

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

THATIANE ALMEIDA DA SILVA

A inserção da criança na educação infantil: relato de experiência em
um centro municipal em Maceió

Maceió

2024

THATIANE ALMEIDA DA SILVA

A inserção da criança na educação infantil: relato de experiência em
um centro municipal em Maceió

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Psicologia da
Universidade Federal de Alagoas, como
requisito para obtenção do título de Bacharel
em Psicologia.

Orientadora: Heliane Leitão Lins

Maceió

2024

A inserção da criança na educação infantil: relato de experiência em um centro municipal em Maceió

Thatiane Almeida da Silva¹

Heliane Lins Leitão²

RESUMO: O presente artigo apresenta um relato de experiência sobre o período de adaptação de crianças em um centro municipal de educação infantil localizado em Maceió, Alagoas, no início do ano letivo de 2022. A partir das observações realizadas pela autora, graduanda e participante do processo, o estudo destaca a relevância da teoria winnicottiana como referência para compreender a primeira infância e sua interação com um novo espaço de socialização: a escola. O objetivo central foi analisar como o ambiente escolar se estruturou durante o período de acolhimento para receber as crianças. A investigação foi conduzida tomando como base o projeto político-pedagógico, documento orientador das práticas institucionais, contrastado com as anotações realizadas no diário de bordo durante as duas primeiras semanas de adaptação. As análises evidenciaram situações cotidianas iniciais da socialização e seus desafios, destacando o desenvolvimento de vínculos na primeira infância. Conflitos e expressões de agressividade entre as crianças se constituíram como desafios e importantes situações de intervenção para os educadores. Além disso, as diferentes vivências de infância presentes no contexto escolar contribuíram para a construção de alteridade, refletindo a importância da diversidade nas interações e nas relações sociais em formação. Sob a perspectiva de Winnicott, o conceito de “ambiente facilitador” foi central para refletir sobre como o espaço escolar pode contribuir, tanto afetiva quanto efetivamente, para o desenvolvimento individual e a continuidade da existência das crianças. Por fim, a relevância social do estudo reside na análise crítica do modelo educacional vigente em Maceió e na identificação de possibilidades para a construção de um espaço acolhedor, que valorize a criatividade e a espontaneidade da infância.

Palavras-chave: Brincar; Ambiente Suficientemente Bom; Adaptação escolar; Creche; Winnicott

Introdução

O olhar lançado à inserção da primeira infância nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) sob orientação psicanalítica em Winnicott pode contribuir com reflexões acerca do desenvolvimento da criança que, neste estágio, familiarizada com o espaço-casa como berço da socialização, passa pela transição de descobrir o ambiente escolar. Esta transição compreende diversos marcos na constituição do desenvolvimento infantil e o CMEI,

¹ Graduanda em Psicologia na Universidade Federal de Alagoas.

² Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas.

complementando a ação da família e da comunidade, possui o papel de estimular os aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social da criança.

A Educação Infantil é o primeiro passo do trajeto educativo vivenciado pela criança e tem o seu reconhecimento na Constituição de 1988, indicando a educação básica, como **espaço potencial** para o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade (BRASIL, 1988, Art. 129). Assim sendo, a escola se apresenta como a segunda instituição social conhecida pela criança, sendo a família a primeira, e lida com o desafio de acompanhar as crianças nesta transição de descobrimento de novos espaços, interações e organizações que tocam a rotina dos pequenos em prol da continuação do seu desenvolvimento individual e em sociedade.

O Centro Municipal de Educação Infantil utiliza o Plano Político Pedagógico (PPP, 2022) como instrumento norteador na operacionalização do processo educativo e na busca da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Possui como finalidade ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens. Segundo o Plano Político Pedagógico do referido CMEI, as atividades pretendem a promoção do desenvolvimento integral da criança, ao oferecer um ambiente rico de experiências com vivência das múltiplas linguagens e garantir os direitos de aprendizagem e de ser criança.

Pensando a vivência infantil a partir dos eixos estruturantes “interação” e “brincadeiras”, definidos pelo CMEI, a reflexão sobre a socialização e amadurecimento na fase infantil será sustentada pelo aporte da teoria do pediatra e psicanalista, Donald Winnicott. Suas contribuições se farão presentes na construção desse artigo, com destaque os seus escritos a respeito da criatividade, do brincar e da agressividade nesse estágio da vida, passando também pela noção de dependência absoluta à independência relativa, processos de maturação e da importância de um ambiente facilitador para o vir-a-ser do indivíduo. O autor considera que o ambiente favorável torna possível o progresso continuado dos processos de maturação, mas o ambiente não faz a criança, na melhor das hipóteses possibilita à criança concretizar seu potencial (WINNICOTT, 1983).

Exposto isso, o presente trabalho dedica-se a fazer uma narrativa do observado durante as duas primeiras semanas do ano letivo de 2023 do CMEI, denominado período de adaptação e acolhimento, para antigos e novos alunos matriculados na instituição, e discutir as vivências encontradas relacionando-as aos conceitos winnicottianos de brincar, criatividade e agressividade, assim como, localizando-os no ambiente escolar. Este relato de experiência será orientado pela pergunta: De que maneira o CMEI se apresenta como um ambiente

facilitador para o desenvolvimento infantil? A relevância social deste estudo reside na análise do papel do CMEI como ambiente facilitador no processo de transição da primeira infância ao contexto escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças. Fundamentado na teoria winnicottiana, o trabalho promove uma reflexão sobre práticas pedagógicas que potencializam a socialização, a criatividade e o brincar, essenciais para a construção de vínculos sociais. Considerando a crescente relevância dos estudos sobre os primeiros anos de vida e o impacto do primeiro contato com a escola, destaca-se a importância de investigar ambientes que sustentem os processos de desenvolvimento infantil nessa fase. Em um contexto pós-pandêmico, no qual ainda são limitados os estudos acerca das consequências do isolamento social na primeira infância, torna-se essencial dedicar atenção ao grupo infantil. Nesse sentido, o presente trabalho busca contribuir com reflexões e observações relativas a esse período, promovendo uma compreensão mais aprofundada sobre os desafios e necessidades dessa etapa crucial.

METODOLOGIA

Este artigo adota o formato de relato de experiência, analisado à luz do referencial teórico psicanalítico de Donald Winnicott. Conforme destacado por Mussi, Flores e Almeida (2021), a elaboração e a disseminação de conhecimentos científicos baseados em vivências práticas durante o período acadêmico são fundamentais para compreender as múltiplas possibilidades metodológicas e modalidades de estruturação de textos acadêmicos, entre elas o relato de experiência.

A escolha dessa abordagem metodológica decorreu de minha inserção em um ambiente escolar durante um estágio não obrigatório e do meu aprofundamento na teoria winnicottiana, especialmente no que tange à importância dos estudos sobre o desenvolvimento infantil. A relevância dos conceitos de Winnicott, como brincar, ambiente suficientemente bom, constituição do *self* e agressividade, oferece uma base sólida para analisar as vivências observadas no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) durante as duas primeiras semanas do ano letivo de 2023. Este período, caracterizado pela adaptação e acolhimento das crianças matriculadas, possibilitou a construção de um elo entre as teorias do autor e as manifestações das crianças no contexto escolar. Assim, esta metodologia parte de uma abordagem qualitativa e experiencial, buscando articular as percepções advindas da prática com os conceitos teóricos de Winnicott, de modo a refletir sobre a relevância do brincar e do ambiente escolar no desenvolvimento infantil.

As observações foram conduzidas ao longo de duas semanas, totalizando dez dias úteis de atividades escolares. Para registrar e organizar os dados coletados, optou-se pela utilização do diário de bordo, que permitiu documentar de forma sistemática os conteúdos observados. Esse instrumento foi alimentado diariamente ao longo das dez sessões de observação, possibilitando a construção de um registro detalhado e consistente das vivências acompanhadas. Duas turmas foram observadas com maior atenção: uma do maternal e outra do 1º ano, a primeira era composta por 20 crianças, sendo 9 meninos e 11 meninas; a segunda turma com 13 meninos e 7 meninas. A turma do 1º ano era formada pelas crianças que haviam integrado o maternal no ano anterior, o que permitiu evidenciar de forma mais clara as possíveis diferenças entre um grupo já ambientado à escola e outro que estava em seu processo inicial de adaptação. As observações focaram, também, nas interações entre as crianças dentro de cada turma, entre pares de diferentes turmas, bem como na relação estabelecida entre as crianças e os educadores.

Por meio do diário de bordo, foi possível identificar e selecionar situações específicas que dialogam diretamente com os conceitos desenvolvidos por Winnicott, enriquecendo a análise das vivências observadas no contexto escolar.

A descrição e discussão dos resultados serão apresentadas através de narrativa, destacando os principais elementos emergentes dos registros do diário, buscando articulá-los com os conceitos elencados da teoria de Winnicott: ‘brincar’; ‘ambiente suficientemente bom’; ‘constituição do *self*’; e ‘agressividade’. Ao final, serão destacadas observações sobre expectativas acerca do diagnóstico infantil no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro dia de adaptação, as crianças foram recebidas no pátio pelas professoras e auxiliares de sala responsáveis. Após dez minutos, a maior parte da turma já estava no contorno da escola, assim, as crianças foram levadas à sala de aula/sala de referência, porém, no tempo em que aguardavam a formação da fila, era possível passear pelos brinquedos dispostos no pátio até irem para sala de referência.

Foi possível observar no primeiro dia a presença de 16 das 40 crianças matriculadas em duas turmas das quatro turmas da creche. Na entrada da creche, houve situações de choro de crianças de ambas as turmas na despedida de seus cuidadores. Houve uma articulação entre professoras e cuidadores para encarar a situação com uma tentativa de ajudar essas crianças a perceberem que a escola é um ambiente seguro, sendo possível se divertir e aprender, tentando tranquilizá-las até o horário de retorno do cuidador. Em alguns momentos, esse diálogo era suficiente para essas crianças confiarem e seguirem os passos do professor ou auxiliar em direção à sala de referência. Em outros, foi possível observar a continuidade do choro mesmo após a saída do cuidador, revelando uma quebra na expectativa e uma frustração dessas crianças com a separação temida e agora sendo, ali, materializada.

No decorrer da manhã, com a presença de novos objetos e novos estímulos, foi possível para as crianças desviarem a atenção para o novo, sendo a angústia de separação encoberta pela nova experiência: a escola. A musicalidade presente no planejamento do dia na semana de adaptação (e que segue como prática pedagógica do cotidiano da creche) tem como objetivo criar uma interação entre as crianças. Nesse primeiro dia de contato, a canção escolhida foi “O meu nome eu vou falar, é tão fácil de dizer”, que promove uma integração e

criação de vínculos entre as crianças e entre as crianças e os profissionais que fazem o ambiente.

Após esse momento, as crianças foram dirigidas até o pátio para serem apresentadas a experiência de cuidado com o ambiente escolar, que é o momento de regar as plantas. As crianças foram sugeridas/convidadas a pegar o seu próprio regador, disposto num lugar próximo às plantas, e participar do momento coletivo. A finalidade dessa atividade é promover uma conscientização de cuidado com o meio, de responsabilização com o ambiente, de autonomia e de interação com os demais.

Em seguida, na outra parte do pátio, estavam dispostos brinquedos feitos com pneus, um gira-gira, giz de cera e bolas. As crianças nesse momento foram incentivadas a brincar livremente, sob supervisão das profissionais, por questão de segurança e da integridade física deles. O manuseio dos brinquedos era feito por eles próprios. Algumas crianças usaram o giz de cera para desenhar no chão (desenham a família, casas, flores, corações e objetos mais abstratos), outros juntaram-se em grupos, montaram um circuito com pneus e competiram entre si para ver quem chegava em menos tempo ao outro lado, outros juntaram-se em trios e revezaram no gira-gira, outros em dupla ou trio brincaram com a bola, e tem também os que brincavam de maneira individual, com ou sem ajuda dos objetos disponíveis.

O campo de experiência trabalhado nos momentos acima é chamado de “o Eu, o Outro e o Nós”, que busca promover a diferenciação da criança em relação ao outro que é diferente e também as possibilidades de criação em conjunto (o Nós). A capacidade de encontro com o Outro a partir da sociabilidade na primeira infância cria um caminho de identificação de si e reconhecimento da alteridade. O encontro com o outro possibilita a maior compreensão da criança a outras formas de usar a linguagem, de manuseio dos objetos e de se localizar no mundo, em outras palavras, modos de viver distintos do seu.

De acordo com o artigo 9.º das Dcnei – As práticas devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, garantindo experiências que estão previstas nos seguintes incisos:

- I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...]
- V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades nos diálogos e reconhecimentos da diversidade; [...]
- XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

No segundo dia de vivência da primeira semana de adaptação, o planejamento previa uma oficina de massinha de modelar. Os ingredientes, comprados pelas professoras, foram: farinha de trigo, sal, óleo e suco em pó colorido. As crianças foram conduzidas à área de higienização das mãos e, em seguida, para o refeitório, que possuía aventais à sua espera. Após esse momento inicial, a professora e auxiliar de sala conduziram a participação das crianças na experiência culinária, de forma a permitir que participassem da produção da massinha. Cada etapa do processo foi dividida para que todas as crianças pudessem participar e, sob supervisão, elas inseriram os ingredientes no recipiente, sovaram a massa e coloriram com o suco em pó da cor do seu interesse.

Durante a oficina, foi observada uma inquietação por parte de algumas crianças no momento de colaborar na produção de massinha, por portarem uma expectativa de serem os primeiros “escolhidos”. A escolha das crianças ocorreu de forma aleatória e, em algumas vezes, a professora cedeu às solicitações e reclamações enérgicas para contribuir e chegar logo “a sua vez”. Na hora em que a massinha ficou pronta para utilização, as crianças brincaram na companhia das demais turmas, com pares da mesma e diferentes idades. Se é brincando que a criança aprende, a brincadeira nesse sentido, fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais (WINNICOTT, 1979).

Outro evento similar ao descrito anteriormente acontecia dentro da sala de referência, quando houve disputa entre os brinquedos que resultou não em choro e exclamações inflamadas como outros episódios já mencionados acima. Dessa vez, o conflito reverberou em ataques físicos entre as crianças, exigindo dos profissionais uma abordagem mais apropriada para assegurar a integridade física, com intervenções para solução de conflitos. A expressão de agressividade entre algumas crianças era frequente, de modo que, a imposição de limites gerava grande angústia e reações exaltadas, rebelavam-se entre si e contra a interferência dos educadores.

A disputa por brinquedos era uma situação que se repetia com frequência e gerava uma intensa movimentação entre as crianças. A clássica cena de uma primeira criança brincando com o objeto, a chegada de uma segunda criança que avista o objeto e um interesse pelo mesmo objeto é acionado. A partir desse ponto podemos pensar em diversas saídas que a criança pode escolher para resolver o conflito apresentado. Mas, falando especificamente dessa situação, a saída possível foi retirar o objeto das mãos da outra criança, sem aviso prévio e sem consentimento. A primeira criança, por sua vez, reagiu tomando de volta o objeto para si. Depois da disputa sem sucesso, a segunda criança fez uma tentativa de bater na

primeira criança e também na professora que, até então, havia dado uma oportunidade de sozinhas as crianças resolverem o próprio conflito porém quando chega ao ponto de afetar a integridade física de alguma das crianças, a professora assume o papel de proteção a cada uma delas ao impedir o ato de agressividade. Com o bloqueio da sua tentativa de descarregar a frustração, a segunda criança, aos berros, manifestava o seu descontentamento ao soltar frases como: “me sinto sozinho”, “ninguém quer brincar comigo” “em casa ninguém quer brincar comigo, na escola ninguém quer brincar comigo”. Tal situação pode ser lida como um apelo ao ambiente em acolher suas demandas particulares.

No terceiro dia de adaptação, foi organizada uma recriação dos “cantinhos” no pátio, replicando os espaços de brinquedos encontrados nas salas de referência: o cantinho da leitura, da beleza, da cozinha, da pista de carrinhos e de bonecos/as. Essa atividade foi planejada para envolver todas as turmas da creche. Durante essa vivência, emergiram situações de competição entre as crianças pelo mesmo brinquedo, evidenciando a dificuldade de algumas em compartilhar objetos, o que gerou conflitos e manifestações emocionais, como choro. Em momentos de impasse, quando as crianças não conseguiam resolver os conflitos sozinhas, a intervenção da professora ou auxiliar se mostrou necessária, proporcionando um ambiente suficientemente bom, no qual as crianças puderam explorar seus impulsos competitivos de forma segura e construtiva. A postura da professora foi interessante por acolher e validar as emoções das crianças ao mesmo tempo que conduzia para uma resolução possível do conflito, ajudando na construção do desenvolvimento emocional pois o adulto/cuidador responsável não apenas interveio como ofereceu um espaço para as crianças processarem suas experiências emocionais de forma segura, sem julgamento, facilitando a socialização. A situação descrita demanda um apoio do que se entende da relação com a frustração. A frustração é inevitável à medida que se sabe que o cuidador e o ambiente irão falhar em algum momento, ainda que o cuidado exista e se mantenha. Nesse momento inicia o esfarelamento da ilusão de onipotência. A compreensão intelectual do indivíduo inicia com um processo de distinção entre o eu e o não eu. Nas palavras de Winnicott:

A integração está intimamente ligada à função ambiental de segurança. A conquista da integração se baseia na unidade. Primeiro vem o "eu" que inclui "todo o resto é não=eu". Então vem "eu sou, eu existo, adquiro experiências, enriqueço-me e tenho uma interação introjetiva e projetiva com o não-eu, o mundo real da realidade compartilhada. Acrescente-se a isso: “Meu existir é visto e compreendido por alguém”; e ainda mais: “É me devolvida (como uma face refletida em um espelho) a evidência de que necessito de ter sido percebido como existente” (WINNICOTT, 1962, p. 60)

Eis a importância de apresentar o mundo e dar a possibilidade da criança se frustrar em doses gradativas, pois esse atravessar não precisa necessariamente ser traumático, a criança em Winnicott não necessariamente é um ser desamparado por constituição. E sim um ser construído junto ao ambiente, ou seja, se o ambiente for suficientemente bom ele dará condições para que essa passagem seja feita pela ordem do cuidado, podendo a criança ter capacidade de gerir a desilusão de onipotência representada pelas frustrações encontradas na realidade compartilhada com o outro. Essas vivências são fundamentais para o desenvolvimento do *self*, pois permitem à criança experimentar o reconhecimento de si mesma como um indivíduo autônomo, com necessidades e desejos próprios. Surge, então, um caminho para a integração de si que não se trata de algo herdado ou inato, mas um entrelaçamento extremamente completo com o ambiente facilitador (Winnicott, 1971, p.228)

Na mesma turma, um episódio se repetiu durante dias seguidos na fase de adaptação. Uma criança do sexo feminino, 4 anos, expressava medo e agitação intensos na presença de outra criança, sendo esta última vista pelos profissionais com uma lente de algum possível diagnóstico, não raras as hipóteses de transtorno de hiperatividade surgiam quando se referiam a esta criança. Na creche, por existir duas turmas com a mesma faixa etária, por vezes, a solução era deixá-los em salas distintas, uma das professoras levá-la a segunda criança para a outra turma, na tentativa de tranquilizar a primeira criança que sentia medo na presença da segunda. Entretanto, essa decisão fere o direito da segunda criança em ocupar a sala de referência a qual foi matriculada, além de deixar escapar a oportunidade de trabalhar a convivência e respeito às diferenças de forma efetiva. Alguns profissionais tentavam contornar essa situação ao criar um espaço de diálogo com a primeira criança, que os recebia entre choros e gritos, dizendo-lhes que não queria ficar perto e tinha muito medo da segunda criança porque ele brincava rápido demais, com movimentos intensos. Essa impressão se dava porque a segunda criança gostava de brincar de ser o Sonic, personagem infantil que possui o poder de correr na velocidade da luz, e porque ao brincar com os objetos, gostava de colocá-los chocando-se uns aos outros, produzindo sons e ruídos elevados.

A queixa se arrastou durante os próximos dias, mesmo quando a segunda criança estava em outro cantinho da sala ou manuseando outros brinquedos, distante dela. A tentativa de conversa era constante. A professora iniciava dizendo que o espaço precisava ser compartilhado entre eles, que o modo de brincar era diferente e era possível uma convivência respeitosa das diferenças. Nesse momento, a criança já estava mais receptiva, o choro e os gritos cessaram, dando lugar para uma tímida aceitação ao lado da exigência da presença da professora ou da auxiliar. Para Winnicott (1982) quando a criança não há um entendimento do

sentido de um não-eu externo, que a fará conceber interações lidas como positivas no seu desenvolvimento, uma saída é a sensação de perseguição, que o autor chamará de afeto ansioso específico, que trata de uma reação persecutória própria da ideia de não tolerar aquilo que é distinto do próprio eu. Ao observar a situação descrita, as tentativas de conversa e a importância do compartilhamento do espaço e do respeito pelas diferenças, a professora constrói uma ponte para o entendimento da criança sobre a necessidade de coexistir com o outro, além de construir um espaço de confiança que ajudou a criança a atravessar o sentimento de “ansiedade inimaginável”, termo também utilizado pelo autor, que relaciona-se com a ideia de não integração de si (Winnicott, 1982, p. 60) sem precisar recorrer a uma resposta persecutória. A abordagem adotada pela professora ao mediar o conflito envolve a prática de um “holding” emocional, conceito de Winnicott (1960/1982). Esse conceito implica na habilidade do adulto de manter a criança dentro de uma experiência emocional suficientemente boa, na qual possa se sentir acolhida, mas também de se deparar com as diferenças. Do outro lado, a segunda criança realizava uma tentativa de ser aceita e muitas vezes carregava um semblante confuso, de quem não entendia o que se passava, por vezes tentava agir mais delicado mas isso não se sustentava por muito tempo, afinal, tinha o seu próprio modo de brincar e se colocar no mundo.

Ao longo da segunda semana de adaptação, era perceptível a ausência de algumas crianças, revelando a falta de assiduidade na frequência escolar. Sendo assim, com o comparecimento dessas crianças era perceptível uma alteração na dinâmica da turma, pois gerava novas interações entre as crianças e entre as crianças e os profissionais. Uma das mudanças notadas foi maior agitação por parte das crianças, menos concentração e menos adesão às atividades propostas. Uma hipótese a ser levantada nessa situação seria o pouco tempo para criação de vínculo com a escola por parte das crianças faltosas e, por esse motivo, a rotina e normas da creche eram afetadas. Para ilustrar: em determinado dia, no início da manhã, enquanto as crianças se organizavam no pátio da creche aguardando o momento para se dirigirem à sala, algumas das crianças faltosas não cumpriram com a prática de manter a fila, corriam na frente, convocando as outras para uma aposta de quem chegaria primeiro na sala, e elas, por sua vez, aceitavam contentes a proposta de competição. Com base nos conceitos winnicottianos sobre a importância da continuidade do ambiente para a construção da socialização, afinal é quando o indivíduo experimenta a previsibilidade e a constância que se pode estabelecer uma relação de confiança. Quando a continuidade é interrompida, como no caso das faltas frequentes, a criança pode experimentar uma sensação de descontinuidade,

o que acaba por prejudicar a construção do vínculo afetivo e o processo de adaptação entra em desordem pois a criança não teve tempo para internalizar a dinâmica escolar.

Nota sobre os significados dos diagnósticos na escola

Os registros do diário evidenciaram expectativas dos educadores em relação aos significados atribuídos a possíveis diagnósticos das crianças, visando orientar o manejo de impasses e desafios no ambiente escolar.

No ato da matrícula, o formulário continha um espaço para os pais/responsáveis declararem alguma deficiência da criança e a necessidade de solicitação para auxiliar ou profissional de apoio especializado (PAE). A escola recebia o diagnóstico, junto do laudo e requerimento de auxiliar/PAE. Entretanto, nos casos de algumas crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem não havia laudo ou informação de algum diagnóstico para comprovar a necessidade de um auxiliar. Uma das turmas demonstrou grande conflito durante o período de adaptação pois comumente era disseminado que a recomendação era de que cada sala de aula comportasse apenas um aluno com deficiência. No entanto, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) não estipula um número máximo de crianças com deficiência, mas preconiza que sejam disponibilizados recursos e suporte necessários para garantir sua inclusão. Nesse caso, a turma era composta por 20 crianças, das quais uma criança apresentava deficiência física e estava à espera de um auxiliar, sendo temporariamente acompanhada por sua tia. Além disso, outras três crianças apresentavam, segundo a professora, alguma dificuldade de aprendizagem, mas sem diagnóstico formal, o que resultava em uma situação que extrapolava a norma habitual de um aluno com deficiência por sala.

A transmissão de saberes acerca de patologias da vida cotidiana aumentou a popularização de conceitos da psicologia e da psiquiatria, que acabam por ser disseminados de maneira genérica e, às vezes, não muito cuidadosa. A tendência pela busca de diagnósticos e apreensão de noções de psicopatologias tende a revelar uma necessidade da modernidade em responder rapidamente às questões que envolvem o sofrimento psíquico, buscando uma tentativa de amenizá-lo e eliminar as angústias que são próprias do viver, Joel Birman observa que:

Diante de qualquer angústia, tristeza ou outro desconforto psíquico, os clínicos passaram a prescrever, sem pestanejar, os psicofármacos mágicos, isto é, os ansiolíticos e antidepressivos. A escuta da existência e da história dos enfermos foi sendo progressivamente descartada e até mesmo, no limite, silenciada. Enfim, por

essa via tecnológica, a população passou a ser ativamente medicalizada, numa escala sem precedentes. (BIRMAN, 2016, p.206)

Desse modo, observa-se uma crescente tendência à psiquiatrização e psicopatologização do social, impulsionada pelas neurociências e pela psicofarmacologia. Essa influência alcança todas as fases do desenvolvimento humano, incluindo a primeira infância, que também está sujeita a essas práticas.

O aumento de diagnósticos das crianças na vida escolar tem ganhado cada vez mais espaços de discussão, com destaque para os distúrbios na aprendizagem, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) entre o ano de 2022 e 2023, no Brasil, o número de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em salas de aula aumentou 50%, passando de 405.056 para 607.144, segundo dados do Censo de Educação Básica. Assim sendo, foram intensificadas as discussões sobre a necessidade de abordagens pedagógicas inclusivas, refletindo a crescente demanda por estratégias educacionais que não apenas reconheçam, mas também acolham as necessidades específicas desses alunos, reforçando o papel da escola como um espaço fundamental na promoção do desenvolvimento integral e na garantia de direitos.

Após alguns dias, a professora e auxiliar de sala demonstraram grande frustração ao apontar que as crianças não atendiam ou acompanhavam os planejamentos feitos para a rotina do dia, o que gerou uma quebra de expectativa para as profissionais e uma falta de manejo para lidar com a não aceitação do que foi inicialmente proposto. Essa situação sugere um descompasso entre o que está sendo preconizado na documentação oficial da Educação Infantil pela SEMED e o que é vivenciado na prática. Sendo assim, revela uma lacuna ou defasagem na formação e nas possíveis necessidades de atualizações dos profissionais da educação básica.

A troca de experiências sobre as dificuldades sentidas pelas professoras dentro da sala de aula anuncia uma angústia compartilhada que, por vezes, as fazem recorrer aos diagnósticos numa tentativa de dar um sentido àquilo que estava sendo vivenciado dentro e fora das salas de referências. Tal situação evidencia a necessidade de oferecer escuta e suporte emocional aos profissionais de educação como parte da sua formação continuada.

O diagnóstico, ao nomear um sofrimento, pode direcionar o olhar em relação às crianças e também induzir um comportamento normativo das profissionais sobre como

mediar situações conflituosas e como encarar certos comportamentos infantis, principalmente os comportamentos subversivos, resistentes ou não submetidos às regras.

De acordo com Paixão (2023), tem sido comum a precipitação de tomar o comportamento insubmisso como traço de adoecimento psíquico que demanda intervenção psicológica. Um exemplo disso seria o aumento de diagnósticos de transtorno desafiador e de oposição (TOD). Segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID-10, 2012, p. 372), o TOD é manifestado geralmente em crianças e jovens, e caracterizado essencialmente por um comportamento provocador, desobediente ou perturbador. Estes comportamentos foram observados em algumas crianças durante o período de adaptação, o que criou nos educadores uma busca pelo diagnóstico mais preciso quando inicialmente poderia ser visto como um comportamento já esperado da criança. A busca pelo diagnóstico se antecipa ao próprio desenvolvimento da criança, o que expõe uma necessidade do adulto em patologizar o viver infantil.

No entanto, é importante destacar a problemática do ideal de infância que desconsidera os aspectos plurais da existência infantil. Muitas vezes, crianças que expressam comportamentos distintos de uma norma de obediência são vistas como “difíceis de lidar”, especialmente em ambientes como a sala de aula. Esse olhar reducionista ignora as necessidades subjetivas de cada criança. Winnicott traz em seu texto *Moral e Educação* (1963, p.96) que a obediência traz recompensas imediatas e os adultos confundem, com excessiva facilidade, obediência com crescimento. Dito isso, acolher a movimentação vital própria dessa fase é também aceitar na criança a expressão de sentimentos vários, assegurando assim o seu crescimento livre de repressões.

Segundo Winnicott (1963), o ambiente deve ser um espaço capaz de fornecer cuidados satisfatórios à criança, reconhecendo e aceitando as manifestações agressivas como parte integrante do desenvolvimento emocional humano. A agressividade, se distancia de um comportamento simplesmente indesejável para se tornar uma expressão fundamental da natureza humana, sendo intimamente ligado à construção da subjetividade na infância e, para o autor, a agressividade faz parte da expressão primitiva de amor, sendo uma forma primária de relacionamento com o outro e o mundo. Após essa conquista relacional, Winnicott (1950-55) diz que essa destrutividade pode ser transformada em funções sociais de modo que o indivíduo se torna apto a construir e reparar possíveis consequências de atos agressivos. Dessa maneira, o adulto ao ofertar uma possibilidade de reparação, no lugar de uma repressão total da agressividade, contribui para o bom funcionamento de um ciclo benigno de

desenvolvimento. Afinal, é através da reparação que a pessoa constrói uma força pessoal que possibilita a tolerância para com a destrutividade pertencente à sua natureza (Dias, 2000).

A dedicação por uma confirmação de um diagnóstico pode tamponar a angústia sentida pelos educadores, exposta anteriormente, e é traduzida no não saber lidar com a vivacidade e espontaneidade do comportamento infantil. Assim, se revela uma fragilidade do sistema escolar em acolher efetivamente essas crianças e uma necessidade de um amparo que, muitas vezes, ampara-se nas respostas do discurso psiquiátrico. A questão da medicalização na infância se insere então no espaço escolar, sendo válida a indagação: a quem interessa uma criança docilizada e subserviente? Os autores Alves, Brandão e Junior (2021) identificaram, na contemporaneidade, um aumento na prescrição de psicofármacos muitas vezes para problemas não médicos a fim de sanar manifestações típicas do desenvolvimento em sua individualidade, como resposta a uma cultura do imediatismo que almeja a resolução como tentativa de simplificar para se obter o controle da situação no lugar de observar o sujeito em construção e suas particularidades.

A reação infantil frente à frustração reside em algum CID? Nota sobre um caso de comportamento agressivo e desafiador

Numa manhã, a criança chegou animada na escola após alguns dias de ausência. O modo brincante dessa criança revelou uma sensibilidade interessante de ser observada. Ela se mostrou muito concentrada em fazer desenhos no papel, às vezes buscava desenhar sozinho, às vezes em companhia. Parecia não dar muita importância para isso, ainda. Os seus desenhos mostravam várias experiências em família. A criança que nunca tinha ido ao cinema via a possibilidade de ter essa experiência nos desenhos, então eles poderiam fazer tudo juntos, iam à praia e ao campo de futebol. Poucos dias depois, foi possível conhecer mais sobre a história de vida da criança, marcada por perdas significativas ainda na primeira infância. Órfã de ambos os pais, ela foi criada pela avó, que se tornou sua principal referência de cuidado. Essas ausências, embora pouco verbalizadas pela criança, pareciam ressoar em suas ações e na forma como ela se expressava, especialmente por meio dos desenhos.

Um episódio marcante ocorreu quando a criança, após o recreio, não encontrou os desenhos que havia feito com tanta dedicação. Descobriu que a professora, sem se dar conta da importância, havia descartado os papéis. Essa situação desencadeou uma reação intensa: tomada pela frustração, a criança avançou contra as educadoras, expressando um misto de raiva e desespero, difíceis de consolar. A professora, surpresa, tentou minimizar a situação, dizendo-lhe que “não era algo tão importante”. A criança não se contentou, mas se viu

obrigada a não expor mais o seu descontentamento por medo de rejeição e uma retaliação. Houve a supressão de um sentimento intenso e profundo, por contenção do ambiente, incapaz de compreender o significado afetivo de seus desenhos. Pois o que estava em jogo não era *apenas* um desenho, mas uma história de vida que a criança buscava criar para si, como um modo muito singular de elaborar suas perdas e manter viva a presença daqueles que ainda ressoavam no seu presente.

Os desenhos imaginativos se situam na área do brincar da criança e são produzidos no contexto do espaço potencial, onde o mundo interno dialoga com o externo, possibilitando a transformação da realidade pela imaginação (Winnicott, 1896-1971, p.155). Os desenhos da criança representando a vida familiar, possivelmente capazes de minimizar a dor da perda não foram compreendidos nem acolhidos no ambiente. Sua reação intensa e agressiva diante da frustração e repetição da perda sinalizam seu potencial de saúde e força vital para não aceitar as intrusões do ambiente. Neste caso, sua agressividade precisava ser reconhecida e sustentada como uma forma válida de resistência e não submissão às falhas ambientais.

A reação diante da não aceitação de regras não significa que a criança necessita do suporte da medicalização, mas pode ser um indício de que esse viver infantil está atravessando a fronteira do adulto cuidador e de alguma maneira, o tira do eixo, convocando-o também para a descoberta de uma alteridade, de um ser que não é uma tábula rasa que será preenchida, mas sim um ser em desenvolvimento diante de uma múltipla expressão de vir-a-ser. Entretanto, a amplitude da infância não se ajusta em um método único e eficaz, pautado em soluções universais. A escola hoje revela um fenômeno social que reivindica uma escuta ativa.

As formas de desobediência da criança, à primeira vista, são lidas pelo cuidador ou educador como ataques à sua autoridade e tentativa de destituir a sua posição de adulto, muitas vezes confundida com posição de poder, a depender de como a criança é colocada no ambiente. Porém, esse impulso à negação não necessariamente é da ordem do desrespeito à soberania do adulto, de acordo com a hipótese winnicottiana, pois existe uma vitalidade embutida nesse tipo de resistência da criança. A saber:

Se o sujeito encontra um ambiente humano satisfatório, que se deixa afetar por sua vitalidade e maneira adequada, não se mostrando nem por demais complacente nem por demais resistente, o outro é aceito e considerado como parte daquelas condições que lhe permitem expressar a força de seu self (Mizrahi, 2010, p. 155).

Assim, o ambiente escolar é convocado a reconhecer e acolher a demonstração de força e capacidade da criança para reivindicar aquilo que necessita, facilitando a constituição e emergência de seu *self* autêntico e espontâneo.

A concepção de infância quando desconsidera o processo histórico e as conquistas acerca da proteção e garantia dos direitos da criança pode ter dificuldades de enxergar a criança como um sujeito. Segundo Ariès (1960), a mudança no papel da infância reflete uma evolução histórica e cultural, em que a criança passou de um ser quase invisível, no contexto social e familiar, a um sujeito de atenção particular, protegido por leis e por uma nova moral social que valoriza o seu cuidado integral. Apesar disso, em alguns cenários o caráter de sujeito é retirado da infância quando esta é vista e limitada aos seus comportamentos e não pela sua interioridade e subjetividade. A fantasia da criança ideal desenha a imagem de um ser em construção subordinado a um adulto, que aceita de bom grado os direcionamentos sem questionamentos e conflitos. Segundo a teoria winnicottiana, é necessário um ambiente que também acolha esses impulsos e não os tampona, então expõe:

“A criança aprecia concluir que os impulsos coléricos ou agressivos podem exprimir-se num meio conhecido, sem o retorno do ódio e da violência do meio para a criança. Um bom meio ambiente, sentiria a criança, deveria ser capaz de tolerar os sentimentos agressivos, se estes fossem expressos de uma forma mais ou menos aceitável. Deve aceitar a presença da agressividade, na brincadeira da criança, e esta sente-se desonesta se o que está presente tiver de ser escondido ou negado” (WINNICOTT, 1982 p. 161)

Alguns elementos mencionados no vínculo mãe-bebê são também reproduzidos na relação criança-educador. Quando um professor afirma que uma criança está, com certeza, tendo um comportamento desafiador propositalmente para afetá-lo, vemos uma face do indivíduo educador que demonstra uma frustração por falhar na interação com a criança, que esbarra numa idealização de quem aquela criança seria e de que acolheria de bom grado a sua abordagem. Assim, um conflito é exposto e o ato de educar se mostra ameaçado, confirmando o que Freud diz sobre educar ser um ofício impossível. Quando o real se revela no encontro eu-outro, há uma quebra na ilusão da harmonia no laço social.

A teoria winnicottiana valoriza um ambiente que oportunize a potencialidade do vir-a-ser da criança, que colabore com a busca do verdadeiro *self*. Quando a regra é uma educação rígida que visa a obediência, a oportunidade do viver criativo e espontâneo se ausenta e abre margem para a infância ocultar camadas de si em busca de uma aceitação do meio através da submissão. Para Winnicott, a submissão ao ambiente é a base para o desenvolvimento de uma vida alicerçada no falso *self*. Quando isso ocorre, o que se vê com

frequência é um encobrimento de uma agressividade originária, isso porque os impulsos agressivos não são bem vistos na convivência social, mas por sua vez, Winnicott defende que sobre os estudos da agressividade, se a sociedade está em perigo, não é por causa da agressividade do homem, mas em consequência da repressão da agressividade pessoal nos indivíduos (1950-55, p.288).

Isso leva a pensar que não se trata de uma agressividade que desemboca necessariamente em comportamentos destrutivos e violentos, mas uma agressividade que, segundo Winnicott, refere-se a um indício de vida, uma expressão de vitalidade e motilidade. Winnicott nos ajuda a pensar sobre isso quando torna mais nítida a ideia de agressividade, assim diz:

A confusão existente se deve ao fato de, às vezes, usarmos o termo agressão quando queremos dizer espontaneidade. O gesto impulsivo se estende para fora e se torna agressivo, quando é atingida a oposição (...) é esta impulsividade e a agressão que se desenvolve a partir dela, que faz com que o bebê necessite de um objeto externo, e não apenas de um objeto que o satisfaça. (ibid p.373, apud MIZRAHI, 2008, p.62)

A desilusão na infância ocorre quando a criança se dá conta do esfarelamento da sua onipotência narcísica diante do encontro com o outro que não é mais criação sua, possui então uma fronteira com esse outro que se move de acordo com os próprios desejos, é um ser criativo e externo. O impacto dessa descoberta para o ser em desenvolvimento vai depender da condição do ambiente em injetar pequenas doses da realidade e ir criando um caminho gradual de desilusão, de maneira não intrusiva e respeitando a capacidade do ser de receber e dar conta da nova posição no mundo. Para ilustrar isso, Winnicott (1952) apresenta um esquema que descreve a introjeção do ambiente pelo indivíduo nos estágios iniciais do desenvolvimento emocional. O autor explica que, quando o ambiente faz uma interferência abrupta, a qual denomina “intrusão do ambiente”, é possível desencadear uma resposta reativa do indivíduo, buscando o isolamento. Por outro lado, um ambiente que atende às necessidades do bebê e permite uma adaptação gradual cria um espaço seguro, possibilitando que ele explore o ambiente sem comprometer sua percepção de si mesmo, afastando uma sensação de invasão que possa prejudicar a sua integração como indivíduo.

A partir dessa relação respeitosa e não intrusiva com o ambiente, é possível trilhar um caminho de confiança e de continuidade na existência.

A chamada continuidade do ser (Ibid p.151) pressupõe então um cuidado ambiental capaz de permitir esses movimentos alternantes do próprio self no sentido de, por um lado, juntar, e por outro afrouxar relaxadamente os vários elementos da experiência. Bem distintamente, quando a realidade é intrusiva e pouco sintônica ela produz a

desintegração, ou seja, a fragmentação da experiência como consequência das invasões que obrigam o indivíduo a reagir. A desintegração descreve então o negativo da integração – diferentemente da não integração que a acompanha, como um outro estado da mesma continuidade do ser. Além disso, o ambiente invasivo pode também produzir a chamada falsa integração, quando acaba provocando de fora o sentimento de unidade ao invés de simplesmente permitir e apoiar a sua emergência. (Mizrahi, 2008, p.69)

O ambiente educacional suficientemente bom

No que refere ao papel do ambiente, Winnicott compreende a dimensão de uma ética do cuidado, que consiste em uma provisão ambiental satisfatória para o ser-criança e para o seu processo de desenvolvimento emocional. Winnicott (1947) traz o conceito de estabilidade ambiental que abre a possibilidade das crianças poderem conhecer, testar, e aos poucos confiar e em função da qual pudessem viver. Essa estabilidade era, em essência, algo que existia independentemente da capacidade individual ou coletiva das crianças para criá-la ou mantê-la. Um ambiente suficientemente bom para o autor, conta com a dimensão afetiva do cuidado capaz de proporcionar o processo de integração e o sentido de si. É no ambiente que será feita a leitura das ferramentas facilitadoras responsáveis por esse ser em desenvolvimento dependente de amparo para a continuidade da sua existência.

Winnicott (1962) coloca como objetivos do tratamento analítico se manter vivo e sobreviver à análise. Em paralelo a isso, existe a figura de uma mãe (ou alguém que ocupe a função de cuidado) que para constituir um ambiente suficientemente bom, se faz necessário ter a capacidade de também sobreviver aos marcos do amadurecimento da criança. Ao transferir tal discurso para o campo educacional, é viável alterar os atores, cabendo aos educadores exercer o ofício de cuidado e agentes facilitadores de prover o ambiente suficientemente bom, e recai sobre eles também a capacidade de sobreviver.

A influência então de um espaço educacional que não interfira e ofereça condições para o desenvolvimento refletido no desabrochar criativo e potencial integrador da criança. Ainda para o autor (1965), a escola deve ser uma extensão do lar, um lugar onde a criança pode continuar a sentir-se segura e compreendida, permitindo que o processo de crescimento e aprendizagem ocorra de forma natural e saudável.

A segurança no ambiente é capaz de impulsionar a força para a integração que o indivíduo carrega em si. Como trazido pelo psicanalista, as forças no sentido da vida, da integração da personalidade e da independência são tremendamente fortes, e com condições suficientemente boas a criança progride (Winnicott, 1962).

Sendo assim, a educação não pode ser pensada separada do que se entende como saúde na primeira infância, afinal, na visão de Winnicott (1962), prover diz respeito a facilitar a saúde mental individual da criança e o seu desenvolvimento emocional e relaciona saúde à maturidade. É preciso reescrever o que se entende como os cuidados na infância para definir o que cabe aos educadores. Para além da transmissão do conhecimento, a escola é um espaço de experimentação e socialização, podendo contribuir com o desenvolvimento das crianças ao oferecer oportunidades para o brincar ativo, criativo e compartilhado.

No tocante ao espaço de participação ativa da criança no planejamento das atividades diárias no CMEI, o brincar livre toma uma proporção significativa que preenche as manhãs das crianças. No pátio, existem pneus que no decorrer das manhãs transformam-se em circuitos pelos quais as crianças pulam na parte interna, sendo proibido tocar na parte externa do pneu; assim fazem competições sobre quem finaliza mais rápido seguindo as regras da brincadeira proposta por eles mesmos; ou podem se tornar palcos e dentro deles se encontram os componentes de uma banda que em poucos minutos fará uma apresentação musical.

Uma evidência adicional da participação das crianças ocorreu durante a visita à biblioteca itinerante promovida pelo Projeto Biblioteca Móvel Maceió, da Prefeitura de Maceió, que retomou suas atividades em 2023, após o período de crise sanitária. O projeto desembarcou na creche no dia 4 de Abril, durante a semana de adaptação. A biblioteca possui um acervo com mais de 750 livros e oferece diversas atividades culturais e educativas, como sessões de contação de histórias, momentos musicais com cantigas de roda, e a promoção da leitura em escolas municipais de Alagoas. As crianças ficaram livres para participar do momento musical, e em um momento de grande entusiasmo, algumas juntaram-se à equipe da biblioteca no palco improvisado, envolveram-se também na contação de histórias, algumas sentiram-se confortáveis e animadas com a ideia de participarem como personagens das histórias contadas, outros passeavam os olhos nas estantes repletas de livros e, com curiosidade, ousavam retirar alguns livros e folheá-los. O incentivo à leitura e a expressão artística abre espaço para o fantasiar da criança que consegue brincar com as possibilidades de ser, o vir-a-ser torna-se estimulante e a brincadeira, ainda que mediada por um planejamento, não detém todas as oportunidades do brincar. O brincar encontra as brechas da espontaneidade e o subjetivo de cada ser encontra um modo peculiar de se mostrar e ser mostrado. Como observa Winnicott,

A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante da sua vida. As experiências tanto externas como internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e

na fantasia. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência (Winnicott, 1982, p. 163)

Momentos como o descrito acima, mais abertos à espontaneidade, permitem que as crianças explorem sua criatividade, expressão individual e interação com o mundo ao seu redor. Essas experiências incentivam não apenas o desenvolvimento da imaginação e do vínculo com a leitura, mas também promovem a construção de habilidades sociais e culturais. Ao possibilitar que as crianças se conectem com narrativas, personagens e com o coletivo por meio da brincadeira e da expressão artística, iniciativas como essa reafirmam a importância de incluir as vozes e os modos de ser das crianças em ações educativas, ampliando seu papel como sujeitos ativos na sociedade.

O brincar acompanha o amadurecimento psíquico da criança e sua qualidade pode ser avaliada pelo espaço potencial oferecido pelo ambiente. Conforme afirmado por Winnicott (1986-1971, p.174) o espaço potencial emerge em contextos onde há confiança e fidedignidade no ambiente, esse espaço é crucial para o desenvolvimento criativo da criança e é preenchido pelo brincar, que se baseia mais nas experiências vividas do que em traços hereditários. Assim, o brincar não apenas reflete o estágio de desenvolvimento psíquico da criança, mas também é um meio pelo qual o ambiente propicia a realização de experiências significativas e criativas, fundamentais para o crescimento emocional e psicológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu a análise e discussão de observações sobre o interior de uma instituição de educação infantil. Ao se colocar como um ambiente suficientemente bom para o desenvolvimento das crianças, a escola demonstra ser um espaço potencializador e ativo na construção das infâncias, ocupando um lugar de relevância social e confirmando a importância da investigação sobre o que acontece no seu núcleo e arredores. Apesar das contribuições deste estudo, é importante reconhecer algumas limitações no tocante ao tempo de observação, não abarcando uma observação a longo prazo, mas deixa aberta às portas para futuras pesquisas acerca do tema escolar.

Os resultados sugerem que o compromisso das educadoras em fomentar um ambiente de confiança e acolhimento reflete a continuidade do cuidado iniciado no ambiente familiar, como proposto por Winnicott (1971). No contexto escolar, esse cuidado é essencial para nutrir

experiências criativas e fortalecer a formação de um *self* integrado, oferecendo às crianças ferramentas para lidar com os desafios da crescente autonomia e da socialização. Ao alinhar-se ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI, a prática educativa assume o papel de criar um espaço seguro onde as crianças possam expressar suas necessidades e emoções, promovendo sua subjetivação de forma criativa e significativa, sendo capaz de construir ferramentas para a emancipação de si.

A escola, vista pela lente de Winnicott, deve funcionar como uma extensão do ambiente familiar, onde o cuidado oferecido pelos pais encontra continuidade no ambiente educativo. Ainda segundo o autor (1971), a escola deve atuar como um ambiente facilitador que proporciona à criança a oportunidade de continuar desenvolvendo o seu '*self*' verdadeiro. Para isso, é essencial que o cuidado escolar seja permeado por acolhimento, empatia e a criação de um espaço onde a criança se sinta segura para expressar suas necessidades e emoções.

Nesse sentido, o professor ou o cuidador escolar assume um papel semelhante ao da mãe suficientemente boa, oferecendo uma base segura que permite à criança explorar, aprender e se desenvolver de maneira saudável. Na escola, a criança aprende a negociar o seu espaço em um ambiente social mais amplo, onde o apoio de professores e colegas pode ser crucial para o desenvolvimento de um *self* integrado. Ao rejeitar a concepção da escola como uma sequência de exigências impostas à criança, busca-se ofertar um novo lugar para a promoção de sua subjetivação de forma criativa e significativa.

A criança na transição de separação dos pais ao ser introduzida a outro campo social reforça a importância de um ambiente previsível e capaz de fazer a criança introduzir a segurança necessária para atravessar a experiência de separação repaginadas em outras situações ao longo da vida. Portanto, para finalizar me utilizo da frase que norteou muito do que acredito nesse percurso de escrita: o ambiente não faz a criança, na melhor das hipóteses possibilita à criança concretizar seu potencial.

O espaço potencial pode ser replicado em qualquer relação, com os mais variados atores. Seja entre mãe e bebê, entre analista e analisando, ou no foco específico deste artigo, na relação entre a criança e o educador, por isso, expresso tamanha admiração pelo autor que me acompanhou nessa jornada, porto a máxima de que para que algum trabalho possa ser feito, é preciso que haja no analista uma crença na natureza humana e nos processos de desenvolvimento, e isto é rapidamente percebido pelo paciente (WINNICOTT, 1950-55). Logo, carrego a confiança de que também assim é na experiência de todo vínculo humano, é

necessário acreditar e construir pontes para um desenvolvimento em um ambiente suficientemente bom.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação** / Joel Birman. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988

DIAS, Elsa Oliveira. **Winnicott: agressividade e teoria do amadurecimento**. Nat. hum., São Paulo , v. 2, n. 1, p. 9-48, jun. 2000 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302000000100001&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 nov. 2024.

MIZRAHI, Beatriz M., (2008). **Um contraponto ao biopoder e ao desamparo no contexto contemporâneo: reflexões winnicottianas**. Psicologia Clínica, 20(2), 223.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Práx. Educ., Vitória da Conquista , v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021 .

PAIXÃO, Rafaela. **A criança insubmissa: a potência subversiva do gesto criativo** / Rafaela Paixão. - São Paulo: Blucher, 2023.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOÃO XXIII (PPP). Maceió: SEMED, 2021.

ROMANZINI, Andréia; BOTTON, Leticia; VIVIAN, Aline. **Repercussões da pandemia da Covid-19 em crianças do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: Saúde debate, 2022.

WINNICOTT, Donald. W. **A criança e o seu mundo** (5a ed.) Rio de Janeiro: Zahar, 1982

WINNICOTT, Donald W.. **A integração do ego no desenvolvimento da criança** (1962). In: O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução Irineo Constantino Schuch Ortiz. São Paulo, Artmed, 1983.

WINNICOTT, Donald W. **Moral e Educação** (1963). In: O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Tradução Irineo Constantino Schuch Ortiz. São Paulo, Artmed, 1983.

WINNICOTT, Donald W. **O Ambiente e os Processos de Maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

WINNICOTT, Donald. W. **A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional** (1950-55). Em: Winnicott, D. W (Donald Woods), 1896-1971 Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas / por D. W. Winnicott, - Rio de Janeiro: Imago Ed, 2000

WINNICOTT, Donald. W. (1896-1971) **O brincar e a realidade**; traduzido por Breno Longhi, revisão técnica de Leopoldo Fulgencio. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

WINNICOTT, Donald. W. (1962). **Os objetivos do tratamento psicanalítico**. Em: WINNICOTT, Donald W. (1983). **Ambiente e seus processos de maturação**. Porto Alegre, Artes Médicas. 3. ed.