramos insistentes em nossa aproximação, seguia-se o choro e, em alguns casos, a gritaria. Não fazia diferença se o observador fosse homem ou mulher. (Spitz, 2004, p. 273)

Em continuidade ao relato o autor afirma que os sintomas regrediam com o retorno da mãe ou se tornavam mais marcantes e consolidados com a manutenção da privação.

Se na depressão anaclítica a recuperação era rápida havendo o retorno ou substituição do objeto de amor, o mesmo não se poderia afirmar em relação à privação total de cuidados afetivos no primeiro ano de vida do bebê (Spitz, 2004).

CUIDADOS SEM AFETO, O QUE PODE OCORRER?

Na observação de bebês em uma instituição de cuidados de crianças abandonadas, o autor registra que os cuidados de aspectos corporais eram realizados adequadamente, em relação a alimentação, higiene, cuidados médicos, sendo tão bons ou superiores a outras instituições, contudo, cerca de oito a doze bebês permaneciam sob cuidados de apenas uma enfermeira, então *“eles eram emocionalmente carentes. Falando de modo mais drástico, tinham aproximadamente um décimo da quantidade normal de afeto propiciado no relacionamento comum entre mãe e filho.”* (Spitz, 2004, p. 282-283)

Estes bebês apresentavam inicialmente os mesmos *sintomas da depressão anaclítica, com uma evolução do quadro para o hospitalismo*: “Permaneciam inertes em suas camas. Elas não atingiram o estágio de controle motor necessário para virar-se de bruços. A expressão tornou-se vaga, a coordenação dos olhos defeituosa, a expressão frequentemente imbecil.” (Spitz, 2004, p. 283).

O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DOS BEBÊS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa desenvolvida por Spitz, nos faz retomar a necessidade de cuidados ambientais suficientemente bons propostos por Winnicott, pois, *“para uma criança ser um indivíduo saudável e integrado, ela precisa de um ambiente que a sustente (holding) e lhe apresente o mundo externo em pequenas doses.”* (Almeida, 2023). Segundo Winnicott (1982, p. 216) se os docentes compreenderem as necessidades dos infantes, a escola além de espaço de desenvolvimento passa a exercer um papel fundamental na oportunidade de suplementar e corrigir um possível fracasso materno.

Para tal feito é necessário reconhecer que o processo de amadurecimento infantil não é linear, que a criança apresenta uma concepção subjetiva do mundo, que diante de alguma situação de frustração ou vista como ameaça ela retorna à posição de dependência: “Em virtude dessa imaturidade, a escola tem de estar apta para desempenhar a função da mãe, que deu confiança à criança nos primeiros tempos.” (Winnicott, 1982).

UMA EXPERIÊNCIA QUE DEU CERTO

A experiência educacional de Pikler-Lóczy nos permite identificar a adaptação ambiental suficientemente boa para as crianças. Segundo Falk (2021, p. 21) o Instituto Lóczy foi fundado pela pediatra Emmi Pikler em 1946 como local de acolhida de crianças órfãs da capital de Budapeste, desde seu início sua fundadora tinha como objetivo comprovar que "era possível criar as condições para que os bebês e as crianças pequenas se desenvolvessem favoravelmente tanto do ponto de vista físico como psíquico." (Falk, 2021, p. 29).

UMA EXPERIÊNCIA QUE DEU CERTO

Ensinaram-lhes gestos delicados e pequenas atenções e sublinharam particularmente o fato de *a criança - em qualquer idade ser sensível a tudo o que lhe acontece: sente, observa, grava e compreende as coisas ou às compreenderá com o tempo, sempre que lhe dermos a oportunidade. Ensinaram às jovens a observar as crianças, a tentar compreender tudo o que expressa a posição de seu corpo, seus gestos e sua voz, a dedicar sempre bastante tempo a atendê-las sem ter pressa e satisfazer suas necessidades segundo as exigências individuais.* Ensinaram que tinham que falar enquanto as atendiam, inclusive aos bebês menores, por meio de suas palavras e de seus gestos, haviam de prepará-las para tudo o que iam fazer, para tudo o que iam aprender. (Falk, 2021, pp. 31-32, grifos meus)

A descrição apresentada por Falk permite-nos inferir que a formação ofertada possibilitou a criação de um ambiente adaptado às necessidades do bebê, ou seja, de um ambiente que buscasse ser suficientemente bom, atendendo ao amadurecimento individual de cada infante e promovendo um ambiente afetivo e humanizado.

O AMBIENTE SUFICIENTEMENTE BOM

Se o suprimento ambiental é suficiente, o bebê é segurado e manuseado satisfatoriamente, sem ruptura de sua ilusão de onipotência, ele torna-se capaz de usar o objeto como uma criação sua, como um objeto subjetivo, completando parte do ciclo das complexidades que caracterizam seu desenvolvimento emocional e mental, possibilitando sua integração (Winnicott, 2019).

Deixem-me simplificar a função do ambiente e afirmar em poucas palavras que ela envolve:

1 segurar;

2 manusear;

3 apresentar objetos.

(Winnicott, 2019, p 178)

QUAL SERIA A ESCOLA SUFICIENTEMENTE BOA?

A escola que acolhe e respeita os tempos e espaços da criança, compreendendo como se dá seu desenvolvimento contribuirá de forma positiva para sua integração.

A escola organizada como um ambiente seguro de brincadeiras, descobertas e cuidados é um espaço de crescimento saudável para bebês e crianças.

Compreender a formação psicológica dos bebês, de como se dá a integração psicossomática para a constituição do si-mesmo possibilita aos docentes apropriarem-se de suas práticas, adaptando-as às necessidades individuais dos bebês, de forma afetuosa, cumprindo então com seu papel suplementar de cuidados junto às famílias, tornando-se o local adequado de cuidados para as futuras gerações.

COMO CRIAR UM AMBIENTE SUFICIENTEMENTE BOM

Para além de docentes afetuosos que seguram, manuseiam e proporcionam vivências, podemos pensar em objetos que atuam como facilitadores e ofertam conforto aos bebês. Algumas sugestões:



Sling: usado para manter o bebê junto em contato com corpo do cuidador, é amplamente utilizado em UTIs neonatais, pelo conforto e segurança que oferece, além de permitir as mãos livres para atender as urgências que podem surgir com outros bebês.

COMO CRIAR UM AMBIENTE SUFICIENTEMENTE BOM, SUGESTÕES:



<https://www.instagram.com/avidanobercario>
Acessado em 14/10/2024

Cestos, rede e almofadas estilo ninho ou ortopédica: oferecem ao bebê a sensação de contorno corporal que auxilia a se sentirem seguros, melhorando o sono e permitindo posições diferentes aos bebês.



<https://zenheleza.com.br/indicatos/almofadas-estilo-ninho/>
Acessado em 14/10/2024



<https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-3672738675>
Acessado em 14/10/2023

COMO CRIAR UM AMBIENTE SUFICIENTEMENTE BOM, SUGESTÕES:



<https://www.instagram.com/avidanobercario/>
Acessado em 14/10/2024

Circuito completo Movimento Livre e Cercas móveis: permite a separação de espaços na sala de aula, possibilitando a criação de espaços de descanso, que respeita o repouso do bebê, e espaços de vivências para os momentos de excitação



https://www.instagram.com/oi_oi_bercario/
Acesso em 12/10/2024

COMO CRIAR UM AMBIENTE SUFICIENTEMENTE BOM, SUGESTÕES:



<https://pt.wikipedia.org/wiki/uma-Almofada-para-Amamentar/WC39A79UC39A3a>
Acessado em 14/10/2024



https://www.instagram.com/oi_oi_bercario/
Acesso em 12/10/2024

Almofadas de amamentação: auxilia a manter o bebê mais próximo do rosto de quem o alimenta, permitindo assim que as interações ocorram da melhor forma, além de sustentar o peso do bebê. Também podem ser utilizadas para deixar o bebê mais elevado após mamar, substituindo cadeiras de descanso e bebê conforto com mais segurança.



COMO CRIAR UM AMBIENTE SUFICIENTEMENTE BOM, SUGESTÕES:

Cores claras, iluminação adequada, elementos que estimule o movimento livre e materialidades diversas: são formas de criar um ambiente adequado para as aprendizagens e explorações dos bebês.

https://www.instagram.com/oi_gg_fernanda/
Acesso em 12/10/2024

COMO CRIAR UM AMBIENTE SUFICIENTEMENTE BOM, AÇÕES NECESSÁRIAS PARA PROFESSORES:



https://www.instagram.com/oi_gg_fernanda/
Acesso em 12/10/2024

Nenhum objeto substitui o segurar e o manusear que só o contato humano oferecer. Então acolher, dar colo, fazer massagem, tocar, fazer carinho, olhar no olho, sorrir, fazer caretas para o bebê imitar, etc. são estímulos importantes e insubstituíveis.

COMO CRIAR UM AMBIENTE SUFICIENTEMENTE BOM, AÇÕES NECESSÁRIAS PARA PROFESSORES: :

- Atender as necessidade dos bebês e crianças, não só dos cuidados físicos, mas também acolher e respeitar as necessidades emocionais.
- Compreender o papel do objeto de transição, respeitando a necessidade de uso da criança.
- Adequar e flexibilizar o planejamento docente de forma que os momentos de excitação e tranquilidade dos bebês sejam respeitados.
- Observar as necessidades individuais, cada bebê é único e reage de forma única aos cuidados e interações.
- Compreender que o processo de amadurecimento não é linear, independentemente da idade haverá momentos em que bebês, crianças e adultos regridem e precisam de acolhimento, precisam de conforto e toque humano.
- Manter a comunicação com as famílias para conhecer melhor a necessidade de cada bebê e criança.

COMO CRIAR UM AMBIENTE SUFICIENTEMENTE BOM, AÇÕES NECESSÁRIAS PARA GESTORES:

- Promover um ambiente suficientemente bom para bebês, crianças e docentes administrando os recursos financeiros e humanos de modo que as necessidades sejam atendidas.
- Promover formação adequada aos docentes.
- Organizar a rotina formativa respeitando a necessidades dos bebês e crianças.
- Flexibilizar rotinas para que as necessidades individuais sejam atendidas. Exemplo: horários de alimentação flexíveis com revezamento, para que possa haver troca e interação durante a alimentação.
- Acompanhar a rotina das turmas de modo a perceber a necessidade de apoio maior em algumas turmas em determinados momentos.
- Promover o diálogo constante com as famílias para ampliar o que sabemos sobre os bebês e crianças.

Imagem gerada por comando de IA no site: <https://br.freepik.com/>
Acesso em 15/10/2024



CONSIDERAÇÕES FINAIS E APLICAÇÕES PRÁTICAS DA TEORIA DO AMADURECIMENTO

A teoria do amadurecimento de Donald Winnicott nos fornece elementos importantes para a compreensão do desenvolvimento infantil, destacando a importância do ambiente, das relações interpessoais e do brincar. Ao aplicar os princípios de Winnicott na prática pedagógica com bebês, podemos criar um ambiente propício ao desenvolvimento saudável e integral dos pequenos, promovendo a segurança, o afeto, a autonomia e a criatividade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. P. *Por uma ética do cuidado: Winnicott para educadores e psicanalistas*. São Paulo: Editora Blucher, 2023.
- ALMEIDA, A. P. de; NETO, A. N.. *A teoria do desenvolvimento maturacional de Winnicott: novas perspectivas para a educação*. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, v. 24(3). 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpfa/a/5rx4wqK63BjQ0RmhC3J5rbk>
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 30 de maio de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: http://epsinfo.com.br/DCNEI_Rev.pdf. Acesso em: 30 de maio de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 de maio de 2024.
- DIAS, E. O. *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott*. 4. ed. São Paulo: DWWeditorial, 2021. ePub.
- FALK, J. (Organizadora). *Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

- SPITZ, R. A. *O primeiro ano de vida*. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1982. (Trabalho original publicado em 1964a).
- WINNICOTT, Donald W. *Bebês e suas mães*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- WINNICOTT, Donald W. *Da pediatria à psicanálise*. São Paulo: Ubu Editora, 2021.
- WINNICOTT, Donald W. *O brincar e a realidade*. São Paulo: Ubu Editora, 2019.
- WINNICOTT, Donald W. *Processos de amadurecimento e ambiente facilitador: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- WINNICOTT, Donald W. *Tudo começa em casa*. São Paulo: Ubu Editora, 2021.
- WINNICOTT, Donald W. *Natureza Humana*. São Paulo: Ubu Editora / WMF Martins Fontes, 2024. Edição do Kindle.

Obrigada!