

## A (DUPLA) INVISIBILIDADE DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TÃO PERTO, TÃO LONGE<sup>1</sup>

### LA INVISIBILIDAD (DOBLE) DE LOS BEBÉS Y NIÑOS PEQUEÑOS EN EDUCACIÓN INFANTIL: TAN CERCA, TAN LEJOS

**Carolina Gobbato**

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UERGS  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRS  
carolinagobbato@gmail.com

**Maria Carmen Silveira Barbosa**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRS  
licabarbosa@ufrgs.br

**Resumo:** *Este trabalho reflete e problematiza a (in)visibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas nas políticas educacionais, documentos oficiais e legislações sobre a Educação Infantil. Para realizar tal tarefa, foi realizada a análise de um conjunto de documentos oficiais e pesquisas recentemente realizadas no país, procurando observar a presença desses sujeitos. Observou-se que as expressões bebês e crianças pequenas são quase inexistentes nos textos oficiais e também naqueles que configuram os discursos e práticas pedagógicas da primeira etapa da educação básica. A problematização dessa presença incipiente é feita em diálogo com discursos dos Novos Estudos Sociais da Infância e finaliza com proposições para encaminhar a (dupla) visibilidade desses sujeitos: nas políticas e nas práticas pedagógicas.*

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Creche; Bebês; Crianças bem pequenas; Políticas públicas.

**Resumen:** *Este trabajo refleja y problematiza la (in) visibilidad de los bebés y los niños muy pequeños en las políticas educativas, documentos oficiales y la legislación en materia de educación Inicial. Para llevar a cabo esta tarea, se realizó el análisis de un conjunto de documentos oficiales y de investigaciones recientes en el país, tratando de observar la presencia de estos sujetos. Se observó que bebés y niños pequeños son expresiones casi inexistentes en los textos oficiales y también en los que configuran los discursos y las prácticas pedagógicas de la primera etapa de la educación básica. La problematización de esta incipiente presencia se realiza en el diálogo con los discursos de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y termina con proposiciones para encaminar la (dupla) visibilidad de estos sujetos en las políticas y en las prácticas pedagógicas.*

**Palabras-chave:** Educación Infantil; Guardería; Bebés; Niños muy pequeños; Políticas públicas.

### Introdução

Estudos acadêmicos sobre as crianças e a infância não são recentes, pois vem sendo desenvolvidos desde meados do século XIX e o início do século XX, especialmente com a constituição de campos científicos como a pediatria, puericultura e, posteriormente, a psicologia e a pedagogia. Contudo, como afirma Manuel Jacinto Sarmiento (2007), mesmo nesses estudos a infância tem sofrido um processo de ocultação social. Esse processo

[...] decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade de sua existência social (SARMENTO, 2007, p. 26).

Nos últimos vinte anos, especialmente no período pré e pós a Convenção dos Direitos da

<sup>1</sup> O esboço inicial deste estudo foi apresentado na VIII Reunião da ANPED SUL, realizado em Londrina (julho/ 2010). A continuidade do trabalho e a redação do texto foi realizada nos anos subsequentes, a partir das discussões no âmbito de projetos de pesquisa e disciplinas do PPG-EDU/UFRGS.

Criança (1989), essa situação vem se modificando e a perspectiva dos *Novos Estudos da Infância*, tem garantido a reformulação das imagens sociais da criança e da infância a partir da construção teórica da categoria geracional – infância – dando a ela presença e visibilidade. Porém, mesmo com a *visibilização* da infância, os bebês e as crianças bem pequenas<sup>2</sup> seguem ocupando um lugar secundário nos estudos contemporâneos.

Se a infância sofre certa inferiorização com relação às outras etapas geracionais (FERNANDES, 2008; FREITAS, 2011), os bebês dentro da categoria infância seriam, então, o grupo de crianças mais negligenciado nos estudos? Ou, ainda, se as crianças foram, ao longo da História, excluídas, sem visibilidade como sujeitos sociais, o que sobra para os bebês e as crianças bem pequenas? Que efeito a quase “ausência” desse tipo de estudo traz para a compreensão da infância e das práticas pedagógicas da Educação Infantil?

Algumas especificidades dos bebês fundamentaram a construção de imagens de dependência e de fragilidade ainda mais fortes do que as construídas acerca das crianças com mais idade. Conforme Manuela Ferreira:

O desigual conhecimento e reconhecimento das diferentes idades de vida como realidades humanas e sociais relevantes é sintomático de uma concepção prevalecente no seio da Sociologia acerca dos que contam, ou não, como seres sociais, sobretudo quando se considera o lugar marginal e o desinteresse a que têm sido remetidas as crianças, tanto mais acentuados quanto menores são as suas idades (FERREIRA, 2004, p. 1).

Nessas realidades humanas voltadas à exclusão, a autora inclui os bebês e as crianças bem pequenas tidos, então, como “seres não sociais”. É diante da constatação da invisibilidade desses sujeitos nos discursos sociais sobre a infância que buscamos investigar sobre a presença e/ou ausência destes no campo dos discursos sobre a Educação Infantil. Para realizar tal tarefa, dialogamos nesse trabalho com um conjunto de pesquisas acadêmicas, principalmente aquelas realizadas por nosso grupo de pesquisadores, complementadas por outras realizadas no país, com as políticas públicas de Educação Infantil e, também, com legislações e discursos sobre as práticas pedagógicas na primeira etapa da educação básica.

## **A presença/ausência dos bebês e das crianças bem pequenas nos discursos encontrados em pesquisas sobre a Infância e a Educação Infantil**

Fúlvia Rosemberg (2012)<sup>3</sup> afirmava que os bebês e as crianças pequenas constituem o grupo social mais discriminado da população brasileira. Após análise de dados secundários produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a autora evidenciou que, na atualidade, os bebês e as crianças pequenas pertencem, majoritariamente, às famílias que vivem em extrema pobreza e muitos ainda morrem de causas evitáveis. Do ponto de vista educacional, a autora observou que as crianças dessa faixa etária (0 a 3 anos) eram as que tinham menores chances de frequentar uma creche, pois as vagas para essa etapa da Educação Infantil possuem a menor cobertura no território nacional e, quando ofertada, os profissionais que atendem diretamente as crianças são os menos qualificados do sistema educacional.

Em um conjunto de investigações acerca da Educação Infantil realizadas no ano de 2008 em nosso país<sup>4</sup>, foi possível constatar que os bebês e as crianças bem pequenas apareciam apenas

2 Neste artigo, será adotada a nomenclatura presente no documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009d), compreendendo como bebês as crianças de 0 a 18 meses; e crianças bem pequenas como as crianças com faixa etária entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

3 A discussão sobre os bebês e as crianças bem pequenas nos discursos sociais e educacionais foi fomentada nas interlocuções constantes do Convênio de Cooperação Técnica MEC/UFRGS/2009 do qual a Prof. Fúlvia Rosemberg, foi consultora e apresentou um longo relatório.

4 Trata-se do Convênio de Cooperação Técnica entre o Ministério de Educação/MEC/SEB/COEDI e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul /UFRGS, realizado em 2008. As ações dessa pesquisa incluíram: análise de Propostas Pedagógicas

tangencialmente nos diferentes eixos investigados e nas diversas fontes consultadas.

A primeira investigação constituiu-se na análise documental de 48 Propostas Curriculares elaboradas por municípios brasileiros para a Educação Infantil (BRASIL, 2009f). Nesse levantamento foi possível constatar que um primeiro grupo, grande parte das propostas (77%), não fazia referência às crianças de 0 a 3 anos de idade, nem às especificidades necessárias ao ato de educá-las em ambientes de educação coletiva. Em um segundo grupo das propostas (10,5%), quando apareciam referências às crianças bem pequenas nos documentos, era privilegiada a descrição de ações relacionadas aos cuidados físicos como a higiene, a alimentação e o sono ou a presença de solário (BRASIL, 2009f).

Outro grupo de Propostas Curriculares Municipais (21% das propostas analisadas) concebia as crianças a partir do seu desenvolvimento psicológico, ou seja, afirmava que as crianças passam por etapas sequenciais de desenvolvimento e na descrição da “fase” bebê ou criança bem pequena apareciam os *padrões* definidos para cada idade, o que justificava a divisão seriada em grupos etários, e expectativas de desenvolvimento universais (BRASIL, 2009f). A perspectiva desenvolvimentista apresentada enfatizava a dependência e a fragilidade dos bebês e centralizava na figura do adulto a responsabilidade por uma atenção individualizada (adulto-bebê) para responder às necessidades físicas, emocionais, sociais e intelectuais, prioritariamente na perspectiva da necessidade de proteção, não enfatizando a capacidade de agência das crianças nem as relações entre as crianças, típicas dos espaços de convívio coletivo (BARBOSA; RICHTER, 2010).

No quarto grupo (44% das propostas analisadas), as crianças de 0 a 3 anos apareciam identificadas como sujeitos da aprendizagem, que constroem conhecimentos, que interagem e fazem parte de um contexto sócio-histórico (BRASIL, 2009f). As crianças são concebidas aqui em suas potencialidades, como sujeitos ativos, sociais, participativos e capazes de interagir com seus pares e com os adultos, produzindo e criando significados próprios, interferindo no meio no qual estão inseridas. As crianças são vistas como sujeitos que significam o mundo e que vivem e tecem suas histórias. Nesse grupo de propostas é importante também destacar que o tema da diversidade social e cultural é apontado como elemento constituinte no processo de aprendizagem. Desse modo, as singularidades de cada criança, as manifestações de suas heterogeneidades constitutivas são respeitadas. Embora possamos verificar que as crianças, em grande medida, são consideradas como sujeitos protagonistas de suas aprendizagens, ainda percebemos a existência de pouca ênfase na inserção e na valorização da capacidade de participação das crianças de 0 a 3 anos de idade como sujeitos das práticas educativas.

Portanto, destacamos que aquelas propostas pedagógicas que referem as crianças de 0 a 3 anos de idade explicitam a existência de uma visão de infância na qual essas crianças ocupam lugar de destaque como sujeitos ativos e protagonistas de suas aprendizagens, interferindo no meio social, produzindo cultura e sendo foco de análise e de reflexão dos educadores. Desse modo, diante da pergunta “Onde estão as propostas de creche?”, evocada no documento *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*, publicado pelo MEC (BRASIL, 1996a), é possível verificar um avanço significativo no cenário das políticas públicas destinadas à Educação Infantil. Com isso, essas propostas podem oferecer uma contribuição significativa para a elaboração de um currículo que enfatize e respeite os bebês e as crianças pequenas.

Na segunda investigação<sup>5</sup>, que envolveu a escuta de especialistas e pesquisadores brasileiros, acerca da educação das crianças de zero a três anos, foi evidenciada a urgência de se construir uma pedagogia que contemple a especificidade das infâncias, em especial a faixa dos 0 aos 3 anos (BRASIL, 2009g).

Na terceira investigação<sup>6</sup> (BRASIL, 2009e), com foco no levantamento bibliográfico, que buscou inventariar a produção acadêmica recente sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na

---

para Educação Infantil de municípios brasileiros, consulta aos pesquisadores nacionais quanto a educação na faixa etária de 0 a 3 anos, realização de uma bibliografia anotada das produções acadêmicas e escuta do posicionamento de professores e militantes por intermédio do Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro (MIEIB).

5 Relatório de pesquisa: Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos.

6 Relatório de pesquisa: A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira.

Educação Infantil brasileira, publicadas no período de 2000 a 2007, pode-se constatar a ausência da abordagem das questões específicas relacionadas à educação das crianças de 0 a 3 anos, reforçando a ideia anterior de que é embrionário o campo de estudos no país. Conforme o relatório:

No conjunto dos 300 títulos, foi possível observar que a maioria dos trabalhos (48%) trata da Educação Infantil em seu conjunto, não referindo qual etapa está sendo estudada. Assim, são menos frequentes publicações que mencionam apenas um dos segmentos: pré-escola (26%) ou creche (20%) (BRASIL, 2009e, p. 26).

Na análise de propostas curriculares de municípios brasileiros e no mapeamento das teses e das dissertações sobre cotidiano na Educação Infantil, verificamos a quase ausência de referências às práticas pedagógicas com essa faixa etária; em contrapartida, encontramos ênfase dada às especificidades das crianças de 4 a 6 anos tanto no que se refere às propostas pedagógicas quanto à produção teórica de pesquisas e livros.

### **A presença/ausência dos bebês e das crianças pequenas nas políticas públicas de Educação Infantil**

A partir da (in)visibilidade dos bebês constatada nas pesquisas nacionais, analisamos a legislação educacional brasileira e documentos oficiais para verificar se, nesse universo, essa situação se repetia ou não. Estabelecemos como critério de busca nos documentos a procura pelos termos *bebê(s)*, *criança(s) pequena(s)* e *creche*.

O primeiro documento consultado foi a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b), na qual os termos *bebê(s)* e *criança(s) pequena(s)* não foram encontrados. Já o termo *creche* consta em três artigos, que tratam sobre: a incumbência dos municípios na oferta da Educação Infantil em creches; a oferta da Educação Infantil para as crianças de até três anos de idade em creches; e sobre o prazo da integração das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino a partir da publicação da lei<sup>7</sup>.

No Parecer CNE/SEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009h), que trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a palavra “creche” aparece cerca de trinta vezes, sendo vinte e seis ao longo do texto do parecer e quatro no Projeto de Resolução. No texto do Parecer, das vinte e seis vezes em que é citada, ela aparece oito nas páginas iniciais do documento que trazem o Histórico da Educação Infantil no Brasil (movimentos sociais, legislações, etc.), sendo que na oitava vez em que o termo aparece é para dar destaque a prioridades para a Educação Infantil com relação ao atendimento de 0 a 3 e a de 4 e 5 anos, frente às transformações históricas.

Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009h, p. 2).

As demais recorrências do termo no Parecer (BRASIL, 2009h) foram encontradas nos itens: *A identidade do atendimento na Educação Infantil* (cinco); *A função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil* (cinco); *Uma definição de currículo* (uma); *Objetivos e condições para a organização curricular* (cinco); *O acompanhamento da continuidade do processo de educação* (uma). Cabe destacar que, na maioria das menções ao termo, ele aparece junto ao termo pré-escola, ou seja, não trata necessariamente de delimitar e/ou abordar a especificidades da proposta educativa para crianças de 0 a 3 anos, mas sim de demarcar a subdivisão etária feita pela legislação. No Projeto de Resolução, que acompanha o Parecer, o termo *creche* aparece quatro vezes, idem ao encontrado nas DCNEI (BRASIL, 2009a) conforme descrito a seguir.

No Parecer Nº 20 (BRASIL, 2009h), o termo *bebês* aparece bem menos (três vezes) no documento, nos itens: *Objetivos da organização curricular*; *A necessária e fundamental parceria*

<sup>7</sup> Foi com a CF/1988 que a concepção de creche alterou-se e restringiu-se à faixa etária de 0 a 3 anos, pois, até então, a creche era uma instituição que poderia atender as crianças até os 6 anos.

com as famílias na Educação Infantil; A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular; sendo que nesse último é feita referência ao respeito as especificidades dos bebês e das crianças no planejamento, sem, contudo, haver um detalhamento sobre essa distinção.

Ainda, cabe mencionar que no mesmo documento (BRASIL, 2009h), o termo *criança pequena* foi encontrado duas vezes. Na primeira, no item sobre *A visão de criança: o sujeito do processo de educação*, quando é destacada a brincadeira como uma atividade importante para a criança pequena. Na segunda, no item sobre *A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular*, referindo-se à importância do protagonismo da criança pequena em todas as experiências de aprendizagem. Convém destacar que também foi encontrado duas vezes o termo *crianças bem pequenas*. A primeira no item que trata da definição de currículo como um conjunto de práticas e que destaca tais práticas como sendo desenvolvidas “por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças”. A segunda quando trata sobre a organização curricular, em especial sobre o cuidado: “Na Educação Infantil, todavia, por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças” (BRASIL, 2009h, p. 10).

Na Resolução CNE/SEB Nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), foi localizado apenas o termo *creche*, o qual aparece no documento quatro vezes, em artigos que referem-se: à oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas e sua caracterização como espaços institucionais e estabelecimentos educacionais, dedicados ao cuidado e à educação, turno, jornada, regulação e supervisão por órgãos competentes de ensino; ao oferecimento de vagas nas creches próximo das residências das crianças; à integração das experiências que devem ser promovidas nas práticas pedagógicas da proposta curricular das creches; e ao acompanhamento do trabalho pedagógico e à avaliação do desenvolvimento das crianças, no que concerne à criação de estratégias adequadas à transição creche/pré-escola que garantam a continuidade dos processos de aprendizagens.

Já na publicação das DCNEI feita pelo MEC no ano de 2010 (BRASIL, 2010), a qual busca contribuir para disseminação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, encontramos o termo *bebê* no final do encarte, quando são listados os títulos dos textos com orientações curriculares<sup>8</sup>. O termo aparece no título de um deles - *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. Sobre o termo *creche*, esse aparece no documento seis vezes, duas constam na página de apresentação do encarte, fazendo referência ao atendimento em creche como direito social das crianças afirmado na Constituição de 1988 e outra mais abaixo, quando trata do processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos vivenciados no Brasil, indicando como prioridade assegurar práticas para crianças de 4 a 5 anos que não antecipem os conteúdos do Ensino Fundamental e que “Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches[...]” (BRASIL, 2010, p. 7). As demais vezes que o termo foi encontrado, dizem respeito: à definição de Educação Infantil, e sua oferta em creches; à Concepção de Educação Infantil, matrícula e vagas em creches que sejam próximas às residências das crianças; às Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, indicando que as creches, assim como as pré-escolas, devem estabelecer modos de integração das práticas desenvolvidas; e à avaliação, no que diz respeito aos processos de acompanhamento e de transição creche/pré-escola.

Assim, a publicação das DCNEI (BRASIL, 2010), se comparada à Resolução nº 5 (BRASIL, 2009a), faz duas referências importantes sobre a educação dos bebês: uma na apresentação, quando destaca a necessidade de orientação sobre trabalho junto às crianças de 0 a 3 anos; e outra no fim do documento, quando indica a existência de texto específico com orientações curriculares sobre especificidade da ação pedagógica com bebês<sup>9</sup>.

Na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, não foi localizado o termo *creche*, *bebê*, nem *criança pequena*; apenas em um artigo encontra-se referência à aptidão do egresso do

8 Trata-se da Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil, coordenada pela COEDI/MEC, processo que envolveu a construção de textos elaborados por especialistas e por meio de processo de consulta pública.

9 As especificidades da ação pedagógica com os bebês (BARBOSA, 2010).

curso de Pedagogia para “cuidar e educar criança de 0 a 5 anos” (BRASIL, 2006a). Tal dado nos indica que a invisibilidade do bebê e da criança pequena percebida na legislação acima analisada reflete na formação inicial docente. Lourdes Secanechia (2011), ao analisar os discursos sobre bebê e creche captados em cursos de Pedagogia, por meio dos professores e dos planos de ensino em Educação Infantil, conclui que essa ausência da criança pequena no curso traz implicações que acarretam na formação inicial de pedagogos (docentes na EI), os quais saem do curso sem conhecer a realidade das creches, uma vez que não realizaram atividades acadêmicas com foco no atendimento da criança de 0 a 3 anos.

Foram analisados, também, alguns documentos oficiais de abrangência nacional, produzidos pelo Ministério da Educação (MEC). No documento *Os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (BRASIL, 1995), foram localizadas aproximadamente dez referências diretas, que indicam a importância de ações com os bebês, tais como: passear ao ar livre, o carinho e a valorização do momento da mamadeira, a importância de estar com crianças maiores, a movimentação dos bebês (explorar ambientes e interagir com outras crianças e adultos, o direito a engatinhar, de não serem esquecidos no berço e testarem seus primeiros passos fora do berço), a conversa e a brincadeira dos adultos com os bebês, e sobre aspectos relacionados a adaptação (reações e saúde dos bebês).

Nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), volume I, identificamos, aproximadamente, cerca de sete citações que se referem a questões tais como: concepção de bebês, importância da interação entre bebês, relevância do contato com a natureza e ênfase nos aspectos relacionais entre os professores e bebês. No volume II, além dos já citados, estão presentes cerca de doze vezes o termo *bebês* em outros tópicos, principalmente relacionados às tarefas dos docentes na relação com os bebês: atenção, cuidado.

Na política para conveniamentos - Orientações sobre convênios (BRASIL, 2009b), apesar de haver um grande contingente de instituições que atendem as crianças bem pequenas, não há indicações referentes à especificidade do atendimento aos bebês e às crianças pequenas. O termo “creche” aparece aproximadamente vinte e sete vezes, mas isso ocorre quando aparece o termo “pré-escola”, referindo-se a questões de legislação ou outras pontuais. Já em *Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009c), há recorrência de vinte e dois menções explícitas feitas a palavra “bebês”. Cabe destacar que o documento, além das questões gerais, traz algumas questões que se referem apenas aos bebês e às crianças bem pequenas, e outras apenas às crianças de 4 até 6 anos. Sobre as questões referentes aos bebês e às crianças pequenas, encontramos cerca de dez perguntas, muito ligadas ao período de adaptação das crianças pequenas na creche, ao corpo, ao ritmo, à experiência com linguagem oral, ao espaço (fraldário), à observação das linguagens diversas dos bebês, à alimentação (mamadeira, alimentos sólidos), aos materiais e mobiliário (móveis firmes para que os bebês se apoiem).

Esse exercício de análise, com foco na recorrência dos termos pesquisados dentro da amostra selecionada nesse estudo, indicou a quase ausência dos bebês e das crianças bem pequenas diante do olhar do elaborador de políticas e do legislador, nos conduzindo a pensar, também, em uma certa invisibilidade da primeiríssima infância nas políticas educacionais brasileiras. Embora tal tendência venha se modificando nos últimos anos, pontuar essa situação encaminha-nos para manter a atenção na elaboração de um discurso fortemente pautado na educação das crianças bem pequenas e dos bebês para dar visibilidade às especificidades dessa faixa etária.

## **A presença/ausência dos bebês e das crianças bem pequenas nos discursos e nas práticas da Educação Infantil**

Se a invisibilidade social dos bebês e das crianças bem pequenas nas políticas e legislações educacionais, nos documentos oficiais e nos estudos teóricos propicia-nos o questionamento sobre os valores das sociedades em que estamos imersos, ela também aponta para a necessidade de compreender a presença desse *sintoma* no interior do campo teórico dos Estudos da Infância em relação às práticas de Educação Infantil. Partindo do estudo de Alma Gottlieb (2009) sobre a ausência dos bebês na Antropologia, procuramos, acrescentando outros questionamentos e referências, compreender por que os bebês e as crianças bem pequenas estão ausentes nos discursos sobre a Educação Infantil. Na sequência, também, tecemos algumas reflexões relacionadas as práticas

pedagógicas. Abaixo sistematizarmos essa discussão em alguns tópicos que nos parecem, no presente momento, os principais:

### ***Baixo valor social de bebês e de crianças pequenas***

As creches e as pedagogias para a educação e o cuidado da pequena infância em espaços de educação coletiva ainda são processos novos e pouco valorizados socialmente, pois incorporam o baixo valor social que os bebês, as crianças bem pequenas e as mulheres têm nas sociedades ocidentais. Se pensarmos do ponto de vista de uma economia de mercado, os bebês e as crianças pequenas são seres improdutivos para o sistema, pois além de não produzirem diretamente riquezas, exigem investimentos e atenção de outros sujeitos, especialmente das mulheres, que poderiam ser úteis em outras ocupações.

A ausência de valor da creche (BARBOSA; RICHTER, 2013) também está vinculada à ideia, que prevalece em nossa sociedade, de que o trabalho de *cuidado* tem pouco valor social. O cuidado com as crianças é visto, predominantemente, como um procedimento técnico de satisfação de necessidades fisiológicas, porém essas ações não estão separadas das necessidades psíquicas dos seres humanos, da ética das relações, e estão vinculadas à criação dos mundos simbólicos, imaginários e sociais da infância.

Segundo Hochschild (2004, p. 143), estamos vendo surgir, nas sociedades ocidentais, cadeias globais de assistência, isto é, “uma série de vínculos pessoais entre indivíduos de todo o mundo com base no trabalho, remunerado ou não, de cuidar e tomar conta”. Para a autora, o

[...] valor reduzido que se dá ao trabalho de tomar conta não se deve à ausência de necessidade nem à simplicidade ou facilidade do trabalho, mas à política cultural subjacente a esta troca global. A queda do valor da criação de crianças em todo o mundo pode ser comparada à queda do valor dos alimentos básicos em relação aos manufaturados no mercado internacional (HOCHSCHILD, 2004, p. 145).

Assim, para a pesquisadora “o baixo valor de mercado do trabalho de *tomar conta* mantém baixa a condição das mulheres que o realizam e, por associação, a de todas as mulheres”, pois estas são “tradicionais” cuidadoras de crianças (2004). Aprender sobre os bebês por meio de estudos em diferentes áreas do conhecimento, sobre como seus cuidadores - tradicionais ou não - realizam suas ações de inscrição das práticas sociais pode contribuir no debate social e político sobre o papel da educação na formação humana e inspirar processos educativos formais de educação infantil.

### **O bebê como oposição ao adulto**

As imagens construídas dos bebês e das crianças pequenas pela ciência moderna são de seres indefesos, frágeis, sem iniciativas e totalmente dependentes dos adultos. Seres incomunicáveis que deveriam ficar protegidos dentro de seu grupo familiar e excluídos do universo ampliado de relações sociais. Na relação com os adultos, os bebês são vistos como seres em *falta*, seres em processo. É um ser que ainda não é considerado *humano*.

Em parte, isso se deve aos contextos científicos nos quais foram realizadas as investigações iniciais sobre os bebês, especialmente no campo da puericultura e da psicologia, e pelas metodologias que os definiram como “objetos” de pesquisa, sujeitos/objetos a serem observados desde seu nascimento com o objetivo de descrever e ordenar padrões do desenvolvimento típico. Helen Bee, consagrada estudiosa da psicologia do desenvolvimento, aponta-nos que os psicólogos, durante muito tempo

[...] quase que universalmente assumiam que os bebês eram o que há de mais desinteressante ou, na melhor das hipóteses, desagradável. O recém-nascido era visto mais como um paciente do que como um agente [...] (BEE, 1977, p. 57).

Esses estudos naturalizaram a existência dos bebês e, independentemente das culturas em que eles estavam inseridos, definiram suas capacidades, relacionando-os às faixas de idade,

indicando, assim, um padrão de normalidade para seu crescimento e estabelecendo regras para definir a sua criação. A definição do bebê é de um sujeito incapaz de interação, de agência, de ação autônoma, alguém incapaz de estabelecer trocas. Essa afirmação de incapacidade o coloca no polo oposto ao do adulto considerado “falsamente” como completo, acabado. Talvez essa falsa visão do bebê como um “deficiente” (GOTTLIEB, 2009) frente ao adulto, e não como um Outro, distinto, mas como toda a potência de igualdade de inteligências (RANCIÈRE, 2002), é que vem mantendo o olhar *adultocêntrico* das sociedades ocidentais.

Ora, é impossível definir o que é um bebê. Ele é indefinível como qualquer ser humano fora de uma perspectiva essencialista. Para muitos, ele ocupa *um espaço negativo*, é um *não-sujeito*, pois se apresenta como o Outro do adulto. Um momento da vida da qual não temos memória. Esse “vazio” vai sendo preenchido por conceitos como o *estranho* em Sigmund Freud (1986) ou de *estrangeiro* em Zigmunt Bauman (2009), o que acaba afastando, radicalmente, a compreensão desse Outro. Ora a complexidade da relação que os adultos têm com os bebês é que eles são, paradoxalmente, estranhos e familiares, desconhecidos e pertencentes às memórias pessoais de cada um.

Outro aspecto importante de ser considerado é que, apesar de os bebês dependerem do Outro adulto, parceiro de trocas que venha lhe dar de comer, cuidar da sua higiene, falar-lhe, dar sentido ao que o rodeia no início de suas vidas, isso apenas indica seu começo no mundo e não uma condição de completa incapacidade. Confunde-se e generaliza-se a dependência dos bebês com relação ao outro adulto. Está claro que a sua possibilidade de sobrevivência sem outro ser humano é quase inexistente, mas isso não significa que o bebê esteja em uma condição de inferioridade ou de total passividade frente ao adulto e as demais crianças. Temos de considerar e de reconhecer que a criança desempenha, ela mesma, um importante papel em termos de configurar o seu próprio desenvolvimento. A atividade autônoma, aquela escolhida e realizada pela criança e originada de seu próprio desejo, é uma necessidade fundamental do ser humano (TARDOS; SZANTO, 2004). A criança, desde os primeiros dias de vida, deve ser considerada um parceiro ativo e competente no jogo interacional com adultos e crianças, pois, como afirma Clarice Cohn (2005), as crianças não sabem menos que os adultos, o que ocorre é que elas sabem outras coisas.

## Outro corpo, outra linguagem e outro pensamento

Outro fator que incide sobre a dificuldade de compreender os bebês e as crianças bem pequenas é que elas têm um corpo, isto é, são um corpo e em grande parte do pensamento ocidental o corpo não está presente nem é valorizado, pois foi afirmado como lugar do prazer, do pecado, da (des)razão. O corpo somente tem valor na sociedade ocidental quando disciplinado, mercantilizado e consumido. Apesar das críticas que nos últimos anos vem sendo feita a esse pensamento *desencarnado*, a ação para reverter essa situação ainda é incipiente.

De acordo com Francisco Ortega (2008), na contemporaneidade, o corpo tem sido compreendido, basicamente, em duas visões extremas: ou uma visão *construcionista*, em que o corpo é compreendido como um discurso, uma corporeidade desencarnada, ou, ainda, de um ponto de vista *essencialista*, anatomofisiológico. Para o autor, “ambos os polos, constituem os extremos de um espectro, ao longo dos quais se situam as diferentes posições teóricas sobre o corpo” (ORTEGA, 2008, p. 190). Ele defende uma visão “encarnada e material da corporeidade”, pois esta traz vantagens éticas e epistemológicas, ao enfatizar a participação do ambiente na constituição do eu corporal e a simultaneidade do eu e do mundo. O corpo é o que as torna pessoas presentes no mundo, a experiência do corpo vivido.

O corpo de um bebê comunica e produz. Produz choros, gestos, olhares, mas suas produções são desvalorizadas pois suas sonoridades são *incompreensíveis*, seus movimentos *aleatórios*, seus cheiros *indecifráveis*, pois violam nossas concepções de limpo e sujo, adequado e inadequado. O bebê biológico – com todas as suas incógnitas – é a imagem mais divulgada do bebê.

A ausência de linguagem verbal é a marca distintiva de um bebê, pois sua comunicação enigmática causa, nos adultos, estranhamento, visto que demarca a sua (dos adultos) incapacidade de compreender, que é tomada como impossibilidade de comunicação. Ora, muitos pesquisadores da linguagem infantil como Bernard Golse (1998) e Françoise Dolto (1991) evidenciam o quanto os bebês, desde muito cedo, comunicam-se, porém nos faltam formas de atribuir sentidos a essas

múltiplas manifestações *linguageiras*, ou como diria Lóris Malaguzzi, as suas cem linguagens (MALAGUZZI, 2004).

A relação entre linguagem e pensamento, especialmente no final do século XX, foi marcada pela afirmativa de que sem linguagem verbal não há pensamento. Assim, torna-se fundamental perguntar: quem não tem linguagem é capaz de compreender, interpretar, pensar, planejar? É pelo fato de não se comunicarem oralmente que as crianças são vistas como incapazes? Será, como afirma Gottlieb (2009), que nossa incompreensão sobre o mundo simbólico dos bebês é que sustenta essa concepção empobrecida do bebê e da criança pequena?

Quando convivemos e observamos os bebês, suas antecipações, seus gestos, suas mímicas e as “conversas” que estabelecem por meio de olhares, sons, balbucios, toques com os demais, encontramos o que Gottlieb (2009) denomina como as outras *linguagens faladas pelos bebês e seus textos semióticos*. Não significa que seja possível compreender tudo o que acontece com um bebê ou entre eles, mas reconhecer que seus códigos linguísticos *funcionam* no compartilhamento das suas emoções, de seus pensamentos e de suas necessidades, mesmo que sejam misteriosos para nós, adultos. Para a antropóloga (2009), além da linguagem dos bebês não possuir um dicionário pronto, ela apresenta regras ocultas, as quais, talvez, nem possam ser por nós descobertas.

Malaguzzi afirmou em seus escritos pedagógicos (2004) que a linguagem oral e escrita emerge de um subterrâneo construído nas experiências concretas do dia a dia.

Que a palavra, composta de sons que podemos identificar e interpretar, não esteja presente e demore muitos meses para aparecer, não é um fato que impede ou obstaculiza a irrimediável, vital, insaciável, busca das crianças para construir amizades e pedir, enviar e recolher mensagens e discursos. A palavra que virá depois não é um acontecimento repentino que nasce do nada: sai deste laboratório submerso e silencioso de tentativas, provas, experiências para comunicar, que as crianças constroem para aprimorar seus instrumentos (MALAGUZZI, 2004, p. 9, tradução nossa).

Então, é imprescindível empenhar-se no exercício de olhar seus rostos, suas mãos, seus movimentos, suas brincadeiras, uma vez que a espécie humana tem o privilégio de manifestar-se em uma pluralidade de linguagens (MALAGUZZI *apud* HOYUELOS, 2006), e que é a dimensão da criatividade nas linguagens que nos permite compreender a criança, desde bebê, como alguém que experimenta, se relaciona e constrói o mundo.

## **Inventar outras metodologias de pesquisa com bebês e crianças bem pequenas**

É evidente que, para poder conhecer e compreender os bebês e as crianças bem pequenas, torna-se necessário construir outras metodologias de pesquisa, tanto para a geração de dados como para a análise e interpretação de dados. Grande parte das pesquisas têm sido realizadas com as crianças maiores, pois as metodologias convencionais são apenas capazes de “ouvir” as crianças maiores. Assim, vivemos um momento em que novos desenhos metodológicos estão sendo construídos afim de “escutar” as crianças; metodologias que se aproximam de atividades mais usuais das vidas das crianças.

Em se tratando dos bebês, o desafio metodológico de tentar pesquisá-los não como objetos de pesquisa, mas como participantes é ainda maior e mais recente. As perspectivas etnográficas (FREITAS, 2011; GOBBATO, 2011; SIMIANO, 2010), das pesquisa-ação e que envolvem a experiência e a intervenção (GUIMARÃES, 2011) são as mais interessantes para desenvolvimento de pesquisas. É grande a resistência em dar credibilidade ao testemunho infantil, pois este não é reconhecido como uma fonte de pesquisa confiável e respeitável e quanto menores, mais desconsideradas são as crianças. Além disso, no que tange aos bebês, preponderam as pesquisas que tomaram as crianças individualmente, sendo escassas as que procuram olhá-los em ambientes como a escola infantil, considerando-os como sujeitos de relações (FOCHI, 2013; VARGAS, 2014). Corrobora com essa ausência o fato de que os bebês não se comunicam verbalmente, então, como escutá-los nas

pesquisas?

Gottlieb (2009) sugere que é imprescindível que possamos estar atentos às múltiplas linguagens não verbais das crianças pequenas e dos bebês, que possamos escutar as sonoridades produzidas pelas crianças, suas linguagens exóticas – o choro, o olhar, o segurar, o sorrir, etc - e para analisá-las construamos teorias locais de escuta. Esse é o desafio que se impõe quando pensamos em *desocultar* os bebês e as crianças pequenas dando visibilidade aos seus modos de ser, expressar, dizer, experimentar, trocar, regular, entender. O desafio é aproximar-se mais daqueles que vivem tão perto de nós. E, se estivermos atentos, talvez, possamos perceber que a própria presença dos bebês na creche exige o desenvolvimento de novos estudos que ofereçam meios de tirá-los da sombra que nosso próprio olhar construiu.

### **Bebês e crianças pequenas interrogam as propostas pedagógicas**

Como vimos, apesar de os bebês estarem presentes há alguns anos em instituições educacionais não familiares, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as especificidades e as singularidades da sua educação nos espaços coletivos. A invisibilidade dos bebês na creche indica o (des)valor desse tipo de docência e das propostas pedagógicas que integram o cuidar e o educar. Podemos elencar como aspectos da prática pedagógica que indicam a ausência em contemplar a especificidade das crianças pequenas – maternal - e dos bebês – berçário - nas instituições de educação infantil, as seguintes: os espaços, o currículo e a docência.

Geralmente, o grupo do berçário é o que menos participa das propostas coletivas da creche, ou é o que acaba tendo que se adequar às propostas oferecidas às crianças maiores, ao invés de a escola respeitar as características de quem não anda, não fala. Então, vemos que há certa invisibilidade, que, por vezes, se assemelha a uma marginalidade dos bebês nas próprias Instituições de Educação Infantil, uma posição de inferioridade e subalternidade com relação às outras turmas (GOBBATO, 2011).

Sabendo que o espaço nunca é neutro, a localização das turmas dos bebês, que ficam frequentemente situadas ao fim dos corredores, separadas por cercas e portõezinhos, fala-nos sobre seu lugar na escola; sugere que há um isolamento entre os bebês e as outras crianças e profissionais da creche. Talvez por uma preocupação com a *fragilidade* dos bebês ou, quem sabe, por realmente não se reconhecer as turmas de bebês como um grupo que também está ali para vivenciar experiências pedagógicas, a própria construção arquitetônica denuncia a separação da área dos bebês e das crianças bem pequenas com relação à área das crianças maiores.

Pesquisas revelam que os bebês durante o período de um ano raramente saem da sala (PRADO, 1998; COUTINHO, 2002; SCHMITT, 2008). Sem infraestrutura adequada às especificidades das crianças de 0 a 18 meses nos espaços de uso comum da escola, educadores usam o argumento de que os bebês precisariam aprender a andar primeiro, passando a frequentá-los, então, só quando eles estivessem ‘prontos’ e quando fossem capazes de usar os espaços (SIMIANO, 2010). Percebemos, aqui, que prevalece a ideia de que os bebês são inaptos à vida nos espaços coletivos das instituições, sendo estes preparados e equipados para receber as crianças maiores. Em muitas realidades, prioriza-se a aquisição de brinquedos - tanto para espaços internos quanto externos -, de livros, de materiais expressivos para as crianças mais velhas, como se para os bem pequenos não fosse importante frequentar os diferentes espaços da creche, o que revela falta de aposta na importância da oferta de contextos preparados e, também, no bebê como sujeito capaz, potente (GOBBATO, 2011).

Os conteúdos da educação de bebês e de crianças bem pequenas estão distantes de uma lista de conhecimentos disciplinares e têm como referência a inserção ativa nas práticas sociais de uma cultura, isto é, as ações que uma cultura propicia para inserir os novos na sua tradição cultural (BRASIL, 2009d). Assim, se fossemos falar em conteúdos para a educação nessa faixa etária, seriam os *conteúdos* fundamentais para bebês e crianças pequenas o aprender a alimentar-se, o vestir-se, o descanso, o controle do corpo, o brincar, o jogar e o explorar a si mesmo e ao entorno, o movimentar-se, o conviver com os demais, o separar-se e o reencontrar-se e tantos outros elementos imprescindíveis à vida humana. Nessa perspectiva, as práticas sociais não são as ações banais, pois são ações que envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens.

Desse modo, considerar as práticas sociais como “conteúdos específicos” pode possibilitar

uma maior valorização da ação dos bebês e das crianças pequenas na escola. Com a compreensão de que a realização das atividades cotidianas, quando ocorrem com a participação das crianças, são aprendizagens complexas e importantes que os bebês precisam realizar nessa fase de suas vidas, podemos tirá-los da suposta invisibilidade de inexistência de uma intencionalidade pedagógica na creche.

### **A docência no berçário e suas práticas pedagógicas**

Quando falamos de ação pedagógica com bebês e crianças pequenas, tratamos de experiências – e processos - que envolvem o cheirar, o tocar, o sentir, o engatinhar, essas aprendizagens e “produtos” que são pouco valorizados socialmente. Há de destacar-se que muitos saberes são construídos em fazeres cotidianos que não necessariamente deixam rastros concretos e externos ao indivíduo como, por exemplo, o brincar, o explorar o mundo ou conviver; fazeres que nem por isso devem ser menos valorizados. Como já afirmado, as ações que os bebês realizam sobre si e no mundo em suas experiências cotidianas, configuram os conteúdos iniciais da educação das crianças pequenas e apresentam uma profunda relação com a vida cotidiana.

Frente ao exposto, é preciso destacar a problemática de que, em nossa cultura escolar, para que uma situação de aprendizagem seja reconhecida como uma atividade educacional, acredita-se que esta deva resultar em algo material. Assim, na Educação Infantil, enfatizam-se os chamados “trabalhinhos”, as folhinhas, esquecem-se das brincadeiras, das interações, dos gestos, dos movimentos, das conversas e, com isso, pensa-se que os bebês “não produzem nada”. Há uma imensa gama de proposições para serem realizadas com as crianças dessa faixa etária como as de movimento, de observação do entorno, de brincadeiras com linguagem, de jogos de manipulação, de jogos de simbolização, de expressão musical, de expressão dramática, de expressão plástica, de cuidados com o corpo, mas que são organizadas por meio da construção de uma ambientação, de contextos planejados e não por intermédio de atividades pensadas de modo isolado e em tempos fragmentados e uniformes. A ideia que ainda faz parte do imaginário de ser professor, de que uma “atividade” é apenas aquilo que o adulto pede às crianças e elas fazem todas ao mesmo tempo, perpetua o mito de que os bebês e as crianças pequenas não fazem nada.

Ora, essa é uma incompreensão do que pode ser uma pedagogia relacional, uma pedagogia com uma intencionalidade indireta, uma pedagogia do acolhimento, uma pedagogia com base na organização dos espaços, em salas e pátios pensados intencionalmente para que os bebês tenham espaço ao movimento; oportunidades de exploração, de experiências sensoriais, de lugares de encontro com os outros bebês, de materiais e de brinquedos acessíveis e de boa qualidade, os quais interrogam o nosso olhar convencional ao currículo e a docência (RICHTER; BARBOSA, 2009).

Como essas importantes situações de aprendizagem dos e para os bebês e crianças pequenas não são consideradas como tal, parece haver uma equivocada falta de “concretude” no trabalho docente com bebês, a qual contribui para uma inferiorização dos profissionais educadores das crianças de 0 a 3 anos com relação aos educadores das crianças mais velhas. Para as turmas dos bebês exige-se uma menor qualificação dos profissionais, sendo estes os menos remunerados em comparação com as outras etapas de ensino. A docência de bebês é desvalorizada porque ela acontece no cotidiano, em ações sutis como preparar o ambiente, organizar materiais, conversar com as crianças, ensiná-las a comer uma fruta e isto não é considerado como um resultado, um produto escolar.

Há a dificuldade em propor uma nova docência, que é relacional; que acontece nas interações entre bebês e adultos, pois é ao fazer junto, ao colaborar em tarefas, ao decidir em conjunto com outras pessoas mais experientes, que as crianças bem pequenas aprendem. É no convívio, nas ações e iniciativas que realizam, que elas vão constituindo seus próprios percursos formativos, ou seja, criam seus caminhos dentro de uma cultura, aprendendo a se desenvolver com autonomia (BRASIL, 2009d).

O que muitas vezes acontece no cotidiano é que a antecipação e a pressa acabam por interromper as ações dos bebês e das crianças pequenas com a ideia equivocada de que, por demorem, eles são incapazes. Prevalece uma interrupção por parte do adulto que pensa ser sempre necessário completar o que os bebês estão fazendo ou então dirigi-los ao objetivo final que ele adulto almeja. Contudo, é preciso dar tempo, construir uma docência que prioriza o tempo com

as crianças (BARBOSA, 2013). Para que essa construção junto às crianças aconteça, é necessária uma formação do educador de 0 a 3 anos que tenha como eixo a concepção de bebê capaz e, também, a aprendizagem do adulto acerca do exercício de olhar os processos e as experiências dos bebês e das crianças bem pequenas.

### **A (dupla) invisibilidade dos bebês: estar tão longe estando cada vez mais perto**

Percorrer os caminhos da (in)visibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas – na conceitualização da infância, nos discursos sociais, em pesquisas, nas políticas e nas práticas educacionais –, provoca-nos a pensar em caminhos para aproximarmos-nos mais dos bebês de maneira a incentivar e valorizar as suas ações e as suas relações, condição para que os estabelecimentos educacionais sejam espaços para a produção das culturas infantis, de processos de interação e de inserção das crianças nas práticas sociais e linguagens de sua cultura.

Em meio a essa pretensão, a superação da visão constitucional de direito à vaga nas creches e pré-escolas apenas como direito dos pais, em especial dos que trabalham, que se dá pela afirmação do direito de que toda criança, inclusive os bem pequeninos, tem direito de frequentar uma instituição de educação infantil, evidencia uma mudança importante da compreensão dos seus direitos. E isso, supõe uma mudança na visão de bebês como sujeitos sociais, de direitos, e não objetos.

Ao mesmo tempo, lembra-nos da urgência de tirá-los da invisibilidade no campo da Educação Infantil. Se, por um lado, eles estão cada vez mais perto, dentro das unidades de educação infantil; por outro, as análises e as reflexões feitas nesse trabalho mostram que ainda estão tão longe: ingressam nas instituições cada vez mais cedo, mas estão mais ausentes do que presentes nos discursos, nos documentos e nas pesquisas. A indicação da oferta da educação de 0 a 3 anos aparece nas legislações, mas estas pouco trazem e aprofundam sobre as suas especificidades pedagógicas. A demanda por frequentar as escolas infantis cresce, mas ainda ocupam uma posição subalterna com relação às outras faixas etárias ou deriva-se para uma instituição não educacional.

Precisamos reconhecer que os bebês e as crianças bem pequenas não precisam crescer para tornarem-se sujeitos de direitos, protagonistas de suas aprendizagens, afim de que possamos construir uma educação infantil que os tire da penumbra. Precisamos compreender que os bebês nos apresentam outro modo de ser “criança”, de conceber uma “escola”, de viver um “currículo” e de exercer a “docência”, sobre o qual precisamos aprender e também respeitar. Não podemos esperar que os bebês virem “crianças” para que, só então, tenhamos uma escola com proposições pedagógicas que os “enxerguem” e contemplem. Já é tempo de pensarmos o espaço da Escola Infantil como um espaço dos/para e construído com os bebês e crianças bem pequenas, e não um espaço arranjado, improvisado para eles. Para isso é preciso olhá-los, escutá-los em suas diferentes sonoridades, observar seus gestos, suas expressões, escutar com atenção seus choros, perceber e permitir suas iniciativas. Estar com eles, e aprender com eles.

Os bebês e as crianças bem pequenas ainda não são reconhecidos, de forma concreta, como sujeitos da educação formal, apesar da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) deixar claro que os processos de atendimento das crianças de 0 a 6 anos são uma responsabilidade do campo educacional. Assim, podemos afirmar que, além da invisibilidade social e histórica que vem sendo, pouco a pouco, denunciada e fazendo com que a categoria geracional – infância - em distintos campos do conhecimento e da política venha ganhando atenção, os bebês e as crianças bem pequenas seguem sendo invisíveis dentro do sistema escolar. Trata-se de uma dupla invisibilidade: macroestrutural, nas políticas públicas e educacionais, e micro, nas pedagogias da Educação Infantil.

Poderíamos, a partir de algumas ideias defendidas pela antropologia da criança, afirmar que a pedagogia também encontra algumas dificuldades em perceber os bebês e as crianças pequenas como sujeitos participantes das instituições educativas. Temos, obviamente, uma naturalização do bebê e das crianças pequenas vinculada à “normalidade” da idade. Essa visão natural dos bebês afirma um determinismo da vida infantil em que eles são considerados a partir da negatividade ou da incompletude frente ao adulto, como seres dependentes, com pouca iniciativa, seres inferiores, quase animais. Para reverter essa expectativa quanto aos bebês e crianças

pequenas e para ultrapassar a visão mais difundida de saberes sobre a infância e os bebês, é preciso construir teorias menos colonizadoras da alteridade e escutar esses novos protagonistas a partir de suas linguagens próprias (COELHO; BARBOSA, 2017, no prelo). Se a invisibilidade do estatuto social das crianças e dos bebês (SARMENTO, 2007) construiu imagens de infância que obscureceram suas potencialidades, no campo da educação foi possível identificar a repercussão desses fatos históricos no (des)lugar dos bebês e das crianças pequenas na Educação Infantil.

Para alterar essa situação, é preciso ações que, em nível macro, instituem políticas públicas que deem visibilidade aos bebês, as crianças bem pequenas e às creches, que respeitem esses espaços educativos como um lugar de compartilhamento da educação e do cuidado das crianças, que se amplie o número de vagas e de recursos necessários para organizar um trabalho pedagógico, que a exigência da formação em pedagogia ocorra não apenas com a titulação superior mas com o aprofundamento de estudos nos temas relativos aos bebês e às crianças bem pequenas, que sejam impedidos os processos que querem opor a creche à pré-escola e manter (ou ampliar) a educação das crianças na informalidade. Ao mesmo tempo, em nível micro, precisamos pensar pedagogia(s) que tenha(m) sua raiz e expressão em experiências no cotidiano da escola infantil pautadas na escuta e na participação dos bebês e das crianças bem pequenas, na identidade dos educadores no que se refere à construção de uma docência em sintonia com as especificidades dos 0 a 3 anos e nos estudos e pesquisas que possam discutir tanto a categoria bebês e sua relação com a categoria social infância, quanto a revisar as produções teóricas e as práticas sociais de educação de bebês e crianças bem pequenas em distintos contextos e não apenas nas sociedades industriais ocidentais.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010. Disponibilidade em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 abr 2016.

\_\_\_\_\_. Tempo e Cotidiano? Tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Associação de Leitura do Brasil (ALB), Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, 2013. Disponibilidade em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>>. Acesso em: 03 fev 2016.

\_\_\_\_\_. RISCHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação** (UFSM), Santa Maria, v. 35, n.1, p. 85-95, 2010. Disponibilidade em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/reveducao/article/view/1605>>. Acesso em: 10 jul 2013.

\_\_\_\_\_. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia** (UNINOVE. Impresso), v. 17, p. 75-92, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BEE, Helen. **Psicologia do desenvolvimento: questões sociais**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1977.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-2784, 1996b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1 e 2, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009b, 96 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

\_\_\_\_\_. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações curriculares**. Projeto de cooperação técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009d.

\_\_\_\_\_. **Relatório de pesquisa: A Produção Acadêmica sobre Orientações Curriculares e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil Brasileira**. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009e.

\_\_\_\_\_. **Relatório de pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil**. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009f.

\_\_\_\_\_. **Relatório de pesquisa: Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos**. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009g.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer 20**, de 11 de Novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009h.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

COELHO, Olívia Pires; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Anarquismo e Descolonização: possibilidades para pensar a infância e sua educação. **Childhood And Philosophy**, Rio de Janeiro, 2017. (no prelo)

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. 2002. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DOLTO, Françoise. **La causa de los niños**. Buenos Aires; PAIDOS, 1991.

FERNANDES, Cinthia Votto. **Eu gosto de brincar com os do meu tamanho!**: culturas infantis e cultura escolar - entrelaçamentos para o pertencimento etário na instituição escolar. 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FERREIRA, Manuela. **A Gente Gosta é De Brincar Com os Outros Meninos!** Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FOCHI, Paulo. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FREITAS, Rachel Pereira. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. 2011. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FREUD, Sigmund. O Estranho. In: **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1986. p. 237 - 269

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOLSE, Bernard. **O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicol. USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, set. 2009. Disponibilidade em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642009000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15: jul. 2016.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

HOCHSCHILD, Arlie Russel. As cadeias de assistência global e a mais-valia emocional. In: HUTTON, Will; GIDDENS, Anthony. **No limite da racionalidade**. Convivendo com o capitalismo global. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MALAGUZZI, Loris. **Los pequeños del cine mudo**: juegos em La escuela infantil entre niños y peces. Barcelona: Octaedro, 2004.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto**. Corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PRADO, Patrícia. **Educação e Cultura Infantil em Creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. 1998. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

ROSEMBERG, Fúlvia. **Bebês e creche: discursos e políticas**. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. **Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI**. Porto de Galinhas, PE, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Juqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil**. Florianópolis: UFSC, 2008. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SECANECHIA, Lourdes Pereira de Queiroz. **Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre bebês e a creche captado em cursos de pedagogia da cidade de São Paulo**. 2011. 226f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, 2011.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Meu quintal é maior que o mundo: Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês**. 2010. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

TARDOS, Anna; SZANTO, Agnès. **O que é autonomia na primeira infância?** In: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. São Paulo: JM, 2004. p.33-46.

VARGAS, Gardia. **Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância**. 2014. 230f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

Recebido em 8 de março de 2017.

Aprovado em 24 de abril de 2017.