

BERÇOS, FRALDAS, MAMADEIRAS, CHUPETAS E SUCATAS: CULTURA DE CRECHE AQUI E LÁ, ONTEM E HOJE

CONCEIÇÃO, Caroline M. Cortelini /Unioeste

FISCHER, Beatriz T. Daudt/Unisinos

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

A pesquisa analisa a constituição de uma cultura de creche, explicitando singularidades da presença de bebês e crianças bem pequenas nestes espaços. A partir de um contexto específico do interior do Paraná, evidencia a tessitura da infância e sua educação, permitindo extrapolar para um universo mais amplo, no caso para o Brasil, década de oitenta. Como processo metodológico, além da análise documental utiliza a história oral, via depoimentos de profissionais das creches e gestores. Quanto ao processo analítico a investigação segue uma perspectiva interdisciplinar, intercambiando o campo da história cultural e da sociologia da infância. Entre diversas e ricas constatações, a investigação permite verificar que a cultura de creche delimita-se a partir de alguns contornos que a diferenciam da denominada cultura escolar. O lugar social constituído para bebês e crianças bem pequenas no processo de institucionalização de creches – ontem e ainda hoje – pode ser simbolizado por *berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas*. Além disso, o lugar da infância pode ser caracterizado como um lugar heterogêneo, um espaço múltiplo, onde é possível identificar tanto a expressão de uma política nacional conformadora de corpos, como ao mesmo tempo a expressão de uma cultura do encontro.

BERÇOS, FRALDAS, MAMADEIRAS, CHUPETAS E SUCATAS: CULTURA DE CRECHE AQUI E LÁ, ONTEM E HOJE

Considerações iniciais: Elementos para refletir sobre culturas de creche

Esta pesquisa tem como propósito dar visibilidade a modos de viver a infância e a educação da criança em tempos não tão distantes, e também na atualidade, permitindo problematizar processos vividos em instituições educacionais. Envolve a educação da

primeira infância¹, tendo como foco as práticas institucionais de atendimento em creches² em um município da região sudoeste do estado do Paraná, buscando analisar como se operou o processo de institucionalização de bebês e crianças bem pequenas³ na década de 1980. O conjunto de dados analisados permite compreender como se estabelece uma cultura de creche – de atendimento extradomiciliar – no contexto investigado, buscando captar as especificidades da presença dos bebês e crianças bem pequenas⁴ nestes espaços.

O processo metodológico da investigação contempla a análise documental e a história oral, via depoimentos de profissionais das creches e gestores. O processo analítico segue uma perspectiva interdisciplinar, promovendo o encontro de abordagens teóricas que se conjugam e complementam para uma múltipla interpretação. Desse modo, busca subsídios no campo da história cultural⁵ e da sociologia da infância⁶. Tal matriz analítica possibilita olhar os lugares e os sujeitos de outro modo, ao estabelecer a criança como ser biopsicossocial, a infância como categoria geracional e a creche como produção cultural e um dos lugares de pertença da infância na sociedade contemporânea. 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 mantenedora⁷, associados à análise de documentos e legislação.

¹ A expressão é utilizada para referir-se, no geral, às crianças em idade correspondente à educação infantil, 0 a 5 anos ou 0 a 6 anos de idade, dependendo do recorte temporal a que se refere.

² É importante destacar que no recorte temporal eleito para a pesquisa a creche tratava-se de instituição que abrangia toda a primeira infância, não apresentando a mesma compreensão proposta pela LDB n° 9394/96. No entanto a pesquisa dá enfoque à educação da criança de 0 a 3 anos nessas instituições.

³ Os bebês e crianças bem pequenas compõe a primeira etapa da infância, delimitada pela faixa etária de 0 a 3 anos, a quem atualmente é, conforme a LDB n° 9394/96 destinada a creche. Nomenclatura 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.

⁴ Desse modo, ficam de fora desta análise muitas das singularidades da presença do subgrupo etário de 4 a 6 anos na creche, que se compõem de um conjunto de práticas e concepções que o diferenciam das crianças menores.

⁵ Há especial ênfase no uso da memória, entendo-a não como cópia fiel do real, mas como representação de um tempo escoado (STEPHANOU; BASTOS, 2005). Nesse processo, a memória individual mescla-se à memória social, de modo que a memória de cada sujeito é um ponto de vista sobre a memória coletiva (HALBWACHS, 2006).

⁶ Para a análise aqui desdobrada, são apropriados os conceitos de geração e de ofício de criança, conforme Sarmiento (2005, p.367). Para este intelectual, o conceito de geração define “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”. Na mesma perspectiva, compreende-se ofício de criança como “o conjunto de comportamentos e ações (op cit) que se espera que a criança desempenhe” (SARMENTO, 2011, p. 06).

⁷ O 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, além de coordenadoras pedagógicas dessas

Desdobra considerações acerca da infância e seus modos de vida, permitindo vislumbrar este grupo geracional em diferentes tempos históricos, contextos e condições de possibilidade. Assim, aqui se visualiza, entre outros acontecimentos, as condições de tessitura da infância e sua educação, a partir de um contexto específico que, entretanto, permite extrapolações para um universo mais amplo.

Para compreender o processo de institucionalização de bebês e crianças bem pequenas no contexto investigado, este estudo analisa práticas institucionais enquanto práticas culturais. Toda instituição escolar possui uma cultura própria, como indica Silva (2006) e, neste caso, a creche possui uma cultura própria, uma vida interna, mas que não está alheia ao contexto social mais amplo. Os indivíduos e as práticas são centrais para compreendermos tal cultura que abrange sujeitos e ações do cotidiano institucional. Para o procedimento analítico desta pesquisa, lançou-se mão dos referenciais de cultura escolar, tomando como base autores como Benito (2000; 2010); Viñao Frago (1995); Julia (2001) e assim compreendendo cultura escolar como um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola. Bondioli e Mantovani (1998), por sua vez, argumentam que as especificidades da creche, que a localiza no campo da assistência e da educação, e dos sujeitos para quem se destina, formam os contornos de uma cultura da creche onde se estabelece uma pedagogia dos pequeninos. Para problematizar esta específica cultura que a diferencia da cultura escolar, aqui são destacados aspectos que envolvem representações, práticas, artefatos, tempos e espaços dessa instituição.

A partir dessas contribuições teóricas são destacadas a seguir três dimensões que compõem a cultura da creche voltada aos bebês: a dimensão biológica dos bebês, o espaço e os objetos e a rotina da creche.

A imagem do bebê biológico: destaque para higiene, saúde e nutrição no berçário

A tríade higiene-saúde-nutrição demarca significativa presença na creche, predominando visivelmente entre as práticas do berçário, sinalizando a presença de *um bebê biológico*. Nos depoimentos colhidos junto às atendentes fica explícito o quanto

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. Além disso, um coordenador do Departamento de Ação Social – DAS e uma técnica do escritório regional da LBA no referido município.

tais práticas são fortemente demarcadas em comparação aos demais subgrupos etários. Para estes, há uma preocupação de caráter mais pedagógico. Em outras palavras, tais 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 pedagógicas⁸. Esse é um dos aspectos delimitadores do grupo etário *bebês* em relação aos demais grupos etários da creche.

Ao sinalizar essa oposição entre uma concepção mais “pedagógica” para as crianças maiores em detrimento das menores, estabelece-se uma comparação, compreendendo a instituição creche como um “contexto de desenvolvimento” efetivamente atribuído ao grupo etário maior, enquanto que em relação aos bebês predominava mesmo a concepção de atendimento mais centrado no caráter biológico. Em outras palavras, “como se nesse estágio inicial de vida a criança fosse apenas um corpo a ser alimentado, cuidado, limpo, agasalhado” (OLIVEIRA [ET AL.], 2003, p. 64). Nessa perspectiva, 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 (Laura – Monitora de Creche).

O berçário é, portanto, demarcado como o lugar de “cuidado, alimentação, higiene”. 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, 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

⁸ Estas compõem um grupo de conteúdos de formação teórica, que compreende o domínio das várias áreas do saber científico, transpostos em saberes escolares (MARTINS, 2009).

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 (Juraci – Monitora de Creche).

Isso denota que há poucas expectativas em relação aos bebês, imperando aí um olhar predominantemente biológico. Como destaca Coutinho (2011), tem sido recorrente a tendência de restringir as competências dos bebês apenas a dimensões biológicas. Essa ênfase em ações voltadas para o atendimento das necessidades básicas das crianças aponta para uma perspectiva adultocêntrica, onde “não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas como seres languageiros, ativos e interativos”, como acentuam Richter; e Barbosa (2010, p. 89). Nessa perspectiva, os bebês são um “não-sujeito” que ocupam um “espaço negativo” na sociedade. Como decorrência, este olhar tem colocado empecilhos para que estes sujeitos pequenos sejam percebidos como sujeitos legítimos, produtores ativos de cultura (GOTTLIEB, 2009). Geralmente são percebidos como um “pacote biológico”, pois “passam a maior parte do tempo envolvidos em processos corporais do que em atividades intelectuais. A maioria desses processos envolve a expulsão de substâncias que são desvalorizadas na sociedade ocidental [...] – lágrimas, urina, fezes, vômito” (GOTTLIEB, 2009, p. 323).

A brincadeira também aparece como uma singularidade quanto ao tempo e ao lugar dos bebês na creche. Embora o brincar na creche não seja ocupação exclusiva dos bebês, a brincadeira tem um papel significativo nas práticas com os pequenos porque se constituem na ocupação prioritária dessas crianças, nos momentos em que estas não estejam envolvidas em atividades da dimensão biológica.

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

Ainda no que diz respeito à demarcação de um ofício de bebê na creche, diferenciado dos outros subgrupos etários é sinalizada por uma monitora ao afirmar: “*Prefiro o berço, porque os grandinhos exigem mais atividade, tem que ter mais pique*

né pra acompanhar eles, já os mais pequenos” (Cleusa – *Monitora de Creche*). Tristão (2005, p. 42) afirma ser “um desafio pensar em alteridade quando este outro é um bebê”. E complementa que efetivamente é “mais fácil pensar que as crianças são atores sociais, potentes, criativos, quando falamos de crianças maiores”.

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). Diante disso, destaca-se a importância de pesquisas na creche que tenham como foco os bebês e as práticas de adultos em torno deles.

O espaço e os objetos na cultura da creche: o berço e a sucata

A imagem retratada na fotografia⁹ a seguir é significativa para explorar a dimensão do espaço da creche, especialmente no que se refere aos bebês (Figura 1). Trata-se de uma sala de berçário. 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?

Figura 1 – O berçário

⁹ Esta 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”.



Fonte: Relatório da APMI, 1990.

Como acentua Faria (1999), ao referir-se às instituições de educação infantil, o espaço traduz uma cultura de infância, é carregado de representações de criança e de adulto, apresenta marcas de um projeto educativo. A autora nos remete a refletir sobre a constituição histórica do espaço. Viñao Frago (1995), por sua vez, acentua que o espaço escolar apresenta uma natureza cultural e educativa, indicando que o espaço não é neutro, é signo, símbolo, apresenta as marcas de quem o ocupa¹⁰. Ou, como diz Benito (1995), em sua materialidade o espaço institui um sistema de valores.

Ainda para Benito (2000) o espaço escolar pode ser considerado como lugar ou cenário, sob essa perspectiva a escola reflete em suas estruturas arquitetônicas os modos de conceber a organização do ensino, de dispor os elementos e pautar as práticas. E ainda como representação, é dotado de significados, expressa uma ordem conformada a regras e formas que comportam sentidos. A escola, na perspectiva espacial, apresenta marcas, que manifesta modos de organização pedagógica e conteúdos de cultura (BENITO, 2000).

A fotografia acima propõe reflexões sobre o espaço e os objetos que o compõem, ou nesse caso a falta deles. Embora praticamente não existam recursos na

¹⁰ Uma 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. En este sentido, el espacio es una construcción social y el espacio escolar una de las modalidades de su conversión en territorio y lugar.

sala, ou no espaço adaptado para sala, o único que está presente suscita algumas considerações. Primeiramente fica explícita a improvisação do espaço, denotando efetivamente o lugar periférico ocupado pela creche. E ainda nos remete a refletir sobre a creche como: lugar de que? Tendo o berço como único recurso, remete a um enfoque biológico dos bebês, ou seja, é lugar de atender somente às necessidades básicas das crianças.

Ao pensar em berçário, efetivamente, o berço se sobressai como recurso de destaque. Essa ideia está presente na fala de Leonilde, coordenadora pedagógica da 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. Desse modo, tanto na instituição planejada para receber as crianças, como aquela outra que foi improvisada para desempenhar essa função, ao direcionar-se aos bebês, o berço é o objeto que se destaca. 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 também afirma Benito (2000, p. 06), o espaço-escola exhibe sinais emblemáticos que veiculam valores culturais, morais e ideológicos, constitui-se em um referente simbólico dotado de significações. O prédio escolar é, assim, um constructo com forte carga de significados. Nessa perspectiva, o mesmo autor refere que Dufestel, um higienista francês, sugeria que a disposição das salas transmitia certos modos de controle da comunicação e da disciplina, ao estabelecer uma forma determinada de organização das relações internas.

Na pesquisa aqui trazida à tona, Salete, monitora de creche, também narra como se organizava o espaço da creche: *“tinha os bercinhos colocados em cima do palco e a gente não tinha salas. Um grupo ficava num canto, outro grupo ficava no outro. Era meio complicado porque, numas alturas misturava tudo, né”*¹¹. Essa não foi uma realidade exclusiva dessa instituição, outras também vivenciaram realidade semelhante. Ao contrário de uma forma de disciplina a que o autor se refere, destaca-se uma forma

¹¹ Referência ao período em que a creche funcionou em um pavilhão de festas da comunidade.

de improvisação que expressa a guarda como o propósito principal da creche, como se refere umas das professoras, sobre outra creche: “*era um depósito de crianças*”.

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, 200; FORNEIRO, 1998; HORN, 2004 e outros). Horn (2004) assevera, inclusive, que o espaço legitima-se como um elemento curricular, portanto, ele nunca é neutro e pode estimular ou limitar as possibilidades das crianças.

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, p. 14). Eleger a sucata como material educativo para as creches traduz uma ideia clara de criança, de educação infantil, de currículo onde a imagem da criança pobre tem lugar de destaque. Salete destaca os recursos materiais da creche em que trabalhou: “*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.

Importante aqui lembrar Horn (2004, p. 37), quando acentua que o espaço 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 depreender que concepção de criança e de educação é compartilhada naquele lugar. Desse modo, a ausência de recursos também tem muito a nos dizer.

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? Será que em uma creche voltada a crianças com mais amplas condições econômicas, por exemplo, encontraríamos uma situação assim? Seria somente com sucatas que elas ocupariam seu tempo? Refletir sobre os objetos que compõem o cotidiano das crianças auxilia a

compreender como estas 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”.

Uma das marcas, não somente no contexto investigado, mas na educação infantil brasileira, particularmente das creches voltadas à população de baixa condição econômica, pode ser identificada como *rainha da sucata*, ou seja, contexto marcado pela ausência, pela precariedade. 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 específica 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 tem 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, uma das depoentes nesta pesquisa, 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...

A rotina da creche: os tempos dos bebês, os tempos das crianças maiores e os tempos coletivos.

A creche possui uma rotina própria que se altera em alguns aspectos em função das especificidades dos grupos etários, geralmente dois ou três grupos: o dos bebês, das crianças bem pequenas (em geral a partir de 18 meses) e das crianças maiores (a partir de 3 anos). No contexto investigado, algumas vezes somente havia separação do berçário nos primeiros anos de funcionamento da creche. A rotina demarca a sua diferença em relação a outras instituições escolares. A observação da 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, elaborado a partir daquelas narrativas e complementado com a de outras profissionais explicita as especificidades de cada grupo.

Quadro – 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; – Mamadeira; – Sono ou andar pela sala ou tomar sol; – Almoço; – Sono; – Troca de fraldas; – Mamadeira; – Brincadeira ou tomar sol; – Troca de roupas; – Retorno para casa. 	<ul style="list-style-type: none"> – Chegada das crianças; – Café; – Banho e vestimenta do uniforme; – Atividade; – Almoço; – Escovação dentária; – Hora do penico ou troca de fralda; – Sono; – Atividades; – Lanche; – Troca de roupa; – Retorno para casa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Rotinas comumente constituem categoria pedagógica usuais na educação infantil e permitem que se compreenda a proposta educativa dos profissionais e da instituição. 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, portanto, tempos escolares. Essa ideia de *tempos no plural* permite perceber que, no mesmo espaço institucional, são vividos tempos diferentes por grupos de crianças e adultos. É o que essas rotinas 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, tal como o espaço e os discursos escolares, o tempo não é neutro, é um tempo que reflete determinados pressupostos psicopedagógicos, valores, formas de gestão de determinado contexto. O tempo escolar é um tempo diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais, é uma construção cultural e pedagógica.

Um dos elementos que se destacam nos tempos vividos na creche 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”. Estas interações cada vez mais têm ficado restritas a grupos etários com idades aproximadas.

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.

Figura 2– Festa de páscoa na creche



Festa de Páscoa na Creche São Miguel – crianças, monitoras e coordenadora. S/D. Fonte: Acervo pessoal de Maria Salete Hellmann.

Esta fotografia é significativa para percebermos que as formas e possibilidades de interação na creche, no período investigado, são diferenciadas das possibilidades oferecidas atualmente. 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 freqüentavam a creche num regime de contraturno escolar. Diferentes ocasiões de integração entre as diversas idades são visualizadas nas fotografias e explicitadas nas narrativas das profissionais das creches. Essa convivência, ora incentivada ou, em algumas situações, imposta pelas condições de infra-estrutura, espaços improvisados onde os ambientes eram bem mais coletivizados.

Figura 3 – Festa do Dia da Criança



Festa do Dia da Criança – crianças, profissionais da creche e equipe da APMI, 1984. Fonte: Acervo da do CMEI Nice Braga.

Com um olhar mais atento, sobressai uma imagem de *bebê como membro do grupo social*, onde 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.

O conjunto que compõem a imagem mostra bebês participando ativamente da atividade, parecem estar se divertindo no evento social 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.

Dando prosseguimento aos dados desta pesquisa, focalizando a análise na cultura institucional das creches, constata-se que as festas e atividades vinculadas a 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, e também na organização da mantenedora, a Associação de Proteção à Maternidade e à Infância. Faz-se presente com ênfase nos álbuns de fotografias das instituições e nos relatórios de atividade da APMI.

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.

Considerações finais

Apresentou-se no presente texto traços de uma cultura de creche, pontuando reflexões sobre concepções de educação infantil que marcaram o lugar, as singularidades das práticas dos sujeitos, a organização dos tempos e espaços e elementos da cultura material da creche. Sem a pretensão de uma abordagem exaustiva, o texto apontou traços – tal como rabiscos que se desenham no papel que não abrangem de todo o cenário – mas que aqui servem ao propósito de apontar alguns indícios para problematizar o tema de investigação. Na análise buscou-se explicitar elementos que permitem compreender a cultura da creche, em especial quanto à presença dos bebês, a partir de um contexto específico do interior do Brasil.

Os aspectos expostos ao longo do trabalho conduzem a seguinte reflexão: a cultura da creche vai delimitando-se a partir de alguns contornos que a diferenciam da escola, onde as práticas e as representações que envolvem o cuidado, a educação, a profissão docente, a brincadeira e a presença dos bebês são colocados na centralidade das ações. Sobressai uma compreensão de creche como um lugar de cuidado que, contudo, não se restringe somente a este aspecto. O cuidado não é a centralidade da prática, mas sim a centralidade da concepção de atendimento institucional partilhada no

contexto investigado. A creche é instituição que se organiza com diferentes tempos, são os tempos dos bebês, os tempos das crianças maiores, os tempos de encontro. E em espaços de improvisos, de ausências, mas também espaço educacional com características peculiares.

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 a partir da existência de creches – ontem e em grande parte hoje. Tais espaços podem ser simbolizados por *berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas*. Entretanto, o lugar da infância pode ser caracterizado também como um lugar heterogêneo, um espaço múltiplo, onde é possível identificar tanto a expressão de uma política nacional conformadora de corpos, como ao mesmo tempo a expressão de uma cultura do encontro.

Por fim, é pertinente assinalar que as instituições de atendimento à infância são lugares sociais onde as crianças vivem tempo significativo de suas vidas, o que exige pensar a educação infantil em suas especificidades, diferenciando-a essencialmente das demais etapas de escolarização. Tais diferenças demandam pesquisas específicas a fim de que questões e desafios sejam apreendidos em sua complexidade.

REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, M^a Carmem S.; HORN, M^a DA Graça S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E.(Org.). Educação infantil – pra que te quero? Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BENITO, Agustín Escolano. El espacio escolar como escenario y como representación. **Revista teias**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2000.

_____. Patrimonio material de la escuela e historia cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 13-28, jul/dez., 2010.

_____. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. **Revista de Educación**, n° 298, 1992.

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 9^a edição, 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, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. 19 ed. Petrópolis : Vozes, 2012.

COUTINHO, A. M. S. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese (Doutorado). Universidade do Minho, Portugal, 2010.

FARIA, Ana Lúcia. Goulart. **Educação Pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo: Cortez, 1999.

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

FORNEIRO, Lina I. **A organização dos espaços na educação infantil**. In: ZABALZA, Miguel 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, julho/setembro, n. 20(3), p. 313-336, 2009.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

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

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Vitória, ES, n. 1, jan/jul, p. 09-43, 2001.

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

MARTINS, Ligia M. **O Ensino e o Desenvolvimento das crianças de zero a três anos**. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M.(orgs.) Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas, SP: Alínea, 2009.

NÖRNBERG, Marta. Do berço ao berçário. A instituição como morada e lugar de contato. **Pro-Posições**. Campinas/SP, vol. 24, n. 3 (72), p. 99-113, set./dez., 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de [et al.]. **Creches**: crianças, faz de conta & cia. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PROUT, Alan. RECONSIDERANDO A NOVA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

RICHTER, Sandra Regina S.; BARBOSA, M^a Carmen S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

SARMENTO, Manuel. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

_____. Gerações de Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol.26, n. 91, mai/ago, 2005.

_____. **Sociologia da Infância**: correntes e confluências. In SARMENTO, M. J. e GOUVÊA, M. C. S. de (org.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura Escolar**: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa Educar, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 201-216, 2006.

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

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

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Historia de la educación y historia cultural:** Posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, Nº 0, Set/Out/Nov/Dez, p. 63-82, 1995.