

## **- MEMÓRIA, IDENTIDADE E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA CRECHE.**

Silvia Néli Falcão Barbosa

### **Resumo**

Fruto de uma pesquisa interinstitucional já concluída, o texto situa a creche no sistema educacional e no contexto do município em que se deu a pesquisa, ao mesmo tempo em que retoma as anotações do campo. Esse movimento de retorno ao campo revela a relação entre memória, identidade e o sujeito no cotidiano da creche. O texto dialoga com autores que identificam a creche com espaço de interações marcadas pela sutileza, de construção do conhecimento de si e do conhecimento do mundo. Em seguida, traz autores que apontam a memória como algo que se apóia na história vivida, relacionada diretamente à construção das identidades individuais e coletivas, destacando a íntima relação entre sujeito e memória.

**Palavras chave** – Memória - Identidade - Criança - Creche.

---

## **“I KNOW WHAT HE WANTS, IS THE SECURITY BLANKET” - MEMORY, IDENTITY AND THE CONSTITUTION OF THE SUBJECT AT DAILY DAYCARE CENTER ENVIROMENT**

Silvia Néli Falcão Barbosa

As a result of an interinstitutional research that has already been concluded, the text places the nursery in the educational system and in the context of the county where the research was carried out, at the same time as it retakes the field notes. This movement back to the field reveals the relationship between memory, identity and the subject at a daily daycare center enviroment. The text dialogues with authors who identify the day care as a space of interactions marked by exility, construction of knowledge of self and knowledge of the world. It also brings authors who point to memory as something that relies on lived history, directly related to the construction of individual and collective identities, highlighting the intimate relationship between subject and memory.

**Key words** – Memory - Identity - Child - Daycare Center

### **Introdução**

Tudo o que era guardado à chave permanecia novo por mais tempo. Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho. Renovar o velho de modo que eu, neófito, me tornasse seu dono (BENJAMIN, 2000, p. 124).

A epígrafe fala das incursões do menino Benjamin às profundezas dos armários da casa e aproxima o leitor da concepção de memória, discutida neste texto. Os armários eram guardiões de mistérios, sensações, tesouros, enigmas. A tentativa de *arrumação* trazia em si o perigo do aniquilamento. Abrir a porta de um armário poderia significar o encontro com a tradição, ou com algo totalmente novo, que surge da possibilidade de ressignificar a tradição. Como o armário, a memória guarda os mais diferentes *objetos* situados em diferentes tempos e espaços, que serão prenes de sentido quando o mergulho em suas profundezas trazer à tona o resultado dessa procura.

A inserção no cotidiano da Educação Infantil em diálogo com textos que discutem a estreita relação entre memória e concepção de sujeito (GAGNEBIN, 2000), entre memória e identidade (POLLAK, 1992), entre memória individual e memória coletiva (HALBWACHS, 2004) deixa evidente que a relação entre memória e o trabalho pedagógico da creche ainda é pouco estudada.

Assim, este texto aposta na positividade desse diálogo. Para tanto, num primeiro momento traz uma breve reflexão sobre os objetivos da creche e sua situação atual no sistema educacional no Brasil. Num segundo momento, traz as idéias de Gagnebin (2000) sobre a relação entre a concepção de sujeito e a rememoração a partir de Walter Benjamin, com alguma aproximação ao pensamento de Halbwachs (2004) e Pollak (1992). Num terceiro momento, analisa alguns eventos que dialogam com essa reflexão, retirados dos diários de campo de observações em uma creche pública, localizada num município do Estado do Rio de Janeiro, de uma pesquisa já concluída<sup>1</sup>.

### **Creche: lugar de construção do conhecimento de si e do conhecimento do mundo**

Nas últimas décadas, a educação das crianças de 0 a 6 anos teve conquistas significativas no Brasil. A Constituição de 1988 assume a educação da criança de 0 a 6 anos como direito da criança e dever do Estado em cooperação com a família. Em 1996, na LDB 9394/96, a Educação Infantil é assegurada como primeira etapa da Educação Básica, sendo a Creche para crianças de zero a três anos e onze meses e a Pré-Escola para crianças de quatro a cinco anos e onze meses, tornando-se responsabilidade dos municípios. Em 1999 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil surgem como o primeiro documento

---

<sup>1</sup> Essa é uma pesquisa interinstitucional que estudou vinte e uma instituições que atendem à Educação Infantil, de forma exclusiva ou não.

mandatário para essa etapa educacional. Em 2009 essas Diretrizes são revisitadas, reafirmando o lugar da Creche no âmbito educacional. Assim, a Educação Infantil vem se constituindo cada vez mais como um direito da criança e dever do Estado em suprir essa demanda. Em última instância, como resultado da participação efetiva do MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil, temos a inclusão das crianças de zero a três anos na distribuição dos recursos do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação<sup>2</sup>. No entanto, nesses últimos quase trinta anos, se caminhamos bem no sentido das conquistas legais, ao olhar para a prática ainda temos muito a alcançar, especialmente se levarmos em conta a Creche. No que diz respeito à concepção de uma ação educativa que dê conta das interações e objetivos do trabalho cotidiano com a criança pequena estamos longe de um consenso teórico, e muito mais longe ainda de um consenso da prática docente.

A educação da criança pequena no Brasil, polarizada na sua origem por um atendimento que dá aos pobres um lugar assistencialista e à infância das elites um atendimento de cunho educacional (KUHLMANN, 1998), embora apresente conquistas, ainda vive sob as tensões desse percurso. De acordo com as Sínteses dos Indicadores Sociais do IBGE (BRASIL, 2013), embora se perceba queda nas desigualdades, o rendimento familiar continua determinante no acesso ao sistema educacional, em especial nos ciclos de ensino não obrigatórios, como é o caso da Creche.

Essa desigualdade tem história. As primeiras iniciativas do setor público que levam em conta a criança pequena voltam-se para o abandono, como consta no Decreto n. 5.849 de 9 de janeiro de 1875<sup>3</sup>, que *Aprova o regulamento do asylo de meninos desvalidos*, de 6 a 12 anos ou o Decreto n. 5.083 de 1º de dezembro de 1926, que institui o Código de Menores, prescrevendo em seu Art. 2º:

Art. 2º. Toda criança de menos de dous annos de idade entregue a criar, ou em ablactação ou guarda, fóra da casa dos paes ou responsaveis, mediante salario, torna-se por esse facto objeto da vigilancia da autoridade publica, com o fim de lhe proteger a vida e a saúde.

Nesse cenário legal a criança pequena é a pobre, desvalida. Herança do modelo europeu, essa concepção esteve presente nas primeiras iniciativas públicas para a infância no império no século XVII. Caracterizada pela *roda dos expostos*, instituiu-se entre a proteção das

---

<sup>2</sup> FUNDEB é um fundo de natureza contábil, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, posteriormente convertida na Lei nº 11.494/2007.

<sup>3</sup> Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html). Acesso em Dez./2011.

crianças em face aos perigos do abandono e a proteção da honra e da identidade dos adultos que as abandonavam (Marcílio, 1997), apontando as contradições e o caráter assistencialista e reducionista das raízes institucionais para a infância no Brasil. Ao mesmo tempo em que se construía um perfil institucional para as iniciativas públicas, também se instituíam imagens de *infância* e de *criança*.

Ainda nessa trilha, Deise Nunes (2000) destaca o viés que as práticas no âmbito da proteção social assumem pós Código de 1927, fornecendo visibilidade à infância dos pobres a partir de controle e disciplinamento. Para a autora, o padrão das práticas sociais para a criança pequena *remete às condições de reprodução social da família do trabalhador, às práticas socialmente instituídas no sentido de garanti-la e a sua legitimação, no plano ideológico* (p. 63). Identifica ainda o surgimento da creche influenciado por uma *concepção moral sobre o trabalho da mãe fora do lar e da sua culpabilização pelo abandono dos filhos* (p. 73). A creche passa a ser lugar no qual se expressam diferentes formas de controle social marcadas pela higienização, moralização e assistencialismo, *destruindo a possibilidade de se construir um espaço onde a irreverência, a ludicidade e a liberdade sejam de fato a expressão da infância* (p. 73). Questões sobre construção da cidadania, liberdade individual, filantropia e concepção de pobreza vão se imbricando na construção de uma concepção de *infância pobre não como uma categoria que põe em cena a questão da exclusão social decorrente da exploração econômica e política, mas como uma característica inerente à pessoa do pobre, ou seja, aquele que não conseguiu por seus próprios meios usufruir de todos os recursos que a sociedade lhe disponibiliza* (p. 67), ou ainda, aqueles aos quais se destinam as políticas residuais. A autora também sinaliza que a proliferação das escolas comunitárias na década de 1980 aparece *predominantemente em áreas excluídas das políticas públicas educacionais e com grande predominância de iniciativas assistenciais* (Nunes, 2000, p. 153). A minimização do papel do Estado nesse setor abriu espaço para que progressivamente iniciativas comunitárias fossem oficializadas nos programas de governo municipal, o que se evidencia fortemente na passagem das creches das Secretarias de Assistência para as Secretarias de Educação Municipais com a preservação de convênios (Corsino, 2008).

Os debates mais recentes da área, na tentativa de superar essa história marcada pela desigualdade e pelo assistencialismo, têm discutido sobre a identidade dessas instituições e de seus profissionais, privilegiando as interações entre os sujeitos e deles com a cultura, com o

conhecimento e com a linguagem. Nessa perspectiva, alguns estudos colocam o foco nas interações e na especificidade do trabalho pedagógico que acontece na Creche.

A partir de sua pesquisa numa creche conveniada no município de Florianópolis<sup>4</sup>, Tristão (2006) estuda como se constitui a prática de professoras de bebês. A pesquisadora caracteriza o cotidiano de um grupo de bebês em uma instituição de educação coletiva como um tempo marcado por movimentos cadenciados, silenciosos e rotineiros, sem que as professoras compreendam a sua finalidade, sem clareza das intenções das suas ações. O lugar da professora visto como lugar de ações automatizadas, que deixam de lado a riqueza das ações rotineiras da vida cotidiana. Como perceber a riqueza desse cotidiano? É nessa perspectiva que a autora define o caráter da professora de bebês como “uma profissão caracterizada pela sutileza” (TRISTÃO, 2006, p.40). A consciência dessa sutileza faz a diferença entre o profissional que trabalha de forma automática, correndo o risco de uma postura permeada pelo descaso, “característica das práticas desumanizadoras voltadas para o conformismo e para a subalternidade”, e aquele que assume o lugar da sutileza, que se reflete em uma prática centrada na atenção, “característica de uma prática humanista e emancipadora, plena de significados” (TRISTÃO, 2006, p.40).

Na mesma perspectiva, Guimarães (2006) discute a construção social e histórica da identidade educacional das creches. Passando de um lugar marcado pelo assistencialismo, onde as práticas se originam nas iniciativas médico-sanitaristas, a creche viveu e vive a polarização entre a assistência, marcada pelo cuidado com o corpo, e a educação. Hoje, o que se propõe para a educação do bebê e da criança pequena é a integração entre as ações de cuidado e educação que “envolve formação de identidade, a constituição do eu no contato com o social”, entendendo que o “conhecimento do mundo acontece implicado com o conhecimento de si” (GUIMARÃES, 2006, p. 4). Neste sentido, na mesma perspectiva de Tristão, Guimarães entende o cotidiano da creche como lugar de interação, onde “a especificidade educacional está ligada à qualidade dos relacionamentos, o olho no olho, a resposta aos gestos comunicativos da criança, a confirmação de seu lugar como sujeito social” (Idem).

Ainda pensando na criança pequena como sujeito social e ampliando esse debate, Guimarães (2011a; 2011b) desenvolveu um estudo com bebês numa creche pública. A busca pela qualidade educacional na Creche levou a autora a discutir as relações cotidianas entre

---

<sup>4</sup> A autora terminou o mestrado em 2004. A dissertação teve como título: *Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*. O texto da dissertação, na íntegra, está disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/teses.html>

adultos e bebês na perspectiva do cuidado enquanto um posicionamento ético diante desses sujeitos pequenos. Para a autora o trabalho pedagógico na creche não pode ser reconhecido apenas pelo conhecimento didático. Antes, as práticas educativas

“estão (e só se dão) marcadas pelos processos integrais de constituição do sujeito infantil, produtor de sua própria identidade, de cultura, de linguagem, de história; sujeito de expressão, de afeto, de socialização, de movimento, de imaginário, de ludicidade, utilizador e edificador de múltiplas linguagens (GUIMARÃES, 2011b, p. 56).

Ou seja, não há como separar o ato educativo da constituição do sujeito criança. A Creche, enquanto espaço-tempo educativo, deve estar comprometida com uma prática que reconheça as crianças, desde o seu nascimento, como “sujeitos dialógicos que, ao pronunciarem o mundo, vão compreendendo as suas realidades e intervindo nelas para transformá-las” (GUIMARÃES 2011b, p. 56).

Nessa perspectiva, com um estudo de caso em duas creches, uma comunitária e outra institucional, com crianças até dois anos e meio, Roncarati (2012) **investigou a educação dialógica, analisando a possibilidade de inclusão das contribuições das crianças bem pequenas na construção de práticas educativas destinadas a elas. Para a autora, a criança é competente em se comunicar de diversas maneiras. As crianças bem pequenas se expressam de forma afetiva e de corpo inteiro, requerendo dos adultos aproximação e escuta de formas comunicativas que não necessariamente envolvem palavras. Esse movimento requer dos adultos a disponibilidade sensível, corporal e emocional, para compreender as crianças com as quais interage cotidianamente na creche. “A criança tem muito a dizer, principalmente sobre a sua condição de ser criança – e é justamente sobre isso que deveríamos escutá-las, buscando conhecer a criança sob seu ponto de vista” (RONCARATI, 2012, p. 18). Nessa perspectiva, a escuta e o diálogo com as crianças na creche legitima a sua expressividade.**

O que considerar para não negar a sutileza, para afirmar a necessidade de uma prática humanista, plena de significados que ajude as crianças no processo de formação de identidade e na construção do conhecimento de si e do mundo? Como se posicionar diante das crianças na creche, de modo a ter uma escuta que considere suas expressões e o diálogo como parte fundamental das propostas pedagógicas? Como posicionar-se diante desses sujeitos pequenos de forma ética? Que relações podem ser feitas entre a sutileza do trabalho com a criança pequena, que implica a formação da identidade, a construção do conhecimento de si e do

mundo e a sua competência para o diálogo com a memória enquanto algo que não está pronto, dado, mas um processo que é construído nas interações?

Para tentar responder a estas questões, o três autores que tratam da relação entre memória, identidade e a constituição do sujeito já citados na introdução, são apresentados no próximo tópico, com aproximações aos estudos filosóficos de Walter Benjamin.

### **Concepção de sujeito, memória e identidade**

A faculdade da fantasia é o dom de interpolar no infinitamente pequeno, descobrir para cada intensidade, como extensiva, a sua nova plenitude comprimida, em suma tomar cada imagem como se fosse a do leque fechado, que só no desdobramento toma fôlego e, com a nova amplitude, apresenta os traços da pessoa amada em seu interior.  
Walter Benjamin (2000, p. 41)

Mais uma vez Benjamin instiga a procura daquilo que está oculto. Há algo a ser descoberto para que o que se conhece não seja apenas a superfície, mas o que está escondido nas dobras, que revela algo que a linearidade não dá conta. É com esse pensamento que Gagnebin (2000), no texto ‘A criança no limiar do labirinto’, analisa a escolha de Benjamin por um relato em ‘Infância Berlimense’ que rompe com a tradição da escrita autobiográfica centrada no ‘eu’.

Nesse texto, Gagnebin assume que Benjamin está falando de uma relação íntima do sujeito com seu ‘eu’, que não são idênticos nem intercambiáveis. Ou seja, o sujeito é mais do que sua expressão pessoal. Assim, compreender o sujeito transcende àquilo que está à mostra. Essa conclusão leva Gagnebin, num primeiro momento, a afirmar que, para além da “afirmação da consciência de si” (GAGNEBIN, 2000, p. 74), a concepção de sujeito se abre para a possibilidade da rememoração. Esta rememoração acontece numa tensão constante entre a vida da lembrança e a vida do esquecimento. Em segundo, Gagnebin aposta na idéia de que, ao renunciar a esse lugar individual, que está comprometido apenas com a afirmação da consciência de si, o sujeito “é atravessado pelas ondas de desejo, de revoltas, de desesperos coletivos” (GAGNEBIN, 2000, p. 75). Essa dimensão do sujeito, segundo a autora, muda radicalmente a forma como contamos nossa história e como agimos nela. Nessa perspectiva, Benjamin aponta para a compreensão de um sujeito que não é hermético, limitado ao presente, mas aberto pela possibilidade da rememoração. Assim, Gagnebin aproxima a prática autobiográfica de Benjamin das idéias de Paul Ricoeur, abrindo espaço para o sujeito sair do lugar marcado “por um ‘eu’ bem definido e definível” (GAGNEBIN, 2000, p. 77), linear, e se

descobrir na abertura do leque das figuras da ipseidade, que se sucedem no processo criador do sujeito narrativo, entrelaçado em diferentes tempos e sentidos. Para Benjamin, esse processo acontece pela inserção histórica desse sujeito. Um movimento que não pode ser alcançado apenas pela intensidade das “lembranças individuais”, mas pela “densidade de uma memória pessoal e coletiva” (GAGNEBIN, 2000, p. 77). Por isso, na visão da autora, a narrativa presente em ‘Infância Berlimense’ se apresenta como “diversas expedições na profundidade da lembrança” (GAGNEBIN, 2000, p. 77). Não é uma escrita solitária.

O termo ‘expedição’ traz em si a idéia do coletivo. Ninguém faz uma expedição sozinho, ainda mais a um lugar profundo. Este será sempre cheio de percalços e armadilhas que o “eu” sozinho cairá, podendo ficar enredado e perdido. Já o sujeito histórico, que não está sozinho, tem a possibilidade de salvação. Penso que Gagnebin (2000) sugere que tenha sido este o sentido possível para Benjamin, que mergulha sozinho para encontrar a morte, mas transforma esse mergulho em expedição e sai desse lugar ao encontrar-se como o sujeito histórico. Ao entender a lembrança como a “capacidade de interpolações infinitas naquilo que foi” (GAGNEBIN, 2000, p. 77), Benjamin descobre nas dobras outro sentido, transformando radicalmente nossa visão da autobiografia, “pois o autos não é mais o mesmo, o bios explode em várias vidas que se entrecruzam e a grafia segue o entrelaçamento de diversos tempos que não são ordenados por nenhuma linearidade exclusiva” (GAGNEBIN, 2000, p. 78). Este não é um exercício fácil, pois é preciso renunciar à comodidade do que já se sabe para aventurar-se em uma expedição perigosa e incerta, resultado da entrega, “pelo viés da memória involuntária, à dinâmica imprevisível do lembrar” (Idem, p. 79). Assim, memória e sujeito são constituídos pelo mesmo fio que se desenrola em uma narrativa onde o narrador é obrigado a desistir da “segurança da identidade-mesmidade” (Ibidem, 2000, p. 84), e assumir a narrativa enquanto ruptura, desvio, possibilidade de construção de uma identidade sempre renovada por um sujeito ético e político.

Caminhando de forma a não se afastar da idéia de memória enquanto um processo que é construído, contemporâneo de Benjamin, Maurice Halbwachs (2004) assume a memória como um processo fundamentalmente coletivo e social, submetido a mudanças e transformações constantes. O autor começa sua exposição assumindo que, na construção das nossas lembranças, “jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2004, p. 30), pois a estada em cada lugar é povoada por informações de outros, mesmo que não estejam ali materialmente. Esses outros e suas lembranças são testemunhas junto com nossas próprias lembranças. Essas lembranças são percepções que têm uma estreita ligação entre presente e passado,

aproximando-se da idéia de entrecruzamento dos diferentes tempos em Benjamin. Assim, Halbwachs entende que as lembranças não estão dadas, elas são construídas no diálogo entre muitas testemunhas presentes nesse conjunto de percepções. Esse olhar para o passado com a lente do presente não é algo solitário, pois mesmo que nossas lembranças nos levem a um evento em que somente nós estávamos envolvidos, “sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem (p. 30).

Halbwachs continua exemplificando e afirmando esse lugar coletivo da memória, mostrando os mecanismos de construção e reconstrução das lembranças a partir de aproximações e afastamentos. Embora a base para a construção da memória seja coletiva, Halbwachs valoriza a memória individual e a importância de que haja uma base comum entre memória individual e coletiva (p. 39). Valoriza também as emoções, as sensações que os fatos causam em nós (p. 41), não pelos fatos em si, mas o que o meio social marca nessas lembranças: “não há lembranças que reaparecem sem que de alguma forma seja possível relacioná-las a um grupo” (p. 42). Em meio a esse lugar coletivo existe “um estado de consciência puramente individual” (idem), a que Halbwachs chama de “intuição sensível”, algo do presente que nos permite olhar para o passado. Não é algo dado, que está em algum lugar à espera de ser evocado, mas é uma condição do presente (p. 60).

“De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambiente” (p. 69)

Para o autor, ainda, a memória, como em Benjamin, tem a ver com a procura, como algo a ser investido. É preciso esforço para não esquecer, é preciso a procura para lembrar (p. 54). Porém, não controlamos o resultado desse esforço (p. 58, 59).

Seguindo a discussão sobre a relação entre memória individual e coletiva, Halbwachs traz a relação entre memória histórica e memória coletiva e sua importância na formação da identidade dos sujeitos. Inicialmente o autor faz uma diferença entre memória histórica e lembrança pessoal (p. 80,81), entre história escrita e história vivida (p. 90, 91). Para Halbwachs, a memória histórica e a história escrita podem existir independente do sujeito. Mas a lembrança pessoal está estreitamente ligada à história vivida, que podem se apoiar na memória histórica ou na história escrita, mas não se restringem a elas (p. 86), porque “a lembrança é uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada” (p. 91). No decorrer da discussão, o próprio Halbwachs assume que o termo ‘memória histórica’ não dá conta de sustentar a

intercambiação das lembranças e faz a opção pela concepção de memória coletiva como algo que se distingue da história (p. 102).

O que interessa aqui é que Halbwachs explicita essa discussão levando em consideração a vida da criança e sua história vivida como essenciais para o mundo das lembranças e conseqüentemente para a formação da identidade, pois “a vida da criança mergulha mais do que se imagina nos meios sociais. E é nesse passado vivido, bem mais do que no passado aprendido pela história escrita, em que se apoiará mais tarde a sua memória” (p. 90).

O outro autor desse diálogo é Michael Pollak(1992), que analisa em seu texto “Memória e identidade social” a ligação entre memória e identidade social. Para Pollak, a memória se apresenta como formas de percepção da realidade, assumindo como Benjamin e Halbwachs que este não é um fenômeno meramente individual, mas construído coletivamente. Uma construção mutável que, no entanto, se apóia em marcos relativamente invariáveis.

Para Pollak, a memória, seja numa dimensão individual ou coletiva, se constitui a partir do envolvimento do sujeito com acontecimentos, personagens e lugares. Os acontecimentos podem ser aqueles vividos pessoalmente ou aqueles “vividos por tabela”. Acontecimentos vividos por outros, mas que nos são passados de forma tão efetiva que nos inserimos neles por tabela. Da mesma forma, pessoas e personagens, aqueles que encontramos pessoalmente no decorrer da vida e também aqueles de quem ouvimos falar, povoam nossa memória. Os lugares, aqueles visitados pessoalmente ou visitados pela narrativa do outro. Lugares que não estão necessariamente ligados a um tempo cronológico, mas que marcadamente produzem ecos na nossa memória. Esses três elementos dizem respeito a um relacionamento direto ou indireto do sujeito. Num relacionamento indireto, esses acontecimentos/lugares/personagens passam a fazer parte da memória por transferência ou projeção (p. 3). A vivência do outro é incorporada à minha memória. Neste sentido, Pollak fala de uma memória herdada (p. 4, 5).

O autor afirma que essas vivências não são totalmente incorporadas, pois a memória é seletiva: “O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização” (p. 5). Isto significa que a memória é construída. Segundo o autor, além de seletiva, construída na disputa de valores a serem firmados ou recalçados, “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade tanto individual quanto coletiva” (p. 5). Ao negociar a construção da memória na relação com

suas próprias lembranças e com as lembranças de outros, o sujeito negocia, muda, transforma sua própria identidade. Pollak afirma, assim, uma íntima relação entre memória e identidade.

Diante da afirmação de que o trabalho educativo na creche envolve o conhecimento de si e do mundo, e diante da relação entre memória e concepção de sujeito, entre memória individual e coletiva, entre memória e constituição da identidade, qual a importância do trabalho com a memória no cotidiano da creche? Como essas questões aparecem nesse cotidiano? É o que veremos após uma breve apresentação do contexto da pesquisa e da creche onde foram realizadas as observações.

## **O contexto**

A pesquisa interinstitucional já referida, iniciada em 2005 e finalizada em 2008, teve como objetivo identificar e compreender ações, interações, práticas, valores, conceitos e preconceitos, distribuição de poder, relações de autoridade e diversidade em instituições de educação infantil no Município do Rio de Janeiro. Para isso, foram pesquisadas vinte e uma instituições: cinco creches, nove escolas de educação infantil exclusivas, sete escolas de ensino fundamental com turmas de educação infantil, sendo dezessete públicas, duas comunitárias e duas privadas. Dentre elas, em 2006, realizamos estudos de caso em três creches, três escolas de educação infantil e três escolas de ensino fundamental.

As cinco creches pesquisadas encontram-se em regiões carentes. Em cada creche foram realizadas pelo menos vinte horas de observação. Os eventos selecionados são de uma das creches públicas, que na pesquisa era nomeada como C11. Essa creche recebe crianças de duas comunidades rivais, vivendo situações de risco, o que impede, muitas vezes, o funcionamento da mesma nessas ocasiões. Essas situações de risco inquietaram o grupo de pesquisa, pois num dos dias, ao chegar na creche, uma das pesquisadoras se deparou com mais de cinquenta cartuchos deflagrados, na frente da creche. Houve um confronto entre as duas comunidades das quais a creche recebe crianças, e o muro em frente à creche serviu de escudo para uma das gangues. Neste dia, no interior da creche, todos falavam baixo, metade das crianças não vieram. A diretora disse que, provavelmente, poucas crianças viriam nesse dia: “muitos responsáveis têm medo de andar com as crianças na rua quando o clima está tenso”. No entanto, o clima institucional é de cortesia e cooperação. Um espaço valorizado por uma gestão que leva em conta o diálogo e a parceria com os profissionais que atuam na creche e com a comunidade. A clientela da creche é de crianças da própria comunidade, bem

como todos os funcionários (todos, crianças e profissionais vão à pé para a creche), com exceção da diretora e professora articuladora. Estas duas estão ligadas à Secretaria Municipal de Educação e os demais funcionários são contratados a partir das OSCs (Organização da Sociedade Civil), no entorno da própria creche.

Em artigo recente publicado na Revista *SimproRio*<sup>5</sup>, Corsino (2008) fez um histórico da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro evidenciando a precárias condições em que vive a maioria das crianças e 0 a 6 anos atendidas pelas instituições públicas, que são pertencentes a estratos de população de baixa renda.

Nesse percurso histórico é evidente a falta de uma proposta mais consistente para a educação dessa faixa etária e o lugar que a creche ocupa enquanto política para os pobres, de cunho assistencialista. Embora a SME-RJ tenha sido criada em 1975, não houve uma atenção para esse segmento e, em 1992, o único documento voltado para a educação infantil encontrado pela pesquisadora na secretaria era o Decreto-Lei nº 7.758, de 1944. Esse decreto restringia suas orientações às atividades desenvolvidas pelos então Jardins de Infância, para crianças da faixa etária pré-escolar, sem nenhuma menção ao trabalho com crianças menores de 4 anos de idade. A creche não existia para a Educação. Inicialmente, no Município do Rio de Janeiro, esse atendimento surgiu para atender a criança desamparada e filhos de mães trabalhadoras. No final da década de 1970, surge a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social - SMDS como solução para intervenção do governo nas áreas de baixa renda, responsabilizando-se pelas creches, com propostas de baixo custo e um forte cunho assistencialista. Diante da demanda por creche e da falta de estrutura para suprir esse atendimento, houve um forte incentivo e apoio das instâncias públicas para iniciativas comunitárias, fruto de movimentos sociais. Um atendimento improvisado e de baixíssimo custo. A partir de 1993, a política de convênio e repasse de verbas, dentro da política neoliberal de substituir o Estado na prestação de serviços públicos, fez com que o número de creches comunitárias se tornasse superior ao das creches públicas. Nessa história, as políticas públicas para a creche aparecem ligadas ao atendimento à criança pobre e distante da educação.

Diante desse histórico, o contexto em que vivem essas creches parece ser fruto da descontinuidade e incerteza das políticas públicas. No entanto, as observações mostram positivities nesse cotidiano quando se leva em consideração a qualidade das interações entre adultos e crianças, o que será o foco das análises que se seguem.

---

<sup>5</sup> Publicação semestral do Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região.

## **A história vivida fazendo a diferença para os sujeitos na creche**

Depois de recebida a autorização da Secretaria Municipal de Educação, estivemos nas creches realizando observações participantes, entendendo que seria a melhor opção para conhecer esse cotidiano, onde adultos e crianças interagem em suas dez horas de rotina diária. Assim, serão apresentados a seguir três eventos considerados emblemáticos da possibilidade de considerarmos tanto as histórias vividas quanto as relações entre memória, identidade como essenciais para a construção de uma concepção do que é ser sujeito na creche.

Numa turma de crianças de quatro anos, a professora propõe um “desenho livre”. Neste momento fica marcada a interação e a força da memória coletiva, que se estrutura a partir de uma situação do presente:

Kleyton<sup>6</sup> diz em voz alta para o grupo: “eu desenhei um balão”.

Adriane, que está na outra mesa diz:

- “Quero ver!”

Kleyton levanta o desenho e mostra o balão apontando com o dedo: -“Olha aqui”.

É um balão grande e colorido e a turma faz um “ohhh” e depois começam a cantar “cai, cai, balão, aqui na minha mão”. (Cantam à medida que se voltam para o seu próprio desenho). (C11 10.04.06)

As crianças evocam a canção que faz parte desse cotidiano. No entanto, ela surge para significar esse momento. Mesmo que as crianças detenham informações sobre o balão e, provavelmente, o liguem às comemorações juninas, tanto quanto a música, neste momento essas informações se cruzam para constituir a memória coletiva e individual desse grupo a partir da história vivida (HALBWACHS, 2004). Pensando nas emoções e as sensações que os fatos causam em nós, a possibilidade de mostrar o desenho e ver o seu desenho cantado pelos amigos, esse momento se reveste de um significado único. Estar na creche, desenhando, tem a ver com compartilhar, com reconhecimento marcado pelo “ohhh”, e com a liberdade de cantar.

Numa outra turma, também de crianças de quatro anos, na hora do banho, a professora organiza um espaço para brincadeiras. Enquanto isso, as crianças vão em pequenos grupos para o banho. Nesse momento, a ação da professora marca a mediação que insere a criança na sua própria história.

---

<sup>6</sup> Os nomes são fictícios

Kleilson volta do banheiro junto com Isadora. Kleilson tira a roupa. Ele é negro e Isadora é branca. Kleilson está cheio de marcas de catapora. Isadora passa a mão pelas costas do Kleilson e vai com o dedinho acompanhando as marcas, como que examinando. Kleilson se deixa examinar. Com naturalidade, sem reprimenda, a professora diz: - Isadora, essas marquinhas são da catapora que o Keiton teve no início do ano. Em seguida fala para os dois se vestirem. (C11 18.05.06)

A presença do adulto, significando o momento a partir da história de Kleilson, faz com que essa interação entre os dois amigos ganhe outro status. Seguindo o pensamento de Pollak (1992), nesse evento estão envolvidos o acontecimento em si, os personagens e o lugar, que são elementos fundantes da memória individual e coletiva. A professora e a amiga serão testemunhas construção dessa memória (HALBWACHS, 2004) – de que eu tive catapora, de que essas são as marcas da catapora, de que uma amiga me examinou e viu essas marcas – o que também será constituinte da construção da identidade de Kleilson. Essas interações são possíveis em um cotidiano que valorize a mediação do adulto e das próprias crianças nas interações. A professora traz o acontecimento passado, a lembrança da catapora agora é ressignificada pelo exame minucioso que Isadora faz no corpo de Kleilson. Mais tarde, ao lembrar da catapora, Kleilson não estará sozinho, mas terá possibilidade de interpolações infinitas naquilo que vivenciou com emoção. O que está implícito nesta cena estará nas dobras e poderá ser resgatado em uma expedição futura. Fará parte desses sujeitos que interagem com curiosidade e liberdade. São as marcas sutis apontadas por Tristão (2006). Essa sutileza mostra uma relação estreita com a possibilidade de construção da memória e, conseqüentemente, com a construção da identidade desses sujeitos pequenos, como também pode ser constatado no evento que se segue, observado numa turma de crianças de três anos:

Elizete arruma os colchonetes para o sono. Bete e Vânia fazem as crianças dormir (são as professoras). Acariciam as crianças e falam baixinho com cada uma. Iago chora. Vânia pega o menino no colo e conversa. De onde eu estou não consigo ouvir o que conversam, mas está explícito o afeto. Em seguida ele vai ao banheiro. Poucos minutos depois todos estão de olhos fechados e dormindo. Menos Iago que, ainda com Vânia ao seu lado, continua inquieto. Vânia se levanta e arruma os chinelos das crianças aos pés dos colchonetes. Uma delicadeza. Comentam para mim: - “a gente não sabe o que eles têm, nunca dão trabalho para dormir. Hoje estão agitados”.

Iago volta a chorar. Elizete pergunta sussurrando: - “o que há Iago, que você não quer dormir?”

Vânia vai até a mochila do Iago e volta dizendo: - “eu já sei o que ele quer, é o paninho”.

- “Não é isso que você quer?” Iago balança a cabeça consentindo, pega a toalhinha.

Enquanto Vânia se preocupa com o sono, Elizete está estendendo as toalhas nos encostos das cadeiras. Vânia vem ajudar. Depois de um tempinho Vânia olha para ver como vai o sono e vê que Iago ainda não dormiu. Não o repreende. Senta ao pé do colchonete e o faz ninar com o balanço das mãos no seu corpo. Agora Iago realmente dormiu... C11 – 28.10.05).

Vânia faz a delicadeza de abrir o leque da lembrança e sair da linearidade do que pode ser observado na superfície e traz o paninho de Iago. É como um desses objetos guardados no

‘armário’ da memória, mas que se reveste de uma narrativa rica, marcada pelo afeto e pela atenção. A professora interpreta e dá sentido às manifestações de inquietação do menino. Se pensarmos, que o sujeito é mais do que sua expressão pessoal (GAGNEBIN, 2000), a professora, com uma sutileza extrema, traz para a cena um objeto que insere esse sujeito criança numa história marcada pela densidade da memória individual e coletiva. A rememoração traz para Iago a possibilidade de abertura, de constituir-se com sujeito que tem significados que não estão presos ao presente, mas dialogam com sua história de vida. Levando em consideração que a memória individual está diretamente relacionada com a história vivida (HALBWACHS, 2004), a qualidade desse relacionamento fará a diferença nesse processo na vida de Iago.

Por isso mesmo, há que se tomar cuidado com a qualidade e a sutileza que essas interações cotidianas na creche possibilitam, mesmo em um contexto cercado pela rudeza de uma cidade onde a desigualdade social deflagra suas marcas.

### **Enfim,**

Se o sujeito capaz de sair da linearidade e assumir uma postura ética e política frente ao mundo é aquele capaz de mergulhar no mundo da rememoração e agir, se essa memória se apóia na história vivida e está relacionada diretamente à construção das identidades individuais e coletivas, vemos que a memória é algo fundamental e que permeia toda a vida dos sujeitos, inclusive e principalmente, aqueles que estão cotidianamente nas creches, onde passam a maior parte do seu dia. A qualidade dessas interações são fundamentais para a constituição das identidades desses sujeitos, crianças e adultos, que constroem essa história.

Não foi um exercício fácil, levando-se em consideração a densidade do tema, ainda pouco discutido em relação às interações cotidianas no contexto da educação infantil. Assim, este texto apenas anuncia a complexidade da discussão sobre a memória e construção das identidades individuais e coletivas e também a riqueza que oferece para dar densidade às discussões sobre as interações cotidianas que acontecem na creche.

### **Referências Bibliográficas**

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única. Obras Escolhidas II.** São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013**. Brasília, 2013. <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>. Acesso em julho de 2014.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil no município do Rio de Janeiro: um breve histórico. In: **Revista SINPRO-Rio**. Sindicato dos professores do Município do Rio de Janeiro e Região. N° 03 (jun.2008). Rio de Janeiro: SINPRO-Rio, 2008, p. 7-18.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2000

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez Editora, 2011a.

GUIMARÃES, Daniela. Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011b, pp. 35-53.

GUIMARÃES, Daniela. **Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches**. Este texto foi apresentado na 29ª reunião da ANPED, Caxambu, Out/2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

OLIVEIRA, Fabrício Leal de & CAVALLIERI, Fernando. **As estimativas recentes para a população infantil no município do Rio de Janeiro e o atendimento na rede escolar municipal**. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Urbanismo, Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: [http://portalgeo.rio.rj.gov.br/\\_pcontrole/content/out/content.asp?gcod=116](http://portalgeo.rio.rj.gov.br/_pcontrole/content/out/content.asp?gcod=116)

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, VOL. 5, n° 3, 1992, p.200-212.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: **Infância plural: crianças do nosso tempo**. MARTINS FILHO, Altino José et al. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 39-58.