

OS BEBÊS NA CULTURA DE CRECHE: O LUGAR DE BERÇOS, FRALDAS, MAMADEIRAS, CHUPETAS E SUCATAS

BABIES IN THE CULTURE OF THE DAYCARE CENTER: THE PLACE OF CRADELS, DIAPERS, BABY BOTTLES, BABY'S DUMMY AND SCRAP

LOS BEBÉS EN LA CULTURA DE GUARDERÍA: AMBIENTE DE CUNAS, PAÑALES, BIBERÓN, CHUPETE Y CHATARRAS

Caroline Machado Cortelini Conceição¹

<https://orcid.org/0000-0002-3442-3904>

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, Paraná – Brasil. E-mail: cmcortelini@yahoo.com.br.

Resumo

O texto tematiza a constituição de uma cultura de creche, explicitando singularidades da presença de bebês e crianças bem pequenas nesses espaços. Analisa práticas de atendimento em creches, buscando compreender como se operou o processo de institucionalização de bebês e crianças bem pequenas na década de 1980, período demarcado pela expansão da educação infantil no Brasil. Utiliza a análise documental e a história oral, via depoimentos de profissionais das creches e gestores. Segue uma perspectiva interdisciplinar, intercambiando história cultural e sociologia da infância. A cultura de creche delimita-se a partir de alguns contornos que a diferenciam da cultura escolar. O lugar social constituído para bebês e crianças bem pequenas no processo de institucionalização de creches pode ser simbolizado por *berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas* e caracterizado como um lugar heterogêneo, múltiplo, expressando ao mesmo tempo uma política conformadora de corpos e uma cultura do encontro.

Palavra-chave: Cultura de Creche. Bebês. Educação Infantil. História.

Abstract

This paper is about the culture of the daycare center explaining the presence of the babies and kids in these spaces. It analyzes care practices in daycare centers, trying to understand how the process of institutionalizing babies and kids in the 1980s, a period marked by the expansion of early childhood education in Brazil. It is used a documental analysis and oral



history through testimony of the people who work at the daycare centers and managers. It is followed by an interdisciplinary perspective of the cultural history and sociology of the childhood. The culture of the daycare center is defined from some situations that make it different from the school culture. The social place constituted by babies and kids in the process of institutionalization of daycare centers may be shown by cradles, diapers, baby bottles, baby's dummy, scrap and characterized as a heterogeneous place, multiple and which expresses a policy and at the same time, a meeting culture.

Keywords: *Culture of the Daycare Center. Babies. Early Childhood Education. History.*

Resumen

El texto tematiza la constitución de una cultura de guardería, explicitando singularidades de la presencia de bebés y niños pequeños en estos espacios. Se analizan prácticas de atención en guarderías, buscando comprender cómo se operó el proceso de institucionalización de bebés y niños bien pequeños en la década de 1980, período demarcado por la expansión de la educación infantil en Brasil. Para ello, se utiliza el análisis documental y la historia oral, vía testimonios de profesionales de las guarderías y los gestores. Sigue una perspectiva interdisciplinaria, intercambiando historia cultural y sociología de la niñez. La cultura de guardería se delimita a partir de entornos que la diferencian de la cultura de la escuela. El lugar social constituido para bebés y niños bien pequeños en el proceso de institucionalización de guarderías puede ser simbolizado por cunas, pañales, chupete y chatarras y caracterizado como lugar heterogéneo, múltiplo expresando al mismo tiempo una política conformada de cuerpos y una cultura del encuentro.

Palabras clave: *Cultura de guardería. Bebés. Educación infantil. Historia*

1 Introdução

Há uma pluralidade de infâncias que precisam ser compreendidas em relação à pluralidade de modos de socializações humanas, a infância, nessa perspectiva, é uma “experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada” (BARBOSA, 2007, p. 1065). É relevante, portanto, colocar em foco infâncias de outros tempos, tendo em vista retirá-las de sua histórica obscuridade (SARMENTO, 2008). Conhecer os modos de educação infantil em tempos e contextos diferenciados possibilita suscitar reflexões àqueles que trabalham com a infância e a sua educação, contribuindo para sua formação e aprimoramento profissional (KUHLMANN JR, 2004). Na medida em que o trabalho da história, como propõe Pesavento (2008, p. 59, grifo da autora), “é sempre o de dar a ver um *outro*”, a investigação realizada propôs tornar visível outros modos de educar as crianças e outras infâncias que se fizeram presentes no espaço-tempo investigado.

Esse é o teor desta escrita: colocar em destaque a educação infantil em um contexto específico, buscando reconstituir cenas em que se delinearão um conjunto de práticas particulares, próprio desse contexto, que ao serem visibilizados permitem ampliar o conhecimento sobre a educação da infância brasileira permitindo problematizar processos experienciados em instituições educacionais.

A pesquisa, resultante de tese de doutorado, analisa práticas de atendimento em creches, buscando compreender como se operou o processo de institucionalização de bebês e crianças bem pequenas¹ na década de 1980, período demarcado pela expansão da educação infantil no Brasil. O conjunto de dados analisados permite ampliar reflexões sobre a cultura de creche. O processo metodológico da investigação contempla a análise documental e a história oral, através de depoimentos de profissionais das creches e gestores. A pesquisa toma como contexto de investigação o município de Francisco Beltrão/PR, a partir de depoimentos colhidos junto às profissionais das creches e gestores vinculados à mantenedora², associados à análise de documentos. As entrevistas foram realizadas no período de 2012 e 2013.

Foram entrevistadas um total de 20 profissionais de creche que atuaram nas décadas de 1980 nas instituições que foram criadas nessa década. A composição do quadro para a investigação se estabeleceu a partir de contato inicial com as diretoras das instituições de educação infantil (criadas na década de 1980) que indicaram as profissionais mais antigas dos CMEIS e profissionais que haviam trabalhado nas instituições. Priorizou-se aquelas que atuaram com turmas de berçário e maternal e as coordenadoras pedagógicas dessas instituições.

Em Francisco Beltrão/PR, inicialmente esse grupo de profissionais que atendia diretamente as crianças foi contratado, em regime celetista, para o cargo de auxiliar de creche e a partir de 1985 foram reenquadradas no cargo de monitor de creche. O primeiro concurso foi efetuado, em 1991, para o cargo de monitor de creche. Diante disso, o grupo de

¹Nomenclatura adotada pelo documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as reflexões curriculares” (Brasil, 2009), que compreende bebês como crianças de 0 a 18 meses e crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

²O conjunto de sujeitos da pesquisa é constituído por profissionais que atuaram diretamente nas creches de Francisco Beltrão/PR, seja em turmas de educação infantil ou na coordenação pedagógica, com diferentes vínculos profissionais, como professoras, monitoras, serviços gerais. Foram priorizados profissionais que atuaram com turmas de berçário e maternal e coordenadoras pedagógicas dessas instituições. Além das profissionais que atuaram/atua diretamente nas instituições de educação infantil, também foram entrevistadas: duas presidentes da Associação de Proteção à Maternidade e à Infância e *primeiras damas* que estiveram à frente da instituição no período referente à investigação; uma assistente social e uma coordenadora pedagógica da equipe da Secretaria de Assistência Social. Ainda, um coordenador do Departamento de Ação Social – DAS e uma técnica do escritório regional da LBA no referido município.

profissionais entrevistadas atuou em diferentes períodos, algumas delas permaneceram somente no período anterior ao primeiro concurso, outras fizeram o concurso e prosseguiram na carreira³. Trata-se de um grupo que não possuía formação profissional para a docência, sendo que algumas daquelas que foram efetivadas através do concurso realizaram posteriormente sua formação profissional.

O processo analítico segue uma perspectiva interdisciplinar, utilizando as contribuições da história cultural e da sociologia da infância para o processo interpretativo. Há especial ênfase no uso da memória, entendendo-a como representação de um tempo (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

A matriz analítica da pesquisa possibilita conceber a infância como categoria geracional, possibilitando perceber “o modo como são continuamente reinvestidas de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas, os atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto” (SARMENTO, 2005, p. 367). Nessa perspectiva, o texto desdobra considerações acerca da infância e seus modos de vida, permitindo vislumbrar este grupo geracional em um tempo histórico, contexto e condição de possibilidade específico.

Tais referenciais possibilitam olhar para a creche como produção cultural e um dos lugares de pertença da infância na sociedade contemporânea. Partindo do pressuposto de que toda instituição escolar possui uma cultura própria (SILVA, 2006), argumenta-se, neste caso, que a creche é portadora de uma determinada cultura, possui uma vida interna, que não está alheia ao contexto social mais amplo. Os indivíduos e as práticas são centrais para compreensão de tal cultura que abrange sujeitos e ações do cotidiano institucional. Benito (2000; 2010); Viñao Frago (1995); Julia (2001) em linhas gerais, definem cultura escolar como um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola. Juntamente com as contribuições de Bondioli e Mantovani (1998), Faria (2007), Barbosa (2006) que se referem aos contornos de uma cultura de creche, torna-se possível olhar para o cotidiano das creches sob uma perspectiva cultural, possibilitando apreender as práticas e as representações que perpassam o cotidiano institucional. Sendo assim, a creche possui especificidades que a diferencia da escola, que envolve os campos da assistência e da educação e os sujeitos para quem se destina, a criança

³O período de atuação de cada profissional está indicado, em nota de rodapé, à medida que vão sendo nominadas no texto.

pequena, formando os contornos de uma cultura onde se estabelece uma pedagogia dos pequeninos (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998).

O texto que segue tematiza alguns elementos que tem destaque no contexto investigado no que diz respeito às práticas, representações, tempos e espaços.

2 Higiene, saúde, nutrição e brincadeira no berçário

A tríade higiene-saúde-nutrição demarca significativa presença na creche, predominando visivelmente entre as práticas do berçário, sinalizando uma imagem de *bebê biológico*. Esses elementos demarcam dois ofícios diferenciados na creche: aos bebês a condição biológica (nutrição-alimentação), associada ao seu papel de sujeito brincante, e às demais faixas etárias um ofício de aluno, onde está presente um conjunto mais amplo de preocupações pedagógicas. Esse é um dos aspectos delimitadores do grupo etário *bebês* em relação aos demais grupos etários da creche.

A imagem do *bebê biológico* é explicitada na rotina do berçário:

Daí descarregava todos, aí eu enchia a banheira e começava a dar banho, primeiro cortava unha, a unha dos pezinhos, das mãozinhas, aí pro banho, dava banho, trocava e ia botando cada um na sua caminha, até terminar, aí dava mamá pra todos, eu fazia os mamás, na mamadeira, quando terminava ali aí eu pegava aquelas roupas e levava na lavanderia, quando os nenês estavam quietinhos eu mesma dava uma lavada pra poder voltar a tarde (com as roupas), porque não tinha como né. [...] Aí eu ia pra cozinha iniciava a sopa deles, fazia uma sopinha, quando era 11 horas por aí eu começava a tratar deles, os que já comiam, os que não eu dava mamá de novo. Aí terminando aquilo esperava um pouco trocava todos, novamente, ajeitava todos (Laura⁴).

Na mesma instituição, para o outro subgrupo etário, são sinalizadas diferenças no trabalho:

[...] no inverno, assim... aquelas crianças, a gente colocava os colchões no chão, colocava eles sentadinhos, cobria as perninhas deles com cobertor, dava o café lá, assim pra eles e o pãozinho na mão, uma coisa assim carinhosa [...]. Então, aí depois do lanche, troca, banho, aí nós íamos pra uma atividade, depois o almoço, aí nós escovávamos os dentes deles, tinha um tablado assim perto da pia onde eles subiam, nós escovávamos, a gente não dava a escovinha pra eles, nós escovávamos,

⁴Atuou como monitora de creche no período de 1981 a 1998.

colocava no peniquinho, coisa mais fofa, depois quem precisava de fralda a gente trocava, [...] e depois eles dormiam, mais ou menos até as 14 horas. Levantou, a gente faz mais uns exercícios com eles, umas atividades, ou ia pra fora, tinha uma quadra lá, ou fazia ali mesmo dentro da sala, aí dependendo do sol, da temperatura do dia, antes das 4 horas era o lanche, as 3 e meia, e após o lanche nós começávamos a trocá-los de volta e aquela roupinha toda ia pra lavanderia. [...] Tinha um planejamento tudo bonitinho. [...] mais atividades lúdicas né pra idade deles, eu dava, por exemplo, desenho, fazíamos em massinha. Claro eles eram pequenininhos, mas eu trabalhava a coordenação motora, eu trabalhava pra eles andarem na linha, essas coisas que a gente trabalha na educação infantil, com os pequenininhos (Juraci⁵).

Enquanto na primeira narrativa a rotina fica centrada nas necessidades biológicas dos bebês, banho, alimentação, troca de fraldas, na rotina do segundo grupo a professora Juraci destaca a preocupação com as “atividades” e “exercícios”, com o planejamento das atividades que incluíam desenho, massinha de modelar, coordenação motora, atividades lúdicas, como indicado pela professora. Fica explícito as diferenças quanto à rotina dos diferentes grupos etários.

Como destaca Coutinho (2011), tem sido recorrente a tendência de restringir as competências dos bebês apenas às dimensões biológicas. Essa ênfase aponta para uma perspectiva adultocêntrica, onde “não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas como seres languageiros, ativos e interativos” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 89). Em decorrência, este olhar tem colocado empecilhos para que os bebês sejam percebidos como sujeitos legítimos, produtores ativos de cultura. Geralmente são vistos como um “pacote biológico” (GOTTLIEB, 2009).

Contudo, é interessante notar que a brincadeira também aparece como uma singularidade no tempo e lugar dos bebês na creche. A brincadeira tem um papel significativo nas práticas com os pequenos porque se constitui na ocupação prioritária dessas crianças, nos momentos em que estas não estão envolvidas em atividades da dimensão biológica. Na pesquisa aqui relatada, segundo as depoentes, as brincadeiras eram realizadas na sala e nos espaços externos, brincavam com cantigas, de esconder-se dos bebês cobrindo o rosto com um pano, com materiais de sucata, com brinquedos e ainda improvisavam materiais com recursos da natureza. Ao fazer parte do cotidiano dos bebês, esta dimensão evidencia que eles eram compreendidos como sujeitos e “não apenas corpos a serem banhados, alimentados ou trocados” (TRISTÃO, 2005, p. 42). Embora houvesse ênfase nestes últimos aspectos, que

⁵Atuou nos cargos de professora e coordenadora pedagógica no período de 1981 a 1985.

necessitam compor o cotidiano da creche, a dimensão lúdica e social dos bebês também era considerada.

A demarcação de um ofício de bebê na creche, diferenciado dos outros subgrupos etários pode ser sinalizada na seguinte afirmativa: “Prefiro o berço, porque os grandinhos exigem mais atividade, tem que ter mais pique né pra acompanhar eles, já os mais pequenos” (Cleusa⁶). Conforme acentua Tristão (2005, p. 42) é “mais fácil pensar que as crianças são atores sociais, potentes, criativos, quando falamos de crianças maiores” ainda é “um desafio pensar em alteridade quando este outro é um bebê”. É importante destacar que:

Os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender. Entretanto, suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 87).

Como acentua Gottlieb (2009), a habilidade verbal que falta aos bebês é compensada por suas comunicações somáticas. Ainda é um desafio entender os modos dos bebês relacionarem-se com o mundo, entender como o corpo dos bebês é “estruturado (pelas) e estruturador (das) ações” (COUTINHO, 2011 p. 113). Nesse sentido, embora relatado pelas professoras, os tempos da brincadeira na rotina com os bebês não são percebidos em sua dimensão pedagógica, sobressai a importância dos cuidados corporais e a diversidade de brincadeiras relatadas pelas entrevistadas são narradas por elas como algo sem muita importância na rotina.

3 O berço e a sucata na cultura da creche

A imagem retratada na fotografia⁷ a seguir é significativa para explorar a dimensão do espaço da creche no que se refere aos bebês (Figura 1). Trata-se de uma sala de berçário.

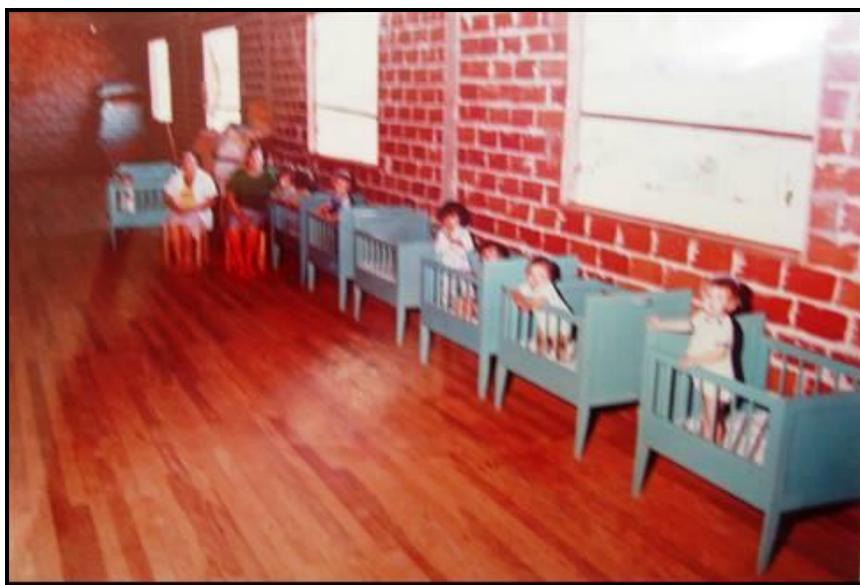
⁶Ingressou em 1980 como auxiliar de creche e atualmente é professora de educação infantil.

⁷Esta pesquisa valeu-se da fotografia como um elemento empírico complementar. Neste sentido, é pertinente anotar que imagens necessitam ser consideradas como uma escolha de determinado sujeito ou grupo, efetuada em um tempo e lugar. Como acentua Leite (2001, p. 23), as imagens fotográficas são “representações que aguardam um leitor que as decifrem”.

Nessa sala há somente berços para as crianças e cadeiras para as monitoras. O que esse lugar tem a dizer? O que expressa a presença/ausência de recursos materiais? Fica explícita a improvisação do espaço, denotando efetivamente o lugar periférico ocupado pela creche.

O espaço traduz uma cultura de infância nas instituições de educação infantil, é carregado de representações de criança e de adulto, apresenta marcas de um projeto educativo (FARIA, 1999). Desse modo, conforme acentua Viñao Frago (1995), o espaço escolar apresenta uma natureza cultural e educativa, não é neutro, é signo, símbolo, apresenta as marcas de quem o ocupa⁸, em sua materialidade, institui um sistema de valores (BENITO, 1992). A instituição escolar reflete em suas estruturas arquitetônicas os modos de conceber a organização do ensino, de dispor os elementos e pautar as práticas, expressa uma ordem conformada a regras e formas que comportam sentidos (BENITO, 2000). A escola, neste caso podemos dizer a creche, apresenta marcas, que manifesta modos de organização pedagógica e conteúdos de cultura (BENITO, 2000).

Figura 1 – O berçário (Imagens de uma das primeiras creches de Francisco Beltrão)



Fonte: Relatório da APMI (1990).

⁸Uma distinção entre espaço e lugar é importante: Certeau (2012) propõe que o espaço é um lugar praticado, uma configuração de posições. Viñao Frago (1995, p. 69) afirma que “el espacio físico es, para el ser humano, espacio apropiado — territorio — y espacio dispuesto y habitado — lugar”. Nesse sentido, o espaço é uma construção social e o espaço escolar uma modalidade de sua conversão em território e lugar.

O berço se sobressai como recurso de destaque. Essa ideia está presente na fala de Leonilde, coordenadora pedagógica⁹ da Associação de Proteção à Maternidade e à Infância – APMI, ao referir-se à criação da primeira creche: “se tu visse os bercinhos que nós montamos, com mosquiteiro, tudo coisa mais linda, tinha quatro berços, era dois de um lado e dois de outro”. A narrativa sinaliza o berço como ocupando lugar de destaque. E apontando para qual ideia de atendimento aos bebês que o berço remete, Leonilde complementa a sua narrativa afirmando: “[a monitora] cuidava daquelas crianças, aquelas crianças todas limpinhas, bem arrumadinhas, ali”. Assim o berço impõe uma ordem e remete a funções de atendimento das necessidades biológicas.

Desse modo, como afirma Benito (2000, p. 6), o espaço-escola exhibe sinais emblemáticos que veiculam valores culturais, morais e ideológicos, constitui-se em um referente simbólico dotado de significações. Faria (2007) pontua que todo lugar tem um potencial pedagógico. Autores que estudaram sobre o espaço na educação infantil acentuam que este é fundamental para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, atuando na estruturação de funções motoras, simbólicas, sensoriais, lúdicas e relacionais (BARBOSA; HORN, 2001; FORNEIRO, 1998; HORN, 2004 e outros). Horn (2004) assevera que o espaço se legitima como um elemento curricular, portanto, ele nunca é neutro e pode estimular ou limitar as possibilidades das crianças.

Além dos berços, outro objeto que se destaca na creche é a sucata, conforme expõe Salete¹⁰: “pegava a caixa de brinquedos que tinha, mais era sucata. [...] era difícil a gente ter lápis, folha, se usava muito o papel jornal era o que a gente tinha mais a disposição, era papel jornal e tinta. A gente não tinha muita opção de ter um material pra fazer uma atividade pedagógica”. Oliveira [et al.] (2003) dizem que os objetos que as crianças dispõem para brincar, nas salas, são fundamentais. Os materiais que compõem as instituições escolares são testemunhos de uma gramática da escolarização, um código de regras que coloca a cultura escolar em uma determinada ordem (BENITO, 2010). Importante aqui lembrar Horn (2004, p. 37), quando acentua que o espaço, na instituição de educação infantil, é rico em significados, “carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam”, ele mostra a cultura em que está inserido através de ritos, da presença, disposição e usos dos objetos. A autora ainda afirma que por meio da leitura da organização dos espaços é possível

⁹Atuou no cargo nos seguintes períodos: 1977-1983 e 1993-1996.

¹⁰Atuou de 1983 a 1994 nos cargos de Auxiliar Administrativo – Coordenação de Creche e Monitora de creche

depreender que concepção de criança e de educação é compartilhada naquele lugar. Desse modo, a ausência de recursos também tem muito a nos dizer.

Cabe, então, problematizar: de que objetos se compõem a creche? No contexto investigado – que delimita um tempo determinado e um lugar específico, mas que pode ser extrapolado para muitos outros contextos – compõem-se, basicamente, de berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas. Se considerarmos a importância dos recursos e o papel que eles desempenham, cabe indagar: o que oferece esse espaço? Refletir sobre os objetos que compõem o cotidiano das crianças auxilia a compreender como as infâncias são constituídas nos diversos lugares. Prout (2010, p. 740) acentua a importância de incluir a materialidade na análise da infância a fim de perceber como a infância se constitui na sociedade “enredada em uma enorme variedade de artefatos materiais”. Isso nos remete a pensar: qual o lugar que esses mesmos artefatos ocupam atualmente no tempo-espaço da creche?

Uma das marcas, não somente no contexto investigado, mas na educação infantil brasileira e independente do período a ser analisado - particularmente das creches voltadas à população de baixa condição econômica – é a carência de recursos em geral, e de objetos pedagógicos especificamente. Tal situação permite que se lhe associe à expressão *rainha da sucata*, ou seja, contexto marcado pela ausência, pela precariedade (ROSEMBERG, 1992). Contudo, no cotidiano da creche marcada por essa condição, crianças e professoras encontraram alternativas para inventar novos usos aos objetos e assim criar e vivenciar uma cultura lúdica e uma cultura da infância. Nesta perspectiva cabe lembrar Certeau (2012), para quem espaços e tempos sociais estão submetidos à criatividade e à ação dos sujeitos. Como a pesquisa permite constatar, no contexto investigado há lugar para expressão da criatividade dos sujeitos em suas ações. Com isso, refletir sobre os usos das materialidades a que crianças e adultos têm acesso permite avançar na compreensão do lugar social desses sujeitos e aqui, especialmente, das crianças, fazendo perceber de forma mais ampla como se compunha o cotidiano da creche. Assim como reinventam o uso de objetos, reinventam os espaços também. Acerca disso é importante considerar que

As práticas sociais das crianças reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento, e as formas de ser e de agir das crianças “contaminam”, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram. Apesar de isso ser normalmente ignorado, a verdade é que as crianças agem e a sua ação transforma os lugares em que (con)vivem com os adultos (SARMENTO, 2011, p. 585).

A narrativa de Salete, que remete a essa dimensão da ação ativa das crianças na reconfiguração dos espaços, por diversos momentos da narrativa (aqui sintetizada) faz referência à maneira como o cotidiano da creche se reorganizava a partir da ação das próprias crianças em função das possibilidades que o espaço colocava:

Um grupo ficava num canto, outro grupo ficava no outro [...] numas alturas misturava tudo né [...] acabava que deixava eles brincar livre. Quando resolviam correr lá dentro o barulho era... [...] Até acalmar não era fácil [...] mas vira e mexe estavam todos misturados, porque a gente não tinha uma sala específica, era todo o ambiente aberto. Então estava um dum lado e outro doutro, mas de repente, tinha momentos assim que tava todo mundo junto...

4 Os múltiplos tempos na rotina da creche

A organização do tempo da creche salienta dimensões de um cotidiano pedagógico particular, que se organiza em função de determinadas necessidades das crianças e daquilo que se entende obrigatório incluir no atendimento institucional. As narrativas de Laura sobre a rotina do berçário, e de Juraci sobre a rotina do maternal, possibilitam visualizar como se estruturam esses tempos. O quadro (Quadro 1), elaborado a partir daquelas narrativas e complementado com a de outras profissionais explicita algumas das especificidades de cada grupo.

Rotinas comumente constituem categoria pedagógica usual na educação infantil, elas regram e normatizam o cotidiano institucional (BARBOSA, 2006). Barbosa (2006) acentua que as rotinas são produtos “culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia”. Assim, as rotinas estão presentes nas instituições educacionais como formas intencionais de controle e regulação, tendo como base “uma seleção feita a partir dos discursos sobre as crianças e sobre a função social da educação infantil” (BARBOSA, 2006, p. 202).

Para Viñao Frago (1995), tempo escolar de fato são *tempos no plural*, o que permite perceber que, no mesmo espaço institucional, são vividos tempos diferentes por grupos de

crianças e adultos. É o que as rotinas aqui apresentadas sinalizam, isto é, o tempo vivido pelos bebês não é o mesmo tempo vivido pelos outros grupos etários. As especificidades de cada tempo traduzem concepções de educação e, deste modo, sujeitos infantis são destinatários de propostas diferenciadas em função das expectativas dos adultos sobre as crianças. O autor pontua que o tempo escolar é organizado e produzido social e culturalmente, por sua vez, Benito (1992) esclarece que o tempo reflete determinados pressupostos psicopedagógicos, valores, formas de gestão de determinado contexto.

Quadro 1 – Rotina das turmas na creche

<i>Berçário</i>	<i>Maternal</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Chegada dos bebês; – Banho (cortar unhas) e vestimenta do uniforme; – Permanência no berço; <ul style="list-style-type: none"> – Mamadeira; – Sono ou andar pela sala ou tomar sol; <ul style="list-style-type: none"> – Almoço; – Sono; – Troca de fraldas; <ul style="list-style-type: none"> – Mamadeira; – Brincadeira ou tomar sol; <ul style="list-style-type: none"> – Troca de roupas; – Retorno para casa. 	<ul style="list-style-type: none"> – Chegada das crianças; <ul style="list-style-type: none"> – Café; – Banho e vestimenta do uniforme; – Atividades lúdico-pedagógicas; <ul style="list-style-type: none"> – Almoço; – Escovação dentária; – Hora do penico ou troca de fralda; <ul style="list-style-type: none"> – Sono; – Atividades lúdico-pedagógicas; <ul style="list-style-type: none"> – Lanche; – Troca de roupa; – Retorno para casa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, é importante perceber as diferenças entre uma rotina e outra. A segunda inclui o que as professoras denominam de “atividades pedagógicas”, esse elemento não aparece na rotina do berçário, pois a compreensão que ainda hoje está presente no contexto da creche é de que com os bebês é “só cuidado mesmo”. Contudo, como fica explícito especialmente no subtítulo “Higiene, saúde, nutrição e brincadeira no berçário” mesmo que as representações do trabalho com os bebês remetam à ideia de que é “só o cuidado”, há um conjunto de práticas invisibilizadas por esta ideia, que são as práticas das brincadeiras.

Um dos elementos que se destacam nos tempos vividos na creche, no contexto investigado, são os tempos de convivência de interação entre diferentes grupos etários. São momentos de encontro entre diferentes grupos etários, bebês e crianças maiores, adultos e crianças. Oliveira et al (2003, p. 69) asseveram que a interação é um elemento básico para o desenvolvimento infantil. As autoras expõem que a rotina da instituição de educação infantil deve abranger a “organização de atividades estruturadoras de interações adulto-criança, criança-criança e criança-mundo físico e social”.

Quanto aos tempos na creche, no contexto investigado destacam-se oportunidades mais acentuadas de convivência entre diferentes subgrupos etários. Tal como mostra a fotografia (figura 2): bebês, crianças pequenas, crianças maiores, jovens e adultos, todos juntos em momentos festivos, em situações de interação. Esta fotografia é significativa para percebermos que as formas e possibilidades de interação na creche, no período investigado, são diferenciadas das possibilidades oferecidas atualmente.

Figura 2– Festa de Páscoa na Creche São Miguel – crianças, monitoras e coordenadora, 198_.



Fonte: Acervo pessoal de Maria Salete Hellmann.

A imagem está com alguns marcadores que sinalizam o lugar onde estão os bebês nessa fotografia: no colo de adultos e de outras crianças (jovens), que também frequentavam a creche num regime de contra turno escolar. Diferentes ocasiões de integração entre diversas idades, ora incentivada ou, em algumas situações, imposta pelas condições de infraestrutura e espaços improvisados onde os ambientes eram bem mais coletivizados.

Os bebês aparecem como sujeitos atuantes no contexto institucional. Nesse contexto de interações se ritualiza a prática pedagógica efetuando-se uma pedagogia do contato, conforme expressão de Nörnberg (2013), onde diferentes grupos etários se encontram. Esse aspecto é explicitado na fotografia da Festa do Dia da Criança (figura 3) que registra a atuação dos bebês nesses momentos de encontro entre todos os sujeitos da creche. A creche é sinalizada, através dessas fotografias, como lugar de relação, de interações, de vida social coletivizada, apresentando outras possibilidades de viver o espaço institucional, assim como outras possibilidades de socialização.

Figura 3 – Festa do Dia da Criança – crianças, profissionais da creche e equipe da APMI, 1984.



Fonte: Acervo do CMEI Nice Braga.

Constata-se que as festas e atividades vinculadas às datas comemorativas tinham presença importante no período inicial dessas instituições. Algumas festividades como Páscoa e Natal, Dia da Criança eram comemoradas reunindo todas as crianças e adultos de cada creche e contava com a presença da equipe da APMI. Essas datas eram motivo de encontro e compunham um ritual festivo da creche. Cleusa, monitora de creche, recorda, “reuníamos [as crianças], fazíamos lanche juntos. Comemorávamos tudo”. Esse ritual de *comemorar tudo* está em posição de destaque no cotidiano das creches.

As atividades relacionadas às datas comemorativas expressam um conjunto de conteúdos curriculares, mas efetivamente têm destaque como oportunidade de encontro, de interações entre diferentes subgrupos etários, de participação da comunidade na creche. E acentuam a importância atribuída à infância, naquele contexto, para quem os adultos programam as festas de Páscoa e Natal e as presenteiam nesses eventos. Desse modo, essas práticas festivas têm lugar de destaque nas instituições colocando-se como importante marca cultural da creche no período investigado.

5 Considerações finais

O texto sinalizou traços de uma cultura de creche. Sem a pretensão de abranger de todo o cenário, pontuou reflexões sobre concepções de educação infantil que marcaram o lugar, as singularidades das práticas dos sujeitos, a organização dos tempos e espaços, além de elementos referentes à cultura material da creche que servem ao propósito de levantar questões para refletir sobre o tema.

A cultura da creche delimita-se a partir de alguns contornos que a diferenciam da escola. Na creche práticas e representações envolvem o cuidado, a educação, a brincadeira, as particularidades da presença dos bebês e crianças pequenas, as especificidades da profissionalização docente com o grupo etário a que se destina.

Os traços da cultura de creche que esta pesquisa evidencia permitem identificar as singularidades do lugar social constituído para bebês e crianças bem pequenas no processo de institucionalização de creches – ontem e em grande parte ainda hoje. Tais espaços podem ser simbolizados por *berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas*. Este lugar da infância pode ser caracterizado como um lugar heterogêneo, um espaço múltiplo, onde é possível

identificar tanto a expressão de uma política conformadora de corpos, como a expressão de uma cultura do encontro.

A educação infantil tem o desafio de conceber experiências no campo das práticas pedagógicas para bebês e crianças bem pequenas, que incluam as múltiplas manifestações culturais, integrando saberes, conhecimentos e experiências no sentido de proporcionar o desenvolvimento pleno da criança e a vivência enquanto sujeito social produtor de cultura. Para tanto, é pertinente refletir sobre o lugar ocupado por esses artefatos culturais: o berço desempenha a função de cercar a liberdade dos bebês ou possibilitar o descanso? Como a troca de fralda compõe a rotina da creche? O que os outros bebês fazem durante a hora da troca de fraldas? Esse momento é aproveitado para a experiência comunicativa entre a professora e o bebê? Quais experiências sensoriais oportunizadas aos bebês no campo da alimentação? Quais os recursos, materiais e espaços disponíveis nas creches para a livre exploração das crianças? Quais as possibilidades de interações com os objetos, os sujeitos e os contextos na creche? As questões destacadas são algumas possíveis que o material empírico analisado suscita, daí a importância de estudos que coloquem em destaque a cultura de creche.

Referências

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (org.). **Educação infantil** – pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BENITO, A. E. El espacio escolar como escenario y como representación. **Revista teias**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2000. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23853>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BENITO, A. E. Patrimonio material de la escuela e historia cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 13-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2125>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BENITO, A. E. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. **Revista de Educación**, Espanha, n. 298, p. 55-79, mayo/ago. 1992. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/1993> Acesso em: 10 jul. 2013.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** – Bases para reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009.

CERTEAU, M. A **Invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2012.

COUTINHO, A. M. S. O corpo e a ação social de bebês na creche. **Poiésis**. v. 4, n. 8, p. 221-233, jul./dez. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v4e82011221-233>. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/791>. Acesso em: 13 abr. 2018.

FARIA, A. L. G. **Educação Pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, A. L. G. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Junqueira & Marin: Araraquara, 2007.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Revista Psicologia USP**. São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, jul./set. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300002>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42002>. Acesso em: 10 mar. 2018.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Vitória, v.1, n. 1, p. 9-43, jan./jul. 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39195/Dominique%20Julia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 mar. 2018.

KUHLMANN JR. M. **Infância e Educação no Brasil** – uma abordagem histórica. São Paulo: Saraiva, 2004.

LEITE, M. M. **Retratos de família**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2001.

NÖRNBERG, M. Do berço ao berçário. A instituição como morada e lugar de contato. **Pro-Posições**. Campinas, v. 24, n. 3, p. 99-113, set./dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000300007>. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072013000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 mar. 2017.

OLIVEIRA, Z. R. *et al.*. **Creches**: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 2003.

PESAVENTO, S. J. História Cultural: caminhos de um desafio contemporâneo. *In*: PESAVENTO, S. J.; SANTOS, N. M. W.; ROSSINI, M. de S. (org.). **Narrativas, imagens e práticas sociais**: percursos em história cultural. Porto Alegre: Asterisco, 2008.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>. Acesso em: 4 out. 2017.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/198464441605>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>. Acesso em: 4 out. 2017.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602>. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819>. Acesso em: 25 mar. 2014.

SARMENTO, M. J. Gerações de alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-7330200500020000>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, –agosto. 1992.

SILVA, F. de C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200013>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. História, memória e história da educação. *In*: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRISTÃO, F. C. D. “Você viu que ele já está ficando de gatinho?” Educadoras de creches e desenvolvimento infantil. *In*: MARTINS, F. A. J. (org.). **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, s/n, p. 63-82, set./dez. 1995. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINO_FRAGO.pdf. Acesso em: 20 maio 2015.

Recebido em: 16/07/2018

Revisado em: 22/01/2019

Aprovado em: 26/02/2019

Publicado em: 28/08/2020