

As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular

Maria Carmen Silveira Barbosa

Vanessa da Silva Rocha de Quadros

Resumo

O processo de retirada de fraldas na escola de educação infantil, um ambiente marcado pela vida cotidiana coletiva, é problematizado, visando compreender por que são adotadas certas maneiras e posturas em detrimento de outras. A prática diária de retirada de fraldas é um tema esquecido ou pouco estudado no âmbito acadêmico da pedagogia, assim, este estudo baseia-se nos seguintes questionamentos: existe um momento certo para a retirada de fraldas? Quem o define? Como o define? Qual a relação entre essa prática social e a discussão curricular na educação infantil?

Palavras-chave: currículo; cotidiano; educação infantil; retirada de fraldas.

Abstract

Everyday learning: children's personal hygiene as curricular action

This paper deals with the toilet-training process in early childhood education centers, an environment characterized by the collective everyday life, to comprehend why certain actions and positions are preferred over others. The study addresses the everyday toilet-training practice, a forgotten or little approached academic field in pedagogy. Thus, it is based on the following questions: Is there a right time for toilet training? Who defines it? How is it defined? What is the relation between this social practice and the curricular debate in early childhood education?

Keywords: curriculum; everyday life; early childhood education; toilet training.

1 A contemporaneidade e suas implicações na educação das crianças pequenas da educação infantil

46 Educar, nas sociedades ocidentais contemporâneas, se tornou um desafio crescente e complexo. Nossas escolas estão inseridas em uma coletividade marcada pela fluidez das relações, pelo imediatismo e pelo desejo permanente (e insustentável) de consumo. Bauman (2001) cunhou o conceito de "modernidade líquida" para manifestar a diferença entre o início da era moderna – quando emergem os conceitos de infância como a conhecemos e de escola como instituição educativa para todos – e o momento atual. A busca do imediato, da felicidade eterna, do consumo desenfreado, isto é, do *ter* e não do *ser*, é uma característica que define esse momento e acaba construindo sujeitos implicados nesses modos de viver e de significar a vida. Todos se tornam cada vez mais impacientes, e a vertigem do tempo do consumo não se organiza para satisfazer as necessidades, mas para responder aos incessantes desejos. Nas sociedades ocidentais, nada mais é sólido: as relações sociais estão permeadas por mudanças constantes, sejam elas culturais, econômicas ou políticas. Convive-se continuamente com a incerteza e a ambivalência, o que complexifica a ação educativa que, por muito tempo, esteve vinculada apenas com a reprodução da tradição (Arendt, 2003; Lahire, [s.d.]).

Implicados nesse processo estão também educadores e crianças. Mesmo sem uma clara percepção de todos os envolvidos, perpetuam-se na formação das crianças os modos de educar típicos de nossos tempos. Esse contexto, que formula sentidos e conceitos, acaba significando os sujeitos e introduz velocidade, insegurança e descontinuidade também nas instituições escolares. Seria até anacronismo se assim não o fosse. Ainda, é preciso estar atento a esse comportamento, que pode acarretar resultados desastrosos para os bebês e para as crianças em espaços como a escola infantil. Não raro, alguns professores impacientes, desejosos de alunos proativos, dinâmicos e rápidos, fazem exigências inadequadas e descontextualizadas às crianças. Nesse caso,

[...] as crianças são percebidas e vêm a perceber-se como “máquinas triviais”, expressão criada por Niklas Luhman (1991, p. 25 e 38). Uma “máquina trivial” é aquela que sempre transforma *inputs* em *outputs* do mesmo modo, contanto que sua função de transformação permaneça idêntica. Crianças não são, porém, máquinas triviais – como nenhum sistema orgânico ou psíquico pode ser – sustenta Luhman, mesmo que os professores façam o seu melhor para transformá-las nessas máquinas, quando as encorajam a responder questões com segurança, ou seja, utilizando tão somente os caminhos corretos, desejados. (Luhman, 1991 *apud* Qvortrup, 2011, p. 206).

Os adultos demandam das crianças qualidades que nem mesmo eles possuem. Esse novo modelo político-epistemológico-pedagógico, intensificado pelo capitalismo produtivista neoliberal (Mészáros, 2005), sem dúvida se reflete na cotidianidade das escolas, especialmente em situações vinculadas às relações sociais e aos cuidados pessoais em que a singularidade das crianças é manifesta. A prática de retirada de fraldas, por exemplo, em geral se restringe a uma imposição dos adultos, mesmo quando o momento não é adequado para as crianças. Há demasiadas exigências de autocontrole, pressão na aquisição de determinados comportamentos, pouca reflexão e decisões tomadas a partir de teorias elaboradas pelas experiências pessoais, sustentadas no senso comum, e, também, a ausência de discussão pedagógica sobre o tema no espaço coletivo da escola.

Porém, as práticas educativas com crianças pequenas, para que ocorram em sua plenitude, necessitam de tempo – tempo para o diálogo intergeracional. Afinal, as crianças pequenas estão fazendo as suas iniciações no mundo ao mesmo tempo em que, com o ineditismo de seu nascimento, podem ser capazes de renová-lo. A chegada de novos seres humanos (isto é, o nascimento) é sempre a possibilidade de traçar novos começos para a sociedade (Arendt, 2007; Bárcena, 2006).

O tempo, para as crianças pequenas, é muito singular: tempo de fazer, desfazer, refazer, repetir, recorrer. Nesse sentido, o tempo – de estar e fazer coisas junto com outros, relacionar-se, brincar, descobrir o seu entorno, investigar, maravilhar-se ao viver a vida – deve ser respeitado nas diferentes escolas que se dedicam a trabalhar com bebês e crianças bem pequenas. É preciso não fazer da educação das crianças pequenas na escola infantil uma iniciação ao *tempo acelerado do capital*, como afirmou Guattari (1981). É preciso não apressar, não acelerar, não entrar na lógica capitalista, mas oferecer tempo para as crianças aprenderem e apreenderem-se no mundo (Barbosa, 2013), interagirem e construir as suas culturas infantis (Barbosa, 2007; Barbosa, 2014).

Infelizmente, em algumas escolas para bebês e crianças bem pequenas, os projetos pedagógicos e curriculares centram-se na transferência de conteúdos disciplinares, e a aprendizagem das práticas sociais e culturais presentes na vida cotidiana é ignorada ou excluída, pois esses aspectos são vistos como “extracurriculares”. Atribui-se a sua transmissão como uma ação disciplinadora a ser apenas controlada. A aprendizagem dos cuidados pessoais, especialmente o controle dos esfínteres e o uso social do banheiro, por exemplo, são grandes desafios de ordem cognitiva, social e motora, que vão habilitar a criança a pertencer a determinado grupo social com autonomia e interdependência.

Essa aprendizagem central é relegada ao segundo plano: não consta nas investigações acadêmicas do campo educacional, não está presente nos cursos de formação de educadores e professores, nem nos currículos das escolas infantis. É preciso reverter esse silenciamento sobre as aprendizagens relativas às vidas concretas das crianças pequenas e defini-las como aprendizagens cotidianas de valor curricular, a serem realizadas também na escola.

Este estudo foi realizado no intuito de “desnaturalizar” as práticas educativas realizadas na escola infantil e torná-las tema de debate social e educacional, para que não siga havendo ênfase na reprodução social nos currículos da escola de educação infantil, mas para que estes sejam um artefato educativo proposto e concretizado no diálogo e na reinvenção das relações entre a sociedade e a escola, entre as diferentes gerações, entre adultos e crianças.

As relações entre os processos macro e micro-históricos têm sido uma vertente muito interessante para o avanço dos estudos da infância. O trabalho de investigação de Ariès (1981) e De Mause (1982), com as suas diversidades teóricas, metodológicas e analíticas, mostram o esforço da história em compreender a construção da categoria *infância* em suas relações com os processos sociais, sejam eles políticos, artísticos ou literários. O original trabalho de reflexão autobiográfica e composição social de Walter Benjamin (1987), nos textos *Rua de mão única* e *Infância em Berlim por volta de 1900*, faz-nos compreender a sociedade burguesa alemã no início do século 20, compondo a relação do menino com seus brinquedos e aventuras/devaneios com sua família, o bairro e a cidade.

Três mestres da sociologia contemporânea ressaltam a necessidade de, ao investigar processos – sociais como a educação –, não se deter apenas nas relações estruturais ou individuais, mas, como destaca Norbert Elias (1994), afinar a compreensão das relações de interdependência entre a sociedade e os indivíduos, isto é, do percurso de individualização dos processos sociais. Bernard Lahire (2004) acentua a pluralidade da experiência pessoal em contextos sociais cada vez mais diversos e complexos. Por fim, resalta-se ainda a posição de Bauman e May (2010, p. 265), que afirmam que o papel da sociologia é analisar “como procedemos em nossa vida cotidiana e alocar os detalhes oriundos dessa análise em um mapa que se estende para além de nossas experiências imediatas”.

Inspirada nessas ideias, a pesquisa (Barbosa, 2003) que originou este artigo foi formulada. As reflexões a seguir tomam como base estudo acerca do desfralde na escola de educação infantil (Quadros, 2016), isto é, sobre o lugar da aprendizagem dos cuidados pessoais na escola. A discussão dos dados remeteu à ampliação da discussão do desfralde em sua interface com a cultura, o currículo e a pedagogia.

2 Crianças capazes: autonomia com interdependência

A procriação produz um organismo. Na intersubjetividade constrói-se um corpo e, no corpo, constitui-se o “sujeito desejante e pensante”. (Alicia Fernandez)

Indubitavelmente, uma importante conquista da pequena infância refere-se à autonomia de crianças nos cuidados pessoais com o próprio corpo. Tomar

consciência e ter controle das suas ações, daquilo que o seu corpo produz, de como vestir-se e colocar os seus calçados podem ser “pequenices” aos olhos dos adultos, mas são grandes conquistas na vida de uma criança.

Conhecer o seu corpo situando-o na cultura é fundamental. Fernandez (2001) é clara ao afirmar que o organismo é herdado, mas o corpo é construído. A criança vai constituindo seu corpo nas interações com os outros, que o significam culturalmente. Esse é um processo lento. A presença de outros sujeitos estabelecendo trocas por meio do toque ou de olhares, isto é, de relações afetivas e sustentadoras, oferece marcas para esse corpo em suas relações de interdependência-autonomia (Rogoff, 2005). Nesse intercâmbio de afetos, o sujeito – no caso, os bebês e as crianças pequenas – vai se constituindo, estabelecendo relações, construindo vínculos e, aos poucos, percebendo o quanto o mundo é um lugar interessante para viver. A criança torna-se a cada dia mais disposta para explorar seu corpo e seu entorno, com ousadia e vivacidade, aprendendo com as próprias experiências.

Esse corpo vivo, em movimento, sexualizado, generificado, *racializado*, tem dificuldade de encontrar lugar nas nossas escolas. O modelo escolar, em geral, não deseja um corpo falante, vibrante, transgressor, atravessado pelo desejo, pois tem como ideal um corpo quieto, fragmentado, vigiado. A criança é sinestésica: movimenta-se, traça rotas, aprende com seus sentidos e, com sua ação, exprime no corpo seus desejos, sentimentos positivos e negativos, suas inquietações, insatisfações. O corpo dos pequenos pensa, fala, expressa e comunica. A criança aprende com o corpo inteiro: só há aprendizagem quando incorporada, não há aprendizagem que não passe pelo corpo; “por incorporada queremos nos referir à reflexão na qual corpo e mente foram unidos” (Varela; Thompson; Rosch, 2003, p. 43).

O processo pedagógico de retirada de fraldas na escola de educação infantil é uma aprendizagem importantíssima na construção da autonomia das crianças pequenas. O desfralde e a higiene pessoal são aprendizagens socioculturais, que podem ser vivenciadas de maneira diferente em localidades distintas. A relação com o corpo, os significados que esses momentos de cuidados pessoais ocupam no grupo social e as relações que se estabelecem com demais elementos culturais são fatores que influenciam esse processo. Para elucidar essa diversidade, é possível observar como alguns povos indígenas latino-americanos ou nações africanas educam as suas crianças pequenas nos cuidados corporais, e como essa é uma aprendizagem cultural:

Na perspectiva da pedagogia indígena, a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil. Essa liberdade engloba o acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, a quase tudo o que acontece à sua volta. (Nunes, 2002, p. 71).

A presença de adultos que carregam seus bebês e crianças bem pequenas no colo, junto ao corpo ou ainda por meio de tipóias feitas com materiais retirados da natureza, como cipós, fibra de coco ou palha de buriti, telas – de acordo com tradição local –, facilita e aproxima as crianças das práticas sociais da comunidade, pois elas

estão incluídas no grupo, permitindo a atenção de todos. Como é um pequeno grupo de pessoas – adultos e outras crianças, parentes ou não, que alimentam e têm o bebê sob contato visual e corporal –, todos podem observar os ruídos e os movimentos do corpo da criança. Desse modo, no momento em que a criança pretende evacuar, alguém pode apoiá-la nessa ação. Esse processo de aprendizagem pode ser descrito como de observação mútua, pela contínua participação das crianças naquilo que ocorre em sua comunidade.

De acordo com Nascimento, Brand e Aguilera Urquiza (2006), nos primeiros anos de vida, as crianças indígenas vivem em suas comunidades com grande liberdade, quase sem limites; castigos e punições são pouco utilizados. Essa ordem social, com característica tão distinta da ocidental, está imersa em um espírito de ludicidade, espontaneidade e alegria na convivência. Para os autores, as ideias de liberdade, permissividade e autonomia são experimentadas pelas crianças ao participarem da realidade concreta do dia a dia, da vida da comunidade e das famílias, seus conflitos e contradições. Elas estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades na vida social, que, nas comunidades indígenas, iniciam muito cedo.

Em outros grupos sociais, os irmãos mais velhos e os companheiros de brincadeira podem também ser educadores dos bebês e das crianças bem pequenas. Por exemplo, nas ilhas Marquesas da Polinésia,

[...] as mães alegam que as crianças pequenas desenvolvem habilidades por que querem ficar com seus irmãos mais velhos e ser como eles. Ao imitar aqueles em idade pré-escolar, elas aprendem a correr, a alimentar e vestir a si próprias, ir para fora para urinar e defecar, e ajudar nas tarefas de casa. (Martini; Kirkpatrick, 1992 *apud* Rogoff, 2005, p. 108).

No oeste da África, na comunidade Beng, outro modo de ensino do controle dos esfíncteres é relatado por Alma Gottlieb (2012, p. 202): “a mãe começa a regular os intestinos de seus filhos a partir de poucos dias do nascimento”. Um pouco antes do momento do banho, que geralmente ocorre duas vezes ao dia, a mãe aplica um enema que auxilia no controle dos excrementos. O controle das fezes pela criança é muito importante para a comunidade Beng, pois tem fortes conseqüências espirituais. Segundo as tradições, caso defeque sob certas árvores, especialmente o *obi*, a criança pode até morrer.

Aqui, mais uma vez, a árvore tem uma conexão mística com os humanos. O tabu Beng contra as crianças defecarem embaixo de um pé de obi participa, então, de uma ligação espiritual mais ampla entre essa árvore e a humanidade, nesse caso por meio da ação das fezes, por si só um produto simbolicamente potente. (Gottlieb, 2012, p. 203).

É importante ressaltar que, no Brasil, há diversidade de povos indígenas, com etnias diferentes, com costumes e etnossaberes próprios. Tais saberes diferenciados foram construídos ao longo dos séculos e transmitidos oralmente de uma geração para outra. Bergamaschi e Gomes (2012) afirmam que as escolas geralmente desconsideram a diversidade das duzentas e quarenta etnias indígenas, tratando as questões relativas ao tema indígena no Brasil como se fossem homogêneas. Dessa

forma, o processo de aprendizagem e os cuidados dedicados à infância também se diferenciam de acordo com a comunidade.

Observação, imitação e experimentação são elementos fundamentais para a aprendizagem em algumas culturas indígenas. É a partir dela que a criança constitui sua identidade e estabelece sua conexão com o ambiente que a cerca, além de aprender desde cedo os elementos de sua cultura. Os pais não repreendem as crianças ao longo de suas experiências, mas estão sempre por perto observando. O deixar fazer permite que a criança manuseie diversos objetos, inclusive alguns considerados perigosos para os não-indígenas. O que aos nossos olhos é visto com espanto, pelos indígenas é visto com naturalidade, afinal faz parte do processo de experimentação pelo qual a criança passa. (Bergamaschi; Gomes, 2012, p. 65).

Esses exemplos nos mostram o quanto a biologia e a cultura andam juntas. Se, por um lado, os hábitos e o cuidado pessoal são atividades individuais, por outro, eles só podem ser compreendidos no contexto das relações sociais, pois há completa interdependência entre ambos (Rogoff, 2005; Elias, 1994). Por esse motivo, o processo de desfralde necessita ser contextualizado social e culturalmente, exigindo a parceria entre a comunidade, a família, a criança e a escola. Nessa trajetória, todos devem caminhar na mesma direção e falar uma língua em comum, mas de forma que não fique incompreensível para as crianças.

Muito se fala sobre autonomia na primeira infância, porém esse é um tema complexo, com larga tradição na filosofia, política e psicologia, possuindo várias acepções (Martins, 2002). Tradicionalmente, o estudo conduzido por Jean Piaget (1977) e realizado na Suíça, em meados do século 20, a partir do jogo de bolinhas de gude, tem sido a grande referência sobre a construção da autonomia para o campo da educação infantil. Segundo o autor, as crianças, em seu processo de desenvolvimento, constituem uma moralidade que está claramente ligada a suas interações com amigos e a brincadeiras e práticas sociais e familiares no contexto de dada sociedade. Segundo Piaget, o bebê, ao nascer, vive uma total ausência de regras morais, isto é, um estado de anomia. À medida que vai crescendo e mantendo relações sociais, também aprende as regras que normatizam a vida no grupo social. Essas regras serão apresentadas por pais, cuidadores, educadores ou mesmo outras crianças. Geralmente, em nossas sociedades urbanas modernas, esse regramento é transmitido para a criança como uma lei arbitrária, com base na autoridade adulta, à qual deve obedecer, senão será castigada. Esse momento de submissão à lei externa foi denominado por Piaget de heteronomia no processo de aquisição da autonomia moral.

Num terceiro momento, por meio das sucessivas interações e com referência às suas experiências pessoais e sociais, os sujeitos podem avaliar as regras e passam para um estado de autonomia moral em que as decisões são pessoais, mas com base em aspectos culturais. A complexidade dessa temática reside na permanência dos debates que, desde o dilema moral de Antígona, na peça de Sófocles, perseguem a cultura ocidental. Dos estudos de Piaget (1977) aos dilemas morais de Lawrence Kohlberg (Biaggio, 1997) e aos escritos de Judith Butler (2014), muito foi dito sobre o tema e o ideal da autonomia individual vem sendo substituído pelas relações de interdependência-autonomia dos sujeitos com os contextos sociais.

As crianças pequeninas, com a presença de adultos e outras crianças, seguem um percurso de elaboração de autonomia com interdependência que lhes oferecerá pertencimento social e identidade pessoal. Claro que é preciso relativizar a completa autonomia do sujeito, primeiramente porque a constituição moral é a vivência de um estado, de um momento em um processo, e não um produto final. Os sujeitos passarão por inúmeras situações que os farão refletir para se tornar capazes de tomar suas decisões e realizar suas escolhas; a autonomia se constitui tanto como aprendizagem subjetiva quanto social. A formação da autonomia para a individualidade não é a única possibilidade social que encontramos nas distintas culturas. De acordo com Rogoff (2005), em muitas comunidades, as crianças são socializadas para serem interdependentes – cooperação que responde ao grupo – em lugar de individualistas, separadas.

Os educadores sabem da importância de oferecer uma atitude de apoio ao desenvolvimento da autonomia das crianças desde a mais tenra idade. No entanto, na prática, possuem inúmeros questionamentos: até que ponto devemos incentivar uma maior independência? Em qual momento as crianças já estão autônomas para certas práticas e em que circunstâncias, já que estamos falando de bebês e crianças bem pequenas?

A resposta a essas questões remete à criação da possibilidade de uma autonomia que seja, ao mesmo tempo, de interdependência com as relações grupais. Uma clara alternativa para possibilitar a autonomia das crianças bem pequenas é apresentada no modelo de Lóczy, estruturado pela neuropediatra e educadora Emmi Pikler que, segundo Falk (2011, p. 8),

estava convencida de que a criança que pode mover-se com liberdade e sem restrições é mais prudente, já que aprendeu a melhor maneira de cair; enquanto a criança superprotegida e que se move com limitações tem mais riscos de acidentes porque lhe faltam experiências e desconhece suas próprias capacidades e limites.

Nesse sentido, propiciar momentos de livre exploração, experiências ricas, espaços organizados e pensados para a pequena infância é fundamental para que se constitua, paulatinamente, a autonomia das crianças.

Emmi Pikler já não acreditava que o bebê tivesse necessidade da intervenção direta do adulto, de suas instruções nem de seus exercícios para adotar, conservar ou abandonar as diferentes posições do corpo, nem para mudar de posição, nem para deslocar-se. Nem aprender para colocar-se em pé e caminhar. Não acredita que o ser passivo se tornasse uma pessoa ativa pelo impulso do adulto; além disso não acreditava que aquele tipo de intervenção pudesse acelerar o desenvolvimento do bebê e pensava que, caso acelerasse, representaria nenhuma vantagem para sua vida nem para seu desenvolvimento. (Falk, 2011, p. 18).

Um ambiente que sustente cultural e pedagogicamente a educação das crianças e a confiança nelas é a chave para a autonomia. É importante escutar as crianças no momento do desfralde. Isso significa estar atento aos gestos, às falas, aos movimentos, aos desejos, aos desenhos, às brincadeiras das crianças. Escutar o que a criança expressa é construir um ambiente em que ela se sinta acolhida e segura. É respeitar o tempo de cada criança e sua individualidade.

Os educadores devem adotar uma postura de confiança e respeito pela criança e seu processo nesse momento: É preciso que os adultos aprendam a esperar e não atropelam o desenvolver das necessidades da criança (mais tranquilidade, menos trabalho, etc.). Desde que aprendem a identificar suas necessidades até conseguirem ser completamente autônomas nessas situações, transcorre muito tempo: tirar e recolocar as calcinhas e cuequinhas, subir e descer do vaso sanitário ou semelhantes sozinhos, secar-se, limpar-se, etc. [...] é preciso que a professora tenha presente que, possivelmente, terá alguns meninos e meninas com necessidades de ajuda para os pequenos passos até sua independência e autonomia nesses afazeres. (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 153).

Com uma base pedagógica, abre-se espaço para a construção da autonomia no tempo singular de cada um, sem a pressa do mundo dos adultos, mas a partir das necessidades da própria criança e de um contexto social que signifique essa prática cultural. Há ainda que se ressaltar que muitos aspectos podem ser facilitadores para a construção da autonomia nessa etapa do desfralde: “os tipos de vestimenta, a adequação dos vasos sanitários ao tamanho da criança, a sua limpeza e o seu aspecto atrativo” (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 153). Pode ser interessante conversar, trazer materiais para o faz de conta, histórias de literatura infantil, dispor penicos na sala e, com frequência, ir até o banheiro, reconhecendo-o como um lugar de fazer as necessidades fisiológicas (Quadros, 2016). Ter a clareza de que o processo de desfralde é cheio de idas e vindas é fundamental, pois:

[...] com relação à educação do controle do esfíncter é preciso considerar como um processo de aprendizagem longo e que, muitas vezes, pode parecer que a criança se esqueceu do que já estava fazendo habitualmente [...] ao tratá-las como um problema passageiro, será favorecida a segurança da criança, permitindo-se que continue no seu processo de autonomia iniciado há algum tempo. (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 153).

A retirada de fraldas é um momento de aprendizagem social na vida das crianças em que deve haver respeito à sua autonomia, numa situação que possui interdependência com as culturas locais e requer a presença de um olhar pedagógico. Ao ser vista dessa maneira, torna-se um gesto curricular que une corpo, cognição, cultura e emoção na educação infantil.

3 Problematizando o desfralde na educação infantil em suas diferentes interfaces

Quando mostramos um respeito profundo por aquilo que a criança faz, por aquilo que ela se interessa – mais por ela mesma que por seus atos –, todas as nossas ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve segurança afetiva, a consciência e a autoestima da criança. (Judith Falk)

Existe um “momento certo” para a retirada de fraldas? O que a escola, por intermédio de seus professores, funcionários e diretores, pensa e propõe sobre essa experiência de aprendizagem social e cultural? Essa é a problemática central do presente artigo. Sem dúvida, esse é um tema educacional sobre o qual muitos professores e educadores apresentam questionamentos, pois é pouco estudado e

discutido do ponto de vista acadêmico no campo da pedagogia, bem como não são encontradas pesquisas educacionais sobre o tema. Apesar de ser uma aprendizagem social e subjetiva importante, é prática social e cultural pouco explicitada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Mesmo assim, todos os anos, milhares de crianças vivenciam esse processo: umas, de maneira prazerosa e significativa; outras, de maneira impositiva ou apressada. Professores com diferentes níveis de reflexão, todos os anos, dão início ao desfralde nas mais diversas escolas – ambientes marcados pela vida coletiva. Os critérios que utilizam são os mais variados: optar pela estação do ano mais propícia, observar os “sinais” que a criança dá (mostrando que possivelmente estaria “pronta” para vivenciar esse momento), a idade cronológica, o momento do ano letivo, entre tantas outras proposições que foram elencadas ao longo desta pesquisa.

Em meados de agosto, uma das professoras entrevistadas – eram três na turma investigada – já antevia a retirada de fraldas e postulou, sem ao menos colocar a possibilidade de questionar: “em setembro, começaremos a colocar as crianças no penico e retiraremos as fraldas!”. Então, chegou o mês de setembro e, com ele, as teorias e “práticas anônimas” tradicionais, que dizem que é chegado o momento da retirada de fraldas. São comuns relatos do tipo: “agora já tem mais sol, está ficando calor, já dá para colocar roupas mais leves, chinelinhos, então vamos colocar as crianças no penico e começar a retirada de fraldas!”. Quando questionada se não era muito precipitado, visto que muitas das crianças ainda não se comunicavam com clareza nem tinham destreza em seus movimentos, a professora (uma das mais antigas da escola e em vias de se aposentar) foi muito incisiva ao dizer que essa seria a época ideal, já que todos os anos ela fazia dessa maneira (Quadros, 2016).

Com frequência, são as experiências domésticas vividas pelos adultos que indicam modos de propor a retirada das fraldas. Dessa forma, a aprendizagem do controle dos esfíncteres é vivenciada a partir das experiências que as educadoras tiveram com seus filhos, sobrinho ou netos. Os docentes carecem de outros referenciais sobre o assunto, tornando esse momento descontextualizado. A questão relativa à separação de meninas e meninos nos momentos de aprenderem a usar o banheiro – em momentos diferentes ou em espaços distintos – também faz parte de práticas de educação infantil e está permeada por perspectivas de sexualidade e gênero. Não raro, encontramos nas escolas gestores, equipe diretiva e demais profissionais que colocam o desfralde como um critério avaliativo, fator primordial para a promoção da criança para o próximo nível. Ora, essa é uma atitude equivocada, pois as crianças têm singularidades e não podem ser discriminadas ou viver exclusões do grupo por usar ou não fraldas.

Essa situação de hierarquia social é tão evidente que até mesmo as crianças pequenas observam que a retirada de fralda significa um momento de destaque e promoção. Em uma investigação realizada numa escola de educação infantil de Porto Alegre, há um episódio em que um grupo de crianças muito pequenas que estava brincando dentro de um grande cano de cimento no pátio da escola atua no sentido de discriminar uma colega pelo fato de ela usar fralda.

Amanda, do lado de fora, pede para as colegas, que estão do lado de dentro do cano de cimento, um lugar para sentar e participar da brincadeira. Conforme Pereira (2011, p. 131), este é o diálogo que sucede a solicitação:

Nicole diz para Amanda: "Não pode vir aqui, tem muita gente".
Amanda diz: "Pode sim".
Nicole diz: "Não tem lugar para ti!" e Livia repete.
Amanda diz: "Então dá jeito!".
Elas dizem: "Não!".
Amanda diz: "Do lado da Gigi (Como chamam Geovana)".
Amanda faz a volta e diz para Geovana: "Do teu lado!"
Geovana faz sinal com a cabeça que sim.
Nicole observa Amanda sentar ao lado de Geovana e diz: "Tu tá de fraldinha, bebê?
Senta aqui do meu ladinho!", e oferece grama a Amanda.
Nicole, então diz: "Tem lugar para ti! Aqui no meu lado!"
Amanda senta ao lado de Nicole. Nicole diz: "Vamos se esconder!"
(Transcrição de vídeo, 12/04/2010).

Neste artigo temos a pretensão de problematizar as práticas cotidianas da retirada de fraldas e apontar como essa e muitas outras ações – como a hora da alimentação, do sono, do pátio, da brincadeira – que remetem ao universo social e cultural e possuem interfaces com a cotidianidade, apesar de serem vividas na escola, estão ausentes das propostas curriculares. Refletir quando, como e por que se realizam certas decisões sobre o processo do desfralde, qual o motivo de ser feito de uma maneira e não de outra e apontar algumas perspectivas, é o objetivo. Essa reflexão se faz muito pertinente, em especial para a formação dos profissionais que se dedicam a trabalhar em escolas com diferentes infâncias, pois foram instituídos silenciamentos sobre esses temas, que parecem, por vezes, quase inquestionáveis.

Professores e crianças vivenciam o desfralde, geralmente, de maneira descontextualizada e empobrecida, baseados apenas em conhecimentos empíricos da tradição e da vida privada, que são importantíssimos, mas não suficientes. O tema do desfralde possui várias interfaces, sendo abrangente e merecendo ser estudado com seriedade pela pedagogia da educação infantil. O currículo dessa etapa é diferenciado de outros níveis de ensino, pois a iniciação às práticas sociais e culturais está presente em todos os momentos da vida. Banalizam-se essas práticas por serem corriqueiras e acontecerem diariamente, como se a vida cotidiana fosse previsível, possível de ser medida ou quantificada. A escola é a vida em suas diferentes faces, e as pequenas nuances fazem toda a diferença.

Os profissionais da educação infantil são educadores que cuidam e educam, mas não dão aulas. Propõem situações que possibilitem as experiências de aprendizagem adequadas aos interesses e às curiosidades das crianças, mas não as controlam. Em hipótese alguma, apesar da correria do dia a dia, é possível adotar posturas irrefletidas, automáticas e repetitivas. O professor, desse modo, é um arqueólogo nato de capacidades e mentes pulsantes. Conforme Barbosa e Horn (2008, p. 87):

Ser professor, como em tantas outras profissões, não é só estar na escola na hora da aula, é ter outro tipo de presença. É paixão, encantamento com o mundo e com as pessoas. É ligar o mundo e o conhecimento à vida dos alunos na escola.

É também fundamental refletir a respeito de qual lugar as crianças ocupam nesse processo – sujeitos ou objetos. Há espaço, voz e vez para elas? Escuta-se o que elas têm a dizer? É possível compreender e respeitar as delicadas tessituras da(s) infância(s)?

[...] a infância é devir; sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo, diferença, experiência. Diferença não numérica, diferença em si mesma; diferença livre de pressupostos. Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento; vida em experiência. (Kohan, 2003).

As crianças são sujeitos impregnados de singularidades que as tipificam como seres extraordinários, imprevisíveis, com uma lógica inventiva e perspicaz – e que, por vezes, não compreendemos, por não conseguirmos deixar de lado o nosso adultocentrismo. Compreender as linguagens e as lógicas das crianças é uma das capacidades mais belas e complexas que um educador pode construir. Todos são capazes de compreendê-las, mas poucos o fazem, pois isso exige ousadia, empatia e respeito. Exige deixar de lado as verdades absolutas e ir ao encontro de um mundo que foi vivido alguns anos atrás pelo adulto (a infância, que um dia o habitou e, por que não dizer, que ainda habita), mas que é constantemente reinventado pelas novas gerações de crianças (Sarmiento, [2016]). É muito importante escutar a voz das crianças no momento do desfralde. Isso significa estar mais atento aos seus gestos, às suas falas, aos seus movimentos, aos seus desejos, às suas perguntas e brincadeiras do que a regras e normas estereotipadas.

4 Metodologia

56

Esta pesquisa caracteriza-se por ser um estudo do tipo qualitativo (Lüdke; André, 1986; Bogdan; Biklen, 1994). Para tanto, foi realizada a análise do PPP da escola investigada, além de entrevistas semiestruturadas (Zago; Carvalho; Vilela, 2003). Os dados levantados tanto a partir da leitura como das falas das pessoas entrevistadas foram analisados de acordo com a análise de conteúdos (Bardin, 2007). Algumas respostas possibilitaram a realização de frequências transpostas nos gráficos como médias e percentuais.

A entrevista semiestruturada foi utilizada visando responder à pergunta inicial da investigação: existe um momento certo para a retirada de fraldas? A intenção, ao se elaborar o roteiro da entrevista, foi realizar um levantamento das concepções e práticas sobre a questão do desfralde com os diferentes profissionais que trabalham na instituição escolar. Assim, foram sujeitos dessa entrevista: as gestoras (2), as professoras (15), as estagiárias (5), o secretário (1), as cozinheiras (2) e as auxiliares de serviços gerais (3), compondo um total de 28 pessoas.

Saber a opinião de todos que compõem a instituição escolar é fundamental, pois, seguindo os princípios que regem a pedagogia italiana, é no confronto de ideias que se faz a educação. Todo o processo educativo se constrói a partir de relações sociais.

A Pedagogia é sistêmica porque ela nasce de uma relação entre pessoas. É preciso dialogar, conversar sobre tudo e, fundamentalmente, entre todos. Se a educação das crianças acontece em um mundo de relações, todos precisam colaborar com seus pontos de vista. Não são somente consensos que a educação procura, mas é também confronto, com a criação de um espaço de confiança, onde é possível

discutir tudo entre todos e onde todos são vistos como pessoas que têm algo a dizer e que precisam ser escutadas. (Barbosa; Horn, 2008, p. 119).

Sendo a instituição escolar um grupo formado por diferentes pessoas, de diferentes idades, vivências, escolaridade e concepções de vida e de mundo, é preciso que as distintas opiniões se façam presentes e sejam levadas em consideração. É justamente essa diversidade característica da escola que a torna um lugar tão rico. Nesse sentido, foram produzidos dois instrumentos de pesquisa: um para todos os entrevistados, com questões gerais, e outro mais específico, para os diferentes grupos. A primeira parte do roteiro de entrevista é a dos dados de identificação; já a segunda questiona sobre as práticas e os posicionamentos específicos dos distintos profissionais da escola frente ao desfralde. Neste artigo, selecionamos apenas duas questões para análise e discussão.

A escola onde foi realizada a investigação é uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei), da região metropolitana de Porto Alegre, que atende, em média, 60 crianças na faixa etária 0 a 3 anos de idade, em turno integral, com horário de funcionamento das 7h às 18h30, contando com 31 adultos funcionários. A instituição iniciou suas atividades como creche em 1977, mas em 1979 foi transferida para a Sede do Centro Social Urbano, um prédio público, construído para ser um centro de atendimentos diversos à comunidade, onde se encontra situada até hoje. Segundo seu PPP, a Emei foi planejada para conhecer e compreender a criança, seu contexto social e suas culturas, ampliando sua visão de mundo e possibilitando plenamente a infância. A escola atende alunos de diversos bairros. Os pais, em geral, são trabalhadores do comércio, da indústria, de universidades e de escritórios. A escola não possui alunos que vivem situação de risco social e de pobreza extrema.

57

5 Análise e discussão dos resultados

A análise das entrevistas semiestruturadas dos distintos profissionais centrou-se em duas categorias, que parecem as mais importantes para responder à questão central do artigo: a formação dos profissionais para organizar o desfralde na escola de educação infantil e as práticas vivenciadas pelas crianças na creche.

5.1 Formação dos profissionais para realizar a ação pedagógica de desfralde

Indagadas sobre qual formação possuíam para conduzir as ações de desfralde na escola de educação infantil, apenas 61% das entrevistadas (gestoras, professoras e estagiárias) leram algo sobre o assunto, buscando-o por interesse ou vontade própria, em diferentes meios, como bibliotecas, entrevistas em revistas ou na internet. Todavia, nenhuma conseguiu referenciar um autor específico que respaldasse sua prática nesse sentido. As falas foram muito parecidas: “Já li sobre o tema, mas não sei te referenciar o autor” (Professora A, faixa etária 2).

Conforme foi apresentado nas entrevistas com os profissionais distintos – gestoras, professoras, estagiárias e secretário –, durante a sua formação inicial, seja no nível médio de magistério, na graduação, seja na pós-graduação, nada foi visto sobre o tema. Esse, portanto, é um aspecto bastante revelador da pesquisa: o tema do desfralde efetivamente não vem sendo abordado no meio acadêmico como algo relevante de ser pensado e estudado, apesar de realizado nas escolas todos os dias.

Já estudou ou leu textos que abordem o tema do desfralde na escola em uma perspectiva pedagógica?

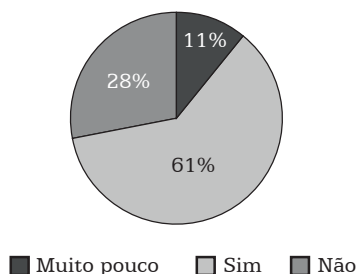


Gráfico 1 – Formação acadêmica dos profissionais (gestoras, professoras, estagiárias e secretário) para a realização do desfralde

Fonte: Elaboração própria.

Essa constatação remete ao trabalho de Carvalho (1999), que relata, em seu estudo, que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental utilizavam muito de seu tempo em ações de cuidado para com as crianças, porém, essas práticas, tão presentes no cotidiano da escola, eram realizadas tendo como suporte suas experiências pessoais e leituras informais, não sendo tema de formação inicial nem de debates na escola.

Os cursos de formação para educação infantil, as graduações em pedagogia e os demais cursos de formação continuada para professores da infância poderiam rever seus currículos e acrescentar as aprendizagens sociais e culturais das crianças como temas essenciais. Afinal, como as escolas de educação infantil podem tornar-se ambientes dignos para as crianças viverem a vida se não houver um olhar para o cotidiano, para as suas culturas infantis? Essa mudança curricular, tanto na formação dos adultos responsáveis como no currículo das escolas infantis, representará outra concepção de dignidade da criança como pessoa, assim como de seus modos de ser e estar no mundo na cultura da qual participam. Ao mesmo tempo, poderá afirmar a visão da escola de educação infantil como uma perspectiva de educação integral e integrada e como um ambiente de cuidado e educação.

Analisando o PPP da escola, nada foi encontrado sobre o assunto. No tópico “Organização da ação educativa”, constavam vários subitens, como adaptação, acolhimento, cuidados e princípios de convivência. Explicita-se a concepção de currículo da escola, mas não se discute como as práticas de cuidado pessoal podem ser importante elemento curricular. Esse fato pode significar que, nas formações continuadas dos professores, esse tema não vem sendo estudado ou discutido.

A ausência da discussão do desfralde no PPP remete a uma importante discussão apresentada por Veiga Neto (2008) sobre as concepções de currículo.

Tradicionalmente, o currículo se constituiu como um artefato escolar inventado pela modernidade, sendo também seu formulador e reproduzidor. Segundo o autor, é possível pensar o currículo de duas formas: ou como um artefato que afirma uma transcendência ou como um documento sustentado na imanência. A ideia de um currículo transcendente é aquela que aponta para uma definição de conceitos, práticas, conhecimentos e linguagens que permanecem para além do tempo e do espaço. É um currículo do tipo sólido, que quer oferecer estabilidade e ordem. Talvez seja possível dizer que uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a perspectiva de uma visão transcendente de currículo, pois esta assume o compromisso com as metanarrativas científicas e pedagógicas da modernidade, ou ainda, como denomina o autor, com a Grande Pedagogia. Nessa perspectiva, há elementos formadores que precisam ser comuns para todas as escolas e para todos os alunos.

Essa compreensão de currículo, muito presente na comunidade de professores, nas escolas e nos debates pedagógicos, vem sendo profundamente criticada por uma visão imanente, que pensa o currículo como um artefato pedagógico o qual tem em si próprio o princípio e o fim, não havendo uma causa externa para a sua existência. Nos debates curriculares, esse ponto de vista tem significado propor um currículo a partir da sensibilidade ao cotidiano, dos detalhes do dia a dia, dos acontecimentos, isto é, da vida. Como diz Veiga Neto (2008, p. 8), significa observar “microscopicamente o cotidiano das práticas escolares – a fim de formular novas teorizações –, ora experimentando novas alternativas práticas – quase sempre mais pontuais e específicas”.

A perspectiva de destituir o currículo como construção transcendental e substituí-lo pela visão imanente é a grande questão que se coloca para o campo de estudos curriculares, para as políticas públicas e para as escolas e professores atualmente no Brasil. Veiga Neto (2008, p. 9) formula a pergunta: “é possível combinar o caráter transcendente do currículo com o caráter imanente do acontecimento?” e responde com uma ideia que nos parece muito potente:

[...] talvez o mais interessante seja mesmo continuar mantendo a tensão entre o plano da transcendência e o plano da imanência, de modo a obter desse diferencial a energia para alimentar os nossos entendimentos e as nossas práticas no campo da Educação.

Pensar o desfralde na escola é exatamente a possibilidade de pensar um currículo que incorpore essa tensão. Por um lado, tem-se a defesa de uma perspectiva transcendental que mostre que a retirada das fraldas é um processo pedagógico coletivo quando acontece na escola, que está relacionada ao binômio do cuidar e educar; que o controle dos esfíncteres e o uso social do banheiro necessitam ser compreendidos como prática cultural presente na escola representam importante aprendizagem social das crianças pequenas; e que, para ser um processo implementado, precisa envolver a escuta das singularidades infantis. Esses seriam elementos transcendentais do currículo – não prescritivos, não minuciosos, não definitivos –, que pautam uma concepção de educação, de aprendizagem e de escola infantil, formulando uma pedagogia.

Por outro lado, na perspectiva da imanência, o currículo necessita partir do corpo das crianças, das experiências vividas num contexto local, com base nas demandas infantis e nas culturas que as crianças criam no âmbito escolar. A ênfase num ponto de vista ou em outro parece ser parcial e de pouca complexidade. Um documento curricular pode ter elementos transcendentais que lhe fornecem pontos para sustentar suas propostas, complementados por elementos imanentes que o singularizam.

Trata-se de um currículo que transcendentemente aponta para um futuro, mas que acontece no tempo da ação, da imanência, emergindo no encontro entre famílias, crianças e docentes.

Os “conteúdos” a serem apropriados pelas crianças cumprem o papel de articular a dinâmica das relações e das significações que daí emergem enquanto respostas complexas às perguntas significativas e não mais fragmentos de conhecimentos específicos. Nessa dimensão, o currículo acontece na participação das crianças nos processos educacionais, que envolvem os momentos de cuidado físico, a hora de contar e ouvir histórias, as brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de cantar e de garatujar, ou seja, ele está continuamente em ação. O professor observa e compreende, na ação, o pensamento se configurando, e ele não se restringe a transmitir uma informação, mas propõe desafiar a criança a continuar pensando. (Brasil. MEC, 2009, p. 47).

60 A ideia de um currículo, do nosso ponto de vista, pode incluir a tensão do currículo como transcendência – quando aponta ao grande mapa da educação infantil e nele inclui a perspectiva de uma Base Nacional Comum Curricular, bem como as deliberações dos municípios; com a do currículo como imanência – das escolas e dos professores, famílias e crianças. Em outras palavras, trata-se de um pensamento que provoca uma intencionalidade frente ao futuro conjugada com uma perspectiva que problematiza, continuamente, os rumos previamente indicados, possibilitando, assim, um diálogo tenso entre presente e futuro – entre a educação que se espera definida por valores contextuais, (no caso brasileiro: a democracia, a participação, a não discriminação e a inclusão) com as práticas cotidianas, como o desfralde, a alimentação, a brincadeira e outras.

A ausência de normativas que indiquem as diretrizes sobre o desfralde, bem como a sua não explicitação no PPP da escola e nas reflexões curriculares, reflete na prática dos profissionais. Do grupo de entrevistados – gestoras, professoras, estagiárias e secretário, totalizando 23 pessoas – 56% não sabiam se havia alguma normativa e o restante afirmou que sabia sobre a existência de algum documento escrito sobre o tema, mas não precisou onde estava, qual sua denominação ou por quem havia sido elaborado (Gráfico 2). Todavia, algumas professoras relataram que são orientadas pela equipe diretiva da escola, por meio de um discurso oral, no final do ano da faixa etária número 1 (crianças de 1 a 2 anos), a estimularem as crianças ao desfralde, preparando-as para o próximo ano – no qual diminui o número de professoras por turma e aumenta o número de crianças.

A escola possui alguma definição ou normativa sobre o tema?

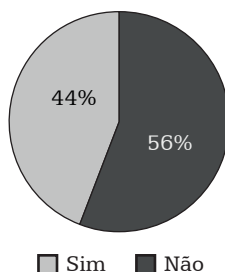


Gráfico 2 – Normativas sobre o tema do desfralde presente na escola de educação infantil, segundo gestoras, professoras, estagiárias e secretário

Fonte: Elaboração própria.

Esse fato relatado pelas professoras evidencia algo que está muito presente nas escolas infantis: um currículo oculto (Apple, 1999). Trata-se de uma prática educativa que não está enunciada nos textos, mas que tem grande poder na formação das crianças no cotidiano. A organização administrativa da escola exige que as crianças sejam inseridas em práticas de desfralde já no Grupo 1, a fim de efetivar uma organização na relação adulto-criança definida por legislação.

Trazer os elementos ocultos (como as crenças pessoais ou privadas) advindos dos discursos normativos que invadem o senso comum, das práticas familiares, assim como das concepções científicas universitárias para o debate no espaço público da escola é parte do esforço para redimensionar as práticas pedagógicas. Afinal, na discussão ampliada, com muitos pontos de vista, com diversidade de opiniões e experiências, torna-se mais adequada a elaboração de currículos mais contextualizados.

5.2 Práticas levantadas pelos profissionais como atitudes para realizar o desfralde

A maior parte dos entrevistados (83%) afirmou que não há momento certo para a retirada de fraldas. Essa opinião é interessante, pois indica que não há uma “fórmula” que deva ser aplicada a todos os casos e sugere maior amplitude de compreensões sobre o tema.

A segunda ideia interessante é que gestoras, professoras, estagiárias e secretário colocaram a importância de observar os sinais que as crianças manifestam, demonstrando que estão prontas para iniciar o processo de desfralde – aquilo que denominaram o *estado de prontidão* da criança. Pode-se verificar que os profissionais sugerem que observar os sinais da criança significa dar atenção a suas vozes e suas linguagens específicas, como gestos, movimentos e brincadeiras.

Os sinais identificados pelos profissionais foram os seguintes: apresentar incômodo de ficar com as fraldas e interesse pelo banheiro, ser capaz de avisar quando está com “xixi” ou “cocô”, ficar por longos períodos com a fralda seca e possuir a linguagem oral desenvolvida – isto é, as características pessoais das

crianças. Os sinais descritos apresentavam um repertório pequeno, no qual não estão presentes características culturais e sociais, como história familiar, contextos de vida e experiências anteriores. Também chamou atenção que a idade não tenha sido considerada – algo estranho, tendo em vista as informações da psicologia evolutiva, tão divulgada em revistas e livros.

De acordo com Rogoff (2005, p. 129), as transições no desenvolvimento infantil podem ser vistas como algo que pertence apenas ao indivíduo, muito comum nas sociedades ocidentais, ou como eventos culturais e comunitários, “que ocorrem à medida que os indivíduos modificam seus papéis na estrutura da comunidade”. Em vários grupos, transições como a escolha do nome, a perda dos dentes e o caminhar são marcadas por rituais e cerimônias que valorizam as manifestações infantis. Poucos grupos sociais têm as idades como um processo organizador para a vida das pessoas. A idade aparece como um modo de demarcação das transições muito recente na história da humanidade. Rogoff (2005) ainda afirma que há grande variação na velocidade com que as crianças atingem os marcos do seu desenvolvimento, e são os valores e as expectativas da família e da comunidade que apontam para as ações de iniciação das crianças.

Alguns dos sinais identificados pelos profissionais também estão presentes na literatura do campo da saúde sobre o tema, a qual oferece outros aspectos complementares. Brazelton (2002) afirma que, nas sociedades ocidentais, mais individualistas, existe um processo anterior ao desfralde, que se inicia por volta do final do primeiro ano, no qual o bebê já inicia três comportamentos que precisará mais tarde: fazer as coisas sozinho (sem um adulto), compreender a permanência do objeto e relacionar-se com as demandas dos adultos. Em outras palavras, é possível dizer que a criança “desejará controlar o xixi e o cocô por conta própria e manter você fora disso” (Brazelton, 2002, p. XI).

Porém, Brazelton e Sparrow (2005) comentam que tentar uma intervenção antes dos dois anos é algo que não dará bons resultados nas sociedades urbanas ocidentais. Novamente, são os sinais das crianças – os individuais – mais importantes. Por exemplo, ela já não quer ficar todo o tempo em pé, tem linguagem compreensiva, diz “não” quando não quer realizar algo, consegue colocar algumas coisas em seu lugar, gosta de imitar os demais, começa a ter regularidade nos movimentos intestinais e a conhecer seu próprio corpo. Além dos sinais elencados, há outros que mostrarão que a criança está pronta. Geralmente, eles aparecem depois de a criança completar dois anos de idade.

Conversando no banheiro [...] a criança começará a anunciar com excitação. Brincando no banheiro [...] os brinquedos de faz de conta de uma criança podem ajudá-la a experimentar e dominar questões e medos sobre suas “produções” corporais [...] Colocar e tirar a roupa – fiz tudo sozinha [...] Ela estará se conscientizando do seu corpo e da independência de colocar e tirar a roupa por conta própria. Consciência de como as outras pessoas usam o penico [...] Aumento da imitação [...] A imitação está no auge aos 2 anos. Com frequência, o segundo ou terceiro filho precisará de pouco treinamento. Ele imitará os mais velhos. (Brazelton; Sparrow, 2005, p. 48).

Dos entrevistados, 89% convergiram para o mesmo ponto, argumentando que o tempo da criança deveria ser respeitado nesse processo, sendo ela a bússola

mestra a apontar os caminhos a serem seguidos. Apesar de 83% dos profissionais (gestoras, professoras, estagiárias e secretário) de fato acreditarem que não há um momento certo para a retirada de fraldas, visto que cada criança é um ser singular e apresenta seu tempo e suas especificidades próprias, ainda se sentem pressionados pelas famílias e pela instituição para acelerar e dirigir o processo. A fala de uma professora elucida esse posicionamento:

É complicado, pois são várias crianças ao mesmo tempo e o desfralde é uma demanda que é cobrada, já que, quando passam para faixa etária 2, já devem estar encaminhados. Às vezes, tem que acabar forçando isso, não se respeita o tempo dela. Dizemos que cada criança tem seu tempo, mas, chega no final do ano, tem aquela pressão de estar sem fralda, daí acabamos não respeitando esse tempo. Esse tema deveria ser repensado. (Professora B, faixa etária 3).

Outra educadora refere-se à pressão do desfralde:

O desfralde é quase visto como a alfabetização, tem que sair do primeiro ano sabendo ler e escrever, assim como tem que sair da faixa etária de um ano sem fraldas. Aliás, todas sem fraldas, daí o professor fez um bom trabalho. (Professora C, faixa etária 1, lembrando a fala de uma colega).

A mesma professora ainda complementa:

Muitos professores se sentem vitoriosos ao final da turma de um ano se conseguirem desfraldar todos. Com um ano e meio, a criança até pode estar pronta fisicamente, mas emocional e psicologicamente, não. Não concordo com essas práticas! (Professora C, faixa etária 1).

Ter atenção àquilo que as crianças estão dizendo em seus gestos e palavras é fundamental. Na entrevista, a seguinte história foi relatada pela Professora A, da faixa etária 2. Durante todo o ano, ela trabalhou a questão do desfralde junto às crianças de diferentes maneiras. Aos poucos, os pequenos foram retirando as fraldas, mas havia uma menina, em especial, que simplesmente se recusava a falar sobre o assunto. Ela dizia: "eu não quero ficar sem fralda, não sou mocinha, sou nenê, eu não vou tirar". Conforme o relato da professora, seu desejo foi respeitado. No final do ano, já com três anos de idade, certo dia, a menina acordou com a fralda seca e a educadora a convidou para ir ao vaso sanitário, o que ela prontamente aceitou. Foi uma festa, segundo relato da educadora, e a menina ficou muito feliz. Nesse caso, vemos claramente que a criança decidiu por si mesma o melhor momento para retirada da fralda e as docentes deram apoio para essa decisão.

Portanto, a participação ativa das crianças no momento do desfralde deve ser observada. Os adultos, ao escutar e ao observar as crianças, ficam atentos aos seus tempos, seus avanços, seus retrocessos, suas decisões e suas vitórias. Nessa caminhada, profissionais e crianças vibram. Porém, a ausência de referências sociais e culturais, de rituais e de discussão sobre as transições deixa uma lacuna que muitas vezes abandona as crianças apenas às demandas dos seus pais.

Na nossa cultura dominante, não usar mais fraldas tornou-se um marco de sucesso na educação dada pela família e pela escola. Como os atos de caminhar e de falar, os pais veem o precoce domínio dos esfíncteres de uma criança como um sinal de

inteligência, e, quanto mais cedo ocorrer melhor. [...] Mas quando a retirada de fraldas torna-se orgulho, ou vergonha, dos pais, os filhos tendem a sentir que sua tarefa lhes foi tirada das mãos. (Brazelton; Sparrow, 2005, p. 45).

Conclusão

O percurso traçado ao longo da investigação, as análises do documento e das entrevistas e a revisão teórica indicam quatro possíveis relações entre a questão do desfralde na escola pesquisada e os temas da pedagogia, do currículo e da formação de professores. Ao apontarmos essas relações para a reflexão e a discussão pedagógica, não estamos sugerindo que sejam generalizações do caso estudado, mas temos a convicção de que elas podem colaborar como pontos de atenção, tanto para as investigações sobre o tema como para indicar aos profissionais que atuam nas escolas modos de realizar o desfralde, no sentido de defender os direitos das crianças e o compromisso pedagógico que temos com a discussão do currículo na perspectiva do cotidiano.

Apontamos, portanto, as quatro reflexões:

- a) A temática do desfralde, como várias outras, precisa sair do silenciamento social designado às aprendizagens culturais, especialmente aquelas relativas ao corpo, nas discussões curriculares e práticas pedagógicas da escola infantil. A ausência de formação dos profissionais que atuam nas escolas municipais de educação infantil explicita o déficit formativo.
- b) Há ausência de inter-relação entre as práticas sociais e culturais realizadas cotidianamente na escola e as decisões curriculares, pois, como foi observado na leitura do PPP e na investigação sobre a existência de documentos legais, as práticas de higiene, alimentação e descanso, por exemplo, não estão presentes nos documentos escolares, os quais identificam como aprendizagens quase exclusivamente os conhecimentos disciplinares.
- c) Após a revisão teórica realizada, é possível afirmar que as reflexões sobre essa temática, apesar de encontrarem respaldo em diversos autores do campo pedagógico, podem manter um interessante diálogo com outras ciências humanas e sociais e com a área da saúde, trazendo para a cena escolar as diferentes interfaces que compõem a compreensão do cotidiano dos bebês e das crianças pequenas.
- d) É preciso discutir o currículo como uma resposta à vida cotidiana em sua diversidade, uma resposta criada como perspectiva de longo prazo – valores, saberes, posicionamentos e conhecimentos compartilhados – e, ao mesmo tempo, uma perspectiva centrada nas decisões contextuais, do aqui e agora, a partir da valorização das singularidades, dos tempos vividos e das culturas da infância. Essa conexão entre as esferas macro e micro propicia apoio para o estabelecimento do diálogo, tendo em vista a construção dialogada de uma vida em comum.

A concepção estrita de aprendizagem escolar que a compreende apenas como um ato voluntário de resposta ao ensino ou de acúmulo pessoal é extremamente questionável, em especial quando falamos de bebês e crianças bem pequenas. Porém é essa concepção que vem sustentando os documentos curriculares, os quais têm como ênfase as disciplinas científicas. Segundo Brougère e Ullmann (2012), é participando que se aprende, pois é nas interações sociais que se trama a vida cotidiana.

Há, pois, uma carreira dos participantes, uma proposta de participação. A observação é sem dúvida um dos meios mais frequentemente empregados quando se trata de fazer com outros. O novato observa o que os outros fazem antes de se lançar por sua vez [...]. Imitar, fazer com os outros, é igualmente um meio de aprender muito comum e eficaz no que concerne as práticas cotidianas. (Brougère; Ullmann, 2012, p. 310).

As aprendizagens que resultam da vida cotidiana “se caracterizam pela ausência de visibilidade, que se deve, em parte, à sua imbricação na própria atividade” (Brougère; Ullmann, 2012, p. 308). É nessa participação que as crianças, num processo de interdependência, vão constituindo sua autonomia (Rogoff, 2005) e autoria. As experiências de aprendizagem das crianças pequenas acontecem na vida cotidiana, especialmente aquelas vividas no corpo e com o corpo. É na cotidianidade, na constância, nas repetições que diferem – isto é, naquelas atividades que realizamos todo dia, mas de maneira diferente – que as crianças criam um sentido de estabilidade e confiança ou, como afirma Emiliani (2002, p. 5), de estar em casa no mundo. Todo o conhecimento social se estrutura a partir dessa experiência corpórea e relacional. A escola da infância, em seu dia a dia, ao ser concebida como um *giorno*, ou seja, como uma jornada em que a vida é vivida, amplia seu olhar pedagógico para todos os momentos e situações.

Para compreender o cotidiano das escolas, é preciso observar as múltiplas interfaces que o atravessam. O cotidiano tornou-se, nos últimos anos, um tema muito estudado e começa a fazer parte das propostas educativas, construídas coletivamente pelos diferentes interlocutores do fazer educativo que caracterizam as sociedades contemporâneas. A escola é um território de todos, com disputas e alianças, com tensões e encaminhamentos. Inspiremo-nos em Malaguzzi (1993 *apud* Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 71), que propõe:

construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias se sintam em casa. Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadosos com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais (crianças, professores e famílias), de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e a pesquisa.

A polarização em um currículo como transcendência ou imanência pode ser tensionada pela superação da escolha entre as oposições binárias, tão em voga na modernidade. Se o currículo for compreendido como ação, como acontecimento, ele só tem lugar no cotidiano. Se for compreendido como um pensamento que pretende deliberar sobre a formação humana, um projeto coletivo de educação, tendo como referência o futuro, a sobrevivência e a continuidade do planeta, é preciso debatê-lo

e afirmá-lo. Acreditamos que há lugar para a formulação de um currículo que, por um lado, posicione-se sobre qual projeto de sociedade, de saberes e de conhecimentos queremos oferecer para as crianças e, por outro, aprimore os instrumentos de escuta das crianças, das famílias e dos professores, a fim de ouvir o que eles dizem, em suas diferentes linguagens, para a escola e para o currículo. Os currículos como disciplinas ou áreas de conhecimento não são suficientes para abordar a tarefa da educação infantil.

Podemos afirmar também que o ensino de conhecimentos sistematizados e tradicionalmente vinculados à lógica escolar não dão conta do universo complexo dos mundos da infância porque, ao seccionar o cotidiano em disciplinas, reduz o poder do pensamento complexo das crianças. (Brasil. MEC, 2009, p. 48).

Há três grandes grupos de conhecimentos com origens diversas, e até mesmo conflituosas, que não podem deixar de estar presentes num currículo que se organize a partir do cotidiano das crianças da educação infantil. São eles:

- a) as práticas sociais e culturais – tanto aquelas da comunidade local como as da sociedade global;
- b) a transmissão intergeracional das linguagens simbólicas que os diferentes grupos humanos desenvolveram ao longo do processo de humanização e que constituem e são constituidoras dos sujeitos e da cultura; e, por fim,
- c) alguns elementos de campos disciplinares sistematizados, pois esses conhecimentos foram questionamentos sociais e culturais antes de serem conteúdos científicos e, quando analisados em sua historicidade e integralidade, estão presentes em nosso dia a dia.

Dessa forma, o currículo pautado na vida cotidiana torna-se um gesto de apoio à construção da vida em comum nas escolas da infância.

Referências bibliográficas

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

ARIÈS, P. *História social da família e da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, M. C. S. Compromisso com a complexidade. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer dessas culturas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.

- BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BÁRCENA, F. *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z.; MAY, T. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. 2).
- BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.
- BIAGGIO, Â. M. B. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 10, p. 19, jan. 1997.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRAZELTON, T. B. *Momentos decisivos do desenvolvimento infantil*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRAZELTON, T. B.; SPARROW, J. D. *Tirando as fraldas: o método Brazelton*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A.-L. *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas: Autores Associados, 2012.

BUTLER, J. *O clamor de Antígona: parentesco entre a vida e a morte*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

CARVALHO, M. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã; Fapesp, 1999.

DE MAUSE, L. *Historia de la infancia*. Barcelona: Alianza Universidad, 1982.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016. 2 v.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

EMILIANI, F. (Org.). *I bambini nella vita quotidiana*. Roma: Carocci, 2009.

FALK, J. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011.

FERNANDEZ, A. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FILLOS, L. M. et al. Uma discussão sobre os aspectos metodológicos das investigações em modelagem matemática do XI EPREM. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 11., 2012, Caxias do Sul. In: *Anais...* Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/456/533>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

GOTTLIEB, A. *Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África*. São Paulo: FAP/UNIFESP, 2012.

GUATTARI, F. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KOHAN, Walter Omar. Imagens da infância para (re)pensar o currículo. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, UnB, Brasília, v. 1, n. 1, nov. 2003. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/5409/4508>>.

LAHIRE, B. *O homem plural: as molas da ação*. Lisboa: Instituto Piaget, [s. d.].

LAHIRE, B. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 207-232, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115>>. Acesso em: 15 dez. de 2016.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOMO, M. Mídia e consumo na produção da infância pós-moderna. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, v. 36, n. 1, p. 67-87, jun. 2010.

NASCIMENTO, A. C.; BRAND, A. J.; AGUILERA URQUIZA, A. H. Entender o outro: a criança indígena e a questão da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2355.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

NUNES, A. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: SILVA, A. L.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global. 2002. p. 64-100.

PEREIRA, R. F. *As crianças bem pequenas nas produções de suas culturas*. 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28813/000772967.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

QUADROS, V. S. R. *A retirada de fraldas na escola: uma perspectiva pedagógica*. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Infantil) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2016.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre “a infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. (Observação: Maria Letícia Nascimento escreveu a apresentação que consta na p. 199 e parte da p. 200).

ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. [2016]. Disponível em: <http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2016.

STACCIOLI, G. *Diário do acolhimento na escola da infância*. Campinas: Autores Associados, 2013.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VEIGA NETO, A. *Currículo e cotidiano escolar: novos desafios*. 2008. Disponível em: <<http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/curriculo/CURRICULO%20VEIGA%20NETO.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Maria Carmen Silveira Barbosa, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutora pela Universitat de Vic, Catalunya, Espanha, é professora titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde atua como professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Estudos sobre as Infâncias, e também é professora colaboradora no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), na linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação.

licabarbosa@ufrgs.br

70 Vanessa da Silva da Rocha Quadros, especialista em Educação Infantil pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e graduanda em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, no Estado do Rio Grande do Sul.

quadros_vanessa@yahoo.com.br

Recebido em 30 de junho de 2017

Aprovado em 4 de outubro de 2017