

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIANA NOGUEIRA URRUTIA

**A RETIRADA DAS FRALDAS COMO PARTE DA  
EDUCAÇÃO DO CORPO - UMA ANÁLISE DO PROCESSO  
SOB A ÓTICA DAS INTERAÇÕES SOCIOCULTURAIS**

CAMPINAS  
2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Mariana Nogueira Urrutia

**A RETIRADA DAS FRALDAS COMO PARTE DA  
EDUCAÇÃO DO CORPO - UMA ANÁLISE DO PROCESSO  
SOB A ÓTICA DAS INTERAÇÕES SOCIOCULTURAIS**

Monografia apresentada como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roseli Aparecida Cação Fontana.

CAMPINAS  
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Ur7r

Urrutia, Mariana Nogueira, 1987-

A retirada das fraldas como parte da educação do corpo: uma análise do processo sob a ótica das interações socioculturais / Mariana Nogueira Urrutia. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Roseli Aparecida Cação Fontana.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Creches. 2. Relação criança - adulto. 3. Interação social em crianças. 4. Corpo. 5. Educação. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação, 1952- . II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-140-BFE

---

Profª Drª Roseli Aparecida Cação Fontana  
(Orientadora)

---

Profª Drª Eliana Ayoub  
(2ª Leitora)

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço primeiramente a Deus, por ter me permitido chegar até aqui.*

*Aos meus pais, meu noivo e meus queridos amigos pela paciência e compreensão, não só durante a elaboração do presente trabalho, mas ao longo de toda a minha graduação.*

*Aos meus colegas de graduação pelas vivências e aprendizagens que compartilharam comigo.*

*À minha grande mestra Roseli, pela dedicação, pelo carinho e pelos sábios ensinamentos.*

*À creche, professora e monitores do Ag2A, por me permitirem acompanhar a rotina diária de seus trabalhos com as crianças e dividirem comigo momentos tão ricos e importantes.*

*Um agradecimento em especial ao monitor José, querido amigo que se envolveu com a minha pesquisa e colaborou muito para a sua realização.*

## RESUMO

Esse trabalho teve como objetivo estudar no processo de constituição cultural das crianças nos seus primeiros anos de vida – entre um e dois anos - a educação do controle de suas funções orgânicas, que resulta na retirada das fraldas.

Para a realização desse estudo, a dinâmica interativa estabelecida entre a criança e os adultos que a cercam foi focalizada, pois se partiu do pressuposto teórico de que são os adultos, do lugar social que ocupam na relação com a criança, que compartilham com ela modos de se comportar e valores relativos a suas funções orgânicas, que interpretam e atribuem sentidos a suas excreções. A criança, nesse processo de interação com os adultos, apropria-se dessas significações e passa a se perceber nas situações por eles significadas. Assim, com esse foco, buscou-se apreender, tanto as condutas mediadoras do adulto quanto as reações da criança em relação a esse processo e os indícios de apropriação, por ela, das significações socialmente estabilizadas que foram com ela compartilhadas.

O contexto em que se deu o presente estudo foi o interior de uma creche pública municipal da cidade de Campinas.

O estudo teve como embasamento teórico os estudos da história cultural sobre o processo civilizatório, desenvolvidos por autores como Revel, Gleyse e Vigarello, e estudos sobre a humanização da criança, realizados por Vygotsky.

**Palavras-chave:** criança; creche; interação adulto-criança; constituição cultural; educação do corpo; aquisição do controle das funções excretoras.

## SUMÁRIO

<b>Introdução - As origens do estudo</b> .....	p.09
<b>Capítulo I - A educação do corpo no processo de desenvolvimento cultural</b> .....	p.15
1.1. As marcas do humano - a constituição cultural da criança.....	p.16
1.2. O corpo mediado pela história e pela linguagem.....	p.23
1.3. Um breve histórico da educação infantil no Brasil.....	p.27
<b>Capítulo II - A pesquisa: aspectos metodológicos</b> .....	p.32
2.1. A inserção no CEMEI.....	p.33
2.2. Um olhar sobre a creche, os educadores e as crianças.....	p.35
<b>Capítulo III – Tirando a fralda</b> .....	p.39
Episódio número 1.....	p.39
Episódio número 2.....	p.41
Episódio número 3.....	p.43
Episódio número 4.....	p.44
Episódio número 5.....	p.48
Episódio número 6.....	p.52
Episódio número 7.....	p.58
Episódio número 8.....	p.61
<b>Considerações Finais</b> .....	p.66
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	p.70

*"A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria".*

*Paulo Freire (2002, p.53)*



### **As origens do estudo**

No período de fevereiro a dezembro de 2009 trabalhei como agente de educação infantil (monitora) em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Assumi o cargo a partir de um concurso público e atuei ao longo do ano junto ao agrupamento 2A, onde se encontravam crianças que completariam dois anos em julho daquele ano até crianças que completariam três anos após esse mesmo mês.

Nessa época eu já havia ingressado no Curso de Pedagogia e o desenvolvimento das crianças, a olhos vistos a cada dia, bem como a importância do cuidado dos adultos, em relação a elas, nesse processo me encantavam. Grupos de crianças que no início do ano não falavam, precisavam de ajuda para se alimentar e andavam com dificuldade, ao fim do primeiro semestre, já eram outras: muitas já conseguiam se alimentar sozinha, outras já corriam de um lado para o outro, falavam algumas palavras e algumas já começavam a formular frases.

Entre um momento e outro desse curto período de tempo, eu reconhecia, até porque participava dessa atividade, que muito trabalho humano de compartilhamento da cultura se processava nas interações entre os adultos e as crianças e delas entre si, mediadas por aqueles. Nessas relações eram possibilitados às crianças: a exploração de objetos culturais variados, pela manipulação, pelo nome; o controle de sua energia muscular para produzir movimentos apropriados para lidar com os objetos culturais, o que, no caso da alimentação, por exemplo, culminava no aprendizado dos gestos necessários para que a realizassem sozinhas; a apreensão dos significados dos objetos, das ações e das relações; a convivência com as primeiras palavras.

Conforme ressalta Pino (2005, p.197):

não se pode esquecer que o bebê humano, além de enfrentar as condições do novo meio físico [em que se insere, pelo nascimento] como qualquer outro organismo, tem que enfrentar as condições peculiares do meio humano, o seu meio, para poder iniciar a aventura de sua constituição como ser humano, a qual depende totalmente da solidariedade do Outro.

Mais do que aquilo que as crianças eram ou não capazes de fazer, encantavam-me seus confrontos com a realidade social e cultural e as transformações que nelas se produziam nas relações vividas no CEMEI.

Entre tais transformações, a retirada das fraldas, por volta dos dois aos de idade, fisgou minha atenção, pois na condição de tia, no âmbito dos cuidados familiares, eu acompanhara esse processo com os dois filhos de minha irmã.

O processo de retirada das fraldas de cada um dos meus sobrinhos se deu de forma lenta e gradual, mediado pelas interações, verbais e corporais, estabelecidas entre nós, adultos, e eles.

O mais velho não freqüentava a escola quando passou por esse processo, de forma que minha irmã (sua mãe), meu cunhado (seu pai), minha mãe (sua avó) e eu éramos as pessoas que mais nos relacionávamos com ele durante essa fase. Lembro-me que antes mesmo de retirarmos a sua fralda fomos mostrando a ele que havia um lugar onde nós, adultos, fazíamos as nossas necessidades fisiológicas. Apresentávamos a ele o banheiro, o vaso sanitário, a descarga, a pia... Dessa forma, aos poucos, ele próprio foi demonstrando já estar preparado para ficar sem a fralda. Vez ou outra ele passou a pedir para usar o banheiro, sempre que isso ocorria, nós o levávamos até lá, algumas vezes ele se sentava no vaso – colocamos um adaptador na tampa do mesmo para que ele pudesse se sentar sem cair – e não fazia nada, mas outras vezes a urina e até mesmo as fezes eram feitas ali. Quando isso acontecia, nós comemorávamos com aplausos e gritos de: “Ê! Viva! Muito bem!”, depois o limpávamos, lavávamos as suas mãozinhas e nos despedíamos das suas excreções, dizendo coisas como: “tchau xixi, vai embora!” ou “tchau coco fedido!”. Ele adorava!

O processo se deu assim até o dia em que minha irmã julgou ser hora de deixá-lo sem as fraldas. Lembro-me que ela se sentou com ele e falou algo como: “Agora você não vai mais precisar das fraldas, filho. Você vai ficar igual gente grande! Quando quiser fazer xixi e coco vamos sempre fazer lá no banheiro. Olha que legal!”

Daquele dia em diante ele ficou sem fralda, esta só era colocada nele nos momentos em que fosse dormir ou andar de carro por muito tempo. A verdade é que ele se acostumou rápido a ficar sem ela. Nas primeiras semanas, a urina escapava algumas vezes, molhando o chão de sua casa ou da casa da avó.

Alguns tapetes também foram atingidos por ela. Em relação às fezes, algumas também escaparam antes que ele chegasse ao banheiro. No entanto, ao fim de duas ou três semanas meu sobrinho havia aprendido a controlar com bastante eficiência seu funcionamento fisiológico.

Com meu sobrinho mais novo, a experiência foi um pouco diferente, primeiro porque quando passou a ficar efetivamente sem as fraldas ele já freqüentava a escola, segundo porque ele convivia com o irmão mais velho. É importante destacar que na escola do meu sobrinho, que é particular e possui um número bastante reduzido de crianças por turma, quem decide o momento adequado de retirar as fraldas é a família, de forma que a escola apenas segue o estipulado por ela.

Ao longo do crescimento do meu sobrinho, eu pude observar que ele imita muito tudo o que o irmão mais velho faz, de forma que á medida em que ele foi adquirindo consciência de que o irmão, assim como os adultos que os cercavam, utilizava o banheiro para fazer suas necessidades, foi desejando usá-lo também. Lembro-me de inúmeras vezes que ele, ainda muito pequeno, me pedia para usar o banheiro, eu o levava e ele nada fazia. Parecia que ele queria só estar sentado ali, no vaso sanitário, como seu irmão.

Assim, como fizemos com o mais velho, fomos preparando o mais novo para ficar sem a fralda, de forma que quando a retiramos ele se acostumou com facilidade com a nova condição. Na escola, soubemos que ele foi o primeiro da turma a ficar sem a fralda, o que me leva a acreditar que o maior estímulo para que ele adquirisse o controle dos esfíncteres tenha realmente vindo de nós e do irmão mais velho.

Ao contrário do que acontece na família, onde uma criança de cada vez aprende a utilizar o banheiro, liberando-se das fraldas, no CEMEI, grupos inteiros de crianças são preparados, acompanhados ou iniciados nessa nova etapa do seu desenvolvimento corporal, pelos educadores - professoras e monitores. Resultado da institucionalização das crianças ao longo do século XX, os centros de educação infantil recebem crianças cada vez mais novas, em período integral, responsabilizando-se, juntamente com a família, por seu desenvolvimento e constituição humana. No período da retirada das fraldas, um verdadeiro ritual toma

conta do CEMEI, com os educadores procurando afinar entre si e com as famílias, os procedimentos adotados visando ao acompanhamento das crianças.

Ficou evidente para mim que a forma como se dava a retirada da fralda no CEMEI era bastante diferente do que eu havia presenciado na minha experiência familiar, pois ao invés de se ter alguns adultos se relacionando com uma criança, tinham-se muitas crianças se relacionando entre si e com diferentes adultos, que proporcionalmente ao número de crianças, eram poucos, mas que eram mais numerosos do que os da família. Esses adultos, ao contrário do que eu e minha família buscávamos fazer com meus sobrinhos, agiam de formas muito distintas com essas crianças, não dando a elas um parâmetro fixo para seguirem. Assim, um educador era extremamente calmo enquanto outro era muito agitado, um seguia rigidamente os horários enquanto outro se mostrava mais descontraído, um falava desde cedo sobre o uso do banheiro enquanto outro preferia que a criança continuasse usando a fralda. Além disso, diferentemente do meu sobrinho mais novo que freqüentava a escola por apenas quatro horas diárias, aquelas crianças permaneciam no CEMEI o dia todo, passando, assim, mais tempo com os educadores do que com a própria família, de forma que a função de retirar as fraldas das crianças ficava sendo predominantemente desses educadores.

Tanto em minha experiência familiar quanto no CEMEI, fui-me dando conta, mediada pelas leituras no campo da psicologia histórico-cultural, do quanto este momento esperado pelos adultos que cercam a criança (e até mesmo naturalizado por eles) indicava uma profunda transformação do funcionamento biológico do seu corpo pela ação da cultura e do seu desenvolvimento como ser humano.

Lembrei-me mais uma vez de Pino (2005) que, fundamentado nas teses de Lev S. Vygotsky, considera razoável, em relação às crianças, falar de dois nascimentos: um natural, que é o nascimento biológico, através do qual ela ingressa num mundo totalmente estranho àquele em que veio se desenvolvendo ao longo da gestação, e outro cultural, para o qual a sensibilidade e a percepção biológicas, suficientes para a rápida adaptação, ao seu meio, das crias de animais próximos ao homem, não o são para a inserção do bebê ao meio cultural. Não se pode esquecer, ressalta Pino (2005, p.57), que:

não obstante a importância fundamental das funções biológicas para adquirir o modo de ser humano, no mundo do homem o ato de nascer tem muito mais o caráter de um evento cultural do que de um acontecimento biológico, embora não deixe de ser uma celebração da vida.

E que esse nascimento cultural, diferentemente do biológico, estende-se no tempo. Ele não é um momento pontual, mas um complexo processo de aprendizado da condição humana que fica atrelado às condições reais de existência que cada criança encontra no meio social e cultural em que o nascimento biológico a insere.

Como assevera Lev S. Vygotsky, em sua abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, o desenvolvimento da criança se dá através de sua relação com o mundo humano em que nasce. Um mundo que já é estruturado, que significa e no qual ela é iniciada pelos adultos, que nele já estão inseridos. Em constante interação com os adultos que a cercam, diz Vygotsky, a criança desde que nasce é incluída na cultura. São os outros de seu grupo social e de seu tempo que a historicizam, mediando sua compreensão do mundo, desde as aprendizagens mais simples até as mais complexas, *compartilh[ando] com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente* (Fontana & Cruz, 1997). Assim, é por meio da interação social e na interação social que a criança nasce e se desenvolve social e culturalmente. Ao longo do seu crescimento, a cultura vai se naturalizando e tornando-se parte dela.

Como bem sabemos, afirma Pino (op.cit., p.58), as condições sociais em que uma criança se insere pelo nascimento biológico

variam (...) em função do inúmeros fatores que marcam a história social dos homens. História (...) feita mais de desigualdades, determinantes das possibilidades de acesso aos bens naturais (necessários à manutenção da vida) e culturais (necessários à humanização dessa vida).

A compreensão do processo de retirada das fraldas como parte da inserção das crianças na cultura e da ação da cultura sobre seu funcionamento orgânico me encantou muito e mobilizou-me o desejo de compreender melhor a forma como se dá esse momento do processo de formação cultural das crianças, como ele as afeta, como se singulariza em cada uma delas e como os adultos dele participam.

Para tanto, decidi acompanhar o processo de retirada das fraldas com uma turma de agrupamento 2 (Ag2A) – formado por crianças com idade entre um e dois anos – no CEMEI em que havia trabalhado anteriormente. Ali permaneci de março a dezembro de 2011, fazendo observações semanais da rotina de atendimento das crianças, ajudando os monitores nesses atendimentos, observando as condutas

mediadoras do adulto e as reações das crianças em relação ao uso da fralda, conversando com professoras e monitores sobre todo o processo instaurado pela retirada das fraldas e sobre as regras que o norteiam, tanto em relação às crianças, quanto às relações entre adultos no CEMEI e entre os profissionais do CEMEI e as famílias das crianças atendidas.

Para o estudo desse processo foram fundamentais leituras relativas ao desenvolvimento das crianças, a partir da abordagem histórico-cultural em psicologia, como também estudos no campo da história cultural sobre o processo civilizatório e sobre o higienismo, da sociologia do corpo e da antropologia. Tais leituras contribuíram para minha compreensão da constituição cultural do corpo e das práticas de controle e higiene de suas funções orgânicas e de suas implicações sobre a constituição do humano a cada nova geração. Abordo essas leituras no primeiro capítulo deste trabalho.

Em seguida, apresento a pesquisa realizada em seu contexto de produção e as opções teórico-metodológicas que a balizaram.

No terceiro capítulo, apresento e analiso episódios relativos à retirada de fraldas no CEMEI estudado.

Finalizo este trabalho, traçando algumas considerações sobre a constituição cultural da criança e sobre o papel do CEMEI e de seus profissionais na constituição humana das crianças que são por eles atendidas.

### A educação do corpo no processo de desenvolvimento cultural

Georges Vigarello (1978), um estudioso da sociologia do corpo, afirma que:

“(…) o corpo é o primeiro lugar onde a mão adulta marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados á sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos” (p.9) <sup>1</sup>

Nesse sentido, falar sobre os corpos é falar de marcadores sociais e, também sexuais, de traços, vestígios, sinais que permitem compreender tanto suas especificidades atuais quanto suas funções, ao longo da história, na especificidade do desempenho de atividades diversas. Os corpos contam uma história - a história social em que os indivíduos se constituem - da qual são produtos. Desde o nascimento, incidem sobre os corpos e seus movimentos o que se poderia chamar de uma educação do corpo e controle de seus gestos (Soares, 2001, p. 56) que nele instauram os modos de agir e de se comportar que permitem um reconhecimento moral e social da pessoa (Revel, 1991, p.172).

Gestos e sentidos humanos incontáveis são significados nas relações sociais, são compartilhados e experimentados pelos sujeitos, são desenvolvidos e coibidos nessas relações. Com o outro, aprende-se a olhar e a se olhar, aprende-se a ouvir, a falar, a calar, a tocar e ser tocado, aprende-se a preferir. Todos os sentidos são educados, fazendo com que cada um conheça os sons, os cheiros e os sabores bons e “decentes” e rejeite os “indecentes”, aprenda o que, a quem e como tocar ou a não tocar, fazendo com que se incorporem e desenvolvam algumas habilidades e não outras, alguns ritmos e não outros, alguns gestos e não outros.

Daí poder-se dizer que a cultura inscreve em cada ser humano estratégias de apresentação de si, técnicas de uso do corpo e de controle das suas funções biológicas, das emoções, padrões éticos e estéticos de comportamento que distinguem os indivíduos e os lugares sociais por eles ocupados nas sociedades a

---

<sup>1</sup> A tradução apresentada acima é de Soares, 2001, p.56.

que pertencem. Os signos culturais inscritos nos corpos remetem a valores, códigos, sentidos e, sobretudo, a sensibilidades, na medida em que possuem função informativa, ou seja, de pertencimento ao gênero humano, dividido em sexo, idade, classe social, atividade, cultura, lugar e momento, condição sanitária, costumes, posição político-ideológica e também religiosa (Soares, 2006).

A educação do corpo é um processo vivido ao longo da existência pelos seres humanos. Essa educação envolve as vestimentas utilizadas para cobrir e proteger o corpo, as cores e cortes dessas vestimentas e sua adequação a diferentes idades, gêneros, funções sociais exercidas, ocasiões, rituais, etc.. Ela diz respeito aos movimentos corporais, aos modos de andar, de sentar, de olhar, de se dirigir ao outro, ao tom de voz, às práticas de asseio e de cuidado com o corpo e suas diferentes partes, aos odores corporais, às atividades físicas exercidas no trabalho, no lazer, etc..

Esse conjunto de regras relativas aos modos de usar e de apresentar o corpo e os valores culturais a elas relativos são “marcas do humano”, expressão utilizada por Pino (2005), pesquisador que se inscreve na perspectiva da psicologia histórico-cultural, criada por Vygotsky, para designar o funcionamento bio-cultural, determinado pelo processo histórico, que caracteriza os seres humanos.

Segundo Vygotsky, a interiorização dessas práticas culturais e de seus significados, nas relações sociais vividas desde o nascimento, constitui as pessoas, tornando-se parte delas.

### **1.1. As marcas do humano - a constituição cultural da criança**

De acordo com a abordagem histórico-cultural o homem, assim como os animais, age de acordo com um sistema de sinalização. Os homens e os animais sinalizam coisas e são capazes de compreender alguns sinais vindos de seres da mesma espécie. Os sinais são muito importantes porque permitem aos animais a adaptação às condições do meio, tendo, por isso, importante valor biológico. No entanto o sistema de sinalização do qual o homem se utiliza vai para além dos sistemas de sinalização biológicos utilizados pelos animais, pois o homem, devido às suas capacidades biológicas, é capaz de criar estímulos artificiais para sinalizar,



como a linguagem. A atividade de sinalizar do homem é chamada por Vygotsky de *significação* e pode ser entendida como a criação e o uso de *signos*. Essa atividade promove, além do desenvolvimento biológico, a constituição cultural e social dos mesmos. Vygotsky mostra que o uso dos signos, tem, inicialmente, a função de controle externo do homem, porém depois que este os interioriza e os domina, o signo passa permitir que o homem, através dele, controle a natureza e a si mesmo.

Os processo de significação são aquilo que possibilita que a criança se transforme sob a ação da cultura, ao mesmo tempo que esta adquire a forma e a dimensão que lhe confere à criança, pois as significações que a sociedade lhe propõe (impõe?) adquirem o sentido que elas têm para a criança. (PINO, 2005 p.150)

A criança, conforme afirma Vygotsky, não nasce humana, mas se torna humana, através das mudanças que a ação cultural promove em sua natureza biológica. A criança nasce em um meio onde o comportamento não é regido apenas por leis naturais ou biológicas, mas também por um contexto de significações culturais que foi estabelecido pelo homem ao longo da sua história. Tais significações não se desenvolvem a partir das nossas transformações biológicas, mas existem no meio externo, no social, e são internalizadas pela criança ao longo de seu crescimento através das relações que estabelece com esse meio. Assim, as significações vão se tornar parte da criança através de sua convivência no mundo social, pois apenas o contato com o Outro possibilitará a conversão das significações culturais do meio externo para o mundo interno e subjetivo da criança.

A abordagem em questão entende, então, que o desenvolvimento psíquico se dá através da constituição cultural. Para Vygotsky, o ser humano é formado por uma dupla série de funções – as biológicas (ou naturais) e as culturais – que se relacionam de forma dialética, constituindo as *funções psicológicas superiores* dos indivíduos. As funções biológicas são transformadas pela ação das funções culturais, pois estas são o impulso e o apoio necessário para o desenvolvimento daquelas, por outro lado, essas funções culturais não se desenvolveriam se o homem não possuísse as funções biológicas necessárias para tal. A constituição cultural, por sua vez, só pode acontecer através da mediação do Outro, na interação com ele.

O nascimento cultural na criança começa quando as coisas que a rodeiam (objetos, pessoas, situações) e suas próprias ações naturais começam a adquirir significação para ela porque primeiro tiveram significação para o Outro. Para tanto é necessário que a criança vá apropriando-se dos meios simbólicos que lhe abrem o acesso ao mundo da cultura, que deverá tornar-se seu mundo próprio. (PINO, 2005 p.167)

Vygotsky também afirma que na formação cultural da criança as funções psicológicas superiores, resultantes da mediação cultural, aparecem duas vezes, sendo a primeira no plano social – isto é, entre as pessoas, *interpsicológico*, e a segunda no plano pessoal – interiorizado no sujeito, *intrapsicológico*. Ou seja, no processo de interiorização e apropriação da cultura pela criança, processo de formação cultural, as funções culturais e biológicas passam de um plano externo para um plano interno. Vygotsky chamou de *lei genética geral do desenvolvimento cultural* à forma como se dá o desenvolvimento das funções superiores na criança e utiliza o desenvolvimento da linguagem como demonstração dessa lei (Vygotsky, 2004, p.112). Segundo o autor, a linguagem é, inicialmente, uma forma de vínculo entre a criança e os outros que a cercam, servindo ao estabelecimento das relações sociais e da comunicação entre eles. No entanto, a criança utiliza a fala dirigida ao outro para dirigir-se a si mesma, regulando suas ações. Nesse processo, a fala transforma-se em fala dirigida a si – *fala egocêntrica* – evidenciando a transposição do plano social da fala para o plano pessoal e, a partir daí, passa a ter outras funções para além da função mediadora entre sujeitos, como possibilitar que a criança faça abstrações e generalizações, que planifique suas ações, que controle as ações impulsivas, entre outros. Isso ocorre porque a linguagem, quando interiorizada, se liga ao pensamento, permitindo que esse se desenvolva, tornando-se cada vez mais complexo.

Em síntese, as *funções psicológicas superiores* se desenvolvem através da progressiva inserção da criança nas práticas sociais e culturais dos grupos sociais nos quais vive, inserção esta que se dá sempre a partir da mediação do Outro. Essas funções superiores ou culturais inserem-se na história social dos homens, ao mesmo tempo em que são o resultado da conversão das funções das relações sociais em funções dessas mesmas relações, interiorizadas. Como destaca Pino (2005, p.149), “os significados historicamente constituídos adquirem uma forma pessoal, salvaguardando-se assim a individualidade e a singularidade do ‘sujeito’”.

Assim, considerando que a cultura é o coletivo das obras humanas e o particular dessas obras é a significação que elas adquirem em cada um, a constituição cultural da criança pode ser definida, então, como o processo no qual a criança apropria-se das significações atribuídas pelos homens às coisas, às relações sociais. A si próprio, ao outro, ao próprio corpo e seu funcionamento, dando um sentido histórico e singular para si, para o mundo e para a vida.

No desenvolvimento cultural da criança, o controle dos impulsos fisiológicos é internalizado e singularizado em um processo mediado pelo outro e pela linguagem. Segundo Vygotsky, as várias formas de reação do organismo ao meio transformam-se em expressividade, isto é, tornam-se portadoras de significação (Pino, 2005, p.203).

Em seu estudo sobre o desenvolvimento cultural dos bebês em seu primeiro ano de vida, Pino (op.cit.) destaca indicadores da presença de elementos de significação nas reações do choro, do riso, do olhar e do movimento.

O choro do bebê, inicialmente uma função puramente biológica, que surge como forma de descarga de tensão produzida por desconfortos fisiológicos, como a fome, o sono e a irritação da pele devido ao contato com a urina e as fezes, ao longo do primeiro ano de vida transforma-se com o aparecimento de algumas novas modalidades de choro provocadas por novas causas, ligadas à não realização de necessidades como a da presença da mãe, de resistência ao sono, etc. Tais necessidades já não estão mais ligadas apenas ao biológico. O choro relacionado a elas já vai tendo um valor simbólico, pois a criança expressa os seus sentimentos através dele. Se nas primeiras semanas de vida o choro é uma reação do corpo e de suas necessidades e só cessa quando essas necessidades são supridas, mais tarde, quando o bebê já está com alguns meses, o choro torna-se uma forma de a criança conseguir fazer com que o adulto atenda as suas vontades que já não são mais apenas de origem biológica, tornando-se uma reação da criança ao meio social em que está sendo inserida.

O riso também se altera e ganha significação conforme a criança vai crescendo e se constituindo culturalmente. Quando nasce, a criança sorri apenas involuntariamente, devido a contrações do músculo da face. Porém, meses depois, o sorriso demonstra uma manifestação intencional da criança, que passa a sorrir quando se defronta com um rosto humano, mesmo que esse humano ainda não

tenha um significado específico para ela, indiciando que ela já diferencia o rosto humano das demais coisas que vê, que já percebeu o Outro.

Mais tarde, por volta dos seis meses, a criança sorri porque reconhece a face familiar e em resposta às graças ou brincadeiras dirigidas a ela pelas pessoas do seu meio social – a família, educadores da creche, ou outras pessoas com as quais convive diariamente.

O olhar também se altera no decorrer do desenvolvimento da criança. Nas primeiras semanas de vida a criança vê as pessoas e os objetos ao seu redor, mas não as percebe, pois essas pessoas e objetos não são ainda dotadas de *significado* para ela. Quando cresce um pouco mais, a criança passa a perceber o que vê, reconhecendo o rosto das pessoas e dos objetos e agindo de formas diferentes em relação a elas, de acordo com o *significado* que cada uma delas tem para si.

O movimento, por fim, também se altera muito conforme a criança cresce e se forma culturalmente. O bebê se movimenta mesmo antes de nascer, em sua vida intra-uterina. Ainda na barriga da mãe e ao longo dos seus primeiros meses de vida ele apresenta apenas movimentos automáticos e involuntários, que são descoordenados e agitados. Esses movimentos se relacionam apenas com fatores biológicos da criança, como as sensações de bem ou mal estar, causadas pela realização ou não de suas necessidades corporais – as cólicas, a fome, o frio, o calor, etc. Um pouco mais tarde, por volta dos quatro meses, alguns movimentos da criança se transformam em gestos, pois não são mais totalmente involuntários. Conforme nos conta Pino (2005, p.209), esses primeiros gestos são de expressão afetiva, e respondem às diversas emoções que a criança sente por meio das diferentes situações que vivencia, das quais tem apenas uma pequena consciência que é ainda confusa e geral – a criança tem a consciência, por exemplo, de que gostou ou não de alguma coisa.

Ao nascer a criança possui um corpo que permite a ela entrar em contato com um mundo físico (realidades materiais e pessoas), mas que não é suficiente para possibilitar o contato com a dimensão cultural desse mundo. Através das interações com o Outro, esses movimentos corporais redimensionam-se como gestos - movimentos significados culturalmente. Esse processo começa a ocorrer quando a criança é capaz de perceber que os sinais que emite – o choro, os

olhares, os movimentos – são convertido em signos por aqueles que com ela convivem. Ao adquirir essa consciência, ela passa a reagir às ações do adulto também de forma significativa. Como afirma Pino, “quando o movimento se torna expressão, o ato motor torna-se o signo de humanidade que permite diferenciar, sem sombra de dúvidas, a criança de qualquer filhote de mamífero.” (Pino, 2005, p.210)

Enfim, todas essas funções dos bebês, inicialmente biológicas, são tomadas pelos adultos como *sinais*, que eles *significam*. Essa *significação* dos adultos, percebida pelas crianças, leva as mesmas a transformarem essas funções biológicas em funções também culturais.

Assim, o ‘choro’, que, inicialmente, não passava de um sinal de alerta de um mal-estar orgânico, diversifica suas causas e modifica suas formas, tornando-se um meio de expressão da criança; o olhar, que no início estava perdido no espaço, pouco a pouco vai selecionando seus alvos e olhando-os de forma diferente, em razão, talvez, de associações que seu impacto produz na criança, as quais escapam tanto a ela quanto ao observador, mas certamente porque esses alvos têm para a criança alguma significação; os sons vão surgindo imitando os ‘sons da fala’, não dos inúmeros ruídos que invadem o ouvido da criança; a energia muscular torna-se, pouco a pouco, controlada para produzir movimentos apropriados para lidar com os objetos culturais que envolvem a criança e para encontrar formas cada vez mais adequadas de expressão dos seus estados internos; o tempo biológico vai adaptando-se ao relógio cultural do tempo humano e da sua repartição das ações; o espaço objeto da percepção visual vai assumindo dimensões novas em função das múltiplas formas que adquirem (objetiva e subjetivamente) os objetos culturais que o povoam; as coisas (realidades materiais) em volta da criança deixam de ser meras imagens retinianas para se tornarem objetos diversificados e distintos, capazes de provocar reações também diversificadas e distintas nela. (Pino, 2005, p. 267).

Do mesmo modo que essas funções de base biológica se transformam de reação em expressão, uma série de atos fisiológicos relativos á excreção, tais como o urinar, defecar, flatar, tossir, espirrar e escarrar, são significados e controlados pela cultura. Mediadas pelos adultos e crianças mais velhas, os bebês, a partir do seu segundo ano de vida, aprendem a controlar os próprios impulsos fisiológicos e um conjunto de regras e cuidados relativos ao como lidar com os excrementos produzidos pelo corpo, normas de limpeza e de dissimulação dos odores deles resultantes.

Nessa educação deliberada do corpo, as crianças aprendem quais os lugares onde é aceitável realizar seus atos fisiológicos e em quais lugares sua

prática indica a quebra ou o desconhecimento das regras de decoro. Elas aprendem também a nomear tais atos e seus produtos.

O léxico relativo aos excrementos e dejetos e seus odores varia. Há formas vulgares e não vulgares de referência, bem como formas variadas em relação à idade e condição social daqueles a que se aplicam. Assim cocô, para as fezes, e xixi, para a urina, são expressões usadas para designar a excreção das crianças de tenra idade e são ensinadas às crianças, juntamente com a expressão “estar apertado”, como formas aceitáveis de se referir, em público, a suas necessidades orgânicas.

Juntamente com o léxico aprendem-se os valores e sentidos culturais atribuídos às ações e produtos designados pelas palavras, bem como o uso do vocabulário escatológico como forma de xingamento, de crítica, de classificação e demarcação social entre grupos sociais desiguais na cotidianidade.

O controle dos impulsos fisiológicos, as regras de decoro, as denominações e valores relativos aos dejetos corporais atravessam nossa vida diária, nossa organização social e política. As palavras, as ações e as avaliações valorativas a que remetem são constitutivos de nosso imaginário e estão na base das classificações sociais. Conforme assinala Martins (2008, p.128), *quem quebra as regras de decoro, de certo modo se desumaniza no ato impróprio de fazer algo que não se deveria, sobretudo se se contamina com os resíduos do corpo*. A quebra dessas regras, mais do que um simples e passageiro episódio, indicia uma ausência de qualidade humana, *uma deficiência cultural desumanizadora* (MARTINS, op. cit., p.130) e está na base de um conjunto de expressões chulas (tais como peidorreiro, cagão, mijão, etc.) que são utilizadas para designar, de modo degradante, um defeito de caráter dos adultos, tais como covardia, desejo de aparentar mais do que se é, etc., ou para ridicularizar aqueles a quem se aplicam. Utilizadas preferencialmente no diminutivo, essas expressões referem-se jocosamente às crianças, em quem a incontinência, tolerada, indica o não desenvolvimento do devido controle social sobre a própria natureza, o que as torna mais próximas dos animais do que das pessoas.

## 1.2. O corpo mediado pela história e pela linguagem

A relação que o homem mantém com seu corpo, ao longo de sua vida, ainda que se torne naturalizada, está profundamente ligada à história social e cultural que ele vive.

Nas sociedades modernas, urbano-industriais, a grande formação histórico-cultural em que nos inscrevemos, as funções fisiológicas ligadas à excreção, ainda que essenciais à saúde, são consideradas subalternas e seus produtos são associados ao sujo, ao contaminável, à podridão, ao nojo, à vergonha.

Conforme destacam Gleyse e Revel, nessa formação cultural o fato de a evacuação, que é, obviamente, uma função natural do corpo humano (e do corpo de qualquer outro animal) não ser bem aceita pela cultura implica que o ato de evacuar deva ser realizado longe do olhar da sociedade, que o repele e até mesmo o reprime.

Mas isso não foi sempre assim, e nem é assim em todas as culturas. Vigarello nos mostra em seu livro “O limpo e o sujo” (1996, p.63) que na França, no século XIV, os burgueses evacuavam na rua, aos olhos de quem quisesse ver. Ainda hoje, em alguns países asiáticos, por exemplo, isso acontece, as pessoas evacuam na rua, na frente das outras pessoas e sem nenhuma privacidade. Porém, para a sociedade na qual estamos inseridos isso é inaceitável, pois temos vergonha das excreções do nosso corpo. Essa vergonha não é nata do ser humano, ela é construída no nosso desenvolvimento cultural.

Outra concepção que é, na verdade, puramente construída culturalmente é a dos bons e maus odores. O que define que um cheiro é bom ou é ruim? Ainda no mesmo livro, Vigarello nos mostra que a definição de odores agradáveis ou não mudou inúmeras vezes ao longo dos séculos, de forma que o cheiro das nossas excreções – e aqui não estou me referindo apenas às fezes, mas também à urina, ao suor, etc. – não foi sempre mal aceito socialmente.

Jacques Gleyse, um pesquisador francês que estuda a antropologia e a história do corpo, discute alguns desses aspectos em seu texto “A Carne e o Verbo” (2007), mostrando que é principalmente através da linguagem que os corpos vão sendo constituídos culturalmente. Segundo ele, conforme o indivíduo

vai sendo inserido na cultura ele vai criando hábitos e formas de pensar que recusam as condições naturais do próprio corpo, como a excreção.

(...) Do mesmo modo, podemos pensar sobre os bons e os maus odores. (...) Aquilo que tem a função emética, isto é, que constitui repugnância, são as *palavras* que incrustaram nas carnes e nos cérebros a idéia de que a urina, as secreções, os excrementos, são repugnantes. O corpo sozinho não seria capaz de rejeitar aquilo que lhe é limpo. (Gleyse, 2007, p.07)

Jacques Revel, outro historiador francês, sinaliza em “Os usos da civilidade” (1989, p.170.), que “é a interiorização individual da regra que lhe confere sua maior eficácia”. Essa interiorização da regra, instaurada e mediada nas relações sociais, acontece sempre de modo deliberado e muitas vezes de modo sistematizado, ou seja, explicitado, explicado, organizado e documentado. Um exemplo dessas sistematizações são os manuais de educação e de bons costumes, outro são as prescrições que orientam as ações das instituições. Nesse último caso inscrevem-se as influências dos movimentos higienistas.

Segundo Revel e Vigarello (1996), a ação dos movimentos higienistas, a partir do século XIX, foi decisiva para a incorporação das regras de cuidado e higiene corporal. O *higienismo* nasceu quando os governantes passaram a dar maior atenção à saúde das pessoas que viviam nas cidades, devida à alta taxa de mortalidade, causada, entre outros fatores, pela *peste*.

Até o aparecimento do higienismo, tudo o que é visto hoje como essencial, no que concerne a higiene, não existia e não fazia falta na vida das pessoas. Alguns séculos atrás, os hábitos de comportamento e as relações das pessoas com o corpo, com as excreções e com a água eram outros. Vigarello relata em seu livro “O limpo e o sujo” (1996) a forma como se deu a construção da história da higiene corporal até o fim do século XIX. Com ele, podemos perceber que a água nem sempre foi sinônimo de limpeza, de higiene e de saúde. Na Idade Média, como traz o autor, as estufas, lugares de banhos, tinham como principal finalidade “a diversão, até mesmo a transgressão, nelas a água era primordialmente festiva” o que equivale a dizer, segundo ele, “que nas estufas a lavagem não era o significado real do banho” (1996, p.31).

A partir do século XV, devido à peste, que provocou uma grande quantidade de mortes, a água passou a ser vista como prejudicial ao corpo, pois passou a se pensar que os poros da pele, dilatados pela água, facilitavam a entrada de



miasmas e impurezas. Assim, a água enfraqueceria o corpo, deixando que o mesmo perecesse, ficasse fraco. Séculos de história se passaram até que a forma atual de pensar a água e seus usos se originasse.

Com o avanço da medicina e das pesquisas médicas, descobriu-se, entre o fim do século XVIII e início do século XIX, que a verdadeira causa das doenças e de suas proliferações estava, na verdade, relacionada a microorganismos. Essa descoberta possibilitou o desenvolvimento da teoria do higienismo, que pressupôs, então, que a propagação das doenças se dava através da água, do ar, do sangue e/ou de outros fluídos. Assim, a forma de controlar a propagação passou a ser feita com a intervenção nos espaços públicos e privados, buscando tornar os ambientes estéreis, ou seja, livres dos microorganismos, a fim de dificultar a transmissão de doenças.

Desse momento em diante, a higiene passa então a ser uma questão social, pois não eram apenas corpos doentes, individuais, que deveriam ser tratados, mas sim o corpo coletivo. Todos deveriam ser tratados, através de profilaxias – limpeza das ruas das cidades, coleta de lixo, casas arejadas e bem iluminadas, rede de esgotos, água tratada, etc. – para evitar que as doenças se espalhassem. Assim, com o higienismo houve uma mudança de percepção, do individual para o coletivo, que levou o Estado a assumir a instância do controle social, se responsabilizando por fazer as intervenções necessárias à garantia da saúde coletiva.

Uma medida que o Estado tomou, em união com a medicina, para o combate às doenças, foi o desenvolvimento de campanhas para fazer com que a população tomasse banhos regularmente, pois a limpeza do corpo era de fundamental importância para a prevenção de doenças. Como a população mais pobre não possuía banheiras em suas residências, houve a necessidade de construção de banheiros públicos para que essa população pudesse também se manter limpa, de forma a contribuir para a saúde da sociedade. O higienismo teve, assim, grande influência no processo de urbanização das cidades.

Fazer com que as pessoas, até então acostumadas com pouquíssimos banhos se adaptassem a tomar banho regularmente não foi uma tarefa fácil, e, para conseguir realizá-la, foi necessária a ajuda da escola primária. Conforme conta Vigarello (1996, p.214-216), a higiene torna-se conteúdo escolar. Os

manuais de higiene, que foram produzidos pelos médicos e pelo poder público, se tornam textos de estudo obrigatório nas escolas. Essa realidade permanece por muitos anos, e se faz presente não apenas na Europa, mas em muitos outros países, como o Brasil.

Em nosso país, os manuais de higiene escolar foram utilizados do final do século XIX a meados do século XX. Como nos contam Lima e Pontes (2009), esses manuais se dirigiam aos professores e continham ensinamentos sobre a higiene e as condições necessárias para se manter uma boa saúde que os mesmos deveriam transmitir aos seus alunos. Neles estavam incluídos aspectos relativos ao solo, ao ar, à água, ao clima, ao vestuário, à alimentação, à habitação e aos prédios escolares. Os manuais valorizavam, além da limpeza, o contato freqüente com a natureza e com o sol, pois a medicina também descobriu que esses aspectos eram importantes para a manutenção da saúde.

As concepções higienistas viam nos excrementos humanos focos de microorganismos prejudiciais à saúde e defendiam que os indivíduos se mantivessem longe dos mesmos através da construção de banheiros, redes de esgoto, água encanada, coleta de lixo, etc., configurando hábitos específicos com relação ao corpo e aos seus excrementos (hábitos estes culturalmente transmitidos às crianças), definindo como se deve ou não agir em relação a eles.

Através de um processo instaurado e mediado deliberadamente pelos adultos, no âmbito das relações familiares e, a partir do século XIX, também no âmbito das práticas escolares, na cultura ocidental moderna, as crianças, mediadas pela tolerância, por palavras, encorajamentos, sorrisos, reprimendas de seus progenitores e professores, apropriam-se do controle social sobre as próprias excreções - passando de uma condição mais próxima dos animais para uma condição humana.

Ao longo de todo o século XIX e meados do século XX, sob o impacto da urbanização crescente, as famílias das classes populares, criticadas por não educarem adequadamente sua prole, deixando as crianças andarem sem roupa até os 3 ou 4 anos e por não lhes ensinarem a utilizar os equipamentos higiênicos adequados para a excreção, criticadas também por abandonarem suas crianças em função do trabalho feminino, passam a contar com instituições educativas

voltadas às crianças em idade pré-escolar que, em sua origem, definem-se como voltadas à “proteção á infância”.

A institucionalização da infância torna-se parte importante da constituição das crianças a partir do século XX e de seu aprendizado das marcas do humano.

### **1.3. Um breve histórico da educação infantil no Brasil**

Em 1870, quando começaram a surgir as primeiras instituições destinadas as crianças pequenas no Brasil, a função delas era apenas a de cuidar dos órfãos ou dos filhos de mães que trabalhavam fora de casa, ou seja, como diz Kuhlmann (1991), eram puramente assistencialistas. Com a chegada dos Jardins de Infância e das Escolas Maternais no país, passou a ocorrer uma separação econômica das instituições infantis: o jardim de infância, como uma perspectiva mais educacional, destinado aos filhos da elite, e as escolas maternais e as creches, puramente assistencialistas, destinadas aos filhos dos operários.

Segundo Kuhlmann Júnior, a partir de 1899 a creche se torna responsável por cuidar da primeira infância e por resguardá-la, tendo como finalidade a permanência da criança nela, para fiscalizar sua alimentação e dar-lhe assistência médica. As primeiras funcionárias que atuaram com crianças pequenas nas creches foram amas, cozinheiras e lavadeiras, mulheres leigas, pois o objetivo inicial era apenas “cuidar da criança”. Não havia motivo para uma especialista atuar com essas crianças, mesmo porque muito pouco se sabia a respeito do desenvolvimento infantil. Não se priorizou a formação profissional das cuidadoras, uma vez que, de acordo com o pensamento do momento, para saber cuidar de bebês bastava ser mulher.

Nessa mesma época, conforme traz Kishimoto (1988), também surgiram as Escolas Maternais e os Jardins de Infância, que se responsabilizariam pelas crianças um pouco maiores, de 3 a 6 anos. Configuravam, porém, um cenário diferente para esse tipo de educação, pois já havia nessas instituições uma preocupação pedagógica, um trabalho voltado ao desenvolvimento da criança. Essa função era realizada por professores, dado que o desempenho de outros

países no campo da educação infantil influenciou muito os jardins de infância e as escolas maternais brasileiras. Desse modo, como as escolas maternais tinham necessidade de professor, em 1901, foi fundada, em São Paulo, uma sociedade destinada ao amparo e à educação da mulher e da infância: a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva; e essa entidade criou o primeiro liceu feminino, cujo objetivo está relacionado à formação do professor.

As creches, as escolas maternais e os jardins de infância eram as instituições responsáveis, naquela época, pela criança de zero a 6 anos: as creches atendiam às crianças de zero a 2 anos; as escolas maternais, às de 2 a 4 anos; e os jardins de infância, às de 4 a 6 anos. As creches e as escolas maternais eram destinadas aos filhos de operários, e os jardins de infância, aos filhos dos ricos. Durante muito tempo, a educação das crianças pequenas, de zero a 6 anos, ficou dividida dessa forma e, como as creches e as escolas maternais, no início da década de 1920, tinham a função de atender crianças pobres, até hoje são vistas pela sociedade de uma forma pejorativa, como se fosse destituídas de valor educacional. Já os jardins de infância, como enalteciam o trabalho com o desenvolvimento intelectual e eram destinados aos filhos dos ricos, ainda são bem aceitos pela sociedade.

Nas décadas de 20 e 30, houve a necessidade de expansão do número de creches devido às reivindicações da população. A concepção nelas adotada se mantinha extremamente médico-higienista. Em 1920, segundo relata Kuhlmann Júnior, foi reconhecido o Departamento da Criança no Brasil (DCB), cujos objetivos estavam voltados à realização de pesquisas sobre crianças, bem como à divulgação de seus preceitos. Na década de 30, o poder público foi cada vez mais solicitado a regulamentar a questão do atendimento às crianças pequenas em creches e em pré-escolas.

Em 1940, segundo Kramer (1982), dois órgãos direcionaram-se à primeira infância no Brasil: o Departamento Nacional da Infância (DNCr), substituído, em 1970, pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil, e a Legião Brasileira de Assistência — LBA. O primeiro estava sob a responsabilidade do Ministério de Educação e Saúde, e o segundo dependia dos órgãos de colaboração do governo. Com essas medidas, as crianças começaram a conquistar um espaço na sociedade.

O período de 1940 a 1960 foi marcado pela decisão de fixar a instituição creche no Brasil. Em 1943 a legislação trabalhista passou a exigir que as empresas com mais de 30 empregados femininos tivessem uma creche, o que não foi posto em prática. Até meados de 1960, a proposta para as creches permaneceu inalterada, prevalecendo a proposta médico-higienista. Assim, as crianças as freqüentavam apenas para receber cuidados físicos, alimentação, vacinação, etc. Ao final dessa década, as creches passaram a ser vistas pela sociedade de uma forma mais positiva, pois era a única alternativa para minimizar as carências da infância e para oportunizar o trabalho da mulher. Porém passou a existir uma preocupação maior por parte do governo e de outros órgãos ligados à defesa da infância no Brasil com relação à expansão das escolas maternais e dos jardins de infância.

No fim da década de 1960, foi criada, no município de São Paulo-SP, a Secretaria do Bem-Estar Social, responsável por cuidar dos Serviços Sociais desse município e também das creches, as quais eram vinculadas à Secretaria do Bem-Estar Social, e não à Secretaria da Educação, fato que até pouco tempo ainda persistia. Apenas na década de 70, conforme apresenta Nascimento (2006), a Secretaria da Educação Municipal começou a discutir efetivamente trabalhos que envolviam a formação de profissionais e programas de atividades para as crianças. Nesse período, as creches passaram a ser chamadas por centros infantis. Nessa década ocorreu também uma expansão ainda maior das creches, devido ao aumento da população e do número de mulheres trabalhando fora de casa.

Em 1975, os parques infantis foram denominados Emeis (Escolas Municipais de Educação Infantil), e passaram a receber as crianças em período parcial. A partir daí, as mães que trabalham 8 horas diárias precisaram matricular seus filhos de zero a seis anos nas creches. O atendimento à criança pequena, nesse período, fazia-se da seguinte maneira: as creches atendiam às crianças de zero a 6 anos, e as pré escolas, às crianças de 2 ou 3 anos a 6 anos. No entanto, todos os estabelecimentos rotulados como creches atendiam em tempo integral.

Na década de 1980, a creche foi tema de debates por especialistas, que perceberam que elas estavam funcionando de maneira inadequada: várias pesquisas apontaram para a necessidade da reestruturação dessa instituição, já

que ela vinha se mostrando prejudicial ao desenvolvimento do bebê e da criança pequena.

Apenas na Constituição Federal de 1988 é que as creches foram mencionadas como responsabilidade do Estado, antes disso não existiam compromissos legais do governo com essas instituições. O governo assumiu a creche como um dever e, no ano de 1996, com a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Infantil, ficou estipulado que a creche seria a instituição que atenderia a criança de 0 a 3 anos, enquanto as pré-escolas atenderiam as crianças de 4 a 6 anos, e as instituições que dariam atendimento às duas faixas etárias seriam chamadas Centro de Educação Infantil (Cemei).

Hoje, embora haja, como dizem Nilva Forest e Silvio Weiss (2009), um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos. Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento, tem se constituído no pano de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil.

Historicamente, em função das transformações por que passaram as famílias com o ingresso expressivo das mulheres no mercado de trabalho e a organização do espaço urbano, com o crescimento e complexificação das cidades, a educação das crianças foi-se institucionalizando, cada vez mais. Hoje, na ausência dos pais e na falta de lugares próprios e seguros para acolher as crianças, elas vão para as creches e escolas de educação infantil cada vez mais cedo, aí permanecendo por períodos de tempo cada vez mais longos. Atualmente, sinaliza Hébrard (2001), as crianças não estão apenas na escola, elas vivem na escola e aí desenvolvem a realidade e a sociabilidade da infância.

Mediados pelos educadores dessas instituições e pelas crianças mais velhas com quem convivem, os bebês aprendem como devem ou não se comportar, o que se pode ou não fazer, o que é “certo” e o que é “errado”, o que é “sujo” e o que é “limpo”, o que é “cheiroso” e o que não é, entre muitas outras coisas. Nas relações produzidas nas instituições de educação infantil, onde

passam grande parte de seus dias, e nas relações familiares, as crianças aprendem a controlar as funções orgânicas relativas à excreção e vivem a retirada das fraldas de forma coletiva.

### **A pesquisa: aspectos metodológicos**

O processo de educação do controle das funções orgânicas da criança é um processo de produção de sentidos que se desenvolve nas relações adultos/crianças. Conforme destaca Cruz (1997), em seu estudo sobre a convencionalização das primeiras palavras da criança, essa relação é essencialmente assimétrica em termos da inserção na cultura de cada um de seus participantes e de seus modos de participação, uma vez que, de uma perspectiva vygotskiana, os sentidos relativos às funções orgânicas e seu controle existem para os adultos e é através de sua mediação que eles passam a existir, subsequentemente, para a criança.

É o adulto, do lugar social que ocupa na relação com a criança, seja como parte de seu grupo familiar, como cuidador ou como educador, que compartilha com a criança palavras e gestos relativos a suas funções orgânicas, bem como interpreta e atribui sentidos a suas excreções. A criança, no processo de interação com esses adultos, apropria-se dessas significações e passa a se perceber nas situações por eles significadas.

Nessas condições, para estudar o processo de educação do controle das funções orgânicas da criança de um a dois anos, através da retirada das fraldas há que se focalizar a dinâmica interativa que se estabelece entre a criança e os adultos, procurando apreender tanto as condutas mediadoras do adulto quanto as reações da criança em relação a esse processo e os indícios de apropriação, por ela, das significações socialmente estabilizadas que foram com ela compartilhadas.

A idéia de indícios é assim explicada por Pino (2005, p. 178):

Procurar indícios de um processo é muito diferente de procurar relações causais entre fatos (...) implica em optar por um tipo de análise que siga pistas, não evidências, sinais, não significações, inferências, não causas desse processo.(...)

A investigação de indícios aponta para uma metodologia de análise que se distancie, igualmente, de pesquisas que procuram a existência de relações diretas entre dois fatos de natureza diferente - no nosso caso, fatos biológicos e fatos culturais (...). O que se procura aqui é diferente: são elementos observáveis cuja relação lógica com o objeto que se persegue permite inferir a presença desse objeto, ou seja, do processo de conversão de um tipo de funções em outras.



Mas não é só isso, alerta Pino. Primeiramente há que se lembrar que o processo de conversão de funções biológicas em culturais é de natureza semiótica e, em segundo lugar, é preciso ter claro que verificar a existência de um processo não é, simplesmente, mostrar os fatos que façam parte dele, mas seguir o curso dos acontecimentos para verificar as transformações que se operam nesse processo.

A análise que dá conta dessas condições, segundo Pino, é aquela que o historiador Carlo Ginzburg (1980) denominou de paradigma indiciário e que se caracteriza por decifrar e ler pistas através do estabelecimento de elos coerentes entre eventos, privilegiando assim o singular sem abandonar a totalidade.

## **2.1 – A inserção no CEMEI**

Para captar as interações adultos/crianças optei por me inserir, como observadora participante, no Centro de Educação Infantil – CEMEI – em que fui, no ano de 2009, agente de educação infantil (monitora) e manter um registro descritivo, por escrito, dessa dinâmica, na rotina de funcionamento do próprio CEMEI.

Procurei esse CEMEI por já conhecer seus funcionários, as regras e rotinas que regiam o trabalho com as crianças. No reencontro com meus antigos pares fui muito bem recebida e acolhida. Explicitiei os objetivos da pesquisa que me trazia de volta e expus a necessidade de realizar registros das observações feitas, disponibilizando os mesmos para seu conhecimento e leitura, sempre que o desejassem. Ofereci-me também para ajudar no trabalho nos dias em que estivesse ali.

Em função dessas condições específicas, defini minha inserção como observadora participante. De fato eu não me limitei a observar as crianças e os monitores. Relacionei-me diretamente com todos eles. Brinquei com as crianças, troquei suas fraldas, dei-lhes banhos, comida e atenção. Agi dessa forma tanto por minha paixão pela educação infantil, como por minha experiência, ainda que pequena, no CEMEI, no desempenho da mesma função daqueles que, na condição de pesquisadora, eu observava. Considero que meu contato prévio com a

creche e com os seus educadores não me permitiria agir de outro modo e que a pesquisa beneficiou-se desse modo de inserção porque além de ter sido muito recebida, os educadores me viam como alguém que estava ali por um interesse de pesquisa, mas também para ajudá-los no que fosse preciso.

O fato de os educadores me verem dessa forma também tornou nossas relações mais amistosas e as situações que presenciei mais fiéis ao real, pois além deles agirem com maior naturalidade, mediavam a relação das crianças comigo de modo a que elas não me vissem como uma pessoa estranha, mas como alguém a quem elas poderiam recorrer e com quem poderiam contar.

Permaneci no CEMEI no período de março a dezembro de 2011. Ao longo desse tempo, frequentei a creche uma vez por semana, normalmente as quintas ou sextas-feiras, e permanecia no local por um período de quatro horas. No primeiro semestre do ano frequentei a creche no período da manhã e, no segundo semestre, no período da tarde, o que foi extremamente importante para a pesquisa, pois pude conhecer melhor a rotina das crianças, bem como o trabalho de cada profissional em relação ao cuidado e educação delas e as relações que cada criança estabelecia com cada profissional.

No tempo em que frequentei a creche no período da tarde, contei ainda com a ajuda dos monitores, em especial do monitor José Antonio, para ter conhecimentos de episódios que ocorriam quando eu não estava presente. José Antonio me mantinha sempre informada a respeito do desenvolvimento de cada criança e dos novos passos que elas davam ao longo da semana. Eu costumava brincar que ele era os meus olhos e os meus ouvidos quando eu não estava presente.

José Antonio e eu trabalhamos juntos no ano em que fui monitora nessa creche. Ele é formado em pedagogia e tem um interesse muito grande por tudo que se refere à criança e ao seu desenvolvimento. José é aquele tipo raro de pessoa que traz no olhar e em cada movimento o seu amor pelo trabalho que realiza, de forma tão nítida que qualquer um, por menos observador que seja, consegue percebê-lo. Provavelmente esse seu grande interesse pela área, juntamente com a amizade que construímos quando trabalhamos juntos, foram os fatores que levaram José a me ajudar com a pesquisa e a se tornar tão importante para a realização da mesma.

Teceu-se uma confluência de interesses entre nós como profissionais apaixonados pela educação infantil e pelo desenvolvimento das crianças. Interessado pela pesquisa José, além de se dispor a me ajudar a realizá-la, acompanhou-a de perto e pediu, em troca de seu auxílio, apenas que eu a compartilhasse com ele quando ela estivesse concluída.

## **2.2 – Um olhar sobre a creche, os educadores e as crianças**

O CEMEI é composto por seis salas destinadas aos agrupamentos; uma cozinha que se liga a um refeitório; um pátio interno; uma cozinha para os funcionários; uma diretoria; uma biblioteca; uma secretaria; uma lavanderia; dois banheiros para os funcionários (um feminino e um masculino); três banheiros mistos para as crianças; um cercadinho de areia para as crianças menores; uma casa de bonecas; um parquinho – com gangorras, balanços, dois escorregadores e um tanque de areia; um outro parque onde se encontra uma “casa do Tarzan” e outro tanque de areia; um pátio externo chamado pelos funcionários de “cimentado”; e um solário, unido à sala destinada ao berçário (Ag1A).

Como é a única creche pública existente na região onde está instalada, a demanda por vagas neste CEMEI é muito grande, bem maior do que o limite de vagas da mesma. Por essa razão, as turmas costumam ser bem cheias, tendo, em média, 30 alunos cada uma. Além disso, muitos pais, ao terem a vaga para seus filhos negada, procuram a justiça, que acaba mandando uma ordem judicial à mesma, obrigando-a a matricular as crianças. Assim, ao longo de todo ano novas crianças passam a freqüentar o local, o que acaba muitas vezes por prejudicar o andamento dos projetos pedagógicos da equipe escolar.

No CEMEI, as crianças possuem uma rotina diária e uma rotina semanal, estando a cada dia e horário em um espaço diferente do mesmo. Assim, elas têm momentos específicos para ficar na sala, para se alimentar e para brincar nos diferentes espaços pedagógicos que ele oferece.

A turma que observei foi o agrupamento 2A, que era formado por cerca de 30 crianças que nasceram entre abril e dezembro de 2009. O agrupamento

contava com uma professora e duas monitoras no período da manhã e duas monitoras e um monitor no período da tarde. Todas as crianças ficavam na creche em período integral, entrando às 7:00 da manhã e saindo entre 15:00 e 18:00 horas.

A sala que era destinada a esse agrupamento era bastante atrativa. As paredes eram pintadas de rosa e branco e em uma delas havia um grande espelho na altura das crianças, com um corrimão de metal para que elas pudessem se apoiar para se olharem. O teto era enfeitado com alguns móveis, feitos em EVA pelo monitor da turma. Materiais do mesmo tipo enfeitavam as paredes da sala.

A sala dispunha de um DVD e uma televisão, onde as crianças assistiam desenhos e vídeos musicais. Em um canto da sala, encontravam-se duas mesas de crianças com quatro cadeiras em cada uma e, em outro canto um amontoado de colchonetes que serviam para as crianças dormirem no momento destinado ao sono. Por fim, havia ainda um acesso para um dos banheiros da creche. Nesse banheiro as crianças, com a ajuda da professora e dos monitores, faziam sua higiene – lavavam as mãos, trocavam as fraldas, escovavam os dentes e tomavam banho.

Com relação aos educadores desse agrupamento, pude constatar uma diferença de postura entre educadores da manhã e educadores da tarde no que se refere aos cuidados e à educação das crianças. Enquanto no período da manhã as monitoras e a professora possuíam uma postura mais séria com as crianças e uma rigidez com relação ao cumprimento dos horários, os monitores da tarde eram mais tranquilos, mais alegres e brincalhões, mais atenciosos com as crianças e menos rígidos com os horários da rotina. Penso que talvez o fato de dois dos três monitores da tarde possuírem faculdade de pedagogia contribuísse para essa realidade.

A professora, que permanecia na creche diariamente das 7 as 11 da manhã, assumia-se como a responsável pela educação das crianças, escolhendo os princípios pedagógicos que regiam a rotina escolar e determinando as atividades dirigidas. Os monitores deveriam, basicamente, cumprir as estipulações deixadas por ela, proporcionar momentos de recreação para as crianças e cuidar da higiene das mesmas.

Ela também definia o momento de retirada das fraldas, que normalmente tem início em setembro. Porém, no segundo semestre, a professora precisou se afastar por problemas pessoais, o que acabou retardando o processo de retirada das fraldas, que acabou sendo feito apenas no mês de novembro e apenas com algumas crianças. Como a determinação para a retirada da fralda deveria vir dela, e como o prazo para sua licença era inicialmente de sessenta dias, os monitores e a professora adjunta, que assumiu seu lugar, ficaram esperando sua volta para decidir o que fazer.

Outro processo que atrapalhou a retirada das fraldas foi a grande quantidade de crianças que entraram e saíram da turma no decorrer do ano e, principalmente do segundo semestre, conforme citei anteriormente. As crianças que entravam na turma eram mais novas do que as demais crianças, não estando ainda preparadas para ficar sem as fraldas, além disso, a atenção especial que os educadores precisavam dar a essas crianças até que elas se adaptassem à creche e à turma, também atrapalhava o processo da retirada das fraldas, pois os educadores não conseguiam dar às crianças a atenção necessária para tal.

Com relação às crianças, ao longo desse tempo que as observei, pude perceber diversos momentos pelos quais elas passaram: a época das mordidas, a época em que ainda andavam com certa dificuldade, a época das primeiras falas, a época que começaram a exercer algum controle sobre suas necessidades fisiológicas, que começaram a perceber as relações entre suas excreções e o banheiro... Enfim, é quase imensurável o quanto cada uma das crianças e o coletivo delas se desenvolveram ao longo do ano! Quando deixei a creche, todas elas já corriam de um lado para o outro e já falavam ao menos pequenas frases. Foi muito interessante e encantador poder acompanhar de perto esse processo de desenvolvimento biológico e de constituição cultural das crianças.

A seguir, apresento alguns episódios que documentei, seguidos de suas análises interpretativas, tendo como base os referenciais teóricos assumidos, segundo os quais o processo de formação cultural vivenciado pelas crianças indicia-se na dinâmica interacional produzida entre elas e os adultos com quem convivem.

No registro descritivo, focalizei preferencialmente as interações adultos-crianças produzidas na rotina de suas atividades no CEMEI. Nesse sentido, cabe

dizer que procurei acompanhar as relações educadores-crianças o mais proximamente possível do que era realizado no dia-a-dia do CEMEI. Essas interações envolviam múltiplos parceiros e não apenas díades. Procurei documentar as ações e falas dos sujeitos envolvidos, bem como a dinâmica interativa em que essas ações e falas se produziram.

Os dados empíricos apresentados a seguir são compostos por diversas situações cotidianas documentadas na rotina do CEMEI.

Os nomes das crianças foram substituídos por nomes fictícios para preservar suas verdadeiras identidades.

### **Episódio número 1: “Hum... Tô sentindo um cheirinho de cocô!” - o adulto ensina a criança a perceber o funcionamento de seu corpo**

**(01/04/2011)**

*Era uma das primeiras vezes que eu estava indo ao CEMEI como estagiária.*

*As crianças, a professora, a monitora e o monitor estavam no pátio. As crianças brincavam com bonecas, potinhos carrinhos e bichinhos de pelúcia. O monitor estava brincando junto com elas, hora chutava a bola para algumas crianças, hora embalava o “bebê” de outras, hora cantarolava alguma música... Certo momento ele parou, se levantou e respirou bem fundo.*

*- Hum... Tô sentindo um cheirinho de coco. Vamos descobrir de onde vem.*

*Falando isso, ele começou a olhar as fraldas de algumas crianças, buscando descobrir de onde vinha o cheiro “desagradável”.*

*- Ahan, achei a dona desse coco fedido! Era você, né Júlia?! – falou de forma alegre e brincalhona, enquanto colocava a mão direita perto do nariz e abanava, fazendo uma careta (como costumamos fazer quando sentimos um cheiro que não gostamos) –Vamos lá no banheiro tomar um banho pra limpar esse coco e ficar bem cheirosa, vamos.*

*Júlia riu com a expressão que o monitor fez pra ela. Ele a pegou no colo e a levou para o banheiro.*

Acontecimentos como esse são muito comuns na creche nessa fase do desenvolvimento da criança. A professora ou os monitores, ao perceberem que alguma criança fez coco, buscam identificá-la logo para trocá-la. Fazem isso para

evitar que a mesma fique assada e também para que ela não fique com cheiro de fezes.

É o odor exalado pelo corpo que instaura e mediatiza a interlocução entre o monitor e as crianças. Pela palavra, o adulto destaca um odor e o nomeia, significando-o - *“Hum... To sentindo um cheirinho de coco”*. Com seu comentário, o adulto recorta um estímulo sensorial presente no contexto, orientando a atenção das crianças para ele e o significa para elas.

Após dizer -*“Vamos descobrir de onde vem”*- o monitor sai em busca fralda com fezes, sem que nenhuma criança se identifique como tendo feito cocô. Com o enunciado *“achei a dona desse cocô fedido”*, o adulto classifica o odor como fedido e acompanha a fala com o gesto de abanar o nariz, destacando para as crianças, em forma de brincadeira (e, talvez, inconscientemente), que as fezes e seu cheiro são socialmente indesejáveis (cocô fedido).

Ao propor o banho, ainda pela palavra, o monitor sugere que as fezes devem ser mantidas longe das pessoas e que são sujas - *“vamos tomar um banho pra limpar esse cocô”*. Em sua fala o banho, associado à limpeza, é valorizado positivamente também em termos de odor - ficar bem cheirosa.

Composto por interpretações cotidianas acerca das formas culturais de percepção do funcionamento fisiológico, dos cuidados higiênicos que os acompanham e da valorização social a eles relativa, o enunciado do monitor é dirigido às crianças, a despeito de ser ou não compreendido por elas. Significando, distinguindo e ordenando hierarquicamente os odores e práticas sociais relativas ao funcionamento fisiológico, a fala do monitor explicita, juntamente com os gestos e ações que o acompanham, algumas referências necessárias para a humanização das crianças, na medida em que tornar-se consciente de seu funcionamento fisiológico e controlá-lo as diferenciará do comportamento animal. Nessa relação, o monitor é o Outro que media a relação da criança com o funcionamento fisiológico de seu corpo, compartilhando com ela práticas, valores e significados da cultura em que ambos estão imersos.



## **Episódio número 2: “Cocô...” - A percepção da criança**

**(13/05/2011)**

*Era por volta das 9:00 horas da manhã, a turma estava toda no pátio da creche, crianças, monitoras e professora. Rebeca, uma das crianças mais velhas da turma, falante e comunicativa, estava de cócoras no chão, brincando com alguns potinhos de plástico quando, de repente, ela largou os brinquedos, se levantou, colocou as mãozinhas no bumbum, por cima da fralda, e falou:*

*- Cocô!*

*A professora, que ouviu Rebeca falando cocô, foi até ela e perguntou:*

*- Você fez cocô, Rebeca? Deixa eu ver.*

*A professora olhou a fralda da criança e constatou que a menina ainda não havia feito. Então perguntou:*

*– Você quer fazer cocô Rebeca?*

*A criança não respondeu a pergunta e a professora perguntou novamente:*

*- Você quer Rebeca? Quer fazer cocô?*

*A menina olhou para professora e respondeu:*

*- Cocô.*

*A professora deu um sorriso, pegou a menina pela mão e disse:*

*- Então vamos ao banheiro, Rebeca. Vamos lá pra você fazer cocô.*

*A professora levou a menina ao banheiro, mas ela não evacuou naquele momento. Alguns minutos depois que as duas voltaram do banheiro Rebeca, por fim, eliminou, na fralda, as fezes que a incomodavam. No entanto, já com as fezes na fralda, não pediu para ser trocada.*

*- Hum... alguém fez coco! – exclamou a professora. – Deixa eu ver se não foi você, Rebeca.*

*A professora verificou que o cheiro vinha da menina e a levou novamente para o banheiro, dessa vez para trocar a fralda.*

Neste episódio, a própria criança se manifesta em relação a suas necessidades fisiológicas, indicando que já percebe algumas reações de seu corpo e que já aprendeu a nomeá-las.

As reações da criança - ela larga o que está fazendo, coloca as mãos no bumbum e verbaliza a palavra cocô - são indicadores de seu processo de desenvolvimento cultural. Palavras e gestos compartilhados pelo Outro com ela, no plano social (interpsicológico), já são utilizados pela criança, na sua relação com o Outro (intrapsicológica), para nomear para o outro (e talvez também para si mesma) o que está sentindo.

As significações dadas pelo adulto ao corpo da criança, às reações que nele acontecem e a seus produtos, aparecem incorporada por Rebeca em seu breve enunciado, que é dirigido ao outro.

O adulto acolhe seu gesto e sua fala e sustenta com ela a interlocução ao perguntar - Você fez cocô? Ao verificar que a criança ainda não fez cocô, o adulto muda a pergunta: Você quer fazer cocô? , diferenciando para a criança, pela fala, o “ter feito cocô” do “querer fazer cocô”. O adulto propõe-se também a conduzir a criança ao banheiro, indicando para ela que aquele é o lugar adequado para fazer o cocô.

Nessa interlocução, a criança que já indica perceber reações de seu corpo, que utiliza nomeações aprendidas em suas relações com o adulto e que continua aprendendo com ele.

Após voltar do banheiro com a professora sem ter conseguido evacuar, Rebeca faz as necessidades na fralda, porém, dessa vez, sem avisar. Qual será a razão para que ela inicialmente avisasse sobre o cocô e em um segundo momento não falasse nada? Na realidade, esse episódio mostra que o processo de percepção do corpo e o controle de seu funcionamento é lento e não necessariamente linear. Assim, a criança pode ter se atentado para o seu “cocô” em um primeiro momento e no outro não. Ela também pode ter percebido sua presença, mas não ter verbalizado isso.

Outra possibilidade para tal situação é a de Rebeca ter sentido diferentes sensações. Ela pode ter sentido um incômodo inicialmente, algo como uma dor de barriga ou um desconforto qualquer causado pela necessidade de defecar. Esse incômodo, por ter sido mais intenso, pode ter despertado sua atenção, fazendo com que ela, através das relações culturais já incorporadas, enunciasse a necessidade de evacuar. O “cocô” estava ali, estava causando um desconforto. Já no momento em que ela defecou na fralda esse incômodo pode ter sido reduzido.

Assim, com um desconforto menor, Rebeca pode não ter notado a saída do “cocô”, ou não ter se importado tanto com isso.

### **Episódio número 3: – O banheiro e o vaso sanitário**

**(21/09/2011)**

*Eu e os monitores estávamos na sala com as crianças, elas brincavam com bonecas, utensílios de casinha e jogos de montar. Mayara estava com duas bonecas, uma em cada braço. De repente ela soltou as duas bonecas e veio correndo na direção em que uma das monitoras e eu estávamos.*

*- Tia, cocô! – falou para a monitora enquanto puxava-a pela mão.*

*- Cocô? Ta bom, Mayara. Vamos lá no banheiro.*

*Mayara largou a mão da monitora e correu para o banheiro. A monitora seguiu a menina até o banheiro, tirou a sua fralda e deixou que ela, sozinha, sentasse na privada. Porém ela não fez cocô, mas sim um comprido xixi!*

*- Ah, você queria fazer xixi, Mayara. – disse a monitora.*

*- Xixi? – repetiu a menina com cara de interrogação – Cocô.*

*- Você ainda quer fazer cocô? – perguntou a monitora.*

*- “Qué” – respondeu a menina.*

*A monitora deixou que Mayara ficasse um tempo no vaso sanitário, mas o tal coco não saiu. Ela então a retirou do vaso sanitário, a vestiu com a fralda novamente e voltamos com a menina para a sala.*

*- Acho que você não vai fazer cocô agora, Mayara. Mais tarde a gente volta aqui. Agora vem, vamos colocar a fralda e voltar pra sala.*

*Mayara não gostou muito da idéia da monitora, mas aceitou sair do vaso. Depois desse episódio, Mayara voltou mais três vezes ao banheiro, mas não conseguiu fazer cocô.*

Nessa situação, Mayara utiliza-se das formas socioculturais de se relacionar com as excreções, indiciando sua apropriação das mesmas.

Ao dirigir-se à monitora dizendo - *Tia, cocô!* - e ao puxá-la pela mão, a criança indicia sua compreensão de que o local adequado para se fazer as necessidades fisiológicas é o banheiro e não mais a fralda e de que precisa do auxílio de um adulto para dar conta de retirar a fralda, limpar-se e lavar as mãos. Como ainda não possui grande domínio da linguagem oral, Mayara utiliza, juntamente com a palavra, outras linguagens para chamar a atenção da monitora, como puxá-la pela mão.

Após chegar ao banheiro, sentar no vaso sanitário e fazer um longo “xixi”, Mayara foi questionada pela monitora quanto a real necessidade que sentia. Afinal, o que ela realmente queria fazer, “xixi” ou cocô”? A princípio eu e a monitora pensamos que Mayara havia se confundido nos nomes das excreções, nomeando de “cocô” o “xixi” que precisava fazer. Por essa razão a monitora a corrigiu, dizendo - *Ah, você queria fazer xixi, Mayara.* Diante desse enunciado a criança repete cocô.

O “cocô”, no entanto, não “saiu”. Ou ao menos não saiu no tempo que o adulto imaginou como sendo suficiente para que ele saísse. Ao dizer para a criança: *“Acho que você não vai fazer cocô agora, Mayara. Mais tarde a gente volta aqui”*, o adulto indica a ela o tempo que deve ficar ao banheiro para fazer suas necessidades.

A volta de Mayara mais três vezes ao banheiro sugere algumas hipóteses relativas à novidade que o uso do banheiro representa para ela. Novidade que tanto inibe o funcionamento orgânico, envolvendo o aprendizado da utilização do vaso sanitário, quanto estimula a curiosidade da criança e seu interesse em ficar no banheiro e experimentar-se nos equipamentos culturais que o compõem.

#### **Episódio número 4: Saindo das fraldas**

(16/09/2011)

*Hoje o monitor da tarde veio me contar que algumas crianças estão cada vez mais preparadas para a retirada das fraldas. Segundo ele, várias crianças estão avisando que querem fazer, ou que já fizeram, suas necessidades fisiológicas. Porém o caso que mais me chamou a atenção foi o de Talita.*

*Talita é uma das crianças da turma que menos fala. Ela é uma criança bastante carinhosa e observadora, mas quase não conversa nem com os monitores nem com as outras crianças. No entanto Talita vem demonstrando um bom controle dos esfíncteres. Mesmo sem falar, ela consegue deixar claro quando quer fazer suas necessidades fisiológicas, e vem se recusando a fazê-las na fralda. Os monitores comentaram que estão desconfiados de que a menina está ficando sem fralda em casa. Muitas vezes hoje, ao longo da tarde, ela tentou arrancar as fraldas. Além disso, em uma das vezes que quis fazer xixi, me puxou pela mão e me levou até o banheiro!*

*- Você quer fazer coco, Talita? – ela ficou imóvel e não respondeu a minha pergunta.*

*- Hum... O que você quer? – ela soltou a minha mão, abaixou a sua calça e começou a tentar tirar a fralda.*

*- Calma, Talita. Eu vou ajudar você. Vem aqui. – eu a levantei, a coloquei no trocador, tirei a sua fralda e a sentei no vaso sanitário. Alguns segundos depois escuto o barulhinho do xixi dela saindo. Que linda! Ela queria fazer xixi!*

*- Ah, você queria fazer xixi, né Talita? – ela respondeu afirmativamente com a cabeça.*

*Quando ela terminou, eu a limpei, coloquei a fralda novamente e voltei com ela para junto das outras crianças.*

*Certo tempo depois, após o jantar, estávamos no pátio interno da creche com as crianças quando eu e uma das monitoras vimos Talita com a calça abaixada e arrancando a fralda. A monitora a pegou no colo e nós duas corremos com ela para o banheiro, mas ela não conseguiu segurar a urina até chegarmos lá. Dessa forma, ao chegarmos ao banheiro, a monitora a limpou, colocou uma nova fralda nela e trocou a sua roupa.*

*- Prontinho, Talita. Da próxima vez, quando você quiser fazer xixi ou cocô você avisa um dos tios, tá bom? Não tira mais a fralda não, tá? – ela balançou a cabeça dizendo que sim.*

*A monitora a colocou no chão e voltamos juntas para o pátio. Enquanto caminhávamos, eu perguntei a ela se em sua casa ela ficava sem fralda, ela respondeu que sim com a cabeça.*

Como sabemos quando a criança está preparada para ficar sem fralda? A percepção dos monitores a respeito da condição das crianças em relação ao controle dos esfíncteres vem dos sinais que a própria criança dá disso. Conforme a criança vai interiorizando a cultura, vai passando a perceber seu corpo e a se relacionar com ele, com suas necessidades e com suas excreções, mediada pelos sentidos culturais e vai se apropriando também de modos de indicar ao outro o que está se passando com ela. Ou seja, todo um processo complexo e global de transformações se processa na criança. Ela se percebe de outro modo, ela incorpora a si novas formas de comportamento, ela se relaciona com o outro de outros modos. Junto ao desenvolvimento biológico de seu corpo, que cresce, que ganha um tônus mais complexo que lhe permite ampliar os movimentos e realizá-los de forma autônoma, processa-se também uma transformação cultural do seu funcionamento biológico - sua percepção é cada vez mais mediada por signos, sua relação social amplia-se mediada pela linguagem em processo de apropriação e suas necessidades fisiológicas vão sendo culturalmente controladas e moduladas. A cultura inscreve seus signos no corpo de cada uma das crianças.

Nas relações entre crianças e adultos, estes acompanham e sabem, através da linguagem em elaboração por aquelas, o quanto do controle sobre o próprio corpo já está elaborado. Palavras - “cocô” ou “xixi” - gestos como colocar a mão no bumbum na hora em que está fazendo ou vai fazer o “cocô” ou ações como a de tentar tirar a fralda, de puxar os adultos pela mão (ou pela roupa) e levá-los até o banheiro ou de correr para o banheiro indiciam as elaborações das crianças.

Quando o controle dos esfíncteres já está maior, a criança pode se recusar a fazer as necessidades na fralda, como é o caso de Talita, ou se mostrar incomodada com isso. O fato de a criança começar a agir desse modo de forma um pouco repentina, fez com que os educadores pensassem que ela talvez estivesse ficando sem a fralda em casa. Essa forma de pensar mostra alguns conhecimentos que os educadores possuem a respeito do desenvolvimento das crianças. Esses conhecimentos provêm de observações e das vivências que eles têm com as mesmas e, muitas vezes, não são percebidos por eles. O fato dos educadores estranharem a rapidez com que a menina passou a usar o banheiro e o costume que ela adquiriu de tirar a fralda quando quer fazer suas necessidades, mostra que eles sabem, por exemplo, o tempo médio que as crianças levam para

adquirirem um bom controle dos esfíncteres, para acostumarem com o uso do banheiro e para ficarem sem as fraldas. Por acompanharem várias crianças nesse processo de retirada das fraldas, eles sabem que esse controle não costuma ser adquirido repentinamente.

Buscando confirmar a possibilidade levantada por eles, perguntei para a menina se ela estava ficando sem fralda em casa, e ela respondeu que sim. A resposta dela confirmaria a suposição dos educadores, mas aí entra outra questão: a criança de fato entendeu a minha pergunta? E se entendeu, deu mesmo a resposta certa? Até que ponto uma criança que não fala compreende a fala dos outros?

Quando Talita me puxou pela mão e me levou ao banheiro, eu busquei saber o que ela desejava com isso: “Você quer fazer cocô, Talita?” No entanto, ela não respondeu a minha pergunta. Quando perguntei o que ela queria, ela então passou a tirar a sua fralda, como se quisesse dizer: “quero usar o banheiro”. Embora não fale, Talita normalmente responde às nossas perguntas balançando afirmativamente ou negativamente a cabeça, mas ela não agiu assim com a minha pergunta. Isso me fez pensar se ela sabia ou não que iria fazer “cocô”. Ela saberia diferenciar a necessidade de eliminar a urina da necessidade de eliminar as fezes? Cada uma delas nos traz sensações corporais diferentes, mas quando a criança aprende a diferenciá-las?

Ao ajudar Talita a sentar no vaso e escutar o cumprido xixi que ela fazia, me dirigi a ela novamente, dizendo que o que ela queria fazer era xixi. Aí sim ela concordou com a cabeça.

No episódio narrado, Talita volta a ter vontade de urinar, no entanto, nessa outra vez, ela não busca nenhum adulto para auxiliá-la, no lugar disso, ela abaixa as calças e arranca a fralda. Qual a razão para a menina ter agido dessa forma? Será que ela tentou chamar a atenção de outra forma e não foi ouvida?

A monitora não conseguiu levá-la ao banheiro a tempo, e a urina verteu antes do momento adequado. A monitora, então, após limpar a menina e colocar uma nova fralda nela, conversou com a mesma, solicitando que ela não retirasse mais a fralda e, no lugar disso, avisasse os adultos quando precisasse ir ao banheiro novamente. Através dessa fala dirigida a criança, a monitora buscou adaptar as ações desta a nossa cultura, reforçando para ela que o local adequado

para as a realização das nossas necessidades fisiológicas é o banheiro e que não é correto fazermos essas necessidades na roupa ou no chão. Atitudes como essas são muito comuns no cotidiano da creche, bem como no meio familiar. Os adultos, no convívio com as crianças, vão buscando adequá-las às “normas” da cultura, ainda que possam, algumas vezes, não ter consciência clara de que é isso que estão fazendo.

### **Episódio número 5: Kely e a recolocação das fraldas**

**(10/08/2011)**

*Ao retornar à creche após as férias escolares, me deparei com uma linda menina. Ela se chama Kely, e entrou para turma em julho. Ela é um pouco mais velha que a maioria das crianças da sala, já possuindo dois anos completos.*

*Em uma conversa que tive com o monitor da turma e a professora, tomei conhecimento de que Kely havia sido transferida de outra creche para lá e que nessa creche em que estava, pertencia a uma turma de crianças um pouco maiores, que não usavam mais fralda. Segundo relato da professora, quando Kely entrou nessa outra creche, os profissionais da turma em que ela estava “tiraram” a fralda, para que ela ficasse nas mesmas condições que as outras crianças. Ao mudar de creche e entrar em uma turma onde as crianças ainda usavam fraldas, a menina passou a usar fraldas novamente. O monitor me contou que a menina teve bastante dificuldade para se acostumar com a fralda novamente e que ainda hoje, duas semanas depois de sua chegada, ela pede para fazer suas necessidades fisiológicas no vaso e, algumas vezes, se mostra incomodada até mesmo de urinar na fralda. A professora interferiu na fala do monitor dizendo que a criança ainda não estava “madura o suficiente” para ficar sem a fralda e que, por essa razão, foi resolvido recolocá-la. No entanto, o monitor se mostrou contra essa decisão e afirmou que teme que essa recolocação da fralda confunda a cabeça da menina.*

Essa situação me chamou muita atenção, pois percebi um conflito de opiniões entre os adultos. Perguntei-me o que sustentava cada uma das opiniões



emitidas. A professora defendeu a recolocação da fralda na menina para inseri-la no grupo e por achar, segundo afirmou, que ela não estava preparada para ficar sem as fraldas. Ao que me pareceu, ela demonstrou maior preocupação com o desenvolvimento do grupo de crianças. Já o monitor temeu que a recolocação da fralda na menina prejudicasse o seu desenvolvimento, preocupando-se mais com as condições da Kely. Afinal, quando é a hora certa para retirar as fraldas da criança?

Não presenciei a chegada da Kely na creche, mas percebi que há um estranhamento da parte dela em fazer suas necessidades fisiológicas na fralda, o que mostra que ela já estava adaptada, ou ao menos se adaptando, ao uso do banheiro. Por que então recolocar a fralda nela? Penso que, de certa forma, o fato da menina ainda não ter um bom controle dos esfíncteres poderia atrapalhar o trabalho dos educadores, pois eles teriam que deixar as outras crianças para levá-la rapidamente ao banheiro, já que ela não conseguiria, talvez, segurar a urina ou as fezes por muito tempo. Porém, fazer com que Kely voltasse a usar fraldas não causaria problemas ainda mais sérios a ela? Penso que a recolocação da fralda em uma criança por motivos externos a ela – a fralda não foi recolocada porque ela não estava se adaptando a ficar sem ela, mas sim porque o seu pouco domínio sobre os esfíncteres prejudicaria, de certo modo, o grupo – é uma forma de forçar o regresso da criança, tanto na sua formação cultural, quanto no seu desenvolvimento biológico. Se a criança já compreendeu valores culturais, como o uso do banheiro para a realização das necessidades fisiológicas, o ato de repelir as excreções e a higiene corporal, e já esta adquirindo certo controle de seu corpo e de seus esfíncteres, como ficam seus pensamentos quando se vê obrigada a voltar a fazer suas necessidades na fralda, indo contra todos os aprendizados que adquiriu a esse respeito? Penso que essa foi uma atitude cruel tomada com relação à criança, pois os adultos, ao usarem o poder que possuem sobre ela – que ainda não tem as condições necessárias para decidir por si e/ou impor suas vontades – para defender interesses próprios ou do grupo, acabaram por não respeitar o seu desenvolvimento biológico e crescimento cultural. Vejamos abaixo o que se seguiu a essa decisão.

**(16/09/2011)**

*Hoje o monitor me contou, e eu também pude perceber ao observá-la, que a Kelly, a criança que entrou na creche sem usar fraldas e foi obrigada a usá-las novamente, não está mais pedindo para usar o banheiro e, algumas vezes, nem mesmo pede para ser trocada após evacuar. Hoje mesmo isso aconteceu, eu e uma das monitoras ficamos olhando criança por criança para tentar descobrir quem havia feito coco até a monitora descobrir que havia sido ela. Em nenhum momento ela se manifestou ou pediu para ser trocada. Os monitores comentaram que temem que a menina esteja “regredindo” nesse sentido.*

Parece que Kely se cansou de tentar fazer suas necessidades no banheiro, como vinha fazendo antes de sua entrada na creche, e se rendeu à fralda, acostumando-se a usá-la novamente.

Na situação que presenciei, Kely não só defecou na fralda como também não pediu para ser trocada e nem se manifestou quando a monitora procurava pela criança que havia defecado.

Refletindo sobre essa relação da menina com relação às suas excreções, considerei que ela, após vencer a dificuldade de ter que realizar suas necessidades na fralda, acabou por se habituar a isso, deixando, assim, de se importar com as suas fezes. Creio que suas excreções deixaram de incomodá-la, de forma que, para ela, fazer as necessidades no banheiro ou na fralda e estar com a fralda limpa ou suja, deixou de fazer diferença.

**(26/10/2011)**

*Hoje eu fui ao CEMEI para acompanhar mais de perto a retirada coletiva das fraldas que teve início alguns dias atrás. Percebi que apenas nove crianças estão ficando sem fraldas, e Kely não está entre essas crianças. Kely permanece com a fralda porque os monitores não conseguiram tirar a fralda dela. Segundo eles, ela defeca duas vezes por dia e sempre fora do banheiro. Disseram também que nem mesmo depois de fazer as necessidades fisiológicas na roupa ela avisa os monitores. Uma das monitoras contou que eles tentaram deixá-la sem fralda, porém, no terceiro dia, desistiram, pois nos dois dias anteriores, além de não fazer as necessidades no banheiro nenhuma vez, ainda chegou a comer as suas fezes,*

*motivo que contribuiu muito para a recolocação da fralda na menina e a desistência das tentativas de fazer com que ela se adaptasse novamente a usar o banheiro.*

A trajetória de Kely na creche suscitou-me reflexões acerca das mediações dos adultos em relação ao controle fisiológico das crianças. Tínhamos uma menina que estava adquirindo o controle dos esfíncteres e do corpo, juntamente com a cultura que se constituía dentro de si. Essa menina teve seu crescimento ignorado, quando foi imposto a ela o retorno do uso das fraldas. A esse retorno a menina apresentou, inicialmente, uma resistência, ao rejeitar usar a fralda para suas excreções e, em um segundo momento, mostrou-se indiferente em relação aos seus excrementos. Por fim, no momento determinado pelos educadores como sendo o ideal para a retirada das fraldas de um grupo de crianças, temos uma menina que não está mais adaptada a ficar sem a fralda, que não controla seus esfíncteres e que não sente mais nenhum tipo de repulsa dos seus excrementos, chegando até mesmo a comê-los. Diante disso me pergunto: o que aconteceu com a menina? Como ela interpretou essa recolocação da fralda e posterior retirada da mesma? Quais as implicações que esses processos – de retirar a fralda, depois recolocá-la e por fim retirá-la novamente – podem trazer para o seu crescimento biológico e cultural? Como ajudá-la, agora, a resgatar o controle dos esfíncteres?

Outro ponto de reflexão é a importância da família no processo de crescimento da criança. Kely, embora passe a maior parte do dia na creche, não convive apenas com os educadores dela, ela possui familiares que também interagem com ela e a educam de alguma forma. Então, como será que esses familiares estão lidando com essas questões? O que pensam sobre todo esse processo? Será que a recolocação da fralda é a única razão para Kely estar se comportando dessa forma com relação ao seu corpo e as suas excreções ou será que existem outros contextos familiares que a estão fazendo agir assim?

Por mais que reflitamos, não temos como chegar às respostas concretas para estas perguntas, pois para isso seria necessário, entre outras coisas, um maior aprofundamento e um maior conhecimento da vida e da rotina de Kely. Porém, a partir da experiência vivida por ela, podemos refletir sobre a importância da mediação do adulto no desenvolvimento da criança. Parece que da mesma forma que essa mediação tem o poder de impulsionar o desenvolvimento da

criança, auxiliando-a em sua formação cultural e amadurecimento biológico, tem também o poder de atrapalhá-lo. E o que determina se a mediação auxilia ou atrapalha o desenvolvimento da criança é a forma como ela se dá.

## **Episódio número 6: Henrique deixando as fraldas: a vergonha das excreções**

**(21/09/2011)**

*O monitor me contou hoje que a mãe de Henrique foi até a creche e contou que o menino já está ficando sem fralda em casa. Na creche Henrique ainda permanece de fralda, assim como as outras crianças que já mostram algum controle dos esfíncteres, pois estão esperando o momento adequado para retirar as fraldas de várias crianças juntamente. No entanto, a mãe de Henrique resolveu não esperar mais esse momento, pois percebeu que o filho já tem condições de ficar sem a fralda e não quis adiar essa retirada.*

*Na creche, Henrique, aparentemente, parece não se incomodar com a fralda, pois ele não reclama dela e nem pede para usar o vaso sanitário, mas o monitor me contou que ele já está começando a se recusar a fazer suas necessidades fisiológicas nela. Os monitores disseram que assim que perceberam isso começaram a retirar a fralda do menino algumas vezes ao dia e a colocá-lo no vaso sanitário, mas não obtiveram resultado.*

A situação acima nos leva a refletir sobre as relações que se estabelecem entre a família e a creche. Como já discutido ao longo do trabalho, o desenvolvimento da criança e o seu nascimento cultural se dão nas interações que ela vivencia com o Outro. No caso das crianças da creche esse Outro é composto pelo menos pelos educadores da creche e pelos familiares próximos delas. Assim sendo, o que acontece com a criança quando esses educadores e familiares passam a agir de forma totalmente oposta com relação ao seu crescimento?

No caso acima, temos uma mãe que optou por retirar a fralda do filho por acreditar que ele já estaria preparado para tal e, do outro lado, educadores que optaram por manter a fralda do menino até o momento de retirar as fraldas das

demais crianças. Assim, temos uma criança que fica com fralda na creche e sem fralda em casa. Seria isso adequado para ela? Como ela interpreta isso? No caso de Henrique, aparentemente parece que essa divergência entre família e creche foi complicada para ele, visto que passou, após a retirada da fralda em casa, a se recusar a fazer as necessidades nela durante o dia na creche.

Ao que parece, houve uma falta de diálogo entre a creche e a família, e, assim, o consenso ao qual eles deveriam ter chegado, visando o melhor para o menino, não ocorreu.

Passado isso, os educadores conseguiram perceber a dificuldade de Henrique em continuar usando a fralda e, por isso, passaram a levá-lo ao banheiro para que fizesse lá suas necessidades fisiológicas, mas ainda assim, para a surpresa de todos, Henrique permaneceu sem fazê-las. Por quê?

Um ponto importante a ser destacado é que Henrique não é a única criança que está ficando sem fralda em casa, pois a verdade é que, devido a problemas de organização interna, a creche atrasou muito para realizar a retirada das fraldas das crianças, o que fez com que alguns pais se cansassem de esperá-la e decidissem retirar a fralda de seus filhos em casa. Diante disso, eu me pergunto: por que algumas crianças conseguem lhe dar melhor do que outras com essa questão de ter que usar fraldas na creche e não usar fraldas em casa? Por que Henrique age evitando fazer suas necessidades na creche enquanto Talita age arrancando a fralda, outras crianças agem pedindo para serem levadas ao banheiro e outras ainda fazendo as necessidades na fralda mesmo?

O maior motivo do meu estranhamento em relação ao Henrique não pedir para usar o banheiro, é o fato de ele sabe falar. Parece-me que ele já possui um bom controle dos esfínteres, já conhece as normas sociais que dizem onde e como devemos eliminar nossas excreções e já sabe falar. Diante disso, o esperado seria que ele pedisse para usar o banheiro. Porém, ao que parece, ele não consegue avisar aos monitores quando quer fazer suas necessidades, nem que para isso ele tenha que não fazê-las. Será isso mesmo? E, se for, qual seria a razão disso? Será que ele tem vergonha? Isso também seria um fator cultural, e é aí que penso que entra a família.

A família, enquanto o adulto que media a relação da criança com o mundo cultural em que vivemos, influencia muito na compreensão que a criança irá ter da

retirada das fraldas e de todos os aspectos que envolvem esse processo. Talvez a família de Henrique de alguma forma tenha mostrado a ele que as nossas excreções são motivo de vergonha e de constrangimento, enquanto as famílias da Talita e de algumas outras crianças possam ter passado visões diferentes.

**(30/09/2011)**

*Henrique continua se recusando a fazer suas necessidades fisiológicas na creche, mas agora com mais veemência. Ele se recusa a fazer suas necessidades na fralda, não pede para usar o banheiro e mesmo os monitores o levando até ele, se recusa a usá-lo. O monitor me disse que, por conta disso, a mãe dele está buscando-o mais cedo todos os dias. Assim que ela chega leva o menino ao banheiro e, com ela, ele consegue urinar. As monitoras me contaram que durante o sono da manhã ele costuma urinar na fralda, muito provavelmente inconscientemente, mas durante o resto do dia é muito raro isso acontecer. Na parte da tarde, os monitores estão deixando o menino sem fralda, para ver se isso o ajuda.*

*Hoje, um pouco antes do jantar, o monitor teve uma idéia para tentar fazê-lo usar o banheiro. Eu e ele havíamos conversado sobre a possibilidade de Henrique estar com vergonha de urinar ou defecar na fralda ou perto de outras pessoas. Ele então o levou até o banheiro com a desculpa de lavar as mãos antes do jantar (o que não deixava de ser verdade, pois as crianças lavam as mãos antes do jantar) e, após ajudar o menino a lavar as mãos, disse:*

*- Henrique você quer aproveitar e fazer xixi?*

*Henrique fez que não com a cabeça e desviou dele para voltar para sala. O monitor então o segurou pela mão e disse:*

*- E se a gente fizer assim Henrique, o tio volta lá pra sala e você fica aqui no banheiro e faz xixi sozinho. Que tal?*

*Henrique deu um sorrisinho e balançou a cabeça afirmativamente.*

*- Ótimo – disse o monitor – então vou só te ajudar a abaixar sua roupa e saiu, ta bom?*

*Henrique ficou em silêncio. O monitor o ajudou e saiu do banheiro. Eu e ele ficamos espiando Henrique pelo cantinho do vidro que existe entre a sala e o banheiro, sem que ele percebesse. Henrique ficou em pé na lateral do vaso*

*sanitário, segurou o seu pipi e fez um longo xixi. Depois deu descarga, subiu sua calça e foi lavar as mãos. Nós ficamos muito felizes por ele ter conseguido urinar! O monitor entrou no banheiro e arrumou a calça de Henrique que estava toda torta e o ajudou a lavar as mãos.*

*- E ai, Henrique? Conseguiu fazer xixi? – perguntou.*

*O menino deu um sorriso e disse que sim.*

*- Que bom, meu amor! O tio agora vai sempre deixar você fazer xixi sozinho, ta?*

*Henrique sorriu, virou de costas para o monitor e voltou para a sala.*

*Depois os monitores e eu conversamos sobre o ocorrido. O monitor está convencido de que o menino tem vergonha de usar o banheiro na frente de outras pessoas além da mãe e talvez de algum outro membro da família. A solução encontrada para isso e que, segundo os monitores, será usada a partir de hoje é deixar o menino usar o banheiro sozinho.*

Esse episódio deixa bastante claro que Henrique, de fato, possui vergonha de seu corpo e da suas excreções. A vergonha que ele sente é tão intensa que o tornou capaz de desenvolver um grande controle sobre seu corpo, segurando a urina por muito tempo e apenas a soltando quando dormia, ou seja, quando não tinha consciência do que fazia.

José, ao sugerir que Henrique ficasse sozinho para realizar suas necessidades, conseguiu finalmente ajudá-lo, pois achou uma forma de lhe dar com a vergonha do menino. Henrique gostou da idéia do monitor e se sentiu feliz por poder ficar sozinho. Penso que, a partir desse momento, José começa a ganhar a confiança do menino, pois este se sente compreendido pelo monitor.

A forma como Henrique se portou ao urinar sozinho demonstrou que ele já sabia como fazer isso, ele urinou em pé, segurando o “pipi”, depois subiu as suas calças, deu descarga e lavou as mãos. Assim, é nítido que essa forma de se portar foi, de algum modo, ensinada a ele.

A partir desse dia, a solução determinada pelos monitores para ajudar Henrique foi a de sempre permitir que ele, ao contrário das outras crianças, usasse o banheiro sozinho.

Não há dúvida quanto ao fato de que o menino sente vergonha de suas excreções, mas a dúvida é: por quê? Por que ele tem vergonha de usar o banheiro na frente das demais crianças ou dos monitores? Quais conceitos o Outro (no caso a família) passou para ele? De que forma?

Diante dessa situação, o que fazer? Não seria o caso de os educadores chamarem os pais da criança para conversar sobre o que está acontecendo? Ou deveriam deixar tudo como está e simplesmente deixá-lo usar o banheiro sozinho?

**(27/10/2011)**

*Enquanto brincávamos com as crianças no cercadinho de areia, Henrique veio até o monitor, que estava ao meu lado, e cochichou alguma coisa no ouvido dele. Ele então, após ouvir o menino, deu uma piscada para mim, se levantou e disse:*

*- Verdade? – Henrique confirmou com a cabeça – Nossa, então vamos correndo lá para o banheiro! – Enquanto disse isso, ele o pegou pela mão e se dirigiu para a saída do cercadinho, fazendo sinal para que eu os seguisse. – Já voltamos meninas.*

*Eu fui atrás deles, mas mantendo certa distância para que Henrique não percebesse minha presença. Chegando ao banheiro, o monitor o ajudou a abaixar a calça e a cueca e saiu do banheiro. Eu e ele ficamos espiando Henrique por um vidro que existe entre a sala e o banheiro. O menino se sentou no vaso e fez suas necessidades, quando acabou se levantou, abanou para o cocô (como se dissesse tchau) e deu descarga.*

*- Pronto Henrique? Posso ir aí te limpar? – perguntou.*

*Como Henrique demorou a responder, o monitor foi entrando no banheiro. Ele o limpou, ajudou-o a lavar as mãos e, então, voltou com ele para o cercadinho.*

*Mais tarde, o monitor me contou que essa foi a segunda vez que Henrique fez cocô na creche. Parece que pouco a pouco ele está se habituando a usar o banheiro fora de casa.*

Antes de tudo, é importante colocar que Henrique já estava, desde o dia relatado no episódio anterior, urinando no banheiro da creche, sempre “sozinho”, sem ser observado – ou pelo menos pensando não ser. Os monitores,



preferencialmente o José, vão com ele até o banheiro, o ajudam a abaixar a parte de baixo da roupa e se retiram, voltando para o interior da sala, onde o observam pelo vidro que separa a sala do banheiro. No entanto, a eliminação das fezes passou a ser feita por ele apenas mais tarde.

Desde a descoberta da vergonha de Henrique até esse momento, onde ele conseguiu vencer a vergonha e usar o banheiro na creche – inclusive para eliminar as fezes, uma relação de confiança mútua se estabeleceu entre ele e o monitor José. Ao que me parece, Henrique passou a se sentir mais a vontade com o monitor e, ainda que continuasse preferindo ficar sozinho para realizar suas necessidades fisiológicas, permitia, sem grande constrangimento, que José o auxiliasse, ajudando-o a se vestir e limpando-o quando necessário.

Um ponto positivo da vergonha de Henrique, se é que podemos chamar assim, é que, devido a ela, ele ganhou uma maior autonomia sobre seu corpo. Sua vergonha era tanta que ele adquiriu um rápido e eficaz controle dos esfíncteres para fazer com que o seu corpo não o envergonhasse. Além disso, como desejava usar o banheiro sozinho, também aprendeu mais rapidamente a cuidar da higiene do seu corpo, aprendendo a tirar e colocar sua roupa, a se limpar, ainda que com a ajuda do monitor, e a lavar corretamente as suas mãos.

A vergonha que Henrique sente do seu corpo e das necessidades deste são, na verdade, bastante comuns em nossa sociedade. É bastante comum encontrarmos pessoas que evitam usar o banheiro fora de casa, principalmente para a eliminação das fezes. Porém, penso que esse processo tenha começado muito precocemente em Henrique.

A vergonha é cultural e, sendo assim, também é transmitida. Assim, de alguma forma, as atitudes dos familiares de Henrique com relação a seus corpos, as afirmações que possivelmente eles faziam sobre as excreções, a vergonha que talvez sentissem dela, foram, através da interação entre eles e Henrique, transmitidas ao menino.

Acredito que, embora a cultura seja essencial para o desenvolvimento humano, ela pode também trazer malefícios para o nosso corpo, para a nossa mente e até mesmo para a nossa vida prática. Porém, a cultura não é estática, ela é transformada pelos homens ao longo do tempo e da história, de acordo com as necessidades deles. Assim, acho importante que alguns hábitos culturais sejam

transformados em benefício dos homens. Segundo nos mostra Jaques Revel em seu texto “Os usos da civilidade”, a eliminação das nossas excreções foi construída como algo sujo e vergonhoso há muitos anos. O autor mostra como, ao longo dos séculos, os homens aprendiam, desde muito pequenos, a repugnar as suas excreções e a se envergonhar delas. Admitia-se que era necessário eliminá-las e que segurá-las seria prejudicial à saúde, mas afirmava-se que as pessoas deveriam se isolar completamente para eliminá-las. É muito estranho perceber que um hábito cultural prejudicial à saúde e criado há tanto tempo atrás se mantém atual até os dias de hoje.

Não acho saudável o que aconteceu com Henrique, e, por essa razão, não acho que isso deva ser encarado como normal. Coloco aqui a pergunta que Jaques Glayse colocou em seu texto “A Carne e o Verbo”: *“Até onde a carne pode aceitar o poder do verbo sem resistir? Até onde a animalidade tolera a cultura? Ou seja, até onde os nossos corpos, o nosso biológico, podem conviver com as normas que a sociedade, que a cultura, impõe a eles? Até onde podemos permitir que a cultura controle nossos corpos?”*

## **Episódio número 7: As diferenças entre as crianças**

### **(16/09/2011) - O banho**

*Um pouco antes do jantar, eu e o monitor estávamos na sala com as crianças e as monitoras estavam no banheiro dando banho em algumas crianças que estavam de coco e lavando as mãos e os rostos das crianças que não estavam. Nós dois colocávamos o babador nas crianças que saiam do banheiro para prepará-las para o jantar. Certo momento, Maria Alice veio até mim e ficou tentando puxar um babador da minha mão.*

*- Você quer colocar o babador, Alice? – ela disse que sim com a cabeça. Eu sabia que ela ainda não havia tomado banho e nem lavado as mãos. Como estava sentindo cheiro de coco resolvi olhar na sua fralda para verificar se o cheiro vinha dela.*

- *Você fez coco, Alice. Quem fez coco vai tomar banho primeiro para depois colocar o babador, ta bom?*

*Maria Alice ficou parada me olhando por alguns segundo e depois se dirigiu a porta do banheiro. Vinícius, que estava sentado ao meu lado e, por isso, ouviu nossa conversa, me cutucou e disse:*

*- Tia, fiz coco.*

*- Fez Vinícius? Deixa eu ver.*

*Ele então se levantou e ficou bem na minha frente para que eu pudesse olhar sua fralda, Isso sem que eu falasse nada. Ele de fato havia feito coco.*

*- Verdade, Vinícius! Você também fez coco! Espera só um pouquinho que logo, logo a tia vai dar um banho em você, ta?*

*Vinícius então se levantou e foi se sentar na frente da porta do banheiro, junto a Maria Alice, para esperar sua vez de tomar banho, mais uma vez sem que eu falasse nada.*

#### **(02/09/2011) - A brincadeira...**

*Um pouco antes da janta, enquanto estávamos na sala com as crianças brincando de jogos de encaixe e assistindo a um DVD infantil, começamos a sentir um forte cheiro de fezes. Estávamos apenas eu e uma das monitoras na sala, pois os outros monitores estavam no banheiro dando banho em algumas crianças. A monitora então falou:*

*- Hum... que cheiro de coco. Quem fez?*

*Nenhuma criança respondeu.*

*- Deixa eu ver. Foi você Lívia? – perguntou enquanto se preparava para olhar a fralda da criança. Lívia fez que não com a cabeça e, de fato, não havia sido ela.*

*- João, foi você que fez coco? – perguntou já também se dirigindo para olhar a fralda do menino.*

*- Não. – respondeu João, em tom forte a alto. De fato ele não havia feito coco.*

*- Foi você Gabriel? – Gabriel não respondeu a pergunta. Na verdade parecia que ele nem havia entendido do que a monitora estava falando. – Levanta Gabriel,*

*deixa eu ver a sua fralda. – Gabriel se levantou, a monitora olhou a fralda dele e não encontrou nada.*

*- Ai, ai, ai... Quem será que foi? Foi você Tatiane? – perguntou se dirigindo a menina. Tatiane deu uma gargalhada e saiu correndo.*

*- Espera ai, menina. – falou a monitora, em tom de brincadeira, enquanto corria atrás de Tatiane – Pronto, te peguei! Foi você Tatiane? Foi você que fez coco? – A menina deu risada e fez que sim com a cabeça. A monitora olhou a fralda e encontrou o que procurava.*

*- Zé e Le, tem mais uma criança pra vocês darem banho! – gritou para os monitores que estavam no banheiro. – Vamos lá Tatiane, vamos tomar um banho bem gostoso com o tio Zé ou a tia Le.*

Nesses dois episódios, as diferenças entre as crianças se evidenciam. Nele, como em outros episódios semelhantes que aconteceram ao longo do tempo em que eu freqüentei o CEMEI, percebi que o controle das necessidades fisiológicas, a própria consciência das fezes e do que elas significam não ocorre da mesma forma para todas as crianças. Nos dias em que vivenciei os episódios acima, pude refletir bastante sobre o processo de desenvolvimento cultural dessas crianças e as diferentes formas como ele se dá.

No que concerne a relação das crianças com as suas excreções, pude perceber que algumas demonstram profundo incômodo em defecarem na fralda e não serem rapidamente trocadas, já outras demonstram não se importarem com isso, e há outras ainda que ora pedem para ser trocadas, ora desejam usar o banheiro para fazer suas necessidades e ora não demonstram incômodo em ficarem com as fraldas com fezes, como é o caso da Tatiane.

Com relação ao Vinicius, quando relatei para o monitor o que havia acontecido, ele me informou que Vinicius é uma das crianças que já vem demonstrando sinais de controle. Diante disso, eu fiquei tentando entender porque ele não avisou que queria fazer coco ou então não pediu para ser trocado... Considerei que se não fosse a minha conversa com a outra criança talvez ele nem tivesse me informado que havia feito coco. Considerei ainda, que o ritual do banho tivesse influência sobre o pedir ou não para ser trocado, uma vez que a criança, apreendendo a rotina, já poderia antecipar que iria ser trocada em breve.

Percebi também que o controle, a consciência das fezes e do local adequado para fazê-las não se dão de uma hora para outra e, principalmente, não acontecem necessariamente de forma contínua. Assim, não é porque hoje a criança percebe que precisa evacuar e avisa o adulto, que isso voltará a acontecer amanhã ou depois. Não é porque hoje ela contou que defecou e pediu para ser trocada, que amanhã ou depois ela vá fazer o mesmo. Não é porque ela já está se acostumando a avisar que precisa fazer suas necessidades fisiológicas, ou avisar que já fez, que ela irá sempre avisar. Enfim, a retirada das fraldas é, na verdade, um processo lento de conhecimento do próprio corpo, de amadurecimento biológico e de apropriação cultural. Nesse processo, o trajeto não se dá de forma simples e evolutiva – a criança entende que deve fazer suas necessidades apenas no vaso sanitário e não as faz mais na roupa –, ao contrário, é um processo lento, gradual e complexo aonde a criança vai percebendo, aos poucos, na mediação com o Outro, o seu corpo, as suas necessidades, o controle que possui de si e o que lhe é esperado.

Dessa forma, é possível que hoje a criança perceba que defecou e deseje ser trocada e que amanhã não perceba, ou que não deseje ser trocada, ou ainda que ela esteja brincando e não se incomode com as fezes. Pode ser que hoje ela avise que quer defecar e amanhã não, e isso não é um regresso. Ela apenas está aprendendo! Aprendendo a se conhecer, a se controlar... Enfim, está aprendendo a viver em sociedade, a compreender os valores dessa sociedade em que vive e, pouco a pouco, está interiorizando cada um desses valores.

## **Episódio número 8: Os adultos e a retirada das fraldas**

### **(13/10/2011) A monitora e suas ações para auxiliar as crianças**

*Perguntei a monitora como ela estava trabalhando a retirada das fraldas com as crianças. Ela me respondeu que está conversando muito com as crianças sobre o ficar sem a fralda, o uso do banheiro e as excreções.*

*- Eu ando falando muito sobre isso com eles, Mari. Eu sempre falo que eles já estão ficando grandes e que já podem usar o banheiro, igual a gente. Eu falo: “É*

*só vocês avisarem as tias e o tio antes do xixi e do cocô sair que a gente leva vocês no banheiro.” Ou “Usar o banheiro é tão legal! Você não vai mais precisar ficar com essa fralda chata” Eles entendem, sabe? Quando algum deles faz cocô no vaso eu faço festa, sabe? Os outros (monitores) também. Eu falo: “Olha lá o seu cocô! Vamos dar tchau pra ele?” E aí a gente dá tchau pro cocô e dá a descarga. Eles se divertem. Você sabe, né? Esse momento é muito importante para eles.*

**(02/09/2011) Uma conversa esclarecedora**

*Hoje eu tive uma longa conversa com o monitor das crianças sobre a retirada das fraldas. Ele me falou que acredita que as famílias também exercem uma grande influência no controle que as crianças desenvolvem sobre suas necessidades fisiológicas. Ele contou que há mães que estão muito ansiosas para retirar as fraldas dos filhos e que criticam a equipe escolar por ainda não ter feito isso. Essas mães muitas vezes agem de forma a colaborar para que seus filhos aprendam a ficar sem as fraldas, estimulando-os a fazer as necessidades no pinico, percebendo quando defecaram e os trocando rápido, conversando com eles sobre retirar as fraldas, etc. Ele contou ainda que há algumas crianças que têm irmãos mais velhos e, assim, acabam sendo estimulados pelos irmãos a deixarem as fraldas, pois observam os irmãos usarem o banheiro, notam que eles não usam mais fraldas, e tentam copiá-los. Por outro lado, o monitor contou também que há mães que não estimulam os filhos a ficar sem as fraldas, pois preferem que eles fiquem com elas. Segundo ele, as crianças dessas mães acabam contando apenas com o estímulo da creche para deixarem as fraldas, o que torna o processo mais lento.*

A fala da monitora sobre como age com relação à retirada das fraldas das crianças e sobre como busca ensiná-las a usar o banheiro e todo esse diálogo me fizeram atentar para outro fato, o de que o Outro com o qual as crianças de creche se relacionam são muitas pessoas, com formas de pensar que podem ser semelhantes em alguns aspectos e muito diferentes em outros. São os seus pais, os seus parentes, os diferentes monitores da creche, os professores, as demais crianças... Essa variedade de Outros permite que as crianças se relacionem com diferentes variações da cultura e diferentes formas de pensar. Isso faz com que

elas se tornem capazes de compreender a existência de diferentes realidades, de diferentes formas de agir, de pensar e de ser e, a partir disso, aprendam a lidar com essas diferentes formas. A criança aprende, por exemplo, que um determinado comportamento é aceitável para alguns monitores e para os outros não, ou então que ela pode agir de um jeito na creche e em casa não. Uma comprovação disso é o fato de que algumas das crianças que acompanhei que já possuíam algum controle dos esfíncteres, irem avisar o José, com uma frequência maior que os demais monitores, sobre a necessidade de urinar ou defecar, pois elas sabiam que ele as levaria ao banheiro, enquanto as outras monitoras talvez não fizessem o mesmo.

Por outro lado, a fala da monitora mostra que, embora os diferentes adultos ajam de diferentes formas com as crianças, algumas formas utilizadas para auxiliar as crianças na retirada da fralda são muito semelhantes entre todos. Eu mesma usava um discurso bastante parecido com esse citado por ela com os meus sobrinhos, quando eles passaram por isso, discurso esse repetido pela minha irmã e minha mãe. Então pergunto: de onde vem esse consenso? Ele também é culturalmente produzido e transmitido. Como afirma Bakhtin (1986), não inventamos, a cada situação vivida, nossos enunciados, aprender a falar é mais do que pronunciar palavras. Nas relações sociais apropriamo-nos de enunciados inteiros, aprendemos modos de dizer e de organizar nossa comunicação verbal com o outro.

### ***Uma observação feita ao longo do ano - Educando o funcionamento do corpo***

*Ao longo desse semestre pude perceber que, através da linguagem, as monitoras do período da manhã conseguiram fazer com que as crianças passassem a evacuar em um horário próximo ao horário do banho.*

*Quando comecei a estagiar na creche, no início do semestre, percebi que as crianças possuíam diferentes horários para defecar. Percebi também que as monitoras preferiam que esse horário fosse próximo ao almoço, pois essa era “a hora do banho”. Assim, quando as crianças defecavam fora desse horário, as monitoras reclamavam para a criança ou para as outras monitoras, na frente das*

*crianças. Diziam coisas como: “Ah, mas você precisava mesmo fazer coco bem agora, meu anjo? Você vai acabar tendo que tomar mais de um banho hoje... Ai, ai, vamos lá trocar vai.” Além disso, às vezes as monitoras pareciam não notar que as crianças estavam com fezes na fralda e, assim, demoravam um pouco para trocá-las. Penso que talvez a idéia fosse trocar a fralda em um horário mais próximo do horário do banho. Com isso, ao longo do semestre as crianças foram passando a estreitar mais o horário de fazer suas necessidades fisiológicas, de forma que, quase sempre, quase todas elas passaram a evacuar próximo ao horário do banho.*

A regulação cultural do adulto sobre a criança se desenvolve e se transforma ao longo das relações sociais. A nomeação e significação das necessidades orgânicas, o controle de suas manifestações e seu direcionamento para o uso de equipamentos sociais adequados, amplia-se em termos temporais. Adultos educam o funcionamento de seu organismo, não evacuando a qualquer hora. Uma clara evidência dessa regulação é o controle noturno dos esfíncteres.

Tal controle temporal de funções orgânicas é também desenvolvido em um processo que vai do plano social – das relações entre as pessoas (interpsicológico) - para plano intrapsicológico, tornando-se parte da criança. Na situação analisada, sempre que a criança defecava em horas que não eram adequadas para as monitoras, estas mostravam a ela uma reação negativa, de incomodo, através do tom de voz usado nas reclamações ou da demora para limpá-la. Já quando ela defecava em hora adequada, as monitoras a estimulavam, fazendo festa. Assim, ao longo de várias experiências com o Outro (no caso, as monitoras) orientadas nesse sentido, a criança percebe que existem momentos em que deve e momentos em que não deve defecar.

Esse pode parecer um processo simples, mas não é. Ele nos mostra que a criança, com menos de dois anos de idade, já é capaz de perceber, de alguma forma, uma realidade externa e agir de acordo com ela. E o mais surpreendente: não foi uma única criança em um contexto isolado, foram várias crianças que acabaram por criar um hábito intestinal adequado ao local onde estavam.

Pude constatar, acompanhando a rotina dessas crianças no período da tarde, quando elas convivem com outros monitores e com uma rotina menos



rigorosa, que esse hábito coletivo de evacuar próximo do horário do banho não existia. Ou seja, ao contrário do período da manhã, no período da tarde as crianças não fazem suas necessidades fisiológicas em um horário definido.

Diferentemente das monitoras da manhã, que além de parecerem mais rígidas com as crianças no cumprimento dos horários estipulados para a rotina – hora de brincar no parque, hora de comer, hora de tomar banho, hora de dormir, etc. – os monitores da tarde demonstravam maior calma, tolerância e descontração na relação com as crianças, além de uma maior flexibilidade em relação ao cumprimento da rotina, de forma a não demonstrarem incômodo em relação ao horário em que as crianças faziam suas necessidades fisiológicas.

Chamou-me atenção, nessas observações, o fato de que não só o hábito intestinal vai sendo definido a partir da relação com o Outro, como também que a criança consegue se relacionar de diferentes formas com diferentes pessoas, demonstrando diferentes formas de agir dentro de uma mesma situação de acordo com as atitudes de cada pessoa para com ela.

Poder fazer essa pesquisa e escrever este trabalho foi uma experiência muito importante e gratificante para mim. Ao longo de toda a minha graduação pensava em uma forma de tecer um estudo que conseguisse ligar o psicológico com o social, pois para mim era claro que cada indivíduo era constituído dessas duas funções.

Ao longo desses quatro anos em que estudei, me interessei muito tanto pelas ciências sociais quanto pelas psicológicas, mas não conseguia entender a distância que muitas vezes as separavam. Muitos autores importantíssimos do campo social, como Bourdieu, trabalhavam a partir de pressupostos teóricos que não davam lugar à individualidade e sua constituição. Por outro lado, muitos autores da psicologia mergulhavam na compreensão do indivíduo, entendendo o social apenas como um cenário, um pano de fundo, sem importância decisiva na constituição dos indivíduos.

Foi, porém, no segundo ano da minha graduação que conheci um autor que buscou trabalhar com esses dois aspectos em conjunto, seu nome era Lev Semyonovich Vygotsky. Vygotsky, como já apresentado nesse trabalho, compreendia que a formação do indivíduo se desenvolvia na relação com o Outro, em contextos culturais específicos. Nesse sentido, sua tese era a de que a história das funções psíquicas é uma história social e o desenvolvimento psicológico e sua singularização produzem-se nas relações sociais.

Pronto, estavam unidos os dois pontos. Vygotsky entendia o social como constitutivo da formação psicológica de cada sujeito e explicava como se dava essa união. Acredito não ser necessário dizer aqui o quanto me senti atraída por esse autor, que parecia responder a muitas de minhas indagações.

Porém, meus questionamentos avançaram mais. Já havia compreendido como o psicológico e o social se interligavam, mas os meus questionamentos passaram então a girar em torno da cultura: Por que temos as práticas culturais que temos? De onde elas vêm? Como foram postas no nosso dia a dia? Como foram constituídas? De onde vêm nossos hábitos? Essas questões fizeram com

que eu voltasse meus pensamentos para a tentativa de compreender a cultura e as relações culturais.

Todos esses interesses conviviam com um interesse ainda maior que habitava dentro de mim desde muito tempo antes da graduação: as crianças. Elas sempre me encantaram muito, e cada vez mais eu achava que elas eram uma excelente fonte de estudo, pois elas, por estarem se constituindo socialmente, culturalmente e psicologicamente, traziam-nos informações riquíssimas sobre a sociedade, sobre os valores sociais e culturais cultivados e sobre os processos de constituição (social, cultural e psicológica).

Assim, foram esses três grandes interesses que eu possuía – as crianças, o psicológico e o social – que me levaram a buscar um tema de TCC que me permitisse estudar de perto esses três pontos e a relação entre eles.

Como já explicado no início desse trabalho, optei por focar a pesquisa na questão da retirada das fraldas porque esse processo – que é muito mais longo e se inicia muito antes do que se imagina – analisado de perto e com olhos muito atentos, nos permite enxergar a constituição cultural da criança, nos permite ver como, na interação com o outro, a criança apreende os valores prezados na sociedade em que vive, as formas de comportamento adequadas, as formas de se relacionar com o próprio corpo, entre muitas outras coisas.

A questão da retirada das fraldas parece, para quem olha de longe, ser algo simples e sem muito significado. “As crianças tiram a fralda e pronto.”, me diziam algumas pessoas próximas ao saberem do tema da minha pesquisa. Mas como as crianças conseguem ficar sem a fralda? Como adquirem o controle sobre seus corpos e suas necessidades deste? E mais, como os adultos sabem que a criança já é capaz de ficar sem as fraldas? A verdade é que esses momentos, por serem comuns em nossa sociedade, já que quase toda criança passa por eles, são vivenciados de forma simplificada por nós, sem nos chamar a reflexão.

Compreendi, com a pesquisa, que esses momentos em que os adultos, através da interação e da mediação, vão, pouco a pouco, auxiliando a criança a se constituir culturalmente e, conseqüentemente a adquirir certo controle sobre seu corpo, tornando-se capaz de ficar sem a fralda e de se utilizar de equipamentos culturais outros, não são nitidamente percebidos por eles. Ouso até mesmo dizer que muitas formas de agir do adulto em relação à criança são inconscientes, pois

muitas vezes eles não percebem a influência que suas falas, gestos e atitudes têm sobre as crianças. Assim, ao dizer para criança, por exemplo, que ela fez um “cocô fedido”, o adulto não percebe que é essa atitude dele, unida a outras atitudes que demonstram essa mesma percepção sobre as fezes, que vai levar a criança a compreender as suas excreções como algo mal cheiroso, desagradável e que deve ser mantido longe do corpo. Como afirma Jacques Gleyse, o nosso corpo, por si só, não sentiria repugnância por algo que lhe é próprio. Assim, essa repugnância é própria da cultura, sendo transmitida às crianças pelos adultos que interagem com elas.

Juntamente com a maior compreensão que as crianças foram construindo sobre seus corpos ao longo do ano da pesquisa, cresceu também a minha compreensão sobre o processo de constituição cultural das crianças e sobre as relações socioculturais que as envolviam. O meu olhar de pesquisadora, e também de educadora, foi se apurando pouco a pouco diante das situações vividas no cotidiano das crianças, levando-me a enxergar cada vez com mais completude cada situação vivida por elas, percebendo em cada um desses momentos um emaranhado de relações socioculturais que a formavam. Essas relações que se traçavam em volta e com as crianças, eram pouco a pouco absorvidas e resignificadas por cada uma delas.

No dia a dia, desde as mais simples e rotineiras ações dos educadores, estes ensinavam às crianças, de forma proposital e consciente, mas também muitas vezes de forma involuntária e inconsciente, as formas como estas deveriam ou não se comportar, o que podiam ou não falar, como deveriam agir em relação aos seus corpos e às necessidades dos mesmos, qual era a visão que deveriam construir em relação às suas excreções, etc. Porém, as crianças não simplesmente absorviam tudo isso e depois saíam reproduzindo, como se fossem máquinas que recebem uma instrução e passam a executá-la exatamente como o esperado. Elas significavam todas as informações vindas das interações com os adultos, bem como estes significavam as ações, os olhares, os gestos e os sorrisos de cada uma delas. E então, a partir do sentindo que cada criança dava para as experiências que vivia com cada um dos educadores, cada uma delas elaborava e incorporava as informações e ações percebidas e, nessas relações, desenvolveu-se, biológica e culturalmente.

Pude perceber, ao longo do ano em que estive presente na creche para a realização da pesquisa, que as relações que são traçadas entre as crianças e os diferentes profissionais com quem interagem, bem como as relações que as crianças traçam entre si, são uma fonte de aprendizado não só para as crianças, mas também para os educadores que convivem com elas. Numa relação de troca, a criança vai dando significados para o mundo cultural em que está sendo inserida, enquanto o adulto vai interpretando seus sinais e atribuindo sentidos para cada novo passo que ela dá.

A criança aprende com os educadores – e também com a família – a forma como deve se portar; como deve se vestir; as formas adequadas de se relacionar com o corpo; a higiene adequada; as formas de lidar com as excreções do corpo; como deve agir com relação às outras pessoas; as formas de carinho; a fala; os gestos; os sons; os gostos e muitas outras coisas. Já os adultos, aprendem com as crianças a interpretar os diferentes choros, gestos, sons de cada uma delas nos diferentes momentos; aprendem a compreender os seus diversos olhares; aprendem a sentir cada toque que recebem; enfim, os adultos aprendem a “ouvir” as diferentes linguagens – que vão para muito além da linguagem oral – que as crianças utilizam para se expressar. Sem esse aprendizado contínuo sobre cada uma das crianças, os educadores que convivem com elas não conseguiriam auxiliá-las no processo de constituição cultural por que passam. Assim, nessa interação mútua e diária, adultos e crianças vão constituindo a si mesmos e auxiliando na constituição do outro.

Para concluir este trabalho, deixo aqui a principal conclusão que obtive com ele: o processo de constituição cultural da criança está diretamente relacionado com as vivências e as relações que se estabelecem entre ela e o mundo, de forma que quanto mais adaptada à nossa sociedade ela estiver e quanto mais relações e intermediações ela viver, mais a cultura se inserirá nela e ela na cultura e, assim, mais *humanizada* ela estará.

## BIBLIOGRAFIA

---

- **BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1986.
- **BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: T.A. Queiroz e Editora da USP, 1987.
- **CRUZ, Maria Nazaré da. Multiplicidade e estabilização dos sentidos na dinâmica interativa: a convencionalização das primeiras palavras da criança.** In **GÓES, M. C. R de e SMOLKA, A.L.B. (orgs.) A significação nos espaços educacionais - interação social e subjetivação.** Campinas: Papirus, 1997, pp. 47-61
- **FOREST, Nilza Aparecida & WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. Cuidar E Educar, Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil.** 2009. Instituto Catarinense de Pós-Graduação (ICPG). Disponível em: [http://www.sst.sc.gov.br/arquivos/eca20/seminario1/Cuidar\\_e\\_Educar\\_lcpq\[1\].pdf](http://www.sst.sc.gov.br/arquivos/eca20/seminario1/Cuidar_e_Educar_lcpq[1].pdf). Acesso em 05 de novembro de 2010.
- **FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- **FONTANA, Roseli Aparecida Cação & CRUZ, Maria Nazaré. Psicologia e Trabalho Pedagógico.** São Paulo. Atual, 1997.
- **GLEYSE, Jacques. A Carne e o Verbo.** In **SOARES, Carmem Lúcia Pesquisas sobre o corpo - Ciências Humanas e Educação,** Campinas, SP. Autores Associados: FAPESP, 2007.
- **HEBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. Presença Pedagógica.** Vol. 6, n. 33. Belo Horizonte: Dimensão. 2000.
- **KISHIMOTO, Tizuko. Mochida. Os jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no início da República. Cadernos de Pesquisa, n. 64,** p. 57-60. São Paulo. 1988.
- **KUHLMANN JR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). Cadernos de Pesquisa, n. 78.** São Paulo. 1991
- **KRAMER, Sônia. História do Atendimento à Criança Brasileira.** In. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- **LIMA, Ana Laura Godinho & PONTES, Jenifer Pereira de Oliveira. Arquitetura moderna para uma escola higiênica: um estudo a partir de manuais de higiene escolar. 8º Seminário DOCOMO.** Setembro de 2009. Disponível em:

<http://www.docomomo.org.br/seminario%208%20pdfs/050.pdf>. Acesso em 22 de abril de 2012.

- **MARTINS**, J. de S. *Odores, sons e cores: mediações culturais do cotidiano operário*. In **A aparição do demônio na fábrica. Origens sociais do Eu dividido no subúrbio operário**. São Paulo: Editora 34, 2008. pp.63-141.
- **NASCIMENTO**, M. E. P. *Dos cuidados maternos à especificidade da infância: modelos de atendimento em educação infantil*. In **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo, v.8, n. 12, 2006, p. 120-134.
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. PINO (2005)
- **PINO**, Angel. **As Marcas do Humano: as origens da constituição cultural da criança numa perspectiva de Lev S. Vigotski**
- **REVEL**, Jacques. *Os usos da civilidade*. In **CHARTIER**, R. e **DUBY**, G.(orgs.) **História da vida privada**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989-1992. V.3
- **SOARES**, Carmem Lúcia. *Imagens da Retidão: a ginástica e a educação do corpo* In **CARVALHO**, Y.M. e **RUBIO**, K. **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo. Hucitec, 2001, v. 1, pp. 53-74.
- **VIGARELLO**, Georges. “**O limpo e o sujo - uma história da higiene corporal**”. Martins Fontes, 1996.
- **VIGOSTSKI**, L. S. *Sobre os sistemas psicológicos*. In: **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_ . **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 2000.