

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

ROSIMARI BUENO BARBOSA

**IDENTIDADES DO SER-PROFESSOR E DO SER-ALUNO-INFANTIL
EM CIRCULAÇÃO NA REVISTA PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL
(2003 A 2009)**

ROSIMARI BUENO BARBOSA

**MARINGÁ
2013**

2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**IDENTIDADES DO SER-PROFESSOR E DO SER-ALUNO-INFANTIL
EM CIRCULAÇÃO NA REVISTA PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL
(2003 A 2009)**

ROSIMARI BUENO BARBOSA

**MARINGÁ
2013**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**IDENTIDADES DO SER-PROFESSOR E DO SER-ALUNO-INFANTIL EM
CIRCULAÇÃO NA REVISTA PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL (2003 A 2009)**

Dissertação apresentada por ROSIMARI BUENO
BARBOSA ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Estadual de Maringá
como um dos requisitos para a obtenção do título
de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof^a. Dra. ELAINE RODRIGUES

MARINGÁ
2013

ROSIMARI BUENO BARBOSA

**IDENTIDADES DO SER-PROFESSOR E DO SER-ALUNO-INFANTIL EM
CIRCULAÇÃO NA REVISTA PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL (2003 A 2009)**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Elaine Rodrigues (Orientadora) – UEM

Prof.^a. Dr.^a. Maurilane de Souza Biccás – USP – São Paulo/SP

Prof.^a. Dr.^a. Maria Cristina Gomes Machado – UEM

Maringá, 03 de maio de 2013.

Dedico este trabalho a Eduardo Neiva, filho amado e compreensivo; eu te amo, você é o que me motiva. Obrigada por seu carinho, amor e compreensão. Em memória a dois homens importantes na minha vida: José Barbosa, pai, que a vida não permitiu que eu conhecesse, e Wellington da Silva Neiva, amigo, marido e companheiro, que infelizmente partiu antes do combinado.

AGRADECIMENTOS

Sou grata à professora e orientadora Elaine Rodrigues, pela oportunidade e principalmente pela confiança em mim depositada, que mesmo depois de um exame acreditou que eu era capaz. Agradeço por sua orientação, sem você eu não teria conseguido!;

Ao Jorge Cantos, por aquela nossa conversa ocorrida ainda em 2007. Foi você, professor, com suas palavras e conselhos que não permitiu que eu desistisse da graduação no momento em que meu coração se dilacerava por tamanha dor! Jorginho, obrigada, obrigada, obrigada, a você eu agradecerei sempre!;

Estendo meus agradecimentos a Cleusa Ana de Jesus, pessoa maravilhosa e compreensiva, muito mais que uma diretora, uma amiga que vibrou com as minhas conquistas e que comigo chorou em alguns momentos difíceis. Obrigada por se arriscar por mim, por acreditar, por ser humana; sem a sua ajuda, essa caminhada teria sido muito mais árdua do que foi!;

A Maria do Carmo Correia e a Roseli Mendes Andrade, meninas, minhas queridas coordenadoras, não tenho palavras para externar a minha gratidão. A vocês agradeço as palavras de carinho, de incentivo e principalmente a confiança e a cumplicidade, por confiarem em mim enquanto profissional, sem a sua ajuda e contribuição eu não seria o que sou hoje!;

A Deusi Costa, por compartilhar um semestre de estudo, pelo incentivo, compreensão e por facilitar as minhas vindas para Maringá;

A Maurilane de Souza Biccas, Maria Cristina Machado e Fátima Neves, meus sinceros agradecimentos por aceitarem participar da minha banca e por suas valiosas contribuições!;

Aos secretários do PPE Hugo e Márcia; a vocês, sou muito grata por tão prontamente me atenderem, sempre com um sorriso no rosto!;

Aos meus amigos, seres tão importantes e necessários em minha vida;

A Raquel Quadros, pessoa maravilhosa, com quem desde o começo divido medos, angústias e inseguranças. A você, Quel, sou grata por fazer essa caminhada amena, pelas palavras de conforto, pelas risadas e pelas compras básicas;

Ao Vinicius Furlan, pelas longas conversas via facebook, amigo que mesmo distante se fez presente em muitos momentos. Sou agradecida pelas conversas, pelas dicas e pelo apoio;

As amigas Ivanete Oliveira, Natalie Amoroso e Neuraci Bandeira, sou grata pelas conversas, confidências, por se fazerem presentes sempre que necessário!;

A minha cunhada Aline Santos, pela torcida, por fazer o papel de mãe do meu filho nos momentos eu que estava ausente;

Por último, mas não menos importante, agradeço a minha mãe Maria Joana Bueno, mulher íntegra, batalhadora, que mesmo analfabeta fez de tudo para que seus filhos estudassem. Mãe, qualquer palavra de agradecimento será pequena e insignificante perante tudo o que a senhora fez por mim! Obrigada por me gerar, por me educar, por me criar, por não nos abandonar. Mesmo diante de todas as adversidades que a vida colocou no seu caminho, se manteve firme e forte. Eu te amo!

BARBOSA, Rosimari Bueno. **IDENTIDADES DO SER-PROFESSOR E DO SER-ALUNO-INFANTIL EM CIRCULAÇÃO NA REVISTA PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL (2003 A 2009)**. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Elaine Rodrigues. Maringá, 2013.

RESUMO

O presente texto apresenta a pesquisa intitulada “Identidades do ser-professor e do ser-aluno-infantil em circulação na Revista Pátio Educação Infantil (2003 a 2009)”. Selecionaram-se como fonte 21 números do periódico referido, publicados entre os anos de 2003 a 2009, compreendendo-os como uma Imprensa Pedagógica. Como objetos da pesquisa, foram definidos os discursos produzidos e veiculados na Revista Pátio Educação Infantil acerca da(s) identidade(s) propostas para o ser-professor e para o ser-aluno-infantil. Almejou-se identificar e apresentar, por meio da descrição dos artigos publicados na seção Capa, qual(is) identidade(s) é (são) proposta(s) para o ser-professor da Educação Infantil, bem como para o ser-aluno-infantil. A opção metodológica foi qualitativa, de caráter documental e bibliográfico. Sua fundamentação, como amparo aos procedimentos de estudo, oferece subsídios que auxiliam na reflexão sobre o objeto já definido. Os resultados apontam para as possíveis características que identificam o ser-professor ideal como pesquisador, mediador entre a criança e os valores éticos morais, acolhedor, orientador, comprometido com o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança, capaz de avaliar as muitas formas de aprendizagem, ético, enfim, um ser polivalente. Para o ser-aluno-infantil, a identidade positiva identificar-se-ia com um sujeito sem voz, que precisa da intervenção e presença constante do adulto capaz de exercer função parental, alguém aguardando as determinações mais atuais para sua moldagem, ou ainda, de maneira contraditória à primeira proposta de identidade, uma pessoa de direito e maneira próprias de ver e pensar o mundo. Este estudo apresenta-se disposto em 04 seções: Introdução; Revista Pátio Educação Infantil: Formato, Características e Circulação, na qual a fonte de pesquisa é apresentada; Elementos que compõem a materialidade do impresso, ou seja, a descrição da fonte quanto à periodicidade, sua distribuição, tiragem, assuntos tratados em cada uma das seções, o tema central de cada edição, títulos dos artigos e seus respectivos autores são abordados. A seção seguinte, intitulada ‘A identidade do ser-professor’, apresenta a descrição dos artigos publicados na Seção Capa, buscando identificar qual(is) identidade(s) a revista Pátio Educação Infantil propõe para o ser-professor. A última seção, ‘A identidade do ser-aluno-infantil’, apresenta a descrição dos artigos que versam sobre a(s) identidade(s) proposta(s) para o ser-aluno-infantil. Nas considerações finais, as questões mapeadas nas seções anteriores são retomadas de maneira reflexiva.

Palavras-chave: Educação Infantil. História da Educação. Imprensa Pedagógica. Pátio Educação Infantil. Ser-professor. Ser-aluno-infantil.

BARBOSA, Rosimari Bueno. **IDENTITIES OF BEING-TEACHER AND BEING-STUDENT-CHILD IN CIRCULATION IN THE 'PATIO EDUCAÇÃO INFANTIL' JOURNAL (2003 to 2009)**. 196 f. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Maringá. Guidance: Prof.^a Dr.^a. Elaine Rodrigues. Maringá, 2013.

ABSTRACT

This paper presents the research entitled “Identities of being-teacher and being-student-child in circulation in the ‘Patio Educação Infantil’ Journal (2003 to 2009)”. Were selected as source 21 numbers of the journal that published between the years 2003 to 2009, understood as a Pedagogical Press. As objects of the research were defined discourses produced and served in the ‘Patio Educação Infantil’ Journal about the(s) identity(s) proposed to being-teacher and being-student-child. It is longed to identify and present, through the description of the articles published in the section cover page, which one(s) identity(ies) is(are) proposal(s) to being-teacher and being-student-child. The methodology was qualitative in nature documentary and bibliographic. His grounding, as support to study procedures, provides grants that help to understand the object already defined. The results point to the possible characteristics that identify the ideal being-teacher as researcher, mediating between the child moral and ethical values, welcoming, guiding, committed to the welfare and development of the child, able to evaluate the many forms of learning, ethical, finally, a being versatile. To be the being-child, to identify positive identity would be with a guy without a voice, is must the assistance and constant presence of adult capable of exercising parental role, someone waiting for the most current determinations for its molding or so contradictory to the first proposal of identity, a person’s right and own way of seeing and thinking about the world. This study presents disposed in 4 sections: Introduction; Patio Educação Infantil Journal: Format, Characteristics and Circulation, in which the source of research is presented; Elements that make up the materiality of printed, in other words, the description of the source as to the periodicity, distribution, circulation, matters discussed in each section, the central theme of each issue, article titles and their authors are addressed. The next section, entitled ‘The identity of the being-teacher’, presents a description of the articles published in Section Cover Page, trying to identify which one(s) identity(ies) the Patio Educação Infantil journal proposes to being-teacher. The last section, ‘The identity of the being-student-child’, presents a description of the articles that deal with the(s) identity(ies) proposal(s) to be being-student-child. In the final remarks, the questions in the previous sections are retaken in order reflective.

Keywords: Education child. History of Education. Pedagogical Press. Pátio Educação Infantil. Being-teacher. Being-Student-child.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Distribuição em porcentagem mediante assinatura.....	41
Gráfico 2:	Critério de atendimento e quantidade de exemplares distribuídos.....	42
Gráfico 3:	Autores com mais de duas publicações.....	60
Gráfico 4:	Percentual de autores que assinam artigos.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Aspectos materiais da revista Pátio Educação Infantil. 2003-2009.....	35
Quadro 2:	Ilustradores (2003 a 2009).....	37
Quadro 3:	Seções da revista Pátio Educação Infantil: 2003-2009. Números de vezes que cada seção aparece por ano de publicação.....	44
Quadro 4:	Chamadas de capas - edições 1 a 21 (2003 a 2009).....	50
Quadro 5:	Relação de artigos publicados na seção Capa.....	51
Quadro 6:	Autores nacionais que assinam artigos publicados na revista.....	54
Quadro 7:	Autores estrangeiros que assinam artigos publicados na revista.....	57
Quadro 8:	Quantidade de vezes que os autores assinam artigos publicados na Seção Capa.....	59
Quadro 9:	Artigos e autores de todas as edições.....	61
Quadro 10:	Artigos que versam diretamente sobre a formação do ser-professor.....	68
Quadro 11:	Artigos que versam indiretamente sobre a formação do ser-professor..	68
Quadro 12:	Ser-professor de educação infantil - postura proposta.....	70
Quadro 13:	O ser-professor e a pedagogia da infância.....	82
Quadro 14:	Construção da autonomia do ser-sujeito-infantil.....	85
Quadro 15:	Documentação/registro diário do ser-professor.....	88
Quadro 16:	Ser-aluno-infantil: associação educar x cuidar.....	91
Quadro 17:	Projetos/currículos na educação infantil.....	96
Quadro 18:	Avaliação na educação infantil.....	105
Quadro 19:	Infância: artigos que versam sobre o conceito.....	112
Quadro 20:	Valores na infância.....	117
Quadro 21:	Ser-aluno-infantil: inclusão e diversidade.....	123
Quadro 22:	Propostas para o brincar como elemento de desenvolvimento do ser-aluno-infantil.....	130
Quadro 23:	Linguagem na educação infantil.....	135
Quadro 24:	Aprendizagem na infância.....	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	–	Ministério da Educação
OMEP	–	Organização Mundial para Educação Pré-Escolar
PIC	–	Projeto de Iniciação Científica
RBE	–	Revista Brasileira de Educação
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNDIME	–	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

	MEMORIAL.....	12
1	INTRODUÇÃO.....	19
2	REVISTA PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMATO, CARACTERÍSTICAS E CIRCULAÇÃO.....	32
2.1	PERIODICIDADE, TIRAGEM E DISTRIBUIÇÃO DA REVISTA.....	40
2.2	2.2 SEÇÕES.....	43
2.2.1	Capa e seção Capa.....	46
2.2.2	Artigos e autores.....	51
3	A IDENTIDADE DO SER-PROFESSOR.....	64
3.1	PRESCRIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO SER-PROFESSOR.....	69
3.2	O SER-PROFESSOR E AS ESPECIFICIDADES DE UMA PEDAGOGIA PARA INFÂNCIA.....	81
3.3	O SER-PROFESSOR E A AUTONOMIA DO SER-SUJEITO-INFANTIL..	85
3.4	O SER-PROFESSOR, A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A ROTINA ESCOLAR.....	88
3.5	O SER-PROFESSOR E A ASSOCIAÇÃO EDUCAR X CUIDAR.....	91
3.6	O SER-PROFESSOR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE 0 A 06 ANOS.....	95
3.7	O SER-PROFESSOR E A AVALIAÇÃO.....	104
4	A IDENTIDADE DO SER-ALUNO-INFANTIL.....	111
4.1	PRESCRIÇÕES DE VALORES PARA O SER-ALUNO-INFANTIL.....	116
4.2	O SER-ALUNO-INFANTIL, INCLUSÃO E DIVERSIDADE.....	123
4.3	O SER-ALUNO-INFANTIL E O BRINCAR.....	130
4.4	O SER-ALUNO-INFANTIL E A LINGUAGEM.....	134
4.5	O SER-ALUNO-INFANTIL E A APRENDIZAGEM.....	140
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
	REFERÊNCIAS.....	154
	APÊNDICE.....	163

MEMORIAL

Finalizar esse trabalho não foi fácil, doeu, sangrou. Por alguns momentos, pensei que desistir seria o melhor caminho; afinal, já havia conquistado mais do que qualquer pessoa que me conhece há 20 anos imaginasse que um dia eu conseguiria. Graduação, Mestrado sempre foi algo distante da minha realidade. No entanto, sou uma pessoa teimosa, e desde 1996 prometi a mim que desistir nunca mais!

Vários são os caminhos que percorremos ao longo de nossa vida, bem como as pessoas com as quais cruzamos nesses trajetos. Os meus por alguns momentos foram incertos, escuros e o final dele já predestinado.

Aos 15 anos, eu já tinha certo como seria a minha vida aos 40, por isso vivia no automático, sem sonhos, desejos e ambições, afinal, o meio no qual me encontrava inserida não me permitia visualizar nada melhor.

Sempre gostei de estudar, ler; porém, ao longo da minha vida escolar, nunca estive incluída no grupo dos melhores alunos, era aquela que fazia, mas que nunca se superava ou chegava perto dos melhores. Tinha minhas limitações, impostas por mim, impostas pelos outros. E assim, seguiu a minha vida escolar até 1994, ano em que parei de estudar pela primeira vez.

Aos treze anos, eu comecei a trabalhar na roça, e recorro ao trecho de uma canção para me expressar: “[...] todo dia antes do sol sair eu trabalhava sem me distrair. Aos treze anos de idade eu sentia todo o peso do mundo em minhas costas eu queria jogar, mas perdi a aposta” (TITÃS, 1988).

O corpo não aguentava a dura jornada diária imposta pelo corte de cana; sem sonhos, sem perspectivas, julguei que o melhor seria parar de estudar. No ano seguinte, voltei para a escola e mais uma vez desisti. Acordar às 04h e dormir às 23h era difícil, cansativo e estudar para quê? Afinal, não se exigia escolaridade para cortar cana.

Mais uma vez, voltei à escola, e como nos anos anteriores, chegou o momento em que não dava para prosseguir, a desistência era o melhor caminho! Mas, algo dentro de mim disse: “Não! Continue!”. E sem saber o porquê, eu continuei.

A árdua diária continuava, nada se alterara, apenas a teimosia, a persistência em continuar os estudos mudara. Não havia sonhos, não havia metas, o estudo era a fuga da realidade, era o momento em que eu não era a Rosimari cortadora de cana, arrimo de família, eu era apenas a Rosimari aluna. Foram anos difíceis, o cansaço era grande, e por vezes o corpo desfalecia e ali na sala de aula eu adormecia.

Os anos foram passando, pessoas novas conheci. Algumas foram insignificantes, outras fizeram a diferença. Uma professora de Português e um professor de Geografia. Ela dizia que sempre devíamos sonhar alto, pois alcançaríamos algo. Ele dizia que sonhar era importante, que sem sonhos não conquistamos nada.

Eu não sonhava, não desejava nada. Estava conformada e satisfeita com a minha vida, com o meu emprego, afinal, ter o que comer e um teto para dormir bastavam.

Ele se fez presente, e aos poucos me ensinou que devemos sonhar, desejar, que ao sonharmos conquistamos algo melhor, mas que antes de sonhar eu devia primeiro acreditar em mim, na minha capacidade de ir além!

Em 1999, a conclusão da “Educação Geral”. Sem dinheiro para pagar uma graduação e por acreditar que jamais seria aprovada no vestibular de uma universidade pública, fui fazer o Magistério.

Ser professora nunca fez parte dos meus planos, porém ao longo dos quatro anos do curso me identifiquei. Foi a prática que me chamou a atenção, o estágio foi decisivo para mim.

Com o término do curso em 2003, a falta de confiança me impediu de tentar o vestibular. Nessa época, pagar por uma graduação estava fora de cogitação. Por ter estudado a vida toda em instituição pública, me negava a pagar pela graduação.

Para não ficar ociosa, fui cursar espanhol, idioma que sempre me encantou. A professora, formada em Filosofia, fora perseguida durante a ditadura e por anos se exiliou no Chile, voltou ao Brasil com a lei da anistia. Encantava-me ouvi-la, estava com alguém que fez parte de um momento histórico importante do país, estudar espanhol tornou-se mais atraente.

Em 2005, conheci uma nova aluna do curso, formada em História e que cursava Mestrado em Jornalismo na Unesp. Com as conversas, floresceu a vontade de cursar História, já começara a sonhar alto. Surgiram dois obstáculos: o primeiro, o curso de

História era ofertado pela UEM em Maringá, distante 150 km, impossível! O segundo: havia o curso de História na Unipar, mas por birra, princípios, não sei definir, me negava a pagar por ele.

Em janeiro de 2006, tomei coragem para fazer o concurso público do magistério na cidade de Umuarama. Minha primeira vitória: fora aprovada, de quase 1000 inscritos, apenas 158 passaram e na primeira classificação eu estava entre as 65^a. Posição, que mais tarde caiu, durante as provas de título.

Em abril de 2006, enfim tomei coragem de me inscrever no vestibular de inverno da Universidade Estadual de Maringá. Com a proximidade do campus de Umuarama, minha primeira opção foi por um dos cursos técnicos ofertados; por um motivo óbvio, a concorrência era mínima, pensava que seria fácil entrar. Ao olhar a grade curricular dos cursos desisti, havia Matemática, Química, Física; definitivamente, não era para mim.

Sem opções de curso no campus de Umuarama, fui olhar os cursos ofertados em Cianorte, e por incompatibilidade fui descartando um a um; por fim, a grade curricular de Pedagogia, disciplinas próximas das ofertadas no magistério. Inscrevi-me para concorrer a uma vaga, mas não me agradou o número de concorrentes. Após três dias de prova, a única certeza de que tinha era a reprova.

Com essa certeza, inscrevi-me no ENEM para tentar concorrer a uma bolsa de estudo integral. Dias antes da prova do ENEM, saiu o resultado do vestibular. Por desencargo de consciência, fui conferir. Primeira tentativa frustrada, a lista geral não abria, sem saber a minha nota, abri a lista dos aprovados para saber quem passou, qual não foi a minha surpresa ao ver meu nome naquela lista! A felicidade tomou conta de mim!

Mesmo com a aprovação, fui fazer a prova do ENEM, a mesma surpresa anterior se fez presente, me inscrevi para concorrer a uma bolsa no curso de Serviço Social, surpresa maior foi quando recebi em casa o resultado: com a nota, conquistara o direito a uma bolsa integral em primeiro lugar.

Felicidade e dúvida de qual curso fazer. Em janeiro de 2007, me matriculei nos dois. Em fevereiro, a decisão de cursar Pedagogia na UEM. Foi a melhor escolha da minha vida!

Em dezembro de 2006, uma nova prova, a do concurso do magistério em Cruzeiro do Oeste. Mais uma bela surpresa, aprovada. Assim como no concurso anterior, caiu a posição de classificação por conta dos títulos.

Afirmo com toda certeza e segurança, 2006 foi um ano de grandes conquistas para mim.

Uma nova fase começou sonhos, descobertas e interesses. Lembro como se fosse hoje do primeiro dia de aula na graduação, Sandra Regina Cassol Carbelo e Analéia Domingues foram as primeiras professoras a entrarem na sala e ao se apresentarem, me encantaram com os inúmeros caminhos possíveis de trilhar após a graduação.

Outros professores conheci, Jorge Cantos e Tatyana Murer Cavalcante. Quantas descobertas, sonhos e vontades! Entre eles, o de pesquisar, o de ir além. Os anseios aumentaram com a apresentação do grupo Peti. Eu queria participar de uma Iniciação Científica! Em conversa com Jorge Cantos, ele me indicou a Elaine Rodrigues. Fui conversar com ela, mas aquele não era o momento.

Os meses se passaram e no dia 17/05/2007 uma fatalidade aconteceu, perdi o meu porto seguro, o meu chão, o meu apoio. A caminhada foi aos poucos se tornando difícil, pesada, a vontade que sentia era de sumir, me esconder, ficar quietinha e esperar o momento passar.

Decidi desistir da graduação, estava difícil continuar, emocional e financeiramente. Aos poucos me isolei da turma, e sozinha na sala decidi que o melhor para mim naquele momento era parar, não dava para continuar. Em meio aos meus pensamentos, vejo chegar na porta o professor Jorge Cantos, e sempre com um sorriso no rosto me perguntou o que eu fazia sozinha. Em meio a nossa conversa, contei para ele o que eu ia fazer. Ele me ouviu e me perguntou se o Wellington aprovaria a minha desistência, me disse que não era o melhor caminho, ficou um bom tempo conversando comigo, me apontando os prós de continuar a graduação. Eu o ouvi e continuei!

Foi um ano difícil! E algumas pessoas me ajudaram, a Jaqueline Comitre e a Luiza Maria da Silva por alguns meses pagaram o transporte para mim, pois eu não tinha dinheiro para nada. Fui levando os estudos, as notas caíram, os textos eu lia quando me emprestavam. Com as discussões em sala, era possível fazer apontamentos e estudar.

Mas sempre tem uma disciplina mais difícil. A disciplina ministrada pela Tatyana Cavalcante foi uma tormenta, a discussão era pesada e sem os textos de apoio ficava cada vez pior. Prova marcada e o desespero bateu, foi quando tomei coragem e expus para a professora a minha situação financeira, nunca esperava tamanha receptividade por parte dela para a conversa, nem tanto apoio.

Em julho desse ano, fui convocada para assumir o concurso em Cruzeiro do Oeste. Um novo desafio, e com ele o medo de não conseguir, de ser uma péssima professora. Assumi minha vaga no dia 27/07/2007 em uma escola de um Distrito distante 70 km da cidade. Era corrido, descia da komby direto para o ônibus da universidade. Dias depois, uma nova redistribuição de vagas. No quadro de distribuição, tinha duas vagas na escola em que eu fora alfabetizada. Bati o olho na 2º série e a desejei. Fui a última a escolher, só sobrou a vaga da Escola Municipal Nísia Floresta. Minha primeira turma, uma 2a série. O ano findou, e aos poucos a vida foi tomando rumo.

Enfim 2008, reencontro com a turma e com os professores queridos do ano anterior. No primeiro semestre, uma nova professora, Elaine Rodrigues, ministrando a disciplina Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil, com a novidade uma discussão desconhecida e de difícil compreensão sobre criança e infância.

Como é complexo desmitificar conceitos arraigados, ter um novo olhar sobre algo tão comum. O semestre foi passando e chegou o momento da prova e com ela a ansiedade pela nota, que depois de alguns dias chegou e com o resultado a minha decepção e desespero. Exame!

Mas por quê? O que eu fizera de errado? Participei das aulas, li e reli os textos. Onde errei? Naquele momento, não consegui conversar com a professora, chorei a noite inteira, pois para mim eu já estava reprovada na disciplina. Senti vergonha! Mal sabia que essa seria a água divisória da minha vida acadêmica!

Inconformada com o resultado, na semana seguinte fui atrás da professora Elaine. Queria saber o que errei e o que eu devia fazer. Ela, mui pacientemente, sentou comigo e me mostrou. As palavras dela ainda hoje ecoam nos meus ouvidos: “querida, não foi por falta de leitura, você escreveu um texto truncado, não desenvolveu”. Ai, que alívio encontrar o erro, e com ele uma nova pergunta: “Professora, o que faço para melhorar?”. Com a explicação, um desafio me foi proposto. “Rose, estude e escreva um texto”. Aceitei prontamente.

Toda segunda-feira lá ia eu atrás da Elaine Rodrigues, com rascunhos, dúvidas e a encontrava sempre receptiva e atenciosa! Novas leituras foram sugeridas, eu devorava tudo o que me era apresentado, começou o crescimento.

Com o texto proposto para estudo pronto, um novo desafio! Faça um artigo para a semana de Pedagogia. Desafio prontamente aceito. No dia do exame da disciplina, o artigo estava pronto e em sua entrega, um novo desafio. “Querida, você quer participar do PIC?”. Não pensei duas vezes, aceitei prontamente! Estava dando os primeiros passos na pesquisa.

No ano de 2009, uma nova conquista, segunda convocação. Em 01/07/2009, assumi meu segundo concurso na cidade de Umuarama. A jornada tornou-se mais puxada, Umuarama – Cruzeiro do Oeste – Cianorte.

Em agosto desse mesmo ano, teve início o Projeto de Iniciação Científica. Foi nesse ano que conheci a revista Pátio Educação Infantil; sendo precisa, meu primeiro contato foi com o artigo **A desinvenção da infância** escrito por Vital Didonet, na seção Roda de conversa; naquele momento, sob a orientação da Prof.^a Elaine Rodrigues, eu iniciava meus estudos sobre o surgimento do conceito de infância.

No PIC, dediquei-me a estudar sobre a construção do conceito de infância, a sua relação com o discurso e a maneira como o sujeito infantil é forjado.

Com o objetivo de compreender a relação entre a construção do conceito de infância e as práticas discursivas que estabelecem o “eu” infantil, tínhamos por pretensão entender a construção do conceito de infância e de como este sujeito infantil estava prescrito nos documentos norteadores da prática escolar para a educação infantil paranaense de 1990, identificar o discurso sobre infância veiculado no Paraná em 1990, por meio do estudo do Currículo Básico. Ao final do trabalho, chegamos ao consenso de que a concepção de sujeito infantil com a qual o Currículo propõe-se a trabalhar e o sujeito infantil descrito por Kant possibilitaram a afirmação de que a proposta paranaense estrutura seus argumentos na concepção de infância da Idade Moderna, pois ainda buscamos formar o homem que iluminado por uma educação “civilizadora” venha a contribuir para uma sociedade “melhor”.

Finalizou-se o PIC, porém não as possibilidades de pesquisa. Uma vontade que nasceu no início da graduação ressurgiu com força, a vontade de fazer o Mestrado. Apesar da insegurança e do medo, fiz a inscrição para o processo de seleção.

Com a aprovação, iniciava-se uma nova etapa, novos amigos, novas aprendizagens, novos medos. Durante as disciplinas cursadas, foi-me oportunizado contato com autores até o momento desconhecidos: Chartier, Certeau, Le Goff, entre outros.

A primeira decepção se deu logo no início, as fontes eleitas para a pesquisa não permitiam a resposta para o problema levantado. Para continuar com essas fontes, teria que trocar o problema de pesquisa, sofria ao pensar nessa possibilidade. Foi o momento de ir à busca de fontes que permitissem desenvolver um estudo tendo como objeto a infância. Durante o processo de busca, meu interesse voltou-se para a revista **Pátio Educação Infantil**, publicação que há três anos eu conhecia.

Foi a seção Infância que me fez olhar para esse periódico, acreditava que mapeá-la permitiria desenvolver um estudo especificamente sobre a infância. Destaco que isso não foi possível. Após descrever as seções Capa, Dicas, Dia a dia e Infância, tínhamos em mãos um farto material que permitia inúmeras possibilidades de pesquisa. Em conversas com minha orientadora, elegemos a seção Capa.

Saliento que essa primeira descrição voltou-se para os artigos publicados nas referidas seções. Ao todo, descrevemos 154 artigos, mais todas as dicas da seção Dicas.

Após cumprir os créditos, chegou o momento de retirar-me para a escrita. Desde a eleição da fonte, ficava o tempo todo com ela, olhava, alisava e perguntava: o que farei com ela? Não estava claro para mim como questioná-la, porém não a largava.

Foi o momento mais difícil da pesquisa, esquadrihar a fonte, descrevê-la novamente com outro olhar, tirar tudo o que ela podia me oferecer, escrever e relacionar com os autores estudados. Não foi fácil, por vezes pensei que não terminaria, que não conseguiria. Com esse medo, decidi exonerar em abril de 2012 meu padrão em Cruzeiro do Oeste, pois entendia que trabalhar 40 horas dificultaria o término da dissertação. Aos poucos, fui familiarizando-me com a pesquisa, muitos erros e com eles alguns acertos. E o resultado segue nas páginas seguintes.

O estudo realizado proporcionou a ampliação de conhecimentos. O que lerão nas páginas que se seguem é a apropriação desta que vos escreve, é a minha leitura, meu olhar. É a verdade de um ser que possui múltiplas identidades, órfã de pai, filha, ex-cortadora de cana, mãe, professora, aluna, mulher, uma pessoa em constante construção que a cada nova aprendizagem se desconstrói para se reconstruir novamente.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está vinculado ao grupo HEDUCULTES – Grupo de Pesquisa em História da Educação Brasileira, Instituições e Cultura Escolar – criado em consonância com a linha de pesquisa História e Historiografia da Educação mantida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PPE/UEM.

O objetivo central do HEDUCULTES é inserir-se no campo das discussões acerca da pesquisa e do Ensino de História da Educação no Brasil, com ênfase nas abordagens, conceitos, fontes, objetos e métodos, com a finalidade de aprofundar os conhecimentos acerca da cultura escolar, da Imprensa Pedagógica, do campo disciplinar da História da Educação, das instituições educativas e da história da infância. O trabalho em pauta se insere nessa proposta por tomar a Imprensa Pedagógica como fonte de estudo.

O projeto de mestrado apresentado à banca no momento da entrevista, fase seletiva para entrada nesse programa de pesquisa, propunha como objeto de estudo a infância, mais especificamente seu conceito e como fonte os documentos oficiais do Estado do Paraná. De posse desses dados, passou-se à realização da descrição, e se entendeu, então, que não se conseguiria, por meio deles, estudar questões relativas ao conceito de infância, objetivo proposto inicialmente, pois o que determina a fonte é o problema e o tema de pesquisa (LOPES; GALVÃO, 2001; NUNES; CARVALHO, 2005).

O tema de pesquisa estava definido; e para tanto foi necessário ir à busca de outras fontes, com a finalidade de que estas permitissem desenvolver um estudo referente à infância. Nesse sentido, surgiram algumas possibilidades, como o **Jornal Escola Aberta**, a **Revista Criança**, a revista **Nova Escola**, pois como afirma Certeau (2010), em história tudo começa com o gesto de separar, reunir, de transformar em “documento” certos objetos distribuídos de outra maneira. Essa nova distribuição cultural configurou-se, por conseguinte, o primeiro trabalho.

Diante das dificuldades enfrentadas para definir uma fonte e compreender o que é Imprensa Pedagógica, julgou-se pertinente, no momento, empreender um estudo cuidadoso sobre o tema e o estado da arte da questão.

A Imprensa Pedagógica vem sendo utilizada como fonte e/ou objeto de estudo, reconhecida no campo da História da Educação como material indispensável devido ao seu

potencial para revelar múltiplos aspectos do universo educacional, mais especificamente do escolar (NÓVOA, 2002; CATANI, 2002; BICCAS, 2008; RODRIGUES, 2010).

A importância dos Impressos Pedagógicos dentro do campo da pesquisa educacional justifica-se pelo fato de que este é o melhor meio para compreender as multiplicidades do campo do ensino. Nóvoa, autor de destaque na pesquisa com Impressos Pedagógicos, empreende um estudo sobre os impressos produzidos em Portugal, define a imprensa como lugar de uma afirmação de um grupo e de uma permanente regulação coletiva à medida que “[...] cada criador está sempre a ser julgado, seja pelo público, seja por outras revistas, seja por seus próprios companheiros de geração” (NÓVOA, 2002, p. 13).

Silva M. (2012) concebe a Imprensa Pedagógica como uma ramificação da imprensa comum. Esta, por seu turno, é constituída como um meio de comunicação que dissemina informações e conhecimentos relativos à educação e suas facetas, e o que a diferencia da imprensa comum é o local em que é produzida, bem como seu público-alvo. Catani e Bastos (2002, p. 5) afirmam que a “[...] Imprensa Pedagógica é feita por professores para professores, por alunos para seus pares”.

“A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um bom conhecimento das realidades educativas, uma vez que nela se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos problemas dessa área” (NÓVOA, 2002, p. 31). Bastos (2002, p. 73) registra que ela se “constitui como um dispositivo que serve para a reflexão sobre o modo de produção do discurso do ser docente, e como um mecanismo de formação contínua”. Oliveira (2011, p. 9) define como imprensa “aquela que pode revelar os diversos elementos que compõem o sistema de ensino”. Há uma multiplicidade de impressos, configurando-se um campo vasto, porém ainda pouco conhecido, no qual muitos pesquisadores tem se embrenhado.

Para Rodrigues (2010), a Imprensa Pedagógica anuncia discursos e expressões de diferentes protagonistas, que permitem diálogos que evidenciam características de determinados grupos, e o espaço do Historiador da Educação é o de questionar e destacar as diferentes formas de apropriação ocorridas no processo de circulação dos impressos.

A Imprensa Pedagógica registra e transmite diferentes discursos. É possível, por meio dela, conhecer a organização proposta para as tarefas que compõem o universo escolar. Sua pretensão é interferir no planejamento educacional. Veicula sempre o interesse

de uma pessoa, uma instituição ou um grupo, com o fito de que a mensagem vinculada seja incorporada por aqueles que fazem uso de tais meios (RODRIGUES, 2010). Para dar maior complexidade a essa discussão, Fernandes (2008) destaca a importância de o pesquisador não cair na tentação de supor que encontrará nos impressos a história verdadeira:

Os periódicos ligados aos professores podem ser entendidos como núcleo de informação, já que mostram maneiras de produzir e difundir discursos. Há que se ter cuidado para não cair na tentação de supor que ali se encontra a história verdadeira, “o que realmente aconteceu”; contudo, é inegável que as notícias, os artigos dirigidos aos professores e as polêmicas subsequentes ajudam a configurar um painel mais vivo e revelador das ações dos personagens diretamente envolvidos naquelas questões e das redes que lhes dão sustentação (FERNANDES, 2008, p. 16).

A Imprensa Pedagógica refere-se a todo o material destinado à formação e/ou utilização pela comunidade escolar, como atestam Magaldi e Xavier (2008, p. 9): “Livros escolares, revistas pedagógicas destinadas a professores, publicações institucionais de divulgação de políticas educacionais, manuais pedagógicos voltados para a formação de futuros professores”.

A Imprensa Pedagógica ou Imprensa Especializada de Educação e Ensino (NÓVOA, 2002), como é denominada por alguns autores, é o veículo por meio do qual se conduz determinado discurso, servindo como bússola para nortear o trabalho do professor e de todos os envolvidos no processo educacional. É um importante instrumento para a formação e informação dos participantes do processo educacional. É constituído, na maioria das vezes, por revistas destinadas a professores, cujo principal objetivo é guiar a prática pedagógica.

As revistas especializadas em educação constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional, pois fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional (BASTOS; CATANI, 2002, p. 7).

Ainda nesse viés, Oliveira (2011) afirma que o impresso visa a subsidiar o fazer pedagógico do professor, reunindo os conteúdos escolares que podem ser incorporados ao ensino, sinalizando uma nova prática pedagógica.

Essa riqueza de possibilidades de pesquisa permite ao pesquisador conhecimento acerca das práticas escolares, elementos para a compreensão do sistema de ensino.

Os periódicos pedagógicos oferecem “farto material acerca das práticas escolares e do ensino específico de disciplinas, o que permite estabelecer um dos elos da história das práticas e disciplinas escolares”. [...] O estudo da produção discursiva de periódicos pedagógicos permite ao pesquisador um significativo material, possibilitando “entrever os processos discursivos que atuam na perpetuação e cristalização de determinados sentidos em detrimento de outros”; as representações da vida escolar veiculadas e os projetos de intervenção educacional nela articulados (BASTOS, 2002, p. 50).

A compreensão das possibilidades de pesquisa permitida pela Imprensa Pedagógica se dá por meio dos estudos desenvolvidos sobre o tema. Na sequência, apresentam-se alguns trabalhos que versam sobre impressos pedagógicos.

Bastos e Catani (2002) desenvolvem um importante estudo sobre os impressos pedagógicos. No livro **Educação em Revista, a Imprensa Periódica e História da Educação**, as autoras reúnem pesquisas de estudiosos da História da Educação do Brasil e do mundo, examinando a imprensa periódica e educacional.

É possível constatar que o trabalho com impressos pedagógicos tem se tornado frequente no campo da História da Educação, seja como fonte e/ou objeto de pesquisa, em nível de mestrado e doutorado. É um campo relativamente novo entre os pesquisadores brasileiros, como enuncia Biccás (2008), para quem a investigação sobre os impressos pedagógicos tem-se apresentado como um novo campo de pesquisa em vários países do mundo nas últimas três décadas, e no Brasil esse interesse é mais recente.

Biccás (2008) destaca que é preciso ter atenção para a eleição do impresso pedagógico como fonte, porque ao optar por trabalhar com os impressos pedagógicos, o historiador da educação defronta-se com diversas dúvidas e impasses, dentre as quais se salienta: o que é tomar o impresso como fonte? O que é tomar o impresso como objeto? O que é tomar o impresso como fonte e objeto simultaneamente?

Em se tratando das respostas a essas questões, podem-se citar a própria Bicas (2008) como exemplo de apropriação dos Impressos pedagógicos como fonte e objeto de estudo, porque a autora, com a tese **O impresso como estratégia de formação**, faz uma análise minuciosa sobre a **Revista do Ensino**, um Impresso Pedagógico oficial editado em Minas Gerais de 1925 a 1940. Nas palavras da autora:

A perspectiva de análise adotada ao definir **Revista do Ensino** como tema de pesquisa, inscreve-se no campo da análise da nova história cultural que, como vertente interpretativa, vem impactando e marcando a produção historiográfica contemporânea e de modo particular a história da educação. A partir de tal premissa, o objetivo central da pesquisa era analisar o uso deste impresso pedagógico, produzido pela Diretoria de Instrução Pública, portanto, uma publicação oficial, na perspectiva de formação de professores. Para isto optei por analisar a **Revista** em sua materialidade, como suporte material de práticas de leitura e de seus usos escolares. [...] A materialidade da **Revista** passou a ser o suporte do questionário que orientou o estudo das práticas que formalizou os usos deste impresso. [...] Tomar os impressos pedagógicos como tema coloca ainda, pelo menos, um grande desafio, o de operar com várias áreas de fronteira, como por exemplo, a da educação, da linguagem e dos estudos da leitura, em seus vários aspectos históricos e sociológicos. As análises, de certa forma, precisam considerar as várias formas de se ver uma mesma questão, na tentativa de compreender todos os sentidos em que a imprensa pedagógica oficial foi utilizada (BICCAS, 2008, p. 26-27, grifos da autora).

Assim como o trabalho apresentado, outros pesquisadores tomaram o impresso pedagógico como fonte e ou objeto de estudo, os quais são descritos a seguir.

Sando (2009), com a dissertação **Discurso e sujeito na “Pátio – revista pedagógica”: a pedagogia crítica como um regime de verdade**, verifica o estatuto de sujeito presente nos textos veiculados pela referida revista bem como os regimes de verdade instaurados por ela, e o texto impresso foi tomado como fonte de pesquisa.

O trabalho de Martinez (2009) se apropriou e fez circular suas reflexões sobre o impresso pedagógico, tomando-o como fonte e objeto de pesquisa intitulada **A imprensa pedagógica como tema e objeto para a história da educação paranaense: Jornal Escola Aberta (1986-1988)** por meio da qual a autora problematiza o que o **Jornal Escola Aberta** pode revelar sobre a produção e circulação de ideias sobre o fazer pedagógico, tomado como exemplo de Imprensa Pedagógica oficial. Martinez (2009), ao discorrer sobre a Imprensa Pedagógica utilizada como fonte de pesquisa, afirma que:

A Imprensa Pedagógica como fonte é significativa para conhecer a organização pretendida para o universo escolar. Evidencia as diretrizes oficiais que a escola recebe, sendo passível de identificação os pontos de influência de outros setores sociais para com o sistema de ensino, registrado no impresso (MARTINEZ, 2009, p. 24).

Oliveira (2011), com a dissertação **A imprensa pedagógica como fonte e objeto para uma escrita da história da educação: em destaque a Prática pedagógica sugerida ao professor de educação infantil pela Revista Criança (1996-2006)**, aborda como problemática central da pesquisa a prática pedagógica do professor sugerida pela **Revista Criança**, na qual investiga e analisa o periódico como fonte e objeto de estudo, volta seu olhar à materialidade organizacional e gráfica e destaca as principais características de cada uma das edições analisadas.

Outro trabalho que merece ênfase é o de Silva M. (2012), **A revista brasileira de educação: apropriações do discurso acerca dos temas da infância e da história da infância (1995 a 2010)**. A autora selecionou como fonte 24 artigos publicados pela **Revista Brasileira de Educação (RBE)** de 1995 a 2010, tomada como uma Imprensa Pedagógica. O objeto de pesquisa foram os discursos produzidos e veiculados por esse periódico acerca da infância. Em seu trabalho, a autora mapeou os elementos que compõem as seções da revista, identificou a forma como a infância é tratada pelos artigos selecionados e descreveu como as questões da infância são apresentadas nos discursos tecidos a esse respeito.

Segundo Silva M. (2012), o historiador, ao utilizar a Imprensa Pedagógica como fonte de pesquisa, entra em contato com muitas informações e conhecimentos que “[...] podem servir de alimento à História da Educação, configurando-se como um arsenal de conteúdos que permitem o conhecimento de vários âmbitos educacionais” (SILVA M., 2012, p. 19).

O trabalho dessa autora foi importante para a definição de alguns balizadores desta pesquisa que ora se desenvolve, porque ela faz um mapeamento de todos os artigos que abordam a temática da infância publicados na RBE de 1995 até 2010. Em 15 anos de revista, apenas os 10 últimos anos tiveram publicações relacionadas à infância, totalizando 24 artigos que trabalham aspectos como A infância e a educação; A infância tv e o cinema; A infância e o trabalho infantil; Infância abandonada e infância pobre; A infância e suas trajetórias. A partir da pesquisa realizada por Silva M. (2012), é possível conhecer o discurso da RBE sobre a infância.

No trabalho de Silva M. (2012), identificou-se que a revista analisada aborda o tema **Infância e Educação** a partir da perspectiva dos autores que assinam os artigos agrupados nesse item, os quais olham a infância dentro de instituições, tais como: hospital e a escola, e versam sobre a organização dessas instituições voltadas para a educação e cuidado da criança.

Na seção **A infância, tv e o cinema** Silva M. (2012) analisa apenas dois artigos que contemplaram pesquisas distintas e retrataram infâncias diferentes, com a interação das crianças com os pesquisadores. Ficou evidente que as crianças têm opiniões formadas, sabem o que querem e o que não querem e que podem contribuir com o que se pesquisa sobre elas.

Em **A infância e o trabalho infantil**, Silva M. (2012) relata que foi abordada a preocupação com a infância que precisa trabalhar para se sustentar, bem como apresenta medidas para a erradicação do trabalho infantil.

No item **Infância abandonada e infância pobre** da revista analisada por Silva M. (2012), foram contemplados os aspectos que constituíram as instituições que acolheram a infância abandonada e a infância pobre, bem como a educação que as crianças recebiam, os métodos utilizados, os discursos moralizadores, entre outros.

O item **A infância e suas trajetórias** dessa revista, segundo Silva M. (2012), discorreu sobre a construção da Educação Infantil no Brasil, demonstrando como as instituições foram elaboradas, o que se pensava acerca da Educação Infantil e a divisão das escolas para crianças pobres e crianças abastadas.

Martinez (2009), Oliveira (2011) e Silva M. (2012) fazem parte do mesmo grupo de pesquisa, HEDUCULTES – Grupo de Pesquisa em História da Educação Brasileira, Instituições e Cultura Escolar, do qual esta pesquisadora participa. Salienta-se que esses estudos têm aproximações por tomarem os impressos pedagógicos como fonte e/ou objeto de pesquisa, especificamente os de Oliveira (2011) e Silva M. (2012), por tratarem de temáticas relacionadas à infância.

Santos (2008), em sua dissertação **Gurilândia (1948-1956): a formação de crianças e professores na página do Estado de Minas** investiga um suplemento infantil do jornal **Estado de Minas** no qual o diálogo com a área da História do Livro, dos Impressos, da Leitura e da Infância contribui para a tentativa de entendimento dos aspectos

da produção, circulação e uso do suplemento infantil. O impresso eleito para a investigação foi utilizado como fonte. O autor afirma que os impressos tiveram um papel fundamental na pesquisa, seja como objeto, ou como fonte, uma vez que, os mesmos passaram a ser considerados imprescindíveis na construção de uma história que deixou de ser essencialmente linear, política e episódica.

Sousa (2002) enuncia que o estudo da Imprensa Pedagógica é uma das formas possíveis de fazer o mapeamento da cultura escolar brasileira. Portanto, o estudo de tais documentos tem um valor histórico inestimável devido à sua grande contribuição para a compreensão do universo escolar.

Além de possibilitar o conhecimento do universo escolar, por meio dos discursos produzidos e distribuídos pelos Impressos Pedagógicos, foi possível refletir sobre o modelo de professor que se deseja e o cidadão que se pretende formar, porque a escola é a reguladora das normas sociais (NARCIZO, 2008).

Essas pesquisas possibilitam a afirmação de que os impressos ocupam lugar de destaque no campo da investigação em História da Educação. Revelam a preocupação em identificar qual o discurso veiculado por eles, seja para as identidades propostas para o ser-professor, seja para o ser-sujeito-infantil, para o universo escolar, além de permitir o seu conhecimento.

Frente ao exposto, percebe-se que a fonte e o modo como esta será analisada é uma escolha do pesquisador; este último decide quais aspectos abordará durante a pesquisa, quais caminhos seguirá, conforme atesta Chartier (2009, p. 18):

Esta encarnação do texto numa materialidade específica carrega as diferentes interpretações, compreensões e usos de seus diferentes públicos. Isto que dizer que é preciso ligar, uns com os outros, as perspectivas ou processos tradicionalmente separados. O historiador deve poder vincular em um mesmo projeto o estudo da produção, da transmissão e da apropriação dos textos. O que quer dizer manejar ao mesmo tempo a crítica textual, a história do livro, e, mais além, do impresso ou do escrito.

Ao Historiador da Educação que trabalha com Impressos Pedagógicos compete a tarefa de desvendar os mistérios que os periódicos trazem consigo, a intencionalidade presente em cada um, o seu processo de produção, sua materialidade. A descrição

minuciosa do suporte material por meio do qual chega ao seu público-alvo constitui-se também em uma das atribuições do pesquisador.

É pertinente afirmar que a fonte é indispensável, pois é a matéria-prima pela qual o historiador faz sua pesquisa; sem objeto, tampouco sem fonte não é possível fazer a investigação (LOPES; GALVÃO, 2001; NUNES; CARVALHO, 2005).

Compreendidos os conceitos importantes para o desenvolvimento da pesquisa em tela, as buscas por uma fonte continuaram, uma vez que as que se possuía até então não permitiam desenvolver a questão proposta; foi nesse momento que a revista **Pátio Educação Infantil** surgiu como uma possibilidade.

O que despertou o interesse em olhar para essa revista foi a seção denominada ‘Infância’. Desde o início, destaca-se que a atenção voltou-se para conseguir o maior número de exemplares da revista **Pátio Educação Infantil**. De posse de algumas edições da revista, juntamente com a orientadora deste estudo, foram definidos caminhos.

Alguns fatores se revelaram preponderantes no momento de eleger qual seria a fonte de pesquisa, tais como a representatividade dentro no cenário da Educação, circulação, e o mais relevante foi a aquisição de edições que não se possuía em mãos. A eleita foi a revista **Pátio Educação Infantil**, um periódico de ampla circulação nacional, com distribuição gratuita a todas as escolas que ofertam a educação infantil, um dos elementos que a classifica como uma Imprensa Pedagógica.

A revista eleita teve a sua primeira edição impressa em abril de 2003. Em seus 10 anos de existência, foram publicados 31 números. A fonte é uma eleição do historiador, a ele compete a decisão de transformar determinado documento em fonte ou não (LE GOFF, 2003, p. 526) assevera que as fontes são escolhas do historiador, são o produto da sociedade que as fabricaram segundo as relações em que detinham o poder, do que as contamina no momento de sua “fabricação”, uma vez que representa a opinião de determinado grupo, não sendo, portanto, verdade absoluta, tampouco mentirosa, mas representativa dos interesses e verdades de determinado grupo (CHARTIER, 1991).

A fonte com a qual o historiador da Educação trabalha é representativa dos interesses do grupo que a fabricou (CHARTIER, 1991). Ela representa o período que se pesquisa, o lugar ao qual pertence, por isso se faz necessário perguntar: de qual lugar os documentos falam? Pois ao se saber o lugar de qual ela fala, sabe-se muito sobre ela.

Obviamente, a fonte da pesquisa em pauta trata de um lugar privado¹, um grupo particular com interesse financeiro que atende a um órgão federal, que objetiva tornar-se referência em formação e informação dos profissionais ligados direta e indiretamente à educação das crianças de 0 a 6 anos. Outro fator relevante é o seu público-alvo específico, os quais os responsáveis pela revista têm a pretensão de formar e informar, como destaca o excerto do editorial da revista:

Iniciamos este projeto editorial em 2003, baseados no apoio e nas sugestões de nossos renomados autores e consultores em educação infantil, tendo como ponto de partida a experiência bem-sucedida de produção da Pátio – Ensino Fundamental que, com 15 anos de circulação, **consolidou-se como uma das principais fontes de formação e atualização dos professores brasileiros**. A Pátio Educação Infantil nasce com a missão de oferecer aos educadores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos informação qualificada e um fórum para a troca de experiência e a discussão de temas relevantes à sua prática profissional (PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL, ano 1, n. 1, p. 5, abr./jul. 2003, grifo nosso).

A fonte, por conseguinte, não é verdadeira nem mentirosa, também não é pura, pois é contaminada no momento de sua elaboração por representar o “pensamento” de um determinado grupo, e ao historiador da Educação compete a tarefa de desmistificá-la quando a toma como fonte.

Definida a fonte, dispôs-se a estabelecer o foco da pesquisa e o referencial teórico com o qual se dialogou ao longo da pesquisa. Ressalta-se que este estudo encontra-se inserido no campo da História da Educação e estabelece ‘boas relações’ com os Estudos Culturais, aliança que se concretizou por meio da leitura de dois estudiosos: Hall (2004), que aborda a construção da identidade cultural, e Silva T. (2011; 2012), que trata de questões relacionadas à identidade e diferença. Para compreender Imprensa e Impressos pedagógicos foi necessário dialogar com Bastos e Catani (2002), Nóvoa (2002), Biccas (2008). Le Goff (2003), Certeau (2010) e Chartier (1991; 2002; 2009) foram necessários para a compreensão dos conceitos de fonte e representação, com destaque para a relação

¹ O Grupo A é uma grande plataforma de distribuição de conhecimento, detentora dos selos editoriais Artmed, Artes Médicas, Bookman, Penso, Tekne e McGraw-Hill Brasil e das revistas BMJ Brasil e Pátio. Responsável pela publicação em português de livros acadêmicos, técnicos e profissionais nas áreas de biociências, de ciências humanas e de ciências exatas, sociais e aplicadas, o Grupo A possui cerca de 2 mil títulos em catálogo. Conta com conteúdo referendado pelos mais renomados autores nacionais e internacionais, respeitando o mais alto padrão de qualidade editorial.

entre texto e leitor, bem como para a importância do processo de descrição para a formulação mais clara do problema e objeto de pesquisa.

Precisamente nos artigos publicados na seção Capa, no período circunscrito de 2003 a 2009, perguntam-se quais os discursos acerca das identidades propostas para o ser-professor e para ser-aluno-infantil circulam entre os profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças de 0 a 6 anos.

O objetivo geral que direcionou esta pesquisa foi investigar e analisar como a revista intitulada **Pátio Educação Infantil**, um exemplo de imprensa especializada em educação e ensino, constrói e apresenta as narrativas textuais acerca da identidade do ser-professor, bem como do ser-aluno-infantil. A partir do objetivo geral, outros mais específicos se desdobraram: Descrever e apresentar os artigos publicados na seção Capa; Identificar qual identidade ou identidades são propostas para o ser-professor e identificar qual identidade ou identidades são propostas para o ser-aluno-infantil.

O marco inicial da pesquisa é o ano de 2003, que se justifica pelo nascimento da revista **Pátio Educação Infantil**. O final é 2009, momento em que o periódico, fonte de pesquisa passa por alterações em sua materialidade, referentes à quantidade de páginas publicadas por edição, bem como em números de edições anuais.

Como parte do caminho metodológico, descrevem-se os artigos publicados na seção Capa da revista **Pátio Educação Infantil**, identifica-se as nuances pelas quais o periódico se constitui o elemento referencial para o professor. Ao considerar que a opção metodológica deve adequar-se à problemática e aos objetivos propostos elegeu-se a pesquisa qualitativa, de caráter documental e bibliográfico, e sua fundamentação como amparo aos procedimentos de estudo, porque oferece subsídios que auxiliam na reflexão-ação-reflexão acerca do objeto já definido.

A denominação pesquisa qualitativa agrega diferentes correntes, subsidiadas em pressupostos contrários ao modelo de pesquisa experimental; portanto, utiliza métodos e técnicas diferentes da chamada pesquisa quantitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1999), a pesquisa qualitativa possui características próprias que atendem a um determinado tipo de pesquisa. É qualitativa porque há uma preocupação com pormenores descritivos relativos a pessoas, objetos, dados coletados, e de difícil tratamento estatístico.

Na investigação qualitativa a fonte é considerada relevante, mas o investigador/problematizador é o instrumento principal. A investigação qualitativa carece da descrição. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que, simplesmente, pelos resultados ou produtos. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...] O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 47-50).

Para melhor conhecimento dos documentos, esta pesquisa foi assim dividida: o primeiro momento consistiu na eleição e aquisição da fonte; para tal, foi feito contato com a editora responsável pela publicação do periódico, pois se possuía apenas 13 números da revista. De posse dos 29 números da revista, publicados entre os anos de 2003 e 2011, delineou-se qual caminho seria percorrido. Inicialmente, optou-se pelo trabalho com 4 seções, por se entender, naquele momento, que seriam necessárias para responder à pergunta da pesquisa.

O segundo momento da opção metodológica consistiu-se na leitura e descrição de todos os artigos publicados nas seções **Capa, Infância, Dia a dia e Dicas**. De posse desse material, o momento foi de rever o caminho eleito anteriormente, pois havia um farto material que se abria para inúmeras possibilidades de pesquisa; assim sendo, delimitou-se qual material seria usado, porque se contava com 200 páginas de descrição.

Nesse momento, optou-se por trabalhar com os artigos da seção **Capa**, publicados entre os anos de 2003 a 2009. Essa eleição justifica-se pelo fato de que a seção eleita para análise é a “espinha dorsal” da revista **Pátio Educação Infantil** e por se entender que ela responderia à problemática levantada. Escolhida a seção, o próximo passo foi o de descrever a materialidade e o formato da revista.

A terceira etapa da pesquisa consistiu na descrição do *corpus* da revista eleita como fonte. O olhar voltou-se para as características materiais por meio dos quais o impresso chega até seu leitor. Itens como periodicidade, capas, tiragem, distribuição, seções e autores que assinam os artigos na seção Capa foram descritos.

No quarto momento da pesquisa, foram agrupados por temáticas os 71 artigos descritos da seção **Capa**. Ao todo, foram identificados 12 temas, dos quais 07 destinados às identidades propostas para o ser-professor e 05 para o ser-aluno-infantil.

A seção **Revista Pátio Educação Infantil: Formato, característica e circulação** tem por objetivo apresentar a fonte de pesquisa. Nesse sentido, destina-se a uma breve

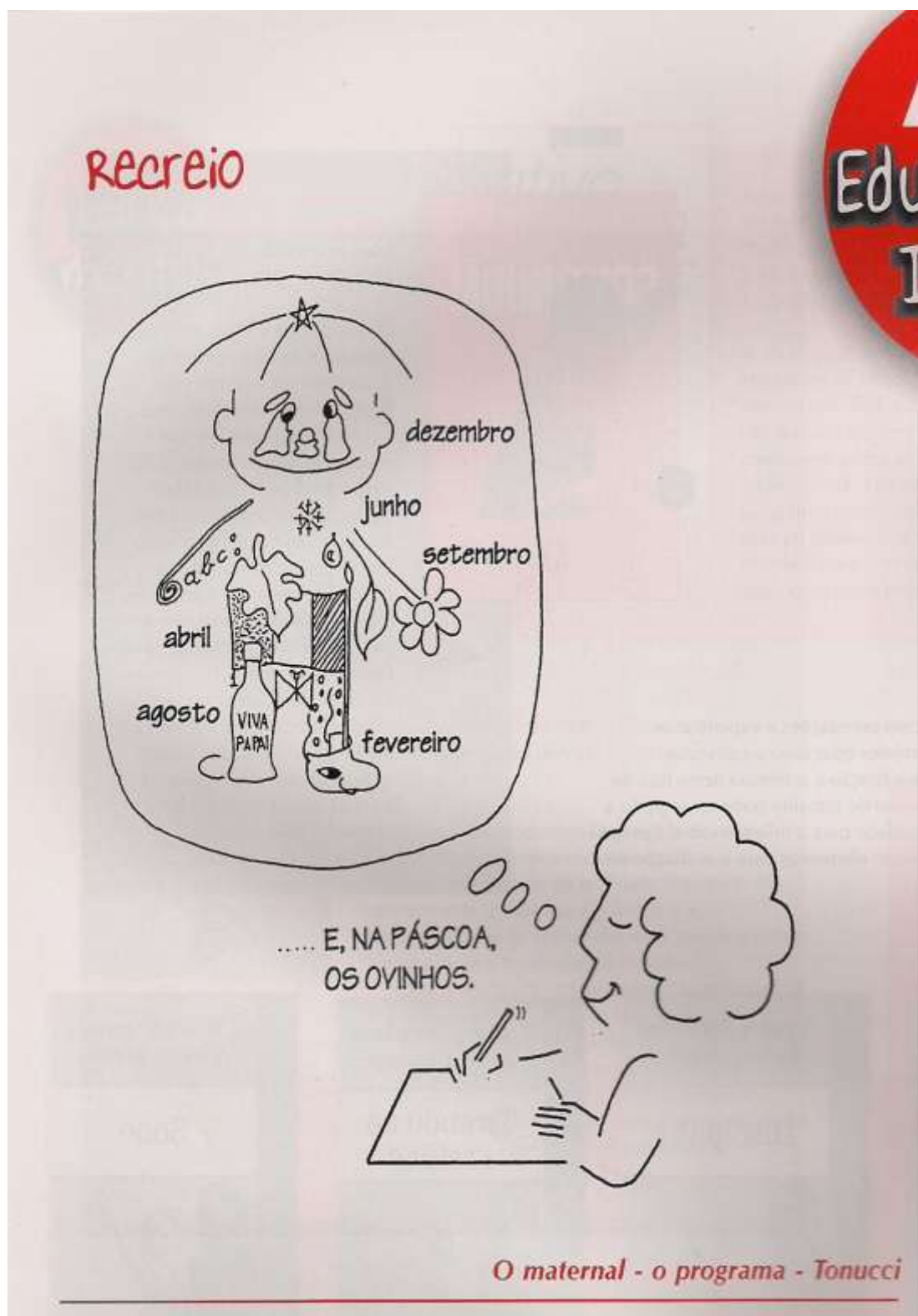
exposição da revista, ou seja, a descrição da revista quanto à periodicidade, distribuição, tiragem, assuntos tratados em cada uma das seções, tema central de cada edição, títulos dos artigos e seus respectivos autores.

Na busca de identificar e apresentar qual(is) identidade(s) são propostas para o ser-professor, a seção seguinte, intitulada **A identidade do ser-professor**, investiga, por meio da descrição de 28 artigos publicados na seção **Capa**, o que a revista propõe como identidade para o ser-professor da Educação Infantil.

A última seção tem como objeto de estudo o ser-aluno-infantil e o objetivo proposto é identificar e apresentar, por meio da descrição dos 43 artigos, qual(is) identidade(s) são sugeridas para a criança a partir de alguns aspectos como o moral, o social, o cultural e o pedagógico.

Nas **Considerações Finais**, retomam-se de forma reflexiva as questões pontuadas nas seções anteriores.

2 REVISTA PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMATO, CARACTERÍSTICAS E CIRCULAÇÃO



Nesta seção, o foco será a materialidade da revista **Pátio Educação Infantil**. Antes, porém, faz-se necessária uma explanação sobre a importância da materialidade do texto impresso.

A materialidade de um texto e o lugar em que este é publicado alteram ou ajudam a construir novos significados. Um texto impresso no papel e publicado na internet possibilita construir significados diferentes, dependendo do veículo em que o leitor fará a leitura, pois se trata do mesmo conteúdo, mas a materialidade é diferente, e isso faz diferença no momento o manuseio, as anotações e, sobretudo, o momento da descrição, já que toda materialidade expressa decisões. Portanto, é de suma importância encontrar quais as “diferentes decisões e intervenções que deram aos textos impressos as suas diferentes formas materiais” (CHARTIER, 2002, p. 64).

Todos os itens relacionados à materialidade são requisitos importantes para o historiador durante sua pesquisa quando trabalha com fonte impressa; no momento em que se debruça sobre as fontes para descrevê-las, são as particularidades despercebidas da maioria das pessoas que fazem a diferença para o pesquisador quando este as manuseia.

O suporte material pelo qual o livro é veiculado traz informações importantes relativas a elementos que somente a materialidade possibilita ao Historiador da Educação, para que este estabeleça um diálogo com sua fonte. É um elemento que ajuda a construir o sentido que se atribui ao texto, usado para reforçar ou destituir padrões.

A atenção que foi dada à materialidade dos textos levou de uma análise estritamente morfológica dos objetos a uma interrogação sobre a função expressiva dos elementos não-verbais que intervêm não apenas na organização do manuscrito, ou na disposição do texto impresso, mas também na representação teatral, na recitação, na leitura em voz alta [...] (CHARTIER, 2002, p. 64).

Antes do período recortado para estudo, 2003 a 2009, os artigos destinados aos professores da Educação Infantil eram apresentados em uma seção específica dentro da **Pátio – revista pedagógica**, publicação que antecedeu a esta que agora figura como foco de interesse.

A “**Pátio – revista pedagógica**” teve o exemplar número zero lançado em fevereiro/abril de 1997. Constam em seu editorial inaugural seus objetivos enquanto veículo de comunicação e informação diretamente ligado às questões educacionais. São eles: i) assegurar o pluralismo

conceptual; ii) contemplar importantes questões teóricas; iii) socializar bons modelos de prática pedagógica desenvolvidos no país (SANDO, 2009, p. 74).

A revista mantém a mesma identidade desde sua criação, mas seu crescimento e sinergia com as necessidades atuais dos educadores brasileiros fizeram com que se segmentasse conforme as diferentes etapas de ensino. Foram criadas, em 2003, a **Pátio – Educação Infantil**, em 1998, a **Pátio – Ensino Fundamental** e, em 2010, a **Pátio – Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**.

Em sua trajetória atenta às questões que preocupam os educadores a ARTMED¹ Editora tem buscado contribuir para o debate e a formação continuada dos profissionais que atuam na educação infantil. Tal fato pode ser constatado tanto no catálogo das obras publicadas quanto na revista *Pátio*, que sempre publicou textos voltados à educação infantil e recentemente criou uma seção dedicada a essa etapa educacional. Entretanto, devido à emergência do tema e de sua amplitude, a ARTMED concluiu que a educação infantil merecia uma publicação exclusiva (*PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL*, ano 1, n. 1, p. 5, abr./jul. 2003).

A revista **Pátio Educação Infantil** é constituída por profissionais que atuam nos mais variados campos educacionais, com maior ênfase para os que trabalham nas linhas de educação infantil, seja como professor dessa etapa da educação básica ou como pesquisador.

Ao empreender um trabalho com impressos, diferentes aspectos devem ser considerados. O local onde os textos são produzidos, o público-alvo para o qual se destina, a maneira como são organizados, o objetivo do grupo ou pessoa que produz o impresso, em suma, todos os elementos que definiram o que se identifica como sua materialidade.

O local de produção da revista **Pátio Educação Infantil** e os atores que participam de sua constituição e elaboração contribuem para a afirmação do seu caráter de Imprensa Pedagógica.

¹ A partir de outubro de 2010, a Editora Artmed passa a chamar-se Grupo A Editora, passando de uma editora de livros para uma corporação que administra múltiplas marcas, atuante em várias áreas do conhecimento e em todos os formatos.

Observa-se que os responsáveis pela revista convidaram para compor seu conselho consultivo² os mais destacados estudiosos da educação infantil, do cenário nacional e internacional. O que reforça a ideia, já apresentada na introdução deste trabalho, da intencionalidade dessa revista em tornar-se referência para os profissionais que atuam com as crianças de 0 a 6 anos.

Apresentam-se, a seguir, alguns dados sobre o formato e a composição da revista **Pátio Educação Infantil**. Optou-se por abordá-los, pois esses aspectos permitem construir uma visão da materialidade da fonte de pesquisa³.

Ano	Números publicados	Páginas por número	Formato	Seções	Sumário	Número de fotografias	Número de ilustrações	Veiculação de propaganda
2003	03	52	21,5 x 27,5 cm	45	Sim	38	304	Sim
2004	03	52	21,5 x 27,5 cm	45	Sim	33	314	Sim
2005	03	52	21,5 x 27,5 cm	45	Sim	32	311	Sim
2006	03	52	21,5 x 27,5 cm	51	Sim	34	208	Sim
2007	03	52	21,5 x 27,5 cm	48	Sim	55	083	Sim
2008	03	52	21,5 x 27,5 cm	42	Sim	53	073	Sim
2009	03	52	21,5 x 27,5 cm	44	Sim	42	094	Sim

Quadro 1: Aspectos materiais da revista Pátio Educação Infantil. 2003-2009

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

No Quadro 1, apresentam-se o ano de publicação, o número de publicação por ano, a quantidade de páginas por edição, o formato da revista em centímetros, as quantidades de seções que aparecem por ano, se no referido ano é apresentado sumário, números de fotografias e ilustrações e se há a veiculação de propagandas.

O padrão referente ao número de edições por ano, quantidade de páginas, tamanho da revista, apresentação de sumário e veiculação de propagandas são mantidos nos 07 primeiros anos de revista que correspondem ao período de pesquisa.

² Ana Maria Mello (SP); Ana Tancredi (PA); Adeum Sauer (Undime); Ana Lúcia Goulart de Farias (SP); Alessandra Schneider (Unesco/DF); Beatriz Vargas Dorneles (RS); Carmem Craidy (RS); Eloísa Candal (SC); Elvira Souza Lima (SP); Gisela Wajskop (SP); Kátia Stocco Smole (SP); Lenira Haddad (SP); Maria Cecília Amêndola Motta (OMEP/MS); Maria Clotilde Ferreira (SP); Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas); Paulo Périsse (BA); Pedro Demo (BR); Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns/BH); Sônia Kraemer (RJ); Tizuko Mochida Kishimoto (SP); Vera Mellis (Fundação Orsa/SP); Vital Didonet (Conselho de Educação/DF); Zilma Moraes de Oliveira (SP); Silvia Helena Vieira Cruz (CE); Bernard Spodek (Estados Unidos); Carolyn Edwards (Estados Unidos); Howard Gardner (Estados Unidos); Janet Gandini (Itália); Maria Teresa Gonzáles Cuberes (Argentina); Miguel Zabala (Espanha); Olivia Saracho (Estados Unidos); Peter Moss (Reino Unido); Rita DeVries (Estados Unidos); Suzana Mantovani (Itália).

³ Vide Apêndice.

Em todos os números analisados, as ilustrações estão presentes, constantes em todas as seções e em maior quantidade nos anos compreendidos entre 2003 a 2007. Nos dois anos seguintes, há uma queda brusca, conforme se visualiza no Quadro 1. Da primeira edição até a nona, essas ilustrações eram bicolores. A partir da décima edição, ficaram coloridas, o que as tornam marcantes.

Os textos não existem fora do suporte material de que são veículos (CHARTIER, 2002), porém não é o mesmo texto caso seja alterado o suporte por meio do qual chegará até o leitor. É aí que reside a importância da descrição rigorosa da materialidade do impresso, porque o modo como o conteúdo está disposto em uma página, seu espaçamento, o tamanho da fonte e as imagens revelam uma intencionalidade pretendida com a sua organização.

Tudo é pensado de maneira criteriosa no momento da produção do impresso, o que se deve ao fato de sua produção material lhe atribuir sentido. Toda materialidade pressupõe decisões, as quais, por sua vez, não são tomadas ao acaso, porque lhe atribuem sentido. Corroborando Chartier (2002), é essencial que os diferentes autores reconhecidos e produzidos no ato de fabricação do texto a ser publicado lhe confirmem sentido, dito de outra forma, é na produção do impresso, à medida que o periódico se consolida, que seus colaboradores ganham representatividade como autores.

Retomando a questão da ilustração, no Quadro 2 constam a edição e os nomes dos ilustradores da revista em análise neste estudo.

Edição	Ilustradores
Abr./jul. 2003 - ano 1 - nº 1	Francesco Tonucci ⁴ ; Joaquim da Fonseca e Mário Röhnelt.
Ago./nov. 2003 - ano 1 - nº 2	Francesco Tonucci; Joaquim da Fonseca.
Dez./mar. 2003/2004 - ano 1 - nº 3	Francesco Tonucci; Joaquim da Fonseca.
Abr./jul. 2004 - ano 2 - nº 4	Francesco Tonucci; Joaquim da Fonseca.
Ago./nov. 2004 - ano 2 - nº 5	Francesco Tonucci; Gilnei da Costa Cunha e Joaquim da

⁴ Francesco Tonucci, também conhecido pelo pseudônimo “Frato”, é um pensador, psicopedagogo e desenhista italiano, autor de números livros sobre o papel da criança no sistema urbano e artigos em revistas italianas e estrangeiras. Estudou Pedagogia na Universidade Católica Sagrado Coração de Milão. Com 28 anos, recebeu uma distinção no campo e começou a satirizar a escola por meio do nome de “Frato”, um nome que vem da fusão das primeiras sílabas de seu nome (FANO, 1941).

	Fonseca.
Dez./mar. 2004/2005 - ano 2 - nº 6	Francesco Tonucci; Gilnei da Costa Cunha e Joaquim da Fonseca.
Mar./jun. 2005 - ano 3 - nº 7	Francesco Tonucci; Gilnei da Costa Cunha e Joaquim da Fonseca.
Jul./out. 2005 - ano 3 - nº 8	Francesco Tonucci; Gilnei da Costa Cunha e Joaquim da Fonseca.
Nov./fev. 2005/2006 - ano 3 - nº 9	Francesco Tonucci; Gilnei da Costa Cunha e Joaquim da Fonseca.
Mar./jun. 2006 - ano 4 - nº 10	Francesco Tonucci; Gilnei da Costa Cunha e Joaquim da Fonseca.
Jul./out. 2006 - ano 4 - nº 11	Francesco Tonucci; Gilnei da Costa Cunha e Joaquim da Fonseca.
Nov./fev. 2006/2007 - ano 4 - nº 12	Francesco Tonucci; Gilnei da Costa Cunha e Joaquim da Fonseca.
Mar./jun. 2007 - ano 5 - nº 13	Alê Abreu; Gilnei da Costa Cunha e Tatiana Sperhacke.
Jul./out. 2007 - ano 5 - nº 14	Gilnei da Costa Cunha e Tatiana Sperhacke.
Nov./fev. 2007/2008 - ano 5 - nº 15	Alê Abreu; Gilnei da Costa Cunha; Sérgio dos Santos e Tatiana Sperhacke.
Mar./jun. 2008 - ano 6- nº 16	Alê Abreu; Gilnei da Costa Cunha; Sérgio dos Santos Junior e Tatiana Sperhacke.
Jul./out. 2008 - ano 6 - nº 17	Gilnei da Costa Cunha; Sérgio dos Santos Junior e Tatiana Sperhacke.
Nov./fev. 2008/2009 - ano 6 - nº 18	Alê Abreu; Gilnei da Costa Cunha; e Tatiana Sperhacke.
Mar./jun. 2009 - ano 7 - nº 19	Gilnei da Costa Cunha; Sérgio dos Santos Junior e Tatiana Sperhacke.
Jul./out. 2009 - ano 7 - nº 20	Alê Abreu; Gilnei da Costa Cunha; Sérgio dos Santos Junior e Tatiana Sperhacke.
Nov./dez. 2009 - ano 7 - nº 21	Gilnei da Costa Cunha; Sérgio dos Santos Junior e Tatiana Sperhacke.

Quadro 2: Ilustradores (2003 a 2009)

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

Algumas ilustrações da revista **Pátio Educação Infantil** não apresentam o nome do ilustrador. O padrão mantido ali se refere à seção Dicas, que desde o 8º número consta o nome de Gilnei da Costa Cunha como autor.

A quantidade de ilustrações presentes na revista sofre alteração a partir da reformulação de seu projeto gráfico, que culmina com a sua diminuição, sem constar no editorial ou em qualquer lugar do periódico justificativa para tal mudança.

A partir do 19º número, o nome de Francesco Tonucci não aparece entre os dos ilustradores. Seu trabalho é citado apenas na seção Recreio. Antes dessa mudança, suas ilustrações apareciam em várias seções da revista, e mesmo sem constar seu nome era

possível atribuir a Francesco Tonucci sua autoria, pelas características de sua forma de ilustrar.

Um aspecto relevante é a quantidade de fotografias que aumentou significativamente enquanto que as ilustrações diminuíram. As fotos apareciam somente nas seções Entrevista, Dia a Dia, Iniciativas e Municípios em Ação, todas em preto e branco até a revista de número 09. A partir da 10ª edição, as fotos passam a ser coloridas, apresentadas somente nas seções citadas. Com a reformulação do *layout*, que acontece na 13ª edição, as fotografias são destacadas desde a capa da revista, e sua publicação é estendida para outras seções do periódico.

Outro aspecto importante a destacar sobre a revista **Pátio Educação Infantil** reporta-se ao fato de possuir característica de ordem comercial, pois divulga produtos e eventos ligados direta e indiretamente à educação; os produtos divulgados ali são produzidos pela editora que a publica.

Em todos os números, há veiculação de propaganda de livros editados pela Artmed, a mesma editora que publica a revista; observa-se também a chamada para participação de eventos relacionados à área da educação que acontecem no país.

O formato da revista em pauta é de 21,5cm de largura por 27,5cm de comprimento, em papel LWC 80 gramas⁵, composta por 48 páginas mais capas, perfazendo um total de 52 páginas.

Nos números analisados, não há uma padronização exata em relação à quantidade de páginas dos artigos publicados na seção Capa, havendo sempre uma variação, que nunca ultrapassava 05 páginas, no entanto, não se pode ultrapassar a extensão de 7 mil caracteres com espaços.

Da 13ª edição até a 21ª, observa-se uma padronização das páginas, nas quais os artigos da seção Capa são apresentados, padrão que não se mantinha nos números anteriores. O primeiro começa na página 06 e termina na página 09. O segundo começa na página 10 e termina na página 13. O terceiro começa na página 14 e termina na página 16.

⁵ LWC (*Lightweight Coated Paper*): papel fabricado com alta porcentagem de celulose, revestido fora de máquina com 8 g/m² a 19 g/m² de tinta couchê em cada face, utilizado na impressão de catálogos, revistas, livros e materiais promocionais. Gramaturas: 56g/m² – 57g/m² – 60g/m² – 70g/m² – 80g/m² – 90g/m². Disponível em: <http://www.plural.com.br/informativos_tipospapel.php>. Acesso em: 24 jul. 2012.

Nas edições de número 15, 16, 17 e 18, o terceiro artigo começa na página 14 e termina na página 17.

É na edição de número 10 que a revista passa a ser impressa em quatro cores⁶, aumenta-se a quantidade de fotos, que passam a ser coloridas. O editorial justifica essa mudança com o argumento de que com esse novo *layout* a revista tornara-se atraente e a leitura mais agradável, como expõe o excerto abaixo:

A partir de agora, a revista passa a ser impressa em quatro cores, tornando-a ainda mais atraente e de leitura mais agradável. Esperamos, além de continuar oferecendo subsídios para a troca de ideias e o aprofundamento da discussão sobre questões relevantes para a educação infantil, fazê-lo com uma qualidade ainda maior na forma e no conteúdo da revista (PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL, ano 4, n. 10, p. 5, mar./jun. 2006).

Essa mudança vem ao encontro da importância que a materialidade do impresso tem (CHARTIER, 2002), demonstra a intencionalidade do grupo que publica a revista.

A partir da edição de número 13 ocorre uma mudança significativa no *layout* da revista. Por ser o quinto ano de publicação da revista, a equipe editorial justifica essa mudança como uma nova fase pela qual a **Pátio Educação Infantil** passaria.

Nossa revista teve em seus primeiros anos um desenvolvimento pleno e saudável, sob o olhar atento da equipe editorial, com o apoio de um conselho consultivo nacional e internacional formado pelos mais renomados especialistas em educação infantil e com a parceria de um conjunto cada vez maior de leitores. Em 2007, a **Pátio – Educação Infantil** está iniciando seu quinto ano de publicação. Nosso bebê como uma nova fase de vida. Para marcar esse momento, o projeto gráfico da revista foi totalmente reformulado pela designer Tatiana Sperhacke, também autora do projeto gráfico adotado pela **Pátio – Revista Pedagógica** em 2006. O objetivo dessa atualização é modernizar a linguagem visual da revista e aproximá-la mais da **Revista Pedagógica**, ainda que cada uma das publicações mantenha identidade própria, respeitando seus públicos e seus conteúdos diferenciados (PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL, ano 5, n. 13, p. 5, mar./jun. 2007, grifos do autor).

⁶ Impressão em quatro cores é aquela que usa as quatro cores básicas universais: cyan (azul), magenta (vermelho), yellow (amarelo) e black (preto) a partir dessas 4 cores básica consegue-se uma variação com milhares de tons diferentes (cores). Para se fazer um verde, por exemplo, mistura-se azul com amarelo. Antes das 4 cores era a monocolor 1 cor ou bicolor 2 cores.

Com essa mudança, os responsáveis pela revista anseiam aproximá-la da **Revista Pedagógica**, porém mantendo um padrão próprio da **Pátio Educação Infantil**. Outra expectativa é torná-la atraente ao público e com a leitura agradável.

2.1 PERIODICIDADE, TIRAGEM E DISTRIBUIÇÃO DA REVISTA

A periodicidade de um impresso é item de grande importância na pesquisa, pois pode dizer muito sobre a sua consolidação. Biccas (2008) afirma que é fundamental a análise desse aspecto para a compreensão do ciclo de vida de um impresso, porque pode ser o indício de que este se consolida ou indica prioridades a serem atendidas.

A revista **Pátio Educação Infantil** era uma publicação quadrimestral que circulava nos meses de abril, agosto e dezembro. A partir de 2007, passou a circular nos meses de março, julho e novembro. Sofre uma nova alteração em 2010, tornando-se uma publicação trimestral, com circulação nos meses de janeiro, abril, julho e outubro.

Não estão disponíveis na revista impressa, nem em sua página na internet, informações sobre a tiragem inicial e atual. A informação disponibilizada é da porcentagem de sua distribuição nacional, que é feita mediante assinatura, o que pode ser observado no Gráfico 1.

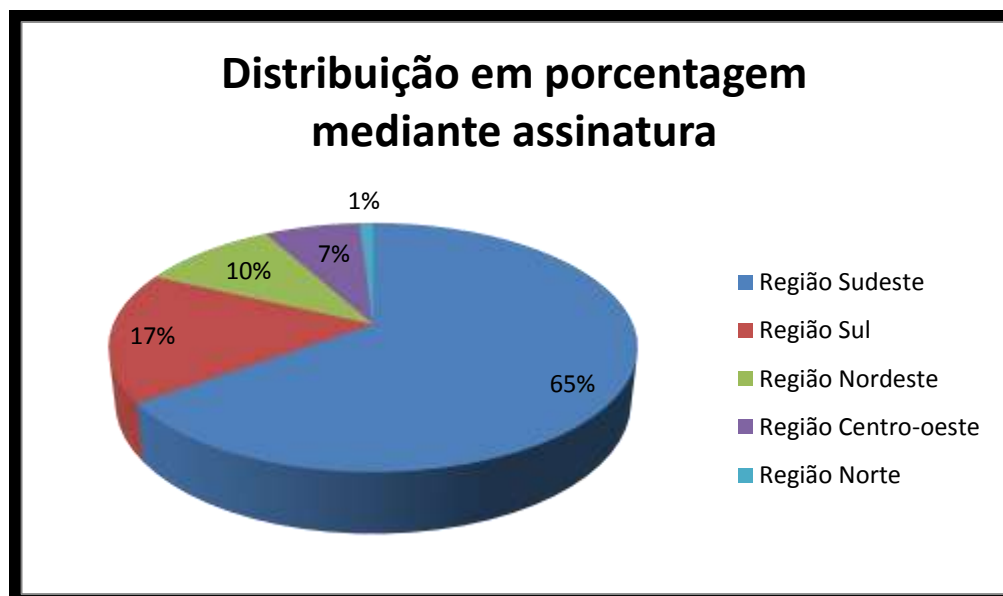


Gráfico 1: Distribuição em porcentagem mediante assinatura
Fonte: Revista Pátio Educação Infantil (Organização da autora).

Em contato com a editora da revista, esta informou que a revista **Pátio Educação Infantil** tem atualmente uma tiragem de 186.000 exemplares por edição, incluindo a tiragem do governo federal⁷. Nos anos anteriores, o número era de 121.000⁸ exemplares, incluindo a parcela destinada ao FNDE.

Sobre a sua distribuição, sabe-se que a editora responsável por sua publicação possuiu um contrato com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e compete ao governo federal a distribuição para as escolas que ofertam a educação infantil. A distribuição da revista é feita da seguinte maneira: critério de atendimento⁹: escolas da educação básica que atendem de 1 a 250 alunos recebem 1 exemplar de cada periódico; escolas da educação básica que atendem entre 251 a 500 alunos recebem 2 exemplares de cada periódico; escolas da educação básica que atendem entre 501 a 750 alunos recebem 3 exemplares de cada periódico; escolas da educação básica que atendem 751 a 1000 alunos recebem 4 exemplares de cada periódico; escolas da educação básica que atendem de 1001 a 1250 alunos recebem 5 exemplares de cada periódico; escolas da educação básica que

⁷ A tiragem do governo refere-se às revistas destinadas as escolas que ofertam a educação infantil.

⁸ Frente a esse dado, novas perguntas surgiram, tais como: A partir de qual edição houve a alteração na quantidade de exemplares? Desses números, quantos são destinados à tiragem do governo? Tais perguntas foram enviadas à assistente de edição da revista, permanecendo sem resposta até o presente momento.

⁹ Informação constante na página do MEC. <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/be-dados-estatisticos>>. Acesso em: 29 abr. 2012.

atendem mais de 1250 alunos recebem 6 exemplares de cada periódico, conforme ilustra o Gráfico 2.

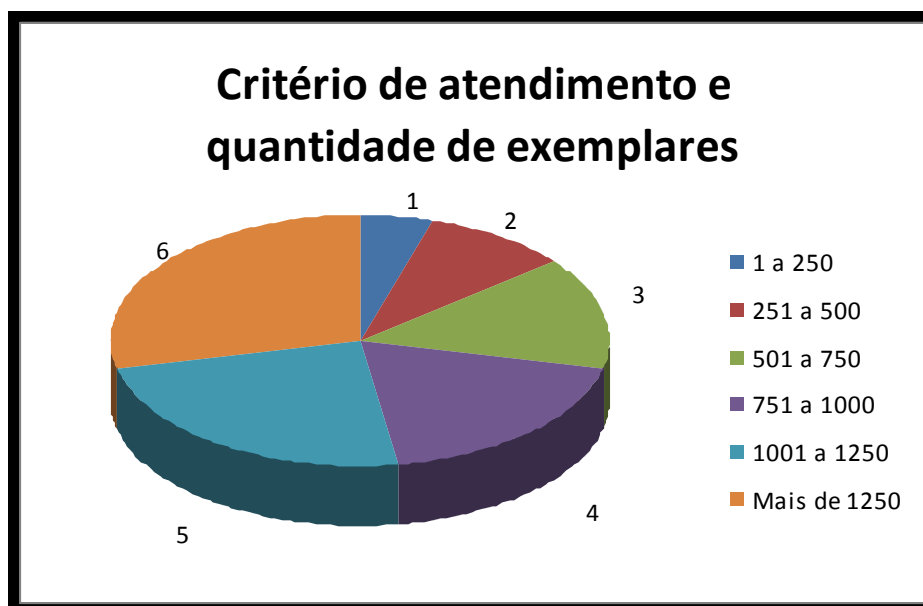


Gráfico 2: Critério de atendimento e quantidade de exemplares distribuídos

Fonte: Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/index.php/be-dados-estatisticos>>. Acesso em: 29 abr. 2012 (Organização da autora).

Desde o primeiro número, o FNDE tem contrato¹⁰ com o grupo que publica a **Pátio Educação Infantil** para que a sua distribuição seja feita para todas as escolas públicas do Brasil que oferecem Educação Infantil.

No edital de convocação para a inscrição no processo de seleção e avaliação dos periódicos que farão parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola, o referido edital evidencia qual seu objetivo e o que se espera dos periódicos selecionados.

Este edital tem por objeto a convocação de empresas para inscrição no processo de avaliação e seleção de periódicos a serem utilizados com finalidades pedagógicas na **formação e atualização do corpo docente e da equipe pedagógica das instituições públicas de ensino e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio** (BRASIL, 2009, p. 1, grifo do autor).

¹⁰ Não houve acesso a esse contrato, apenas ao edital de chamada do FNDE, mas por meio da análise da revista pode-se afirmar que ela é distribuída desde sua primeira publicação a todas as escolas que ofertam a educação infantil.

Frente às informações disponíveis no editorial da revista e no edital do Ministério da Educação (MEC), conclui-se que a referida revista assume um caráter de formação e atualização dos profissionais que atuam na educação infantil da rede pública e interessados que adquirem por meio de assinatura ou/e compra em banca, arroga para si a responsabilidade de ser formadora e informadora dos professores brasileiros.

É relevante o fato de a revista contar com o apoio institucional da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) desde o seu primeiro número, e a partir do quarto número passa a contar também com o apoio da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP)/Brasil.

2.2 SEÇÕES

Neste item, abordam-se aspectos referentes às seções apresentadas na revista **Pátio Educação Infantil**, bem como são descritas suas regularidades, seus assuntos. É possível verificar quais são os temas tratados na revista, o que recebe maior destaque, o que objetiva informar ao leitor e a maneira como está disposto na página pode denotar o grau de importância na publicação.

A revista **Pátio Educação Infantil**, em suas 12 primeiras edições, apresentava: Capa, Entrevista, Intercâmbio, Dicas, Dia-a-dia, Infância, Polêmica, Iniciativas, Municípios em Ação, Perspectiva, além do Editorial, Mural, Resenha, Lançamento e Recreio. Não houve uma padronização quanto ao conteúdo do sumário da revista, pois logo na segunda edição alguns itens apresentados na primeira edição foram alterados.

O Quadro 3 exibe todas as seções criadas e veiculadas pelos editores da revista **Pátio Educação Infantil** no período circunscrito aos anos de 2003 a 2009, o qual se organiza por ano e seção. Ressalta-se que à direita de cada seção registra-se a quantidade de vezes que esta é apresentada por ano.

Seções	Ano						
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Capa	03	03	03	03	03	03	03
Entrevista	03	03	03	03	03	03	03
Dicas	03	03	03	03	03	03	03
Infância	03	03	03	03	01	02	03
Dia a dia	03	03	03	03	03	03	02
Diferentes Linguagens	02	02	02	01	03		
Perspectiva	02	03	03	03	03	03	03
Ciranda	01	03	01	02	02		02
Iniciativas	03	01	01	03	02	02	02
Editorial ¹¹	03	03	03	01			
Agenda	02	03	03	03	03		01
Recursos	02	01	03	03	03	01	
Mural	02	01	01	03		02	03
Resenha	03	03	03	03	03	03	03
Lançamentos	03	03	03	03	03	03	03
Recreio	03	03	03	03	03	03	03
Expediente						01	01
Ateliê					01	02	03
Cenário					03	03	01
Carta ao Leitor					03	02 ¹²	02
Intercâmbio	01						
Municípios em Ação	02	03	02	02			
Polêmica	01	01					
Sites			01		01		
Roda de conversa			01	02	02	03	02
Ao Leitor				02			

Quadro 3: Seções da revista Pátio Educação Infantil: 2003-2009. Números de vezes que cada seção aparece por ano de publicação

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

Ao longo dos 07 anos da revista **Pátio Educação Infantil**, foram publicados 21 números, que juntos somam 26 seções distintas. Não há uma padronização exata quanto à quantidade de seções apresentadas em cada edição da revista.

Ao observar o quadro, é possível perceber a regularidade relacionada às seguintes seções: Capa, Entrevista, Dicas, Resenha, Lançamentos e Recreio, pois aparecem em todos

¹¹ Essa seção tem o seu nome alterado na edição de número 11 para “Ao Leitor”. A partir da edição de número 13, recebe o nome de Carta ao leitor.

¹² Essa seção não aparece no sumário, dos números 18 e 19, mas está dentro da revista.

os números analisados. Seções como: Polêmica, Sites e Expedientes aparecem apenas em dois números da revista, respectivamente, Polêmica na 1ª e 6ª edições, Sites na 7ª e 14ª edições e Expediente na 18ª e 19ª edições. Salienta-se que a seção expediente refere-se à página 04 nos 21 números da revista, na qual é apresentada a equipe técnica da revista **Pátio Educação Infantil**, o conselho consultivo e as instituições que apoiam a sua publicação como a UNESCO, UNDIME e OMEP/Brasil; essa seção aparece apenas no sumário dos números 18 e 19, respectivamente os mesmo em que a seção Carta ao leitor não aparece no sumário.

As seções Perspectiva, Polêmica, Entrevista e Infância trazem o pensamento dos principais especialistas sobre a educação infantil, versando sempre sobre conteúdos pertinentes ao dia-a-dia dos profissionais da educação infantil. Na seção Infância, são apresentados temas psicossociais do interesse de professores, pais, atendentes e de todas as pessoas envolvidas diretamente com a educação das crianças de 0 a 6 anos. Em Polêmica, os diferentes pontos de vista sobre questões controversas relevantes ao ensino das crianças pequenas são discutidos. Na seção Entrevista, geralmente há a participação de grandes nomes do cenário mundial especialistas na educação infantil e é focado o tema central apresentado pela revista.

Dia-a-dia, Iniciativas e Dicas trazem relatos de ações bem sucedidas desenvolvidas por profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos, bem como sugestões práticas que podem ser utilizadas em salas de aula. A seção Dia-a-dia traz o relato de experiências pedagógicas, sempre ilustradas por fotos e produções das crianças. Já na seção Iniciativa são reunidas propostas e ações de diferentes organizações para a qualificação da educação infantil.

A seção Dicas é a página central da revista, que desde a 5ª edição traz propostas práticas de brincadeiras que podem ser desenvolvidas com as crianças. Do primeiro até ao quarto número, essa seção trazia dicas sobre o desenvolvimento da criança, nutrição e primeiros socorros.

No primeiro número, foram apresentadas as etapas do desenvolvimento do bebê, desde o nascimento até o 12º mês. O segundo número deu continuidade ao tema abordado na edição anterior ao mostrar o desenvolvimento da criança do primeiro ano de vida até o terceiro.

A ênfase dada no terceiro número foi sobre os cuidados e procedimentos que o professor deve ter para com a criança em caso de acidentes, tais como contusões, sangramento, fraturas, corpo estranho, hemorragia nasal e dos dentes.

O quarto número trouxe informações sobre a nutrição da criança, com apresentação de um cardápio simples, quais alimentos devem ser consumidos no café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar.

Municípios em Ação é o espaço no qual são apresentados projetos bem-sucedidos realizados em escolas de educação infantil, tanto da esfera pública, quanto privada, espalhadas por todo o Brasil, com a indicação da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). O editorial da revista objetivava destinar essa seção como um espaço aberto para a participação das prefeituras, que informariam a revista e, conseqüentemente, seus leitores sobre programas que poderiam servir de exemplo para outras escolas e regiões; no entanto, após o ano de 2006 a seção não foi mais publicada.

As demais seções, como Resenha e Mural, têm por objetivo manter o leitor permanentemente atualizado, todos os materiais apresentados nessas seções são editados pelo Grupo A.

A seção Recurso, assim como as duas citadas anteriormente, objetiva manter o leitor em constante atualização; todavia, os materiais apresentados na referida seção não são publicados pelo Grupo A.

A seção Agenda apresenta eventos relacionados à educação que ocorreriam em todo o Brasil, inclusive alguns eventos internacionais.

A seção Recreio é apresentada na última página da revista, na qual são apresentadas ao público leitor charges de Francesco Tonucci.

2.2.1 Capa e seção Capa

É por meio da capa da revista **Pátio Educação Infantil** que foi possível observar as mudanças sofridas pelo periódico no período circunscrito aos anos de 2003 a 2009. Nesse

âmbito, julga-se relevante apresentar em uma seção específica esse item. Outra ressalva é o fato de a seção que serve de “espinha dorsal” da revista receber o nome de Capa.

A partir da edição 13^a, a Capa é apresentada na cor laranja, com uma foto no meio. O conteúdo interno passa a ser exibido em várias cores, a textura do papel fica um pouco áspera, mas nada que comprometa a sua qualidade. As fotos são coloridas. Os textos passam a ser publicados em três cores: branco, preto e laranja. As seções ganham cores diferentes, suas páginas passam a ser coloridas.

Da edição número 1 até a número 12 havia um padrão na apresentação da Capa, a qual era ilustrada com cores claras e com desenhos que aparentavam terem sido feitos por crianças.

Nesses mesmos números, na parte inferior da página 3, ao lado do sumário, à esquerda, havia um desenho que seguia o mesmo padrão daquele apresentado na Capa da revista.

A partir da 13^a edição, houve uma reformulação no *layout* da revista, e os desenhos que eram apresentados nas capas das 12 primeiras edições foram substituídos por fotos diversas, relacionadas ao universo infantil.

A seguir, reproduzem-se as capas das 21 edições da revista **Pátio Educação Infantil**. Por meio de sua observação, pode-se notar a mudança de *layout* pela qual o periódico passou nos 07 anos tomados como recorte temporal.





Fonte: revista Pátio Educação Infantil, 2003 a 2009.

No Quadro 4, elencam-se as chamadas de Capa das 21 edições selecionadas para esta pesquisa.

Ano	Número	Mês	Chamada da capa
2003	01	Abril Julho	Por que educar significa cuidar?
2003	02	Agosto Novembro	De que professor precisamos para a educação infantil?
2003/2004	03	Dezembro Março	Faz-de-conta na escola: a importância do brincar.
2004	04	Abril Julho	Desafios do cotidiano pedagógico.
2004	05	Agosto Novembro	Que currículo para a educação infantil?
2004/2005	06	Dezembro Março	Infância hoje.
2005	07	Março Julho	Educação em valores na primeira infância.
2005	08	Julho Outubro	As múltiplas linguagens da criança.
2005/2006	09	Novembro Fevereiro	A diversidade como desafio.
2006	10	Março Junho	Diferentes âmbitos da avaliação.
2006	11	Julho Outubro	Educação infantil em tempos de violência.
2006/2007	12	Novembro Fevereiro	Documentação pedagógica.
2007	13	Março Julho	Educando crianças de 0 a 3 anos.
2007	14	Julho Outubro	Educação infantil e ensino fundamental A nova educação básica se estrutura.
2007/2008	15	Novembro Fevereiro	Educação infantil e cultura a escola como espaço de socialização.
2008	16	Março Junho	Caminhos da inclusão Como lidar com as diferenças na escola.
2008	17	Julho Outubro	Pedagogia das relações.
2008/2009	18	Novembro Fevereiro	O futuro da educação infantil.
2009	19	Março Junho	Para que serve a educação infantil?
2009	20	Julho Outubro	Oralidade, alfabetização e letramento.
2009	21	Novembro Dezembro	Existe uma pedagogia da infância?

Quadro 4: Chamadas de capas - edições 1 a 21 (2003 a 2009)

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

As chamadas de capa das 21 edições são distintas, não há repetição. Trata-se de temas atuais e pertinentes à educação infantil. A partir da temática abordada na capa que todos os artigos publicados em todas as seções da revista versarão.

A seção Capa é a espinha dorsal da revista e aborda os principais artigos que versam sobre a problemática levantada na capa, que é o tema central da edição, trazendo o pensamento dos principais especialistas nacionais e estrangeiros relativo aos temas que se impõem no cotidiano dos profissionais que atuam com as crianças de 0 a 6 anos.

A partir da 9ª edição, houve uma alteração no padrão de apresentação da quantidade de artigos publicados na seção Capa. Nos 8 primeiros números, os artigos escritos para essa seção totalizavam um número de quatro artigos por edição, não havendo, portanto, uma padronização na quantidade de páginas de cada artigo. A partir da 9ª edição isso é reformulado, passando para 3 os números de artigos escritos para a matéria de capa, o que altera também a sua quantidade de páginas, havendo a partir desse número uma padronização na quantidade de páginas, o que totaliza três páginas por artigo, e não há uma justificativa no editorial da revista quanto a essa alteração.

2.2.2 Artigos e autores

Nesta seção, discorre-se acerca dos dados referentes aos artigos publicados na seção Capa e seus respectivos autores. Destacam-se também os temas centrais de todas as edições e a formação e atuação de todos os autores da revista.

No Quadro 5, citam-se as edições, os títulos e o número de artigos da revista em pauta.

Edição	Títulos dos artigos	Nº de artigos
Abr./jul. 2003 ano 1 nº 1	Não há educação sem cuidado A necessária associação entre educar e cuidar Cuidado <i>versus</i> educação: o dilema institucional das escolas infantis Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar	04

(continuação...)

Ago./nov. 2003 ano 1 nº 2	Diretrizes para a formação de professores de educação infantil De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta, várias respostas Desafio da formação profissional do docente de educação infantil O bom senso não basto para educar crianças pequenas	04
Dez./mar. 2003/2004 ano 1 nº 3	O brincar na educação infantil Faz-de-conta na escola: a importância do brincar O papel do brincar na cultura contemporânea O brincar e a produção do sujeito infantil	04
Abr./jul. 2004 ano 2 nº 4	Quando Crianças fazem as regras O sentido da adaptação à creche e à pré-escola A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil O acompanhamento das aprendizagens e a avaliação	04
Ago./nov. 2004 ano 2 nº 5	Por uma pedagogia da educação infantil A construção da autonomia na educação infantil Abordagem High/Scope: quatro décadas de tradição e inovação Orientações e projetos pedagógicos nas creches e pré-escolas italianas	04
Dez./mar. 2004/2005 ano 2 nº 6	A história da infância no Ocidente O que é infância? Essa criança que se desdobra A reinvenção da infância	04
Mar./jun. 2005 ano 3 nº 7	O despertar do senso moral Educação infância e valores Educação para a paz na primeira infância Bom comportamento não é suficiente	04
Jul./out. 2005 ano 3 nº 8	Ensinando as crianças através de centena de linguagens As múltiplas linguagens na educação infantil As linguagens simbólicas das crianças A verdadeira democracia começa aos três anos	04
Nov./fev. 2005/2006 ano 3 nº 9	Infância e diferença na escola Inclusão uma alternativa ética Diversidade cultural e infância	03
Mar./jun. 2006 ano 4 nº 10	Os diferentes âmbitos da avaliação As diversas linguagens da avaliação Leitura, escrita e avaliação na educação infantil	03
Jul./out. 2006 ano 4 nº 11	A cultura de paz na educação infantil A violência e o despertar do senso moral O papel educativo das armas de brinquedos	03
Nov./fev. 2006/2007 ano 4 nº 12	Revisitando uma prática ao redor da mesa grande Quando as imagens não falam mais que as palavras Registro reflexivo e autoformação	03
Mar./jun. 2007 ano 5 nº 13	Aprendizagem social nos programas pré-escolares O papel do professor de crianças pequenas Como definir uma pedagogia que oriente o trabalho em creche	03

(continuação...)

Jul./out. 2007 ano 5 nº 14	Para uma pedagogia da infância Uma resposta educativa à diversidade Do jardim à escola	03
Nov./fev. 2007/2008 ano 5 nº 15	Culturas e processos de socialização das crianças pequenas Um olhar histórico e antropológico sobre a infância e a cultura Cultura e educação multicultural	03
Mar./jun. 2008 ano 6 nº 16	Série não rima com inclusão Gênero e sexualidade no cuidar e educar A brincadeira na inclusão social	03
Jul./out. 2008 ano 6 nº 17	Afeto e autoridade na educação das crianças O lugar da criança Vínculos entre famílias e profissionais na construção do projeto educativo	03
Nov./fev. 2008/2009 ano 6 nº 18	Boa escolarização para as crianças de amanhã Educação infantil para uma sociedade sustentável Novos paradigmas para a educação infantil	03
Mar./jun. 2009 ano 7 nº 19	As aprendizagens escolares na educação infantil A formação de professores e a educação infantil Como desenvolver o pensamento filosófico nas crianças	03
Jul./out. 2009 ano 7 nº 20	Alfabetização e letramento na educação infantil A história por trás da alfabetização Leituras de infância e formação cultural	03
Nov./dez. 2009 ano 7 nº 21	O brincar no currículo da educação infantil Está nascendo uma pedagogia da infância A construção de um currículo em ação	03

Quadro 5: Relação de artigos publicados na seção Capa

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

Os artigos da seção Capa, eleitos para investigação, tratam da problemática levantada na capa; aborda assuntos relevantes para a prática do professor e não há diferença entre o tamanho dos títulos publicados nas 29 edições, eles são curtos e objetivos.

Os artigos publicados na seção capa não enfoca um único aspecto relacionado ao universo da criança e/ou do profissional que atua com as crianças de 0 a 6 anos, mas sim vários, tais como o desenvolvimento da criança, a relação entre o cuidar e o educar, diretrizes para a formação dos professores que atuam com as crianças de 0 a 6 anos, a importância do brincar na educação infantil, a avaliação na educação infantil, a construção

da autonomia da criança, o senso moral, a aprendizagem da criança da educação infantil, a postura do ser-professor, entre outros.

Todos os títulos listados no Quadro 6, publicados ao longo das 21 edições da revista em análise, são voltados para os professores que atuam com as crianças de 0 a 6 anos, objetivando com que o educador repense a sua prática pedagógica. Segundo os editores do periódico, todas as abordagens são educativas, tratadas pelos prismas psicológico, pedagógico ou social.

Ressalta-se que todos os artigos publicados nas principais seções da revista são assinados por nomes de peso no cenário da educação: são pesquisadores, professores, coordenadores de ONG'S, entre outras atividades e reconhecidos por seus trabalhos realizados no campo infantil.

Ano	Edição	Autor	Formação/atuação
2003	01	Vital Didonet	Vice-presidente para a América Latina da Organização Mundial para a Educação Infantil (OMEP).
2003	01	Maria Clotilde Rossetti-Ferreira	Professora titular da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeira Preto (FFCLRP) – USP.
2003	01	Lenira Haddad	Doutora em Educação, coordenadora do EDUCERE – Centro de Formação para a Educação Infantil e professora do Curso de Especialização em Educação Infantil da FEUSP.
2003	02	Zilma de Moraes Ramos Oliveira	Pedagoga e livre-docente em Psicologia do Desenvolvimento.
2003	02	Sonia Kramer	Doutora em Educação e professora da PUC-Rio.
2003	02	Gisela Wajskop	Doutora em Metodologia e Educação Comparada e diretora do Instituto Singularidades.
2003/2004	03	Tânia Ramos Fortuna	Psicopedagoga, especialista em Piaget, Mestre em Psicologia Educacional, professora da Faculdade de Educação da UFRGS e coordenadora geral do Programa de Extensão Universitária Quem Quer Brincar?
2003/2004	03	Lino de Macedo	Professor titular de Psicologia do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da USP.
2003/2004	03	Adriana Friedmann	Pedagoga, mestre em Metodologia do Ensino, professora do curso de Pós-Graduação em Jogos Cooperativos da Unisantos e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento (Nepsid).

(continuação...)

2003/2004	03	Leni Vieira Dornelles	Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da UFRGS.
2004	04	Maria Clotilde	Professora titular da Faculdade de Filosofia, Ciência e

		Rossetti-Ferreira Katia de S. Amorim	Letras de Ribeira Preto (FFCLRP) – USP. Pós-Doutora na Cindedi pela Fapesp.
2004	04	Maria de Alice de Rezende Amorim	Doutora em Educação e Currículo, mestre em Didática, historiadora, capacitadora da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e assessora pedagógica do Colégio Pentágono (SP).
2004	04	Maria Carmem Silveira Barbosa	Professora da Faculdade de Educação da UFRGS.
2004	05	Maria Lucia de A. Machado	Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, coordenadora do projeto Cuidar/Educar Crianças Pequenas nas Creches da Associação Santo Agostinho (ASA), integrante do fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI) e membro do grupo gestor do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).
2004	05	Lenira Haddad	Doutora em Educação, coordenadora do Educere – Centro de Formação para a Educação Infantil e professora do Curso de Especialização em Educação Infantil da Feusp.
2004	05	Ana Lúcia Goulart de Faria	Professora da Faculdade de Educação da Unicamp.
2004/2005	06	Maria Lucia de A. Machado	Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, coordenadora do projeto Cuidar/Educar Crianças Pequenas nas Creches da Associação Santo Agostinho (ASA), integrante do fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI) e membro do grupo gestor do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).
2004/2005	06	Ana Lúcia Goulart de Faria	Professora da Faculdade de Educação da Unicamp.
2005	07	Yves de La Taille	Professor livre-docente do Instituto de Psicologia da USP.
2005	08	Gabriel de Andrade Junqueira Filho	Pedagogo e professor da Faculdade de Educação UFRGS. Francesco Tonucci Pesquisador do Instituto das Ciências e Tecnologia da Cognição do Conselho Nacional das Pesquisas da Itália (Itália).
2005	08	Adriana Friedmann	Mestre em Metodologia do Ensino, professora do curso de Pós-Graduação em Jogos Cooperativos da Unisantos e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento (Nepsid).
2005/2006	09	Maria Teresa Eglér Mantoan	Pedagoga, doutora em Psicologia Educacional, professora da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade (LEPED/Unicamp).
2005/2006	09	Wagner de Angel Ferraz	Pedagogo, coordenador pedagógico do Colégio Estadual Evaristo da Veiga, de Salvador (BA) e psicólogo do Núcleo de Atenção Psicopedagógica (NAPP) da Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública e da Clínica Poesis.
(continuação...)			
2005/2006	09	Telmo Marcon	.Doutor em História Social, pós-doutor em Educação Intercultural, professor e pesquisador na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF (RS).

		Sussi Menine Guedes Camila Agostini Kéllen Picolo Fibrans Léia Mara Loss	Mestre em Educação Infantil, professora e coordenadora do curso de Educação Infantil UPF. Graduada em Pedagogia. Aluna do curso de Pedagogia UPF. Aluna do curso de Pedagogia UPF.
2006	11	Adriana Friedmann	Mestre em Metodologia do Ensino, professora do curso de Pós-Graduação em Jogos Cooperativos da Unisantos e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento (Nepsid).
2006	11	Yves de La Taille	Professor livre-docente do Instituto de Psicologia da USP.
2006	11	Tânia Ramos Fortuna	Psicopedagoga, especialista em Piaget, Mestre em Psicologia Educacional, professora da Faculdade de Educação da UFRGS e coordenadora geral do Programa de Extensão Universitária Quem Quer Brincar?
2006/2007	12	Gabriel de Andrade Junqueira Filho	Pedagogo e professor da Faculdade de Educação UFRGS.
2006/2007	12	Maria Alice Proença	Doutora em Educação e Currículo, mestre em Didática, historiadora, capacitadora da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e assessora pedagógica do Colégio Pentágono (SP).
2007	13	Cisele Ortiz	Psicóloga, especialista em Educação Infantil e coordenadora do Instituto Avisa Lá – formação continuada de educadores.
2007	13	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Pedagoga e livre-docente em Psicologia do Desenvolvimento.
2007	14	Ana Lúcia Goulart de Faria	Professora da Faculdade de Educação da Unicamp.
2007/2008	15	Maria Carmen Silveira Barbosa	Professora da Faculdade de Educação da UFRGS.
2007/2008	15	Vital Didonet	Vice-presidente para a América Latina da Organização Mundial para a Educação Infantil (OMEP).
2008	16	José Pacheco	Mestre em Educação.
2008	16	Cláudia Ribeiro	Doutora em Educação e professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (MG).
2008	16	Tânia Ramos Fortuna	Psicopedagoga, especialista em Piaget, Mestre em Psicologia Educacional, professora da Faculdade de Educação da UFRGS e coordenadora geral do Programa de Extensão Universitária Quem Quer Brincar?
2008	17	Altino José Martins Filho	Mestre em Educação e Infância pela UFSC, integrante do Grupo de Estudos sobre a Infância, Escola e Educação (GEPIEE/UFSC), formador de professores e professor de educação infantil na rede municipal de Florianópolis (SC).

(continuação...)

2008/2009	18	Vital Didonet	Vice-presidente para a América Latina da Organização Mundial para a Educação Infantil (OMEP).
2009	19	Elvira Souza	Antropóloga, psicóloga e consultora internacional de

		Lima	educação.
2009	19	Lívia Maria Fraga Vieira	Professora da Faculdade de Educação da UFMG.
2009	20	Magda Soares	Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da UFMG.
2009	20	Luiz Percival Leme Britto	Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.
2009	21	Gabriel de Andrade Junqueira Filho	Pedagogo e professor da Faculdade de Educação UFRGS.
2009	21	Maria Alice Proença	Doutora em Educação e Currículo, mestre em Didática, historiadora, capacitadora da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e assessora pedagógica do Colégio Pentágono (SP).

Quadro 6: Autores nacionais que assinam artigos publicados na revista

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

Por meio da análise do quadro 6, pode-se afirmar que os autores que assinam artigos no periódico desenvolvem trabalhos com temáticas para a Educação Infantil. São pesquisadores, alguns envolvidos com a formação dos profissionais que atuarão nessa etapa da educação básica.

Há uma forte presença de autores estrangeiros nos artigos publicados na revista **Pátio Educação Infantil**, é considerável a quantidade dos que assinam artigos na seção Capa do periódico, representando quase que 50% do total. Precisamente, dos 61 autores que assinam os artigos da seção Capa 27 são estrangeiros, como ilustra o Quadro 7, o qual expõe o ano da publicação, a edição, os nomes dos autores, seus respectivos países e sua formação/atuação.

Ano	Edição	Autor	Formação/País
2003	01	Miguel A. Zabalza	Professor de Didática e Organização Escola na Universidade de Santiago de Compostela (Espanha).
2003	02	Philippe Perrenoud	Professor da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Genebra (Suíça).
2004	04	Rheta DeVries	Diretora do Departamento de Currículo e Instrução do Regents'Center for Early Developmental Education da Universty of Northerm Iowa (Estados Unidos).
		Betty Zan	Professora do Departamento de Currículo e Instrução do Regents'Center for Early Developmental Education da Universty of Northerm Iowa (Estados Unidos).
2004	05	Constance Kamii	Professora da Universidade do Alabama, em Birmingham (Estados Unidos).
2004/2005	06	Colin	Professor de História Social e Econômica na

		Heywood	Universidade de Nottingham (Inglaterra).
--	--	---------	--

(continuação...)

2004/2005	06	Manuel Jacinto Sarmento	Doutor em Estudos da Criança, coordenador do Curso de Pós-graduação, diretor do Programa e Doutorado e Mestrado em Sociologia da Infância, diretor do centro de Documentação e Informação sobre a Criança (CEDIC) do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho em Braga (Portugal).
2005	07	M. del Mar Badia Martín	Professora da Faculdade de Psicologia da Universidade Autônoma de Barcelona (Espanha).
2005	07	Xesús R. Jares	Professor catedrático da Universidade da Coruña (Espanha).
2005	07	Constance Kamii	Professora da Universidade do Alabama, em Birmingham (Estados Unidos).
		Yasuhiko Kato	Professor do Departamento de Educação Infantil na Chugoku Junior College, em Okayama (Japão).
2005	08	Carolyn Pope Edwards	Professora da Universidade de Nebraska (Estados Unidos).
2005	08	Francesco Tonucci	Pesquisador do Instituto das Ciências e Tecnologia da Cognição do Conselho Nacional das Pesquisas da Itália (Itália).
2006	10	Miguel A. Zabalza	Professor de Didática e Organização Escola na Universidade de Santiago de Compostela (Espanha).
2006	10	Peter Moss	Professor de Assistência à Infância da Unidade de Pesquisa Thomas Coram no Instituto de Educação da universidade de Londres.
2006	10	Alejandra Medina Moreno	Professora da Pontifícia Universidade Católica do Chile (Chile).
2006/2007	12	Teresa Vasconcelos	Doutora em Educação da Infância e coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (Portugal).
2007	13	Olivia N. Saracho	Professora de Educação no Departamento de Currículo e Instrução na Universidade de Maryland (Estados Unidos).
		Bernard Spodek	Professor emérito de Educação da Primeira Infância na Universidade de Illinois (Estados Unidos).
2007	14	Joaquim Machado	Doutor em Educação e professor na Universidade do Minho (Portugal).
		Gema Paniagua	Psicóloga e psicopedagoga infantil (Espanha).
2007/2008	15	Jenifer Crawford	Doutoranda em Estudos da Educação e Informação na University of California, Los Angeles (Estados Unidos).
		Nathalia E. Jaramilo	Professora no Departamento de Estudos da Educação da Purdue University (Estados Unidos).
		Peter McLaren	Professor na Graduate School of Education na

			Information Studies, University of California, Los Angeles (Estados Unidos).
--	--	--	--

(continuação...)

2008	17	Gérard Guillot	Professor de Filosofia da Educação na Institut Universitaire de l'Académie de Lyon e na Université C. Bernard Lyon (França).
2008	17	Mercedes Blasi Véles	Licenciada em Pedagogia, coordenadora pedagógica de escolas infantis municipais de Granada e co-diretora da Revista Infância (Espanha).
2008/2009	18	Carolyn Pope Edwards	Professora da Universidade de Nebraska (Estados Unidos).
2008/2009	18	Gilles Brougère	Professor na Universidade Paris Nord, em Paris (França).
		Michel Vandenbroeck	Professor na Universidade de Gand (Bélgica).
2009	19	Claudine Leleux	Professora assistente de Filosofia do Departamento Pedagógico Defré da Haute École de Bruxelles (Bélgica).
2009	20	Marian Whitehead	Consultora em linguagem na primeira infância (Estados Unidos).
2009	21	Constance Kamii	Professora da Universidade do Alabama, em Birmingham (Estados Unidos).

Quadro 7: Autores estrangeiros que assinam artigos publicados na revista

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

Diante da quantidade expressiva de artigos assinados por autores estrangeiros, considera-se pertinente elaborar um quadro que demonstre o ano, as edições, os nomes dos autores estrangeiros, seu país e sua atuação, pois sua presença é forte desde a primeira edição da revista **Pátio Educação Infantil**.

Outro dado relevante sobre os autores é a quantidade de artigos que assinam nesse periódico. Dos 61 autores que tiveram artigos publicados na seção Capa, apenas 14 aparecem mais de 02 vezes, como demonstra o Quadro 8.

Quantidade de vezes que os autores assinam os artigos publicados na Seção Capa	
01 artigo	Alejandra Medina Moreno, Altino José Martins Filho, Betty Zan, Camila Agostini, Cisele Ortiz, Cláudia Ribeiro, Claudinei Leleux, Francesco Tonucci, Colin Heywood Elvira Souza Lima, Gema Paniagua, Gilles Brougère, Gérard Guillot, Gisela Wajskop, Jenifer Crawford, Joaquim Machado, José Pacheco. Katia Stocco Smole. Kéllen Picolo Fibrans, Léia Mara Loss, Leni Vieira Dornelles, Lino de Macedo, Livia Maria Fraga Vieira, Luiz Percival Leme Britto, M. del Mar Badia Martín, Magda Soares, Manuel Jacinto Sarmiento, Maria de Alice de Rezende Amorim,

	Maria Lucia de A. Machado, Maria Teresa Eglér Mantoan, Marian Whitehead, Mercedes Blasi Vélez, Michel Vandenbroek, Nathalia E. Jaramito, Olivia Saracho, Peter McLaren, Peter Moss, Philippe Perrenoud, Rheta DeVries, Sonia Kramer, Sussi Menine Guedes, Telmo Marcon, Teresa Vasconcelo, Wagner de Angel Ferraz, Xesús R. Jares, Yasuhiko Kato.
--	---

(continuação...)

02 artigos	Ana Lúcia Goulart, Carolyn Pope, Lenira Haddad, Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Miguel A. Zalbaza, Yves de La Taille, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.
03 artigos	Constance Kamii, Gabriel de Andrade Junqueira Filho, Maria Alice Proença, Vital Didonet.
04 artigos	Adriana Friedmann, Tânia Ramos Fortuna.

Quadro 8: Quantidade de vezes que os autores assinam artigos publicados na Seção Capa

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

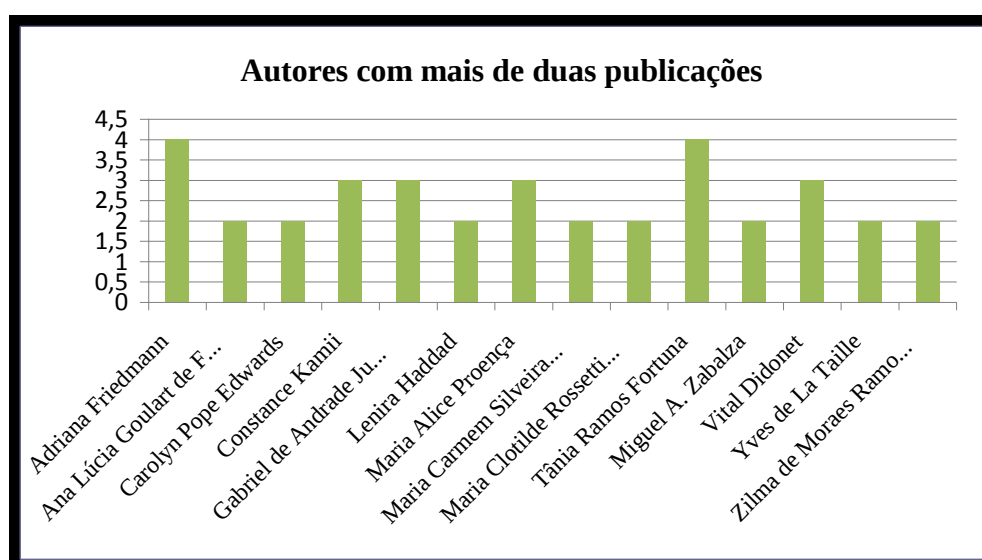


Gráfico 3: Autores com mais de duas publicações

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

No Gráfico 4, apresenta-se a relação autor e artigos escritos em porcentagem. Ao longo dos 07 anos de existência, o periódico publicou 71 artigos, que tiveram 61 autores diferentes.

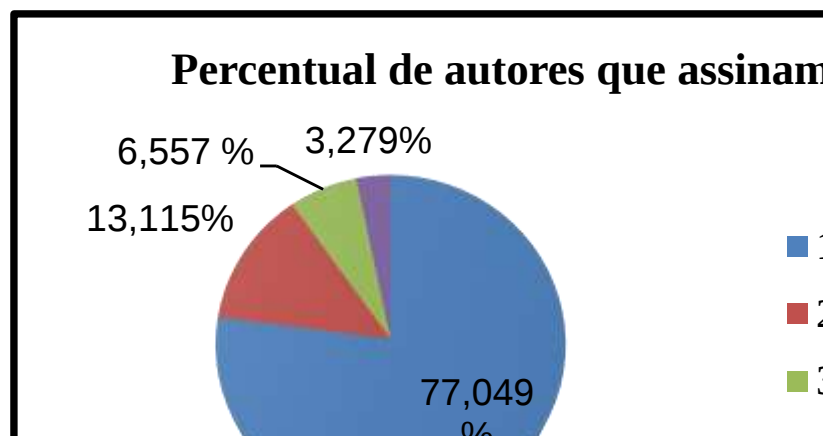


Gráfico 4: Percentual de autores que assinam artigos

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

Com base nas informações do Gráfico 4, observa-se que 47 autores representam 77,049% do total de 61 tiveram 01 artigo publicado nos 07 anos de revista. Outros 14 autores tiveram 2, 3 ou 4 artigos publicados na seção Capa e juntos totalizam 22,951% do total de 100%. Com base nos dados apresentados anteriormente, pode-se afirmar que não há predominância do discurso de determinado autor aceito pelo editorial da revista, no entanto, os autores que assinam os artigos publicados no periódico têm aproximações de ideias. Não se teve acesso aos artigos não aceitos para publicação nem à lista de todos os artigos submetidos à avaliação para serem publicados no periódico, portanto, falta sustentação para adentrar nesse campo.

No Quadro 9, elenca-se o número de artigos de todas as edições e seus autores.

Nº de artigos de todas as edições			
Ano	Edição	Quantidade de artigos	Autores
2003	01	04	Vital Didonet Maria Clotilde Rossetti-Ferreira Miguel A. Zabalza Lenira Haddad
2003	02	04	Zilma de Moraes Ramos Oliveira Sonia Kramer Gisela Wajskop Philippe Perrenoud
2003/2004	03	04	Tânia Ramos Fortuna Lino de Macedo Adriana Friedmann Leni Vieira Dornelles
2004	04	04	Rheta DeVries e Betty Zan Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e Katia de S. Amorim Maria de Alice de Rezende Amorim Maria Carmem Silveira Barbosa
2004	05	04	Maria Lucia de A. Machado

			Constance Kamii Lenira Haddad Ana Lúcia Goulart de Faria
2004/2005	06	04	Colin Heywood Adriana Friedmann Manuel Jacinto Sarmento Tânia Ramos Fortuna
2005	07	04	Yves de La Taille M. del Mar Badia Martín Xesús R. Jares Constance Kamii e Yasuhiko Kato
2005	08	04	Carolyn Pope Edwards Gabriel de Andrade Junqueira Filho Adriana Friedmann Francesco Tonucci

(continuação...)

2005/2006	09	03	Maria Teresa Eglér Mantoan Wagner de Angel Ferraz Telmo Marcon Sussi Menine Guedes Camila Agostini Kéllen Picolo Fibrans Léia Mara Loss
2006	10	03	Miguel A. Zabalza Peter Moss Alejandra Medina Moreno
2006	11	03	Adriana Friedmann Yves de La Taille Tânia Ramos Fortuna
2006/2007	12	03	Teresa Vasconcelo Gabriel de Andrade Junqueira Filho Maria Alice Proença
2007	13	03	Olivia Saracho Bernard Spodek Cisele Ortiz Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
2007	14	03	Ana Lúcia Goulart de Faria Gema Paniagua Joaquim Machado
2007/2008	15	03	Maria Carmen Silveira Barbosa Vital Didonet Jenifer Crawford Nathalia Jaramilo Peter McLaren
2008	16	03	José Pacheco Cláudia Ribeiro Tânia Ramos Fortuna
2008	17	03	Gérard Guillot Altino José Martins Filho Mercedes Blasi Vélez
2008/2009	18	03	Carolyn Pope Edwards Vital Didonet Gilles Brougère Michel Vandenbroek

2009	19	03	Elvira Souza Lima Livia Maria Fraga Vieira Claudinei Leleux
2009	20	03	Magda Soares Marian Whitehead Luiz Percival Leme Britto
2009	21	03	Constance Kamii Gabriel de Andrade Junqueira Filho Maria Alice Proença
TOTAL	21	71	

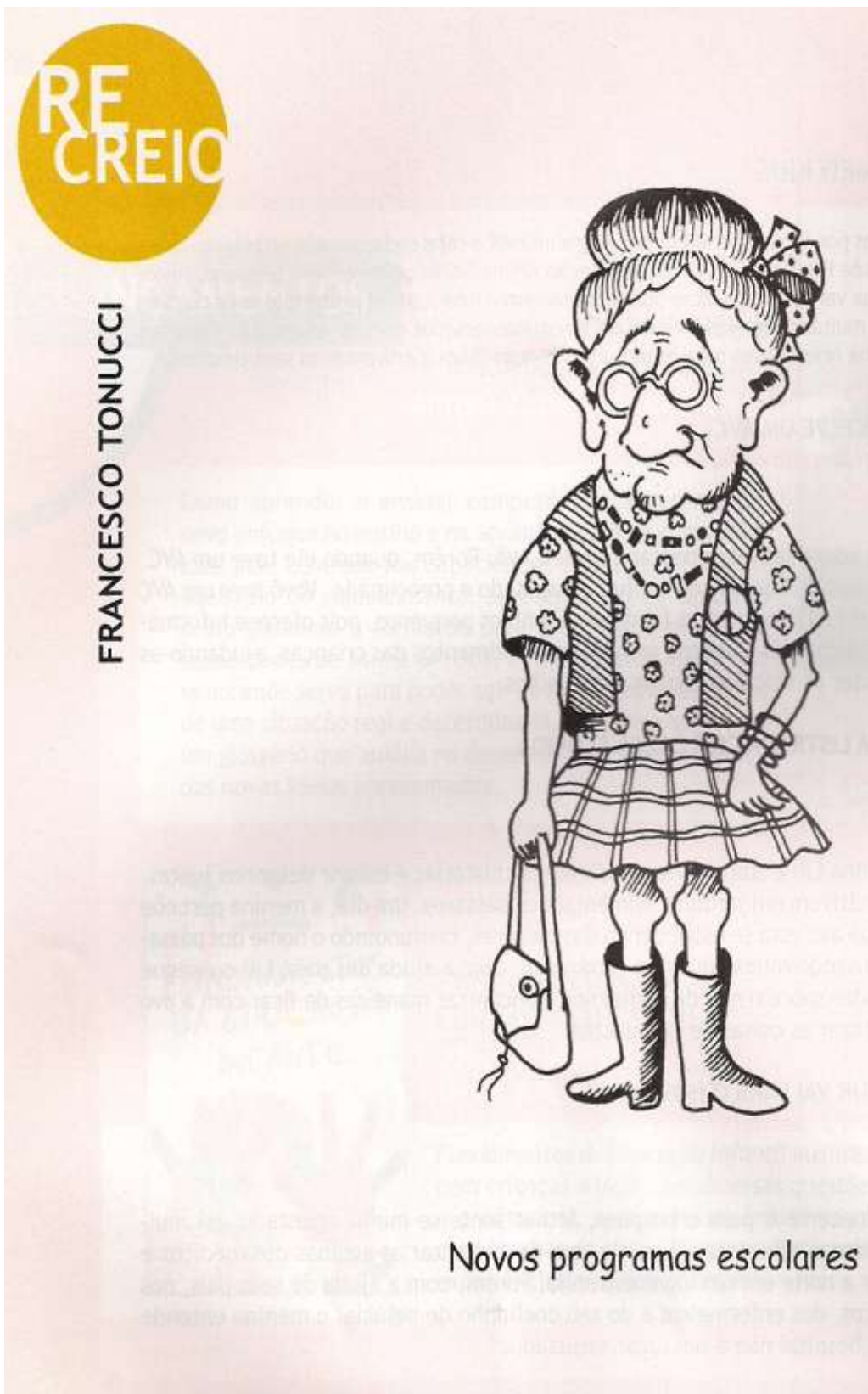
Quadro 9: Artigos e autores de todas as edições

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

A revista **Pátio Educação Infantil** foi mapeada com o intuito de identificar as nuances por meio das quais o periódico se constitui como um elemento referencial para o ser-professor e evidenciar a importância da seção Capa, pois se tem a pretensão de tomá-la como fonte. O objeto de estudo é (são) o(s) discurso(s) acerca da(s) identidade(s) proposta(s) para o ser-professor e o ser-aluno infantil em circulação na seção Capa desse periódico.

A próxima seção abordará a(s) identidade(s) proposta(s) para o ser-professor por meio dos artigos publicados na seção Capa da revista **Pátio Educação Infantil**, que evidenciam o que o periódico propõe como comportamento e ou postura ideal do ser-professor.

3 A IDENTIDADE DO SER-PROFESSOR



Identificar e apresentar por meio da descrição dos artigos publicados na seção Capa qual identidade ou identidades são propostas para o ser-professor da Educação Infantil é o que se propõe nesta seção do trabalho.

A revista **Pátio Educação Infantil** é um periódico trimestral destinado à formação e informação dos profissionais que atuam na educação infantil. Por se tratar de um impresso com circulação nacional, que por meio da distribuição do FNDE chega a todas as escolas que ofertam a educação infantil, recortou-se para a presente investigação, como objeto de estudo, a(s) identidade(s) proposta para o ser-professor(a) em circulação na revista tomada como fonte de pesquisa.

Nesse momento, cabe uma reflexão questionadora sobre o conceito de identidade: qual a sua definição? O que a caracteriza? Salienta-se que uma definição não revela o que essencialmente é a identidade, mas sim o que determinado autor pensa sobre ela, não sendo, portanto, uma verdade única, mas sim a mais aceita por determinado grupo. Nesse contexto, se trabalhará aqui com a definição proposta por autores que figuram no campo dos Estudos Culturais, que muito se aproximam dos princípios que regem a pesquisa em História da Educação.

Conceituar identidade é questionar o modo como se é reconhecido em cada espaço cultural de atuação humana. E da mesma forma, como se vê e se reconhece o outro. É mostrar que existem relações de poder que permeiam e influenciam a construção de determinada identidade. É evidenciar que ela é seguida pela diferença, pois, ao se reconhecer a identidade única de uma pessoa, esta é diferenciada de todas as outras (HALL 2004; SILVA T., 2012; CHARTIER 1991).

Para Silva T. (2012), afirmar uma identidade significa demarcar fronteiras, fazer distinção entre o que fica fora e o que fica dentro de determinado padrão. Ao definir algo como a identidade, se faz uma clara opção, se assume uma posição e se nega outra, e não é única nem imutável, ao contrário, varia conforme o tempo e o momento, é uma construção cultural e social. Woodward (2012) enuncia que a identidade não existe sozinha, ela é moldada pela cultura. Não é possível construí-la vivendo isolado, é necessária uma convivência em grupo para que ela seja moldada, fortalecida.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às

vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de **diferença** (HALL, 2004, p. 21, grifo do autor).

Para existir, a identidade depende de algo exterior a ela, assim sendo, ela é marcada pela diferença. A identidade adquire sentido por intermédio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais ela é representada.

Identidade e diferença são estreitamente ligadas e dependentes da representação (CHARTIER, 1991; HALL, 2004; WOODWARD, 2012; SILVA T., 2012). Chartier (1991) afirma que a construção da identidade é o resultado da relação de força entre a representação imposta pelos que detêm o poder e pela aceitação que cada grupo produz de si.

A identidade não é uma essência; não é um dado um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definida acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreita conexão com relações de poder (SILVA T., 2012, p. 96-97).

A identidade é produzida discursivamente por intermédio da linguagem. Ela existe para fixar o que não é, e ao negar o que não é, afirma-se o que é, e sua construção é possibilitada por meio da diferença (HALL, 2012; SILVA T., 2012).

Hall (2004) pontua que o ser humano não possui uma única identidade, mas várias, algumas vezes elas são contraditórias, não resolvidas e mudam de acordo com a forma em que o sujeito é representado, portanto, não são ganhas nem perdidas. O autor salienta que a identidade plena, unificada é uma fantasia.

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2004, p. 13).

Cada pessoa possui várias identidades. Como filho, profissional, pai/mãe, cidadão, grupo ao qual pertence. Ela é a diferença entre o eu e o outro. É um discurso aceito,

construído por meio da representação que se tem sobre determinado grupo/pessoas, e é sempre uma construção social e cultural.

Hall (2004) postula que a identidade só é discutida quando se está em crise, ou seja, quando algo que se supõe fixo, coerente e estável é deslocado, é posto em dúvida, gera incertezas. Tratar de identidade é tratar de uma construção social, discursiva, mantida por intermédio da linguagem. É preciso a existência de um discurso para que a identidade se faça presente. Ela está intimamente ligada ao conceito de representação, o qual, por seu turno, é um instrumento que faz ver um objeto ausente. A identidade comanda atos (CHARTIER, 1991).

Para este momento da investigação, toma-se como objeto a(s) identidade(s) proposta(s) para o ser-professor em circulação na seção Capa da revista **Pátio Educação Infantil**.

Selecionaram-se para descrição 37 artigos que versam ora direta, ora indiretamente sobre a formação, postura, competências, habilidades, entre outros temas pertinentes ao ser-professor que atua na Educação Infantil. A discussão que segue é sobre a(s) identidade(s) proposta(s) para o ser-professor(a).

Das 21 edições eleitas como fonte, 05 apresentam temas relacionados com a formação e/ou postura do ser-professor em sala de aula. Em termos de artigos, 11 de um total de 71 abordam diretamente a formação do ser-professor que atua com as crianças de 0 a 6 anos, especificando quais devem ser suas competências, habilidades, posturas frente a situações envolvendo o sujeito infantil. Outros 17 artigos abordam o mesmo tema, porém de forma indireta. Em resumo, dos 71 artigos publicados na seção Capa, apenas 28 preocuparam-se com a formação do ser-professor em seus vários aspectos, como se observa nos dois próximos quadros.

A revista **Pátio Educação Infantil** é um sistema de representação, sua ampla circulação pretende evidenciar uma dada compreensão do que é ser professor. O periódico figura como estratégia de formação (BICCAS, 2008). Seu teor discursivo propõe uma ‘idealização’ de unificação para a compreensão que a comunidade escolar apresenta acerca do professor e do aluno. Retoma-se a frase de Hall (2004, p. 13) para afirmar “a identidade plena, unificada é uma fantasia”.

Ano	Mês	Edição	Título	Autor	Páginas
2003	Ago./nov.	2ª	Diretrizes para a formação de professores de educação infantil	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	06-09
2003	Ago./nov.	2ª	De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta, várias respostas	Sonia Kramer	10-13
2003	Ago./nov.	2ª	Desafios da formação profissional do docente de educação infantil	Gisela Wajskop	14-17
2003	Ago./nov.	2ª	O bom senso não basta para educar crianças pequenas	Philippe Perrenoud	18-20
2006	Jul./out.	11ª	O papel educativo das armas de brinquedo	Tânia Ramos Fortuna	12-14
2007	Mar./jun.	13ª	O papel do professor de crianças pequenas	Cisele Ortiz	06-09
2007	Mar./jun.	13ª	Como definir uma pedagogia que oriente o trabalho em creche	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	14-16
2008	Jul./out.	17ª	Afeto e autoridade na educação das crianças	Gérard Guillot	06-09
2008	Jul./out.	17ª	O lugar da criança	Altino José Martins Filho	10-13
2008	Jul./out.	17ª	Vínculos entre famílias e profissionais na construção do projeto educativo	Mercedes Blasi Vélez	14-17
2009	Mar./jun.	19ª	A formação de professores e a educação infantil	Lívia Maria Fraga Vieira	10-13

Quadro 10: Artigos que versam diretamente sobre a formação do ser-professor

Fonte: Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

Ano	Mês	Edição	Título	Autor	Páginas
2003	Abr./jul.	1ª	A necessária associação entre educar e cuidar	Maria Clotilde Rossetti-Ferreira	10-12
2003	Abr./jul.	1ª	Cuidado versus educação: o dilema institucional das escolas infantis	Miguel A. Zabalza	13-15
2003	Abr./jul.	1ª	Um novo paradigma na integração do cuidar e educar	Lenira Haddad	16-19
2003	Abr./jul.	1ª	Não há educação sem cuidado	Vital Didonet	06-09
2004	Abr./jul.	4ª	Quando as crianças fazem as regras	Rheta DeVries Betty Zan	06-09
2004	Ago./nov.	5ª	Por uma pedagogia da educação infantil	Maria Lúcia de A. Machado	06-08
2004	Ago./nov.	5ª	A construção da autonomia na educação infantil	Constance Kamii	09-12
2007	Mar./jun.	13ª	Como definir uma pedagogia que oriente o trabalho em creche	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	14-17

(continuação....)

2007	Mar./jun.	13 ^a	Como definir uma pedagogia que oriente o trabalho em creche	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	14-17
2007	Jul./out.	14 ^a	Por uma pedagogia da infância	Ana Lúcia Goulart de Faria	06-09
2008	Mar./jun.	16 ^a	Gênero e sexualidade no cuidar e educar	Cláudia Ribeiro	10-13
2009	Nov./dez.	21 ^a	Está nascendo uma pedagogia da infância	Gabriel de Andrade Junqueira Filho	10-13
2009	Nov./dez.	21 ^a	A construção de um currículo em ação	Maria Alice Proença	14-16
2009	Nov./dez.	21 ^a	Está nascendo uma pedagogia da infância	Gabriel de Andrade Junqueira Filho	10-13

Quadro 11: Artigos que versam indiretamente sobre a formação do ser-professor

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

Optou-se por mostrar quadros com ano, mês, edição, título, autor e páginas dos artigos que tratam diretamente e indiretamente da formação do ser-professor, para que a análise se desdobre em aspectos referentes ao tema abordado.

Artigos curtos, com número reduzidos de páginas, conforme se verifica nos Quadros 10 e 11, sugerem que a argumentação realizada em um texto de poucas palavras é feita por meio de “afirmativas”, quase como um receituário, não há proposição de reflexão, mas sim de atuação. A ação é mais valorizada do que a reflexão sobre a ação. Ação-reflexão-ação é uma proposta que figura no complexo campo das características que formam a identidade do professor educador, mas na revista o que se tem é a fórmula da ação prática, para que o leitor entenda que ao realizar a tarefa ele será o professor ideal.

A seguir, descrevem-se artigos que versam sobre a(s) identidade(s) proposta(s) para o ser-professor que atua na educação infantil, os quais são agrupados em 7 subitens por aproximações entre si.

3.1 PRESCRIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO SER-PROFESSOR

Escolheram-se artigos que abordam as posturas propostas para o ser-professor de educação infantil. Na leitura dos artigos que compõem o Quadro 12, observa-se que orientações de como o professor deve comportar-se diante de algumas situações impostas

no dia a dia do trabalho docente, como autoridade, bom senso, mediação entre família e escola são contempladas. Outro aspecto abordado é quanto às diretrizes para a formação do professor, destacando-se os desafios propostos para o profissional que atua com as crianças pequenas. Frente às orientações recomendadas para o ser-professor, identifica-se qual(is) identidade(s) é(são) proposta(s) para o mesmo.

Ano	Edição	Título	Autor	Páginas
2003	2ª	Diretrizes para a formação de professores de educação infantil	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	06-09
2003	2ª	De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta, várias respostas	Sonia Kramer	10-13
2003	2ª	Desafios da formação profissional do docente de educação infantil	Gisela Wajskop	14-17
2003	2ª	O bom senso não basta para educar crianças pequenas	Philippe Perrenoud	18-20
2006	11ª	O papel educativo das armas de brinquedo	Tânia Ramos Fortuna	12-14
2007	13ª	O papel do professor de crianças pequenas	Cisele Ortiz	06-09
2007	13ª	Como definir uma pedagogia que oriente o trabalho em creche	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	14-16
2008	17ª	Afeto e autoridade na educação das crianças	Gérard Guillot	06-09
2008	17ª	O lugar da criança	Altino José Martins Filho	10-13
2008	17ª	Vínculos entre famílias e profissionais na construção do projeto educativo	Mercedes Blasi Vélez	14-17
2009	19ª	A formação de professores e a educação infantil	Lívia Maria Fraga Vieira	10-13

Quadro 12: Ser-professor de educação infantil - postura proposta

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta, várias respostas é o título do primeiro dos 11 artigos que formam a base para a reflexão proposta para este item. O texto encontra-se na 2ª edição, que conta com a contribuição de autores como Philippe Perrenoud, Zilma Ramos de Oliveira, Sonia Kramer e Gisela Wajskop, que expõem seus pareceres sobre esse questionamento, uma vez que no momento em que a edição se constituía, a formação e valorização dos profissionais da educação infantil estavam em debate.

O primeiro artigo da segunda edição, escrito por Oliveira (2003), aborda a formação que o profissional que atua com o sujeito infantil recebe, e sua principal função frente às crianças com as quais trabalha. Merece destaque o seguinte excerto:

O professor da educação infantil deve preparar-se para ser **um pesquisador capaz de avaliar as muitas formas de aprendizagem que estimula em sua prática cotidiana, as interações por ele construídas com crianças e famílias em situações específicas**. Ele é alguém cuja riqueza de experiências vividas deve ser integrada ao conjunto de saberes que elabora o seu fazer docente. [...] Dele são exigidos investimento emocional, conhecimento técnico-pedagógico e compromisso com a promoção do desenvolvimento dos alunos. Ele precisa abrir-se a seus próprios modos de agir para enfrentar combinações que podem ser criativamente estabelecidas entre diferentes coisas, lidar com os próprios desejos e com a imaginação compreendendo a maneira como a criança constrói significados sobre o que a cerca e a si mesma (OLIVEIRA, 2003, p. 8, grifo nosso).

Com a chamada **Diretrizes para a formação de professores de educação infantil**, é possível perceber o teor da argumentação de Oliveira (2003), que justifica a importância de seu artigo devido ao momento pelo qual a educação infantil passava no período em questão, pois estava seu lugar e sua função atual na sociedade sendo definidos à época. Segundo a autora, a formação do professor é uma das mais importantes questões no novo formato da educação infantil.

Oliveira (2003) enuncia que muito dos profissionais que atuam com as crianças de 0 a 6 anos tem a formação próxima dos que atuam com as mais velhas, faltam aos professores dessa etapa da educação básica desempenhos adequados para mediar o desenvolvimento infantil, desde o nascimento. Outro aspecto abordado pela autora refere-se aos profissionais que sequer têm formação a nível médio de magistério para atuar, fato que levou as políticas públicas da área a focalizarem esse problema, impulsionando a criação de programas destinados à formação dos docentes, em especial aos que atuam em creches.

Segundo Oliveira (2003), esses profissionais devem receber uma formação capaz de lhes proporcionar o domínio de conceitos e habilidades necessários para que possa atuar junto às crianças, e a sua atuação deve ser promotora da aprendizagem e desenvolvimento, sempre visando a garantir-lhes o direito à infância.

Oliveira (2003) propala que ao amparar as crianças em situações difíceis, orientar levar para passear, ler histórias, conversar, o professor educa e acolhe:

Os termos “cuidar” e “educar” têm significados particulares na educação infantil: o primeiro tem sido associado às necessidades do corpo e o segundo, às possibilidades da mente; o primeiro está voltado para dar condições de sobrevivência às populações desprivilegiadas e o segundo, ao desenvolvimento intelectual dos filhos de grupos de maior prestígio social. O que a educação infantil busca fazer hoje é redefinir os dois termos, integrando-os em uma única meta; mediar o desenvolvimento sociocultural de nossas crianças desde o nascimento. [...] Um trabalho pedagógico em que cuidar e educar são aspectos integrados e realizados pela criação de um ambiente em que a criança sinta-se segura e acolhida em sua maneira de ser, em que ela possa trabalhar adequadamente suas emoções, construir hipóteses sobre o mundo e elaborar as identidades. Isso requer que cada professor aproprie-se criticamente de teorias sobre o desenvolvimento humano e examine o contexto concreto no qual as crianças vivem e as múltiplas formas, como a cultura atua na promoção do seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2003, p. 8).

Ainda citando Oliveira (2003), na concepção integrada de educar e cuidar o professor participa da elaboração da proposta pedagógica da instituição em que trabalha, além de zelar pelo desenvolvimento e aprendizagem das crianças, entre outras atribuições que lhe compete. Para desempenhar suas tarefas, o professor que atua na educação infantil precisa participar da formação continuada junto com outros professores, oferecida pela sua secretaria, bem como trabalhar em articulação com a família e a comunidade.

Para a autora, esses são apenas alguns pontos que devem ser focados durante a formação do profissional que atuará com as crianças de 0 a 6 anos. Há a possibilidade de se implantar programas de formação docentes, criativos e inovadores, que englobem todas as capacidades que o professor deve ter para atuar na educação infantil.

A ênfase curricular deve recair em experiências diversificadas, que estimulem a iniciativa e a autonomia intelectual dos professores em formação e ofereçam-lhes oportunidades de desenvolver habilidades e de construir conhecimentos e valores em circunstâncias reais. Tais experiências devem partir da vivência concreta e promover o fortalecimento do pensamento crítico, do raciocínio argumentativo, da sensibilidade pessoal e da capacidade para trabalhar em equipe. Para tanto, a formação do docente da educação infantil deve articular os vários conceitos trabalhados no programa de capacitação – inicial ou continuada – com sua prática (OLIVEIRA, 2003, p. 9).

É preciso que o profissional que atua na educação infantil receba uma formação sólida e que busque novos conhecimentos, que participe de todas as capacitações ofertadas

por sua secretaria. Ele deve ter espírito de equipe, pois somente assim será um profissional completo. O próximo artigo descrito aborda a questão da valorização do ser-professor.

Kramer (2003), com o artigo **De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta, várias respostas** alerta para a perda de identidade que ocorre no magistério. De acordo com a autora, faz-se necessário que os professores estejam dispostos a repensar a sua identidade, pois a maioria dos profissionais que atua na educação infantil muitas vezes são chamados de “tios”, o que reflete a desvalorização, desqualificação e desprestígio desses profissionais. Ao aceitar/acostumar com o adjetivo de “tio”, ocorre um esvaziamento do caráter profissional da sua atuação junto às crianças, uma vez ao aceitar esse fato, o profissional abre mão de seu nome. A crítica de Kramer (2003) recai sobre a perda da identidade, que segundo ela, existe de maneira plena, o que é negado por Hall (1997; 2004), pois para este autor as identidades sociais são construídas no interior da representação, por meio da cultura, ao “adotarmos” uma identidade, permitimos ser representados por ela (HALL, 1997).

No excerto a autora salienta que ao ser chamado de “tio” ocorre a desqualificação e desvalorização do ser-professor.

Professores e professoras não são tios, como frequentemente são tratados no conhecido e já denunciado mecanismo de desvalorização, desqualificação e desprestígio. [...] Precisamos de professores dispostos a repensar a sua identidade e a história coletiva que vai sendo constituída. Refiro-me àqueles que, atuando na educação infantil, percebem-se como profissionais, entendendo ao mesmo tempo em que, se somos professores, as pessoas de pouca idade com as quais atuamos, muito mais que alunos, são crianças (KRAMER, 2003, p. 11).

Outro ponto levantado por Kramer (2003) se reporta à identidade da criança. A autora postula que é preciso ter cuidado ao lidar com elas, pois não basta passar de uma situação a outra, ou seja, deixar de vê-las como sujeito sem voz e enxergá-las como um sujeito sem luz, mas pode-se aprender com elas. É preciso levar em conta a perspectiva cultural do agir e interagir no mundo, da condição de sujeitos da história e da cultura, uma vez que reduzir 23 milhões de crianças ao mero papel de alunos é ter uma visão simplista de que basta apenas ensinar coisas.

A prática pedagógica envolve conhecimentos e afetos, saberes e valores, cuidados atenção, seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento, as trocas, as narrativas da história precisam estar presentes na educação infantil, assim como a circulação de saberes. [...] No que se refere à educação infantil, é preciso assegurar o direito de brincar, criar, aprender, enfrentando os desafios de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o desafio de pensar as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2003, p. 11-12).

Para a autora, professoras e crianças são sujeitos sociais, sujeitos da cultura, e é preciso conhecê-las dos diferentes contextos em que estão inseridas, com direito a experiências de cultura.

Como professores e professoras, precisamos, conhecer as crianças e os professores (nossos colegas) dos diferentes contexto em que trabalhamos. Eles e elas são sujeitos sociais, têm o direito a experiências de cultura – brincadeira, literatura, cinema, museus, música, pintura – e à arte em geral. Ou seja, é pela discussão da infância como categoria social e histórica e das crianças como sujeitos sociais, que se torna possível pensar a educação e realizá-la de forma democrática. Por outro lado, as crianças têm direito a um espaço digno e sadio, ao conhecimento, à educação de qualidade, com professores que também sejam tratados como sujeitos sociais, que produzam cultura e sejam sujeitos da história (KRAMER, 2003, p. 13).

Kramer (2003) finaliza o artigo com a afirmação de que em condições precárias não se educa (educar concebido como ensinar e cuidar), por conta disso, é preciso que o professor seja respeitado em seus direitos, pois na atual realidade este não recebe pela formação que possui, mas sim pela escolaridade em que atua.

Desafios da formação profissional do docente de educação infantil é o título do artigo de Wajskop (2003), em que a autora aborda questões relativas à importância que a educação infantil vem assumindo nas últimas décadas, bem como a formação que o profissional que atua na educação infantil deve ter.

Wajskop (2003) salienta que devido à expansão da educação infantil no Brasil e no mundo nas últimas décadas, observou-se que a sociedade está mais consciente da importância das experiências da primeira infância. Na acepção da autora, a educação infantil é considerada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) como a primeira etapa da educação básica, e tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças de até 06 anos.

Em consonância com Wajskop (2003), com todas essas mudanças ocorrendo, a função do profissional que atua com as crianças nessa faixa etária passa por reformulações profundas, e o que se esperava desse profissional há algumas décadas atrás não mais corresponde ao que se espera dele na atualidade. Por conta disso, o debate atual tem sido sobre a necessidade de uma formação inicial e continuada mais abrangente e unificadora, ou seja, uma formação continuada na qual o professor dialogará com os outros professores que atuam nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, sem com isso perder as especificidades didáticas e procedimentais exigidas pelas crianças de 0 a 6 anos.

Para atender ao que lhe é proposto, o ser-professor(a) da Educação Infantil “[...] deve ter competência polivalente, ser capaz de utilizar conhecimentos socialmente produzidos de modo a estabelecer transposições didáticas adequadas para o cuidado e educação das crianças pequenas com qualidade” (WAJSKOP, 2003, p. 16).

Wajskop (2003) afirma que o profissional que atua com as crianças de 0 a 6 anos deve ter uma formação ampla, constituindo-se em um aprendiz que reflete constantemente sobre a sua prática, que debate com seus pares e dialoga com a família e a comunidade na qual a creche está inserida. A autora julga importante ampliar a reflexão sobre as competências que são de suma importância para o exercício da docência na formação inicial e continuada. Competências que devem ser desenvolvidas durante o processo de formação, capazes de responder às demandas educacionais e culturais das crianças que frequentam as creches e pré-escolas, bem como da sua família.

Para aprender o ofício docente, o professor necessita em primeiro lugar construir uma atitude ética para com a sua função social, sendo capaz de enfrentar com segurança, ética, justiça e solidariedade todas as questões atuais relativas ao direito universal de educação para todos. Para isso, é essencial que reflita sobre as representações, teorias e os preconceitos que foi elaborando ao longo de sua vida a respeito das diferentes crianças e de suas famílias, tornando-se capaz de uma ação educativa livre, abrangente e baseada em conceitos, procedimentos e atitudes originárias da ciência, das artes e da cultura (WAJSKOP, 2003, p. 17).

Perrenoud (2003), em seu artigo **O bom senso não basta para educar crianças pequenas**, faz a defesa de que o professor de educação infantil deve ter um nível elevado de formação, pois os que trabalham nessa etapa da educação são os menos formados e mais mal pagos que os demais professores que atuam na educação em outros níveis, já que sua

missão não é apenas atuar adequadamente junto às crianças, mas difundir saberes, educativos e psicológicos junto aos pais.

Os professores que atuam nos jardins-de-infância e nas escolas maternas são, ainda hoje, menos formados e mais mal pagos que seus colegas que trabalham no ensino obrigatório. [...] O motivo arranjando por aqueles que recusam meios à educação das crianças pequenas é a convicção de que as profissões da primeira infância são extensões da função materna, as quais requerem amor e tempo, mas nenhuma formação específica. [...] Afinal, sua missão é dupla: não apenas atuar adequadamente junto às crianças, mas também difundir saberes educativos e psicológicos junto aos pais (PERRENOUD, 2003, p. 19).

Para o autor, não basta gostar das crianças pequenas, é preciso que o profissional tenha uma formação adequada. Outro aspecto defendido por Perrenoud (2003) refere-se à remuneração desses profissionais, argumenta que o profissional deve receber por sua formação e não por sua área de atuação, pois os que atuam na educação infantil são os que têm os menores salários. Kramer (2003) e Perrenoud (2003) afirmam que nenhuma dessas exigências considera as dificuldades de manutenção de uma formação continuada de qualidade, promotora de reflexão, que de uma maneira contundente possibilite a construção de uma identidade que “verdadeiramente” faça sentido para o profissional.

O artigo **O papel educativo das armas de brinquedos** foi publicado na 11ª edição, e seu autor, Fortuna (2006) postula que o brincar ensina a criança a entender o mundo, a se relacionar com as pessoas e a lidar com o medo.

Fortuna (2006) afirma que as brincadeiras têm um papel educativo, inclusive as que envolvem armas de brinquedo, pois ao brincar, as crianças enfrentam seus medos, tais como a morte, a destruição e a violência. O fato de a criança brincar com armas de brinquedo e brinquedos bélicos não a levará a ser violenta, o que torna uma criança violenta é o fato de ela ser objeto de violência. O papel do educador nesse contexto é o de propiciar a discussão do significado da vida e da morte.

Alguém começa a se tornar violento quando não se reconhece o seu desejo e a sua vontade. [...] A preocupação dos educadores deveria recair sobre o tipo de mediação que pode fazer na brincadeira infantil envolvendo brinquedos de guerra, aproveitando-a para conhecer o universo mental das crianças sobre matar, morrer e viver, guerra, violência e paz. Conhecendo-o, o educador capacita-se a dialogar com o pensamento das crianças, podendo auxiliá-las no entendimento do que lhes parece incompreensível e na elaboração de esquemas de

compreensão mais próximos da realidade. [...] O educador pode contribuir para a formulação de uma ética de valorização e promoção da vida, na qual brincar de matar representa apenas um meio de expressar, compreender e transformar impulsos agressivos, e não um meio de educar para a violência e a morte (FORTUNA, 2006, p. 13-14).

Da 13ª edição foram selecionados 02 artigos publicados na seção Capa que versam sobre a identidade proposta para o ser-professor. Qual a importância do papel do educador no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e como deveria ser definida uma pedagogia que oriente o trabalho em creche.

No texto **O papel do professor de crianças pequenas**, escrito por Ortiz (2007), o foco central é a função que o professor desempenha na educação das crianças pequenas. A autora enfatiza que é necessário seu comprometimento com o bem-estar e o desenvolvimento integral dos alunos. Para que isso ocorra, é pertinente que seja um profissional bem preparado em sua formação básica, tendo em vista que a creche não tem como função apenas o cuidar, mas o educar concomitantemente.

Ortiz (2007, p. 11) define o profissional da educação infantil como:

Aquele que sabe mediar as experiências da criança pequena de modo a contribuir positivamente para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Ele auxilia a criança a utilizar as suas diferentes linguagens para aprender sobre si mesma e sobre o mundo que a cerca, assim como simbolizar sua experiência e expressar o que sente sobre ela.

Sobre a formação desse profissional, a autora destaca como essencial que:

O professor de educação infantil precisa de uma sólida formação básica. [...] São necessários conhecimentos de história, de filosofia, de antropologia que ofereçam aos professores os alicerces básicos e sólidos para que possam construir compreender e confrontar ideologias, uma vez que o mundo educacional é calcado em representações ideológicas. [...] É importante que o professor conheça as teorias de desenvolvimento e aprendizagem, já que, na verdade, ele as difunde quando justifica as suas decisões educativas. [...] É imperativo que o profissional desse nível de ensino seja mais bem preparado em sua formação básica, a qual tenha nível mais elevado e mais sólido, com condições de dar continuidade a ela e de ser assistido na instituição em que trabalha com um bom programa de formação permanente (ORTIZ, 2007, p. 12).

Sobre as competências desse profissional, Ortiz (2007, p. 12-13) atesta que:

O professor precisa comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças e com a qualidade do que apresenta a ela, fazendo uma relação indissociável entre educar e cuidar. [...] Saber apoiar a criança, incentivá-la e propor novos desafios são as competências esperadas pelo professor de educação infantil. [...] Saber relacionar-se com as famílias é ainda uma competência profissional, uma vez que o professor acolhe não só as crianças, mas também suas famílias.

Oliveira (2007), com o artigo **Como definir uma pedagogia que oriente o trabalho em creche**, aborda a identidade proposta para o ser-professor e trabalha na mesma direção que Ortiz (2007).

Oliveira (2007) defende a existência na pedagogia de elementos que orientem o trabalho em creche, pois na atualidade a referida instituição não mais exerce a função assistencialista. Nesse sentido, é preciso uma intenção pedagógica, um currículo voltado para aprendizagem das crianças.

Segundo Oliveira (2007), é preciso que a ação desenvolvida nesse ambiente tenha uma intencionalidade, e é necessário que os profissionais que atuam na creche tenham definido qual o verdadeiro papel dessa instituição, uma vez que não podem antecipar as práticas tradicionais da escolarização, nem tampouco substituir a família. A creche deve ser um ambiente diferenciado do familiar, no qual a criança será cuidada enquanto desenvolve novas formas de agir, de se relacionar com as pessoas, além de ser cuidada; na creche, a criança deve ser estimulada para desenvolver suas habilidades cognitivas.

A creche pode mediar a apropriação pelas crianças de significados historicamente elaborados na vivência cotidiana com parceiros significativos. [...] A função básica da creche é educar as crianças levando em conta as diferentes culturas das quais são provenientes para poder articular os diversos contextos de vivência e aprendizagens (OLIVEIRA, 2007, p. 15).

Oliveira (2007) define o profissional que atua com as crianças na creche como uma pessoa responsável pelo cuidado e educação dos infantes, competindo ao profissional criar oportunidades para experiências e aprendizagens, e é de sua responsabilidade apoiar determinadas atividades e restringir outras.

Guillot (2008), em seu texto **Afeto e autoridade na educação das crianças**, discute a importância que os adultos têm na formação das crianças, salienta que estes devem assumir suas respectivas responsabilidades. O autor enfatiza que as proibições, limites e regras são indispensáveis, desde que incidam sobre o que as crianças fazem e

nunca sobre o que elas são. Para isso, é preciso que o adulto tenha uma postura ética, cuja exigência é a de promover a condição humana na criança.

Para Guillot (2008, p. 7), o comportamento da criança está relacionado com a sua afetividade e experiência emocional, pois a “sua educação tem uma dupla finalidade: primeiro, levá-la a conciliar seu princípio de realidade, e, segundo, favorecer sua inscrição na temporalidade longa, que é a da história, como também de toda a aprendizagem” (GUILLOT, 2008, p. 7).

Diante da finalidade da educação da criança, Guillot (2008, p. 8-9) define o papel do professor, que em sua visão é o de mediador.

Um educador, um professor em particular é um profissional da educação, não um tecnocrata sem estados na alma, mas um homem ou uma mulher que, com a distância do respeito, sabe demonstrar cordialidade calorosa, sem projeção subjetiva, e empatia em relação a todas as crianças. [...] Um professor é um mediador entre a criança e os valores éticos universais, entre a criança e as aprendizagens, entre a criança e a ação. [...] Ao professor cabe encontrar os “balões dirigíveis pedagógicos” que ajudem o aluno a se elevar acima do labirinto cambiante de suas representações: aparecerão caminhos errantes para levar ao essencial. Acompanhar com júbilo e vigilância, como Sócrates, pastor de uma verdade estelar, não seria o papel “ideal” de um professor? Aprender e ajudar a aprender é entrar em desejância...

Em **O lugar da criança**, Martins Filho (2008) destaca o lugar que a criança ocupa no processo de escolarização. Para tal, o autor trabalha com a abordagem italiana de educação infantil, na qual o processo educacional é pensado com base nos relacionamentos e na participação.

Segundo Martins Filho (2008), é a partir da observação da relação que se mantém com as crianças que é possível definir uma perspectiva que coloca as mesmas em lugar privilegiado no processo educacional. O autor defende a pedagogia dos relacionamentos, que segundo ele expressa uma maneira complexa de relação com o mundo e com os outros, o que possibilita ampliar os valores humanos.

A profissão de professor está pautada essencialmente no campo das relações humanas. [...] É importante que o papel do adulto/professor na creche transforme-se de única referência relacional e estimuladora de conhecimentos a um papel mais sutil, embora também mais complexo, de quem garante as relações harmoniosas entre as crianças e um ambiente no

qual ele próprio é, ao mesmo tempo, protagonista e cenógrafo (MARTINS FILHO, 2008, p. 12-13).

Vélez (2008), com o artigo **Vínculos entre famílias e profissionais na construção do projeto educativo**, aborda a importância do vínculo que há entre família e escola para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, na qual cada um tem seu papel.

A equipe de profissionais da escola infantil precisa refletir, repensar, planejar o quadro de vida que oferece, conhecer as necessidades e possibilidade das crianças e das famílias para configurar uma vida cotidiana que conte efetivamente com seus protagonistas. [...] Nosso papel como profissionais consiste em ajudar a construir o “andaime” que contribua para o seu crescimento. [...] O papel dos profissionais da educação é decisivo na configuração do projeto e da vida que se produz na escola, organizando os contextos e as ações que se desenvolvem ali a partir de uma clara intencionalidade educativa. [...] profissionais que saibam compartilhar com as famílias o fato de que as crianças vão construindo suas primeiras identidades a partir do leque de possibilidades que lhes oferece o mundo. Requer disposição na maneira de se dirigir às crianças, na maneira de ouvir suas necessidades, descartando as ideias preconcebidas e os preconceitos sobre as capacidades da infância. Temos de criar uma organização e um ambiente que favoreçam o diálogo e o debate, a análise e a reflexão da prática pedagógica. [...] A partir de nossa realidade, nem sempre fácil e linear, continuamos discutindo sobre como avançar no projeto educativo, o que nos impõe refletir sobre como viver na escola infantil a realidade cotidiana que construímos juntos – crianças, famílias e profissionais – ao longo do tempo (VÉLEZ, 2008, p. 15-17).

Na concepção de Vélez (2008), todos os envolvidos na educação das crianças de 0 a 6 anos devem ter claro qual o seu papel junto ao ser-aluno-infantil, contribuindo para o crescimento da criança bem como para a formação de sua identidade. Nesse âmbito, é importante que o profissional que atuará com as crianças tenha uma formação sólida, pois competirá educá-las e mediar a aproximação da família com a escola.

Vieira (2009), com o artigo **A formação de professores e a educação infantil**, ressalta a importância da formação dos professores que atuam com a educação infantil; no entanto, a autora afirma que há muito que avançar para formar professores que saibam atuar com autonomia e fundamentação.

Vieira (2009) salienta que em razão do aumento do número de matrículas de crianças na pré-escola, ampliou-se a quantidade de professores atuantes nessa etapa da educação básica sem a devida formação.

Conforme a autora, por causa das reformas educacionais, bem como das exigências crescentes de qualificação, o cenário da formação de professores da educação básica tem

sofrido alterações nos últimos anos. No mesmo conjunto dessas reformas, a educação da primeira infância constitui-se em um campo de práticas institucionais e pedagogicamente regulamentadas na esfera das políticas de educação.

Por meio de normas legais e políticas públicas a sociedade brasileira vem construindo um modo de conceber e de implementar a educação infantil baseado numa concepção da criança como sujeito de direitos e como ator social, produtor de cultura. Assim não se trata do direito a uma educação qualquer, mas do direito a uma educação que promova oportunidades para todos e não reproduza desigualdades sociais, raciais e de gênero (VIEIRA, 2009, p. 11).

O tema da formação do professor de educação infantil ganhou destaque nas produções acadêmicas, havendo forte vinculação entre a trajetória da formação e a da criação das creches e pré-escolas. No entanto, a formação dos profissionais da educação infantil tem sérios problemas. Devido aos problemas, a autora destaca que:

Precisamos estar atentos às novas configurações do trabalho na área e à presença de novos postos, como os de auxiliares, atendentes e monitoras, que exercendo as mesmas funções das professoras, estão cuidando e educando sem a escolaridade requerida e a qualificação necessária (VIEIRA, 2009, p. 13).

Nos 11 primeiros artigos descritos, percebe-se a preocupação por parte dos autores com a formação recebida pelos profissionais que atuam na Educação Infantil. Nota-se a importância de todos os envolvidos na educação das crianças de 0 a 6 anos ter claro qual o papel que cada um desempenha, bem como o respeito para com a(s) identidade(s) do professor e da criança. Há a defesa de que o professor se respeite com tal, para que possa valorizar-se e respeitar-se como um profissional do magistério. Outro aspecto que fica evidente é a responsabilidade direta do ser-professor pela construção da identidade do ser-aluno-infantil.

No próximo item, abordam-se as especificidades de uma pedagogia para a infância, e a postura do ser-professor diante dessa pedagogia. A formação do futuro professor da educação infantil é a preocupação dos autores que assinam os artigos descritos.

3.2 O SER-PROFESSOR E AS ESPECIFICIDADES DE UMA PEDAGOGIA PARA INFÂNCIA

No Quadro 13, são apresentados os artigos que tratam sobre o ser-professor e a pedagogia da infância e como esta deve ser orientada. Dos 71 artigos, apenas 04 tratam do tema.

Ano	Edição	Título	Autor	Páginas
2004	5 ^a	Por uma pedagogia da educação infantil	Maria Lúcia de A. Machado	06-08
2007	14 ^a	Por uma pedagogia da infância	Ana Lúcia Goulart de Faria	06-09
2009	21 ^a	Está nascendo uma pedagogia da infância	Gabriel de Andrade Junqueira Filho	10-13
2009	21 ^a	A construção de um currículo em ação	Maria Alice Proença	14-16

Quadro 13: O ser-professor e a pedagogia da infância

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

Machado (2004), em seu artigo **Por uma pedagogia da educação infantil**, discute sobre as peculiaridades de um currículo para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Segundo a autora, o grande desafio é delimitar o que é específico da educação infantil, afirmando que a expressão mais usada para identificar o trabalho das instituições de educação infantil é a proposta ou o projeto pedagógico.

O caráter pedagógico da educação infantil não está na atividade em si, mas na postura do adulto frente ao trabalho que realiza. [...] O projeto educacional e pedagógico define-se, então, como ações e interações presentes no cotidiano de qualquer instituição que atenda regularmente crianças entre 0 e 6 anos, devendo estar registrado em documentos escritos pela equipe de professores (MACHADO, 2004, p. 7).

Para a autora, a criança deve ser o principal foco das ações e decisões dos profissionais que a rodeiam; também entende que a função da educação infantil é a de promover e assegurar o bem-estar, o crescimento e o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, atendendo às suas necessidades, interesses, respeitando sua cultura, ampliando as fronteiras do universo infantil.

Ao longo de seu texto, Machado (2004) sublinha que as crianças de 0 a 6 anos são seres humanos em uma fase de vida que depende constantemente do adulto, assim, elas devem ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a brincar e a se movimentar, expressar sentimentos e pensamentos, desenvolver a imaginação, ampliar o conhecimento, diversificar atividades, escolhas e companheiros. A criança desde que nasce é capaz de interagir, de produzir cultura e de ser sujeito de direitos.

Reconhecer que meninas e meninos têm direitos de escolha implica não somente equipar o ambiente com diferentes tipos de brinquedos industrializados e/ou artesanal, como também adotar uma atitude de aceitação das preferências individuais. Garantir que todos sejam ouvidos, escutar com atenção as explicações infantis ou respeitar a ordem e a estética nas produções das crianças é, por sua vez, uma postura de defesa da expressão de sentimentos e pensamentos (MACHADO, 2004, p. 8).

Com um tema próximo, Faria (2007) debate a formação recebida pelos acadêmicos do curso de Pedagogia. Em seu texto **Por uma pedagogia da infância**, a autora trata das crianças de 0 a 12 anos, bem como da primeira e segunda etapas da educação básica, defendendo a articulação entre essas duas etapas, a grande novidade legal das políticas públicas.

Faria (2007) traz para o debate a formação recebida pelos acadêmicos do curso de Pedagogia e propõe que os futuros professores recebam uma formação que contemple as cem linguagens infantis. A autora questiona o que os acadêmicos de Pedagogia têm aprendido para atuar com as crianças de 0 a 10 anos e ainda a maneira como ocorre a produção de cultura infantil, questionamentos que, segundo a autora, devem ser levantados por aqueles que atuarão com as crianças, sugerindo a existência de uma pedagogia da infância voltada para a criança e para a formação dos que atuarão com elas.

Uma pedagogia da infância alicerçada em teorias e pedagogias que não segmentam as faixas etárias, embora estejam atentas para as especificidades de experiências vividas pelas crianças e atentas para as diversas formas de organização do pensamento durante a infância. [...] Precisamos também ampliar a formação dos(as) novos(as) pedagogos(as) com a teoria dos pensadores da educação de massa, da educação para turmas grandes, professores capazes de trabalhar com idades misturadas, em duplas de adultos sem hierarquia, “alfabetizados” nas cem linguagens infantis, críticos das pedagogias espontaneístas e cognitivistas, superando os binarismos. [...] Um(a) docente comprometido(a) com o conhecimento sem dar aulas atuará como se fosse um coreógrafo, um criador de ambientes para que a infância aconteça. [...] O professor de crianças é

como um diretor de teatro: cria condições para que o elenco consiga trabalhar e dar o melhor para entreter, agradar e provocar a plateia, o público. [...] Precisamos é de uma nova formação docente, que garantirá a continuidade da educação no coletivo das crianças de todas as idades. O compromisso com o conhecimento, produto da formação científica e artística para a infância, favorecerá a construção de uma pedagogia capaz de formar o cidadão de pouca idade centrada em ações integradoras do ser, tais como o brincar, ação humana em que o pensar e fazer podem não estar dissociados, desde que a intencionalidade educativa do adulto profissional assim o deseje (FARIA, 2007, p. 8-9).

Junqueira Filho (2009), no artigo **Está nascendo uma pedagogia da infância**, defende a existência da relação entre a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, argumenta sobre a necessidade de se criar uma proposta curricular que atenda às crianças com idade entre 0 e 10 anos, e consequentemente uma pedagogia da infância que faça a articulação entre essas duas etapas da educação básica.

Princípios fundamentais é a organização do trabalho de modo a garantir intencionalidade às crianças o protagonismo de que elas são capazes e ao que têm direito, sujeitos de direitos, produtores de conhecimento e cultura que são. [...] Proponho que o professor procure o que faz sentido para as crianças a partir do que lhe faz sentido, educando-se em parceria, garantindo e valorizando o protagonismo de cada um, interlocutores indispensáveis e à altura uns dos outros. [...] A questão não está no que ensinar às crianças, mas em como ensinar, em como conversar e estudar com elas tudo o que lhes interessa (JUNQUEIRA FILHO, 2009, p. 12-13).

Proença (2009), em **A construção de um currículo em ação**, aborda a formação dos professores no contexto da pedagogia da infância.

Formar-se é buscar a própria identidade, como sujeito e membro de um grupo de professores de educação infantil. A pedagogia da infância remete ao desafio da construção de um currículo capaz de contemplar necessidades, características, desejos e faltas das crianças de 0 a 5 anos. [...] A pedagogia da infância requer um professor comprometido tanto com a aprendizagem de seu grupo quanto com a metodologia de projetos, que se baseia nas narrativas da criança como ponto de partida e de chegada; na documentação dos percursos vividos como fonte de pesquisa e reflexão da prática pedagógica; na abertura para o coletivo, na parceria com as famílias, os demais professores e a comunidade como corresponsáveis pela aprendizagem da criança; e, em especial, na disponibilidade para aprender e ensinar crianças de 0 a 5 anos com toda a singularidade e curiosidade dessa faixa etária que tem brilho nos olhos para conhecer o mundo ao seu redor (PROENÇA, 2009, p. 15-16).

Um currículo que oriente a prática pedagógica nas creches é o que propõem os autores dos artigos descritos anteriormente, os quais defendem a articulação entre a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental. Percebe-se a preocupação em direcionar o futuro professor desde a sua formação com a defesa de uma formação sólida para os que atuam com as crianças de 0 a 6 anos, bem como uma identidade polivalente para esse profissional, ou seja, é na graduação que o ser-professor aprenderá como atender as múltiplas funções que lhe são impostas. E tal como no item anterior, o respeito à identidade de cada um dos envolvidos no processo educacional das crianças da educação infantil é de suma importância. Outro aspecto abordado refere-se a conhecer o sujeito infantil com o qual o aluno do curso de Pedagogia atuará.

3.3 O SER-PROFESSOR E A AUTONOMIA DO SER-SUJEITO-INFANTIL

O papel do ser-professor na autonomia do ser-sujeito-infantil é mostrado em artigos que se encontram no Quadro 14. Apenas 02 artigos dos 71 publicados na seção Capa tratam do tema, apresentados em duas edições.

Ano	Edição	Título	Autor	Páginas
2004	4ª	Quando as crianças fazem as regras	Rheta DeVries Betty Zan	06-09
2004	5ª	A construção da autonomia na educação infantil	Constance Kamii	09-12

Quadro 14: Construção da autonomia do ser-sujeito-infantil

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

Neste item, serão descritos artigos de DeVries, Zan e Kamii, nos quais as autoras defendem a constituição da autonomia das crianças a partir da perspectiva socioconstrutivista, e ressalta qual deve ser o papel do professor frente à sua construção.

DeVries e Zan (2004), com o artigo **Quando as crianças fazem as regras**, contemplam a democratização na sala de aula com a participação das crianças na elaboração de regras a partir da perspectiva construtivista.

As regras nas escolas costumam ser criadas pelos professores e transmitidas às crianças. Atualmente, muitos professores consideram benéfico permitir que as crianças tenham voz no desenvolvimento de regras. Porém, se não tivermos cuidado, esse envolvimento pode ser superficial e sem sentido. [...] Na educação construtivista, a criação de regras faz parte da atmosfera geral de respeito mútuo. O objetivo é o desenvolvimento moral e intelectual das crianças (DEVRIES; ZAN, 2004, p. 7).

De acordo com as autoras, quando há, por parte das crianças, a preocupação com determinado problema e elas participam de sua resolução, tendem a considerar o resultado como algo mais justo, e o respeita.

Devries e Zan (2004) afirmam que na educação construtivista, o respeito mútuo e a criação de regras fazem parte do ambiente, por outro lado, as autoras não fazem a defesa de uma liberdade total, embora defendam a minimização do exercício da autoridade adulta em relação às crianças, uma vez que minimizar o problema não o elimina, havendo dessa forma um empenho para a construção da autorregulação das crianças.

As autoras salientam que para haver a autorregulação, faz-se necessário que as crianças entendam o que é norma e regra, pois elas participarão de sua elaboração, por conta disso, as autoras definem normas como expectativas específicas que os professores estabelecem para o comportamento das crianças. “Regras como acordos formais entre professores e crianças” (DEVRIES; ZAN, 2004, p. 8).

Para Devries e Zan (2004), a obediência não é a meta principal, mas sim o desenvolvimento da autorregulação por parte das crianças, que é um processo demorado.

Ao incentivar as crianças a criarem as regras para a sala de aula, o professor minimiza o controle externo desnecessário e promove o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual das crianças. Para verdadeiramente pensarem por si mesmas e exercerem autonomia, as crianças devem ter a possibilidade de criar regras e decisões que tanto aperfeiçoam as normas já existentes quanto tragam inovações (DEVRIES; ZAN, 2004, p. 9).

Um dos papéis atribuído ao professor é o de auxiliar na construção da autonomia da criança. É preciso que elas aprendam desde cedo a decidirem por si mesmas, a respeitarem o acordo coletivo. Assim como o artigo descrito anteriormente, em **A construção da autonomia na educação infantil** Kamii, (2004) discute a questão da autonomia na perspectiva construtivista.

O autor propala que os dois pontos mais importantes da teoria de Piaget¹ para a educação é o construtivismo e a ideia de que a autonomia deve ser o objetivo da educação.

Kamii (2004) define autonomia como o direito de tomar decisões, porém salienta que na teoria de Piaget, a autonomia não é o direito, mas sim a capacidade de decidir sozinho entre o certo e o errado, entre a verdade e inverdade em que são levados em conta os fatores pertinentes, independentemente de recompensa e punição. A autora faz uma divisão da autonomia em autonomia moral, intelectual e a autonomia como objetivo da educação.

Segundo Kamii (2004), autonomia moral é aquela na qual a pessoa não é manipulada com recompensa e punição, ela sempre diz a verdade, o que acha correto, independente se pode ou não receber recompensa ou punição. A autonomia é estimulada na criança quando há uma troca de ponto de vista entre crianças e adultos.

Pessoas moralmente autônomas não podem ser manipuladas com recompensas ou punições. [...] Elas tendem a construir internamente a convicção de que, a longo prazo, é melhor que as pessoas sejam honestas umas com as outras. [...] Os seres humanos adquirem conhecimento e valores morais construindo-os dentro de si, em vez de internalizá-los diretamente do ambiente (KAMII, 2004, p. 10-11).

No domínio intelectual, Kamii (2004) afirma que a autonomia é a capacidade de levar em conta fatores pertinentes e julgar por si mesmo o que é verdadeiro e o que é falso.

As crianças podem internalizar certas informações por algum tempo, tais como a existência do Papai Noel, mas elas não são recipientes passivos que simplesmente guardam o que é vertido em suas mentes. Elas constroem sua lógica criando e coordenando os relacionamentos mentais. [...] Infelizmente, as crianças não costumam ser incentivadas a pensar de maneira autônoma na escola (KAMII, 2004, p. 11).

Por fim, a autonomia vista como objetivo da educação é definida por Kamii (2004) como aquela em que compete à própria criança a resolução de um conflito, ela decidirá o que é melhor ou não para ela, a criança é incentivada a pensar, a estar mentalmente ativa,

¹ Jean Piaget (1896-1980) foi um renomado psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia. Disponível em: <http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/biografia_jean_piaget.htm>. Acesso em: 14 out. 2012.

pois quanto mais ela pensa de maneira ativa, maior é o seu desenvolvimento intelectual e moral.

É importante incentivar as crianças a levar em consideração fatores pertinentes ao tomarem suas próprias decisões, porque é decidindo que as crianças aprendem a tomar boas decisões. [...] Tomar decisões é inicialmente difícil para crianças pequenas, e o professor talvez precise sugerir uma votação. O princípio importante que ele não pode esquecer é que cabe às crianças a decisão de aceitar ou rejeitar sua decisão. [...] Na realidade de uma sala de aula pré-escolar, a promoção de autonomia moral e de autonomia intelectual ocorre ao mesmo tempo (KAMII, 2004, p. 12).

As autoras defendem a construção da autonomia das crianças e salientam que compete ao professor incentivá-las a tomarem decisões. Para que isso ocorra, é preciso que elas saibam o que é norma e regra e para que serve, pois participarão de sua elaboração.

Nesse processo, o professor não pode exercer autoridade adulta em relação à criança, e o ser-aluno-infantil não pode estar em total liberdade, é preciso que o ser-professor saiba dosar a autoridade e liberdade, é um governo sutil no qual a criança é governada sem perceber tal ato.

A disciplina não é exercida de forma autoritária, pois não visa unicamente a punir a criança, mas também a gratificá-la, tem um caráter **conquistador**, seu objetivo é treinar as condutas para ajustá-las às regras, funcionando não apenas como uma forma de penalizar, mas sim de estabelecer um sistema de recompensa que tem a finalidade de classificar as condutas, conseguindo que os sujeitos sintam-se **felizes** ao participarem de forma **disciplinada** das instituições que compõem o universo que habitam.

É possível perceber nas entrelinhas, o papel do ser-professor na construção da identidade do ser-aluno-infantil, o mediador das regras.

3.4 O SER-PROFESSOR, A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A ROTINA ESCOLAR

Documentação é entendida como o registro diário do professor de todas as etapas de sua aula, bem como do desenvolvimento do aluno; esse é o tema abordado a seguir. No

Quadro 15, tem-se o ano, a edição título, o autor e as páginas dos artigos que versam sobre esse assunto na revista em análise nesta pesquisa.

Ano	Edição	Título	Autor	Páginas
2006	12 ^a	Revisitando uma prática ao redor da mesa grande	Teresa Vasconcelo	06-09
2006	12 ^a	Quando as imagens não falam mais que as palavras	Gabriel de Andrade Junqueira Filho	10-12
2006	12 ^a	Registro reflexivo e autoformação	Maria Alice Proença	13-15

Quadro 15: Documentação/registro diário do ser-professor

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

A edição de número 12 traz como tema a documentação pedagógica, entendida como todo o registro feito pelo professor no dia a dia, que se constitui em um importante aliado no momento em que este elabora o relatório do aluno, e tal ato é parte integrante da rotina do jardim-de-infância.

Vasconcelos (2006), em seu artigo **Revisitando uma prática ao redor da mesa grande**, situa sua reflexão sobre o valor da documentação a partir da observação feita a uma educadora portuguesa. Vasconcelos (2006) salienta a importância da continuidade, do registro, do processo de recordar para nutrir a memória do grupo, adotando a perspectiva do construtivismo social e do pensamento vygotskiano e pós-piagetiano.

Ao trazer em detalhes o trabalho da educadora portuguesa, Vasconcelos (2006) tem por objetivo destacar a relevância do registro em sala de aula de todo o trabalho realizado pelo educador.

Essa revisitação da prática educativa de Ana ajuda-nos a fundamentar cabalmente a importância e o valor indelével da documentação pedagógica. [...] A prática de Ana pode ajudar-nos a refletir, fundamentar e reformular a maneira como explicitamos a nossa pedagogia. E isso somente se tornou possível por que seu trabalho foi documentado e registrado (VASCONCELOS, 2006, p. 9).

Com abordagem próxima a tratada no artigo anterior, Junqueira Filho (2006) com o artigo **Quando as imagens não falam mais que as palavras** aborda a importância do registro feito pelo professor da sua prática em sala de aula, bem como as anotações referentes ao desenvolvimento de cada um dos alunos. São esses registros que o professor

usará para elaborar o relatório parcial-individual referente ao desenvolvimento e à aprendizagem de cada um de seus alunos.

Junqueira Filho (2006, p. 11) define registro como:

Ir a um encontro marcado consigo mesmo; é recobrar em parte o que aconteceu no encontro com o outro; é selecionar, hierarquizar, jogar fora, encontrar lugar. [...] É articular em conjunto a multiplicidade e a heterogeneidade de situações de aprendizagem que produzem e revelam a qualidade do trabalho cotidiano e os modos dos sujeitos de trabalhar. É arrumar continuamente a casa para o próprio bem-estar e aconchego e para apresentar-se e receber bem o outro que chega todo dia para nos encontrar.

Junqueira Filho (2006) defende a importância do registro diário, afirma que ele é algo que não pode ser adiado, pois com esse ato desaparece a sensação de dificuldade e sobrecarga para a produção do relatório individual de cada aluno.

Os relatórios escritos são um recorte e uma possibilidade do olhar do professor sobre o seu trabalho e sobre a relação das crianças com tal trabalho. [...] Tudo o que produz, em parte, o trabalho merece ser documentado em diferentes linguagens, buscando nessa composição o rigor da articulação entre a multiplicidade e a heterogeneidade de faces-aspectos-olhares-linguagens que guardam e revelam, sempre em parte, momentos singulares da totalidade do trabalho. [...] A produção e a organização intencional e sistemática dos documentos que registram o processo do trabalho é uma estratégia fundamental na formação permanente dos profissionais da educação infantil (JUNQUEIRA FILHO, 2006, p. 12).

Proença (2006), em seu artigo **Registro reflexivo e autoformação**, salienta a importância de o professor registrar sua prática diária; postula que este não pode ser reduzido apenas à dimensão de memória, já que o registro abrange perspectiva de reflexão e de identidade.

O registro é um instrumento metodológico capaz de provocar transformações na prática pedagógica do sujeito-educador que, ao narrar e refletir sobre os próprios fazeres e saberes, tem a possibilidade de ressignificá-los. O caráter de documento registro, além de transformar em memória as decisões do educador em cada fase do processo de ensino-aprendizagem, auxilia-o na tomada de decisões quanto a intervenções e atitudes a serem tomadas junto ao grupo (PROENÇA, 2006, p. 13).

Ao longo de seu texto, Proença (2006, p. 14-15) delinea a importância e o significado do registro.

O movimento de registrar é um dos caminhos de mudança para o educador, que concretiza intenções e concepções de educação em ações efetivas responsáveis pela evolução social e institucional, pelo fato de ser produzido pelos docentes. [...] O registro constitui uma declaração explícita de intenções e do modo como o professor imagina concretizá-las; portanto, é um instrumento de ação e intervenção junto ao grupo de quem planeja, observa, sonha, deseja, reflete, avalia desempenhos e tem esperanças da continuidade do projeto e quer, de fato, que seus objetivos sejam atingidos. [...] Registros pessoais e portfólios refletem as marcas construídas pelo educador no seu percurso pedagógico. [...] O registro possibilita vivenciar continuamente a contradição entre a reflexão, a opção, a tomada de decisão, o planejamento da ação, a tomada de decisão, o planejamento da ação e a avaliação, que fazem parte do “processo de ensinagem”. [...] Os registros escritos como portfólios formam uma sequência infindável de reflexões, decisões, ações e avaliações fundamentais à ação competente do professor e à memória do grupo, caracterizando-se essencialmente como um espaço de documentação pedagógica e (auto) formação de educadores no exercício da profissão docente (PROENÇA, 2006, p. 14-15).

O registro diário é de suma importância no momento em que o professor avalia o seu aluno, quando faz o relatório anual para entregar aos pais. Ao professor, é permitido, por meio do registro, um olhar sobre o seu trabalho e o desenvolvimento da criança frente ao que foi realizado. O registro pode ser considerado um instrumento da avaliação, pois por seu intermédio é possibilitada ao ser-professor a reflexão sobre a sua ação pedagógica. Ao registrar todo o trabalho desenvolvido, o ser-professor observa o caminho percorrido por ele e pelo ser-aluno-infantil, o que lhe permite modificar o seu fazer pedagógico, pois a documentação pedagógica auxilia o ser-professor a tomar decisões e proporciona modificações em sua maneira de trabalhar.

3.5 O SER-PROFESSOR E A ASSOCIAÇÃO EDUCAR X CUIDAR

O assunto abordado a seguir é a associação entre o educar e cuidar. Dos 71 artigos publicados na seção Capa da revista em foco, apenas 05 tratam do tema, publicados na primeira e décima sexta edições da revista.

Ano	Edição	Título	Autor	Páginas
2003	1 ^a	Não há educação sem cuidado	Vital Didonet	06-09
2003	1 ^a	A necessária associação entre educar e cuidar	Maria Clotilde	10-12

			Rossetti-Ferreira	
2003	1 ^a	Cuidado versus educação: o dilema institucional das escolas infantis	Miguel A. Zabalza	13-15
2003	1 ^a	Um novo paradigma na integração do cuidar e educar	Lenira Haddad	16-19
2008	16 ^a	Gênero e sexualidade no cuidar e educar	Cláudia Ribeiro	10-13

Quadro 16: Ser-aluno-infantil: associação educar x cuidar

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

Para discorrer sobre o tema em pauta, a revista traz o pensamento dos principais especialistas sobre a associação entre o cuidar e o educar (segundo o editorial da revista). Dessa forma, os artigos que tratam da matéria de capa da 1^a edição são assinados por Vital Didonet; Maria Clotilde Rossetti-Ferreira; Miguel A. Zabalza e Lenira Haddad. Os autores demonstram uma latente preocupação com o ato que envolve o cuidar e educar, salientam que ambos são indissociáveis, pois a criança em fase de desenvolvimento aprende durante o ato denominado cuidar.

Com o artigo **Não há educação sem cuidado**, Didonet (2003) defende a importância do cuidar e educar no desenvolvimento e formação da criança de 0 a 6 anos. Para o autor, esses dois atos devem caminhar juntos para que o sujeito infantil desenvolva-se em todas as suas potencialidades.

Embasado em pesquisas da neurociência², Didonet (2003) afirma que a fase mais crítica do desenvolvimento da criança pequena é a que compreende entre o 0 e 3 anos; e no entanto, essa é a fase em que há menos cuidado relacionado à legislação para a sua educação. O autor defende o atendimento completo de todas as crianças de acordo com as suas necessidades, desde o seu nascimento, e isso para o autor é cuidar e educar.

Didonet (2003) afirma que para a criança desenvolver todas as suas potencialidades, faz-se necessário que ela seja cuidada desde pequena, tendo em vista que ao ser cuidada a criança é educada, pois há uma enorme troca e, consequentemente, aprendizagem no momento do banho, do comer, do brincar entre outros.

Não há um conteúdo “educativo” na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um “ensino”, seja um conhecimento ou um hábito, que

² Neurociência é o estudo do sistema nervoso: sua estrutura, seu desenvolvimento, funcionamento, evolução, relação com o comportamento e a mente e também suas alterações. Disponível em: <<http://www.cerebro.our.br/o-que-neurociencia/>>. Acesso em: 13 out. 2012.

utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança (DIDONET, 2003, p. 9).

O autor busca na legislação o fundamento legal do seu discurso ao asseverar que tanto na creche quanto na pré-escola a criança tem necessidade de ser cuidada e educada. Mais adiante, Didonet (2008, p. 8) enfatiza que “[...] não pode haver educação de crianças pequenas sem o cuidado do seu corpo, sua alimentação, sua saúde, sua higiene, seu crescimento, seu desenvolvimento motor e físico”. Nesse contexto, observa-se que o autor defende a educação integral.

A necessária associação entre educar e cuidar é o título do artigo escrito por Rossetti-Ferreira (2003), no qual aborda a relevância existente entre o educar e cuidar. A autora assinala que ao se fazer a separação entre os atos, se esquece de que ao cuidar ou descuidar do outro este é colocado em certa posição, a qual contribui com certos sentidos que o constitui como pessoa, em outras palavras, durante o ato de cuidar/educar, a identidade da criança é formada.

Aqueles que nos cuidam medeiam nossas relações com o mundo. Nas condições materiais e sociais em que vivem e de acordo com sua cultura, seus costumes e suas crenças, organizam o ambiente em que vivemos, possibilitando-nos agir nele e sobre ele. Possibilitam, assim, que as coisas desse mundo faça sentido para nós e, ao mesmo tempo, apresentam-nos aos outros, atribuindo-nos, ao interagir conosco, certas posições e sentido (ROSSETI-FERREIRA, 2003, p. 10).

Para Rosseti-Ferreira (2003), é na socialização com as outras pessoas que a criança conhecerá o mundo. É durante o ato de ser cuidado que o sujeito infantil será educado; assim sendo, não pode haver dissociação entre o cuidar e o educar, ambos os atos são intrínsecos. Porém, não se pode apenas cuidar por cuidar, sem afetividade por parte daquele que cuida, pois se assim for feito, esse ato perde toda a sua intenção. O ato de cuidar e a aprendizagem tem que ser prazeroso, afetivo, e só será assim, se houver uma sintonia entre o que é cuidado e o que cuida.

Zabalza (2003), com o artigo intitulado **Cuidado versus educação o dilema institucional das escolas infantis**, contribui com o tema. Assim como os autores citados anteriormente, Zabalza (2003) defende a importância do ato de cuidar e educar.

Para mostrar a necessidade que há entre os dois atos, o autor faz um breve histórico da história da educação infantil, pontuando que cada um dos marcos históricos da escola infantil é constituído de uma interpretação particular do desenvolvimento da criança e das condições que o aperfeiçoam.

As políticas de infância sempre incorporam um duplo compromisso, ideológico e técnico: por um lado, constituem uma interpretação particular do que se supõe que sejam as necessidades (e, mais recentemente, os direitos) das crianças e de suas famílias; por outro lado, expressam certo posicionamento sobre o desenvolvimento infantil, sobre o papel e a importância da família e sobre a forma como meninos e meninas relacionam-se, brincam e aprendem (ZABALZA, 2003, p. 14).

Zabalza (2003) afirma que o desenvolvimento da educação infantil foi produzido em torno de dois eixos importantes, o social e o pedagógico, e no artigo em análise o eixo abordado é o social, como demonstra a chamada da capa dessa edição.

Segundo Zabalza (2003), no social a atenção dedicada às crianças é o cerne da discussão; no entanto, há dois caminhos passíveis de serem percorridos: o cuidado básico, substituindo a família, ou o trabalho sistemático, que propiciará à criança o seu desenvolvimento, independente da situação familiar da qual ela faz parte.

Para Zabalza (2003), o sistema de educação infantil não foi idealizado para ser um facilitador da família da criança, tampouco para que as mães tivessem a oportunidade de trabalhar fora de casa, mas sim para que a criança tivesse acesso ao conteúdo pedagógico, embora que ao trabalhar com crianças de 0 a 6 anos o ato de cuidar esteja indissociável do ato de educar, tendo em vista que nessa faixa etária cuidar e educar caminham juntos.

Haddad (2003), em seu artigo, mostra exemplos de países escandinavos onde a relação entre o ato de cuidar e educar deu certo. Com o texto **Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar**, a autora defende a responsabilidade compartilhada quanto à educação das crianças pequenas.

No modelo de educação e cuidado infantil proposto por Haddad (2003), a responsabilidade pela socialização da criança, que é de exclusividade da família, passa a ser compartilhada, ou seja, essa responsabilidade passa a ser de competência do Estado e da família.

Ao partir da premissa de sistemas paralelos de cuidados e educação infantil, em que um é dedicado ao cuidado da criança e o outro focaliza no conhecimento e

desenvolvimento de habilidade das crianças, Haddad (2003) sai em defesa de um sistema de educação infantil integrado, no qual o cuidar e educar caminham juntos, como a responsabilidade do Estado e da família, que no entendimento da autora é uma forma de superar o abismo existente entre esses dois modelos de “educação”.

A visão da infância como uma importante fase da vida em seu próprio direito começa a ganhar terreno, conduzindo à valorização das crianças como indivíduos, grupos e comunidades com sua própria cultura, direitos e voz, capazes de participar de todas as atividades das instituições que frequentam. Como uma ação conjunta, essas novas concepções de família, infância e serviços para a primeira infância colocam em questão a existência de sistemas paralelos e também as diferentes terminologias utilizadas para diferenciá-los (HADDAD, 2003, p. 17).

Haddad (2003) afirma que ao integrar as responsabilidades e mudar o modelo vigente, o processo de educação da criança pequena torna-se uma questão pública, portanto pertinente ao âmbito dos direitos humano. Como fundamentação e defesa da sua ideia, a autora traz como exemplo o modelo de educação implantado nos países escandinavos, salienta que não foi uma mudança rápida e tampouco de alguns setores, mas de toda a estrutura física, bem como a formação dos profissionais que atuarão com as crianças pequenas.

Ribeiro (2008), com o texto **Gênero e sexualidade no cuidar e educar**, assinala que o compromisso ético-político da educação infantil consiste em assumir que a educação para a sexualidade faz parte da vida das crianças e acontece nas relações que são estabelecidas com elas.

Ribeiro (2008) defende que tanto o gênero quanto a sexualidade sejam temas trabalhados com as crianças pequenas, porém não de uma forma explícita, com explicações e aulas sobre o assunto, mas sim de atenção para as marcas de submissão ao corpo.

Observa-se em todos os artigos descritos neste item a preocupação que envolve o cuidar e o educar. É consenso entre os autores aqui abordados que ambos os atos devem caminhar juntos na educação das crianças de 0 a 6 anos. Na educação infantil, não existe o educar sem cuidar, estes são intrínsecos, caminham lado a lado na formação e no desenvolvimento do ser-aluno-infantil. O ser-professor é ator principal na construção da identidade da criança, a ele compete essa tarefa. Ao cuidar, acolher, educar, dar carinho, ouvir, entre outras atribuições, o ser-professor contribui para o desenvolvimento e a construção de valores no ser-aluno-infantil.

3.6 O SER-PROFESSOR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE 0 A 06 ANOS

Neste item, projetos e currículos na educação infantil é o tema abordado. Para isso, faz-se a descrição de 08 artigos que versam sobre o assunto e que são apresentados no Quadro 17.

Ano	Edição	Título	Autor	Páginas
2004	4ª	A rotina como âncora do cotidiano da educação infantil	Maria Alice de Rezende Proença	13-15
2004	5ª	Abordagem High/Scope: quatro décadas de tradição e inovação	Lenira Haddad	13-15
2004	5ª	Orientações e projetos pedagógicos nas creches e pré-escolas italianas	Ana Lúcia Goulart de Faria	16-19
2007	14ª	Do jardim à escola	Joaquim Machado	14-16
2009	18ª	Educação infantil para uma sociedade sustentável	Vital Didonet	10-13
2008	18ª	Boa escolarização para as crianças de amanhã	Carolyn Pope Edwards	06-09
2008	18ª	Novos paradigmas para a educação infantil	Gilles Brougère Michel Vandebroek	14-17
2009	19ª	Como desenvolver o pensamento filosófico nas crianças	Claudine Leleux	14-16

Quadro 17: Projetos/currículos na educação infantil

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

Proença (2004), em seu artigo **A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil**, aborda a rotina presente na educação infantil. A autora usa a palavra âncora associada ao conceito de rotina para representar a base sobre a qual o professor alicerça-se para dar continuidade ao seu trabalho pedagógico.

Para a autora, é de suma importância que a concepção da proposta seja explícita, bem como a clareza de por que e para que uma criança pequena vai à escola.

A criança, como sujeito social, precisa fazer parte de grupos sociais diferenciados da sua família para se munir de instrumentos para o convívio em sociedade. [...] A imitação do outro é a forma através da qual ela aprende, ao conhecer e apropriar-se inicialmente do próprio corpo e, mais tarde, do mundo (PROENÇA, 2004, p. 14).

Sobre o trabalho que deve ser desenvolvido com as crianças pequenas, a autora afirma o seguinte:

Ao trabalhar com crianças da educação infantil, é preciso considerá-las como seres afetivos, com necessidades físicas e emocionais de fortalecimento da auto-estima, de vínculos afetivos, de toques corporais, de agrado, de “colo” e de muitas atenções para que se sintam especiais e possam desenvolver plenamente sua personalidade. [...] Ela deve ser considerada pelo que é, pela identidade específica da sua faixa etária, com todos os direitos e a beleza de suas singularidades (PROENÇA, 2004, p. 14-15).

Sobre a responsabilidade da escola na formação do sujeito, Proença (2004, p. 15) salienta que:

A escola tem responsabilidade e papel de destaque na formação do sujeito por ser um meio funcional de desenvolvimento, assim como a família, embora ocupem posições diferenciadas na constituição do indivíduo, cada um com o seu papel e lugar determinado no conjunto: “A criança deve frequentar a escola para se instruir e para ficar familiarizada com um novo tipo de disciplina e de relações interpessoais, cabendo à escola maternal o papel de preparar a criança para sua emancipação futura”.

Haddad (2004), em **Abordagem High/Scope: quatro décadas de tradição e inovação**, apresenta o High/Scope, que é uma abordagem educativa que se constitui em um conjunto de ideias, atitudes e práticas educacionais que se baseiam no princípio da teoria construtivista do desenvolvimento de Piaget e da tradição de educação infantil que foi formulada nos Estados Unidos, que a princípio era destinada a crianças consideradas de alto risco, porém na atualidade é amplamente utilizada para todos os tipos de crianças em diversos contextos educacionais.

Haddad (2004) faz o contexto histórico e cultural no qual essa abordagem foi criada: a organização curricular, o programa de formação e por fim a abordagem High/Scope no contexto brasileiro.

A premissa básica que fundamenta a abordagem High/Scope é que o conhecimento é construído pelo sujeito na interação com o meio físico e humano. Nessa perspectiva, toda interação da criança é valorizada e oportunizada por meio de uma organização do espaço e do tempo rica em possibilidades de atividades e experiências e a presença de adultos que apoiam e ampliam as ideias das crianças com base em suas observações e em seu conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. [...] A criança aprende no contexto da brincadeira e do trabalho, pelo envolvimento intenso nas atividades ou nos planos que projeta, na relação que estabelece com adultos e outras crianças de diferentes idades, no contato com uma vasta gama de materiais e na comunicação espontânea que surge da necessidade de falar sobre suas ideias e ações. A aprendizagem é, portanto um processo social interativo (HADDAD, 2004, p. 14).

Haddad (2004) postula que os profissionais que atuam com as crianças dentro nessa abordagem são devidamente preparados por meio de um programa de formação; eles são inseridos em um complexo sistema de aprendizagem no qual associam conhecimento teórico e prática, e o ponto alto dessa formação é a observação das crianças, quando os profissionais são convidados a refinar seu olhar e a escuta a partir de uma série de exercícios que os auxiliam a separar fatos de julgamento. Um dos mais concorridos e antigo programa é o Programa de Formação de Capacitadores, oferecido em 07 semanas, destinado a profissionais que ocupam lugar de destaque na formação de outros professores.

No excerto, Haddad (2004, p. 15) explica melhor o seu interesse por esse programa:

O interesse nasce no contexto da pesquisa que originou a publicação de **A creche em busca de identidade** (Haddad, 1991), do grande esforço de encontrar pedagogias de qualidade, que valorizem a infância e a cultura da criança e que se contraponham aos modelos escolarizados, centrados no professor, que privilegiam conteúdos disciplinares [...] a descentralização da ação do adulto e a promoção da autonomia da criança através da potencialização dos elementos intermediários da relação adulto-criança (grifo da autora).

Orientações e projetos pedagógicos nas creches e pré-escolas italianas é o título do artigo de Faria (2004), em que a autora divulga parte de sua pesquisa sobre as creches e pré-escolas italianas.

Faria (2004) evidencia algumas pedagogias italianas que centram-se na criança e não no aluno, as quais consideram que a professora, a criança e a família são atores que constituem a creche e a pré-escola.

O excerto transcrito a seguir exemplifica como acontece a educação infantil na Itália, bem como expõe a preocupação para com a formação do profissional que atuará com essa criança.

Não há ensino na educação infantil italiana. Nem para arte, nem para a ciência, nem para a alfabetização. Não se ensina, não se prepara para o futuro. Essas instituições educam e cuidam para que as crianças cresçam sem deixar de ser crianças, as professoras organizam o espaço e o tempo para que as crianças produzam as culturas infantis. A organização do espaço e a distribuição do tempo caracterizam a pedagogia nesse tipo de instituição que não trabalha com conteúdos escolares nem os adapta para a educação das crianças pequenas de 0 a 6 anos. Assim, as programações revelam a formação científica e artística das profissionais que não dão aula, pois não tem alunos, e sim educam crianças. [...] A formação profissional para trabalhar com crianças pequenas em instituição educativa sem disciplinas escolares é uma enorme contribuição das instituições italianas para a educação das crianças do mundo todo (FARIA, 2004, p. 18-19).

Faria (2004) finaliza seu artigo defendendo a ideia de que no Brasil seja construída uma pedagogia “Macunaíma”, que dê conta da diversidade cultural do país. É preciso pensar um currículo que contemple as necessidades das crianças brasileiras.

Do jardim à escola é o título do artigo de Joaquim Machado, em que o autor apresenta a realidade portuguesa para abordar transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, mostrando que em Portugal existe uma grande diferença entre essas duas etapas de ensino.

No jardim, predomina uma organização pedagógica que privilegia o jogo e as atividades criativas. [...] Na escola, predomina uma organização em que cada criança tem o seu lugar, voltado para o professor e para o quadro, estando destinada a ouvir a lição do professor e a fazer exercícios de aplicação, sendo raro o trabalho em pares ou em pequeno grupo (MACHADO, 2007, p. 16).

Machado (2007) afirma que o período de transição entre uma etapa e outra corresponde a um processo de mudança entre ambientes educativos, com culturas e exigências específicas, o que sugere transformações e processos de adaptação. A transição não é uma mudança súbita, mas um processo que corresponde a um período de tempo, frente a isso:

Espera-se dos profissionais que trabalham ou que irão trabalhar com as crianças que se conheçam no período anterior a mudança, que educador da infância e professor estabeleçam contatos, promovam atividades conjuntas e preparem os vários momentos da transição e, em conjunto, façam o seu acompanhamento (MACHADO, 2007, p. 16).

A preocupação na edição de número 18 refere-se ao futuro. Como a escola atual trabalhará com as crianças da era digital? Até que ponto a escola está preparada para essa empreitada? Como ensinar a preservar quando se vive em um mundo do descarte, no qual um objeto torna-se obsoleto em pouco tempo? Como a escola dará conta da formação desse novo sujeito, em um mundo em constante transformação? Para ajudar a pensar essas questões, contribuíram nesse número Edwards (2008), Didonet (2008) e Brougère e Vandenbroeck (2008).

Didonet (2008), em **Educação infantil para uma sociedade sustentável**, enfatiza que os primeiros anos de vida são os mais favoráveis para desenvolver atitudes e valores; por conta disso, se quiser que as próximas gerações respeitem e cuidem da natureza, é de suma importância que se inclua agora no currículo de educação infantil o estudo da natureza.

A estrutura de valores e as atitudes construídas na primeira infância traçam a rota mais firme e estável para a vida. Ela será usada como referência para decisões importantes que o homem e a mulher deverão tomar nas diferentes fases e circunstâncias de sua existência. Os primeiros valores determinam os comportamentos éticos e morais ao longo da vida. [...] Na infância, eles se inseriram como sulcos na personalidade e depois passam a guiar opções e resoluções, reações e comportamentos (DIDONET, 2008, p. 11).

Didonet (2008) atesta que a industrialização promoveu o surgimento da sociedade do consumo, satisfazendo necessidades reais e criando necessidades artificiais. Segundo o autor, vive-se em um círculo vicioso de produção-consumo-substituição-descarte, acarretando uma atitude de desprezo pelo velho, pelo antigo, pelo modelo ultrapassado.

Para Didonet (2008), a consequência mais séria desse comportamento se reflete nas relações humanas, em que o amor é visto como emoção passageira, a amizade como um sentimento artificial, e as relações passam a serem vistas pelo critério de utilidade.

Revalorizar alguns objetos usados, atribuindo-lhes um novo significado, pode desenvolver nas crianças e nos adolescentes um sentimento de permanência e de pertencimento. Na educação, desde a infância, essa ação pode criar o valor da conservação, do respeito, da “gratidão” a tudo que nos serve, às coisas com as quais vivemos (DIDONET, 2008, p. 12-13).

Didonet (2008) propala que a partir do momento em que a criança aprende a valorizar os objetos velhos, dando-lhes um novo significado, conseqüentemente ela cria o sentimento de pertença, o que influi em sua relação com as pessoas.

Edwards (2008), no artigo **Boa escolarização para as crianças de amanhã**, com o exemplo de Reggio Emilia, mostra que a escola não atende ao público para o qual foi criada, assinala o autor que a sociedade mudou, as pessoas mudaram e a escola deve estar preparada para essa mudança.

A autora afirma que quando a criança aprende as habilidades e informações certas, ela terá um futuro melhor; todavia, como se vive em tempos de rápidas transformações, é difícil prever que problemas e oportunidades as crianças enfrentarão no século XXI. Edwards (2008) dedicou grande parte de sua vida profissional a descrever e disseminar as abordagens educacionais instituídas em Reggio Emilia.

Reggio Emilia é o nome de uma cidade localizada perto de Bolonha, ao norte da Itália, onde um grupo de educadores, pais, e alunos voluntários reuniram-se após a Segunda Guerra Mundial para criar um sistema de escola para crianças pequenas. Depois do sofrimento e devastação causados pela guerra, eles queriam trazer de volta esperança à sociedade e melhorar a vida tanto das crianças quanto de suas famílias. [...] Hoje, Reggio Emilia ainda exerce um papel de liderança na inovação educacional na Itália, na Europa e, cada vez mais, no mundo (EDWARDS, 2008, p. 7).

Edwards (2008) apresenta seis princípios centrais da abordagem de Reggio Emilia, que para a autora são relevantes na discussão sobre a educação pré-escolar no século XXI.

A imagem da criança como um aprendiz competente; o professor como facilitador da aprendizagem e como pesquisador das experiências de aprendizagem das crianças; o ambiente com outro professor, o qual oferece provocações para a aprendizagem das crianças; o currículo oferece provocações para as investigações a longo prazo das crianças em áreas de seu interesse; as possibilidades oferecidas em apoio à aprendizagem das crianças quando pais, professores, alunos e a

comunidade colaboraram no processo de aprendizagem; o processo de documentação como meio de tornar a aprendizagem visível e aprofundá-la através da reflexão e de perguntas adicionais (EDWARDS, 2008, p. 8).

Brougère e Vandebroek (2008), em **Novos paradigmas para a educação infantil**, têm por objetivo abrir uma janela para as perspectivas que pretendem propor alternativas ao pensamento dominante no campo da educação das crianças pequenas. Os autores tratam das propostas europeias, em que cada país, cada comunidade tem o direito de inventar as estruturas destinadas às crianças pequenas. A educação da criança pequena é concebida como fórum político.

Nossa perspectiva plural de novos paradigmas distingue-se da perspectiva, já plural, de nossos amigos reconceitualizadores, pois as perspectiva pós constituem apenas uma dimensão dessa perspectiva multirreferencial que desejamos propor. [...] O objetivo não é substituir um paradigma dominante por outro, mas demonstrar a própria existência de diferentes possibilidades, o que obriga à reflexão, ao questionamento e à tomada de posição (BROUGÈRE; VANDENBROECK, 2008, p. 16).

Brougère e Vandebroek (2008) pontuam que a sociologia da infância é uma dessas perspectivas que pode ajudar a pensar a educação infantil na qual o infante é visto como ator e não como objeto ou produto.

A sociologia da infância igualmente nos induz a evitar toda perspectiva naturalista diante da criança e permite considerar que talvez não exista um lugar de verdade em relação à infância, mas que as teorias e práticas são o resultado de debates sociais dos quais alguns podem sair vitoriosos provisoriamente e conquistar o direito de dizer a verdade. Essa sociologia da criança tem a vantagem de nos forçar a rever as relações de poder que operam mediante a distinção, a classificação e a hierarquização da população segundo critérios de idade (BROUGÈRE; VANDENBROECK, 2008, p. 16-17).

Bujes (2002) pondera que a sociedade busca incansavelmente estratégias para fixar o discurso, pois objetiva governar o ser-aluno-infantil. É o discurso que institui (orienta) todas as práticas voltadas para a educação das crianças pequenas, tais como as decisões que são tomadas em termos de políticas públicas segundo a vontade do poder que impera na sociedade.

Para que seja possível compreender como os discursos “acerca das crianças” são concebidos e mantidos, faz-se necessário analisar e compreender a infância enquanto instituição social. A partir dessa compreensão, será possível entender melhor as transformações que tanto o conceito de infância como a sua relação com o discurso sofreram. O discurso só consegue ser mantido por intermédio da educação, e compete à escola, enquanto institucionalizadora das normas sociais, adestrar, docilizar e disciplinar as crianças.

Os discursos são ideias que permitem pensar diversas maneiras distintas do que é ser criança e introduzir ao mesmo tempo novos aparatos para o seu controle e regulação. Dessa maneira, a infância pode ser entendida como um objeto que pode ser pensado e compreendido para que se possa agir sobre ele.

Outro paradigma abordado pelos autores é a psicologia cultural. Segundo Brougère e Vandembroeck (2008), a psicologia cultural possibilita a crítica da psicologia do desenvolvimento.

Apresentar tais paradigmas significa inscrever a educação das crianças pequenas em uma história social e epistemológica, e não imaginar que somos os iniciadores e que não houve nada antes de nós ou a nosso redor. Trata-se de fornecer ferramentas para pensar de outro modo a educação infantil, abstrai-la das evidências nacionais ou (pseudo) científicas e oferecer ferramentas adequadas para acompanhar as transformações de uma instituição em face da diversidade, do confronto internacional, da implicação dos cidadãos, quer se trate dos pais, dos (as) profissionais ou das próprias crianças (BROUGÈRE; VANDENBROECK, 2008, p. 17).

O despertar do pensamento filosófico nas crianças foi o tema abordado por Claudine Leleux.

Leleux (2009), em seu artigo **Como desenvolver pensamento filosófico nas crianças**, aponta a importância do despertar do pensamento filosófico nas crianças, afirmando que as competências cognitivas maduras, como a capacidade de conceituar, só virá na adolescência se for trabalhada na infância.

Ao contrário do que costumam pensar muitos adultos – e até professores – que se surpreendem com a qualidade do pensamento e da discussão com as crianças, a maior parte das palavras, as mais importantes empregadas ou analisadas pelos filósofos encontra-se no vocabulário das crianças pequenas. [...] Evidentemente, as crianças não têm acesso aos

conceitos filosóficos abstratos de verdade, bondade, justiça e beleza, mas têm desde cedo uma pré-compreensão sobre a qual a Filosofia para Crianças pode apoiar-se (LELEUX, 2009, p. 15).

O autor apresenta o trabalho de Matthew Lipman³, que trabalha com um dispositivo pedagógico que permite desenvolver na criança as competências de conceituar, refletir, argumentar, questionar, classificar e interagir com os outros; esse dispositivo recebe o nome de filosofia para crianças.

Nessa seção da revista, o item abordado foi o currículo para a educação infantil a partir do olhar de vários autores. Proença (2004) defende a clareza de saber o porquê e para que as crianças vão à escola, enfatizando que é preciso ver o ser-aluno-infantil como um ser afetivo, que tem necessidade de carinho, afeto, colo e que por isso o trabalho do professor precisa ser direcionado para respeitar a identidade da criança própria dessa faixa etária.

Haddad (2004), Faria (2004) e Machado (2007) trouxeram para a discussão modelos de currículos da Educação Infantil de outros países, Estados Unidos, Itália e Portugal, respectivamente. Apesar de partirem de pressupostos distintos, ambos defendem um currículo único, próprio para essa etapa da Educação Básica.

O ser-aluno-infantil é visto como alguém que precisa de cuidados específicos para a sua idade, e que cuja escolarização deve ter um currículo voltado para as suas especificidades. O governo das crianças precisa ser exercido desde muito cedo, e cabe à escola a execução desse governo. Por isso que a educação (escola) é vista como normalizadora das condutas sociais. Foi a instituição escolar que coube capturar os novos discursos sobre a infância, sobre a disciplina, sobre a civilização, sobre a sociedade (BUJES, 2002).

A partir da análise dos artigos publicados na seção Capa da revista **Pátio Educação Infantil**, é possível afirmar que criança é vista como um barro a ser moldado, mas isso deve feito com cuidado, sutileza. O ser-professor é o responsável direto pela construção da

³ Matthew Lipman (nascido em 24 de agosto de 1922, em Vineland, Nova Jersey, faleceu em 26 de dezembro de 2010, em West Orange, Nova Jersey) é reconhecido como o fundador da Filosofia para Crianças. Sua decisão de trazer a filosofia para os jovens veio de sua experiência como professor na Universidade de Columbia, onde testemunhou as habilidades de raciocínio subdesenvolvidas em seus alunos. Seu interesse era particularmente no desenvolvimento de habilidades de raciocínio por meio do ensino de lógica. A crença de que as crianças possuem a capacidade de pensar abstratamente a partir de tenra idade o levou à convicção de que trazer a lógica para a educação das crianças mais cedo iria ajudá-las a melhorar suas habilidades de raciocínio. Disponível em: <http://www.educacaomoral.org.br/reconstruir/os_educadores_edicao_85_mattew_lipman.html>. Acesso em: 14 out. 2012.

identidade do ser-aluno-infantil, porém deve ter o cuidado de considerá-lo pelo que ele é, com todas as suas singularidades.

É na escola que o ser-aluno-infantil é moldado, adestrado e é o local em que ele aprende a viver em sociedade, a respeitar as regras.

3.7 O SER-PROFESSOR E A AVALIAÇÃO

Neste item, o tema abordado é a avaliação na Educação Infantil. No Quadro 18 estão agrupados os artigos publicados na seção Capa que versam sobre a temática. Dos 71 títulos publicados na referida seção, apenas 04 versam sobre a avaliação. A seguir, estes serão descritos.

Ano	Edição	Título	Autor	Páginas
2004	4ª	O acompanhamento das aprendizagens e avaliação	Maria Carmem Silveira Barbosa	16-19
2006	10ª	Os diferentes âmbitos da avaliação	Miguel A. Zabalza	10-13
2006	10ª	As diversas linguagens da avaliação	Peter Moss	09-11
2006	10ª	Leitura, escrita e avaliação na educação infantil.	Alejandra Medina Moreno	12-14

Quadro 18: Avaliação na educação infantil

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

Barbosa (2004), em **O acompanhamento das aprendizagens e avaliação**, discute sobre a avaliação, que é abordada em todos os níveis educacionais. A avaliação, segundo a autora, tem por objetivo a qualificação da execução das ações, a qual é controversa no campo educacional.

A avaliação tem servido como um instrumento de controle social, pois produz seletividade e exclusão. Podemos romper, ao menos em parcialmente, com essa visão de avaliação ao ampliarmos a compreensão acerca das concepções do processo pedagógico, do acompanhamento da aprendizagem e também ao repensarmos a ética e a responsabilidade social que temos com o avaliar, o ensinar e o aprender (BARBOSA, 2004, p. 17).

Para a autora, a avaliação tem que mudar. E o primeiro passo para a sua concretização é a sua leitura crítica na escola, pois dessa forma é possível compreendê-la e buscar novos redirecionamentos. A sensibilidade e a vontade política por parte dos educadores são fundamentais para sua realização. É preciso abrir mão do uso autoritário da avaliação, repensar os objetivos, instrumentos e estratégias, bem como criar novos modos de se analisar o processo.

Barbosa (2004) pontua que a avaliação na educação infantil não pode prescindir de uma série de instrumentos que auxiliem a verificar como a criança está, o que não pressupõe que a criança seja medida até a exaustão. A autora propõe o conhecimento das crianças que auxilia em seu desenvolvimento, em sua compreensão do mundo e em suas relações. Destarte, para que isso ocorra, faz-se necessário o uso de novos instrumentos de coleta de dados ou ressignificar os que já se conhece e se trabalha.

Para Barbosa (2004), observação, anedotários, diário de aula, livro de vida da turma, planilhas, entrevistas, debates, controle coletivo do trabalho, agenda escola, autoavaliação, análise de produções, conselho de classe, trabalho de integração e consolidação dos conhecimentos são instrumentos úteis no processo de avaliação da criança. Após o registro, o educador precisa organizar e analisar as informações recolhidas, e dessa forma:

A apreciação qualitativa é a avaliação propriamente dita dos resultados alcançados referindo-os às metas fixadas. Tanto melhor se a análise e a interpretação forem realizadas pelos adultos, através de conselho de classe ou de conversas com coordenadores pedagógicos, especialistas, colegas de turma ou de turno inverso para poder pensar coletivamente, ou pelos adultos juntamente com as crianças, fazendo relatórios parciais ou dossiês das crianças e do grupo (BARBOSA, 2004, p. 19).

Em consonância com a autora, após fazer tudo isso, organizam-se os registros que acompanharão a criança ao longo da sua trajetória na educação infantil; nesse registro, tanto os pais quanto os professores e as crianças poderão colocar a sua “opinião”, usando as mais diferentes formas de linguagem.

Barbosa (2004) defende a documentação, afirmando que esta é importante para que todos os envolvidos percebam a riqueza das potencialidades das crianças, suas capacidades

e as habilidades desenvolvidas. Os relatórios podem ser elaborados com a participação das crianças e devem conter partes abertas, nas quais as famílias possam registrar as suas experiências, criando espaço para o intercâmbio entre todas as partes interessadas. “[...] A pasta precisa constituir-se em mais um instrumento que facilite a comunicação entre crianças, pais e professores” (BARBOSA, 2004, p. 19).

Zabalza (2006), em seu artigo **Os diferentes âmbitos da avaliação**, assevera que a avaliação é um componente sensível do currículo que exige uma competência especial por parte dos profissionais de educação. O autor expõe que é muito difícil tratar de avaliação, pois quando o professor avalia, não é apenas a criança que está sendo avaliada, mas ele também, o momento da avaliação é aquele em que o professor revê suas ideias, práticas, toma consciência dos seus pontos fortes e fracos em sua atuação enquanto professor. Não basta apenas avaliar, é necessário que o faça bem feito.

É tão fundamental ressaltar a importância da avaliação quanto explicitar as condições em que deve ser realizada e as funções que deve cumprir, tendo em vista a melhoria do processo educativo em seu conjunto. É preciso avaliar, mas é preciso fazê-lo bem. [...] A avaliação me leva à autocrítica. Talvez por isso seja tão difícil para nós aderir à cultura da avaliação, porque nos força a rever nossas ideias e nossas práticas e a tomar consciência dos pontos fortes e fracos de nossa atuação como professores (ZABALZA, 2006, p. 6).

O autor ressalta em seu texto três aspectos importantes da avaliação, que são: a importância de incorporar a cultura da avaliação; os tipos de avaliação aplicados à escola de educação infantil e os âmbitos a serem avaliados.

A cultura da avaliação é definida pelo autor como o ato de acostumar-se a documentar tudo o que é feito em sala de aula, seja pelos alunos, seja pelo professor. Essa documentação deve ser analisada periodicamente, pois serve de base para as propostas de melhoria no período seguinte.

Zabalza (2006) destaca que três tipos de avaliação podem ser realizados na educação infantil, e cada um possui limitações: a avaliação como impressão, elaborada a partir do conhecimento cotidiano, a avaliação como conhecimento profissional e documentada, e a avaliação como processo especializado.

Os âmbitos a serem avaliados na escola de educação infantil devem ser a avaliação dos meninos e das meninas, a avaliação do programa que se está seguindo e por último a avaliação dos próprios professores por eles mesmos.

Moss (2006), em **As diversas linguagens da avaliação**, aventa que existem muitas abordagens referentes à avaliação, cada uma com seus próprios valores, suposições, ferramentas, e apresenta a ideia de múltipla linguagem de avaliação com dois exemplos: a qualidade e a construção de significados enquanto linguagens de avaliação.

Existem muitas abordagens da avaliação, cada uma com seus próprios valores, suposições e ferramentas, cada uma com seu próprio modo de pensar e falar, cada uma com linguagem diferente. [...] Podemos e devemos utilizar diferentes linguagens de avaliação em épocas e ocasiões diferentes. A construção de significado é muito exigente, condições muito fortes devem estar presentes para que ela funcione bem – não apenas pessoas capazes de trabalhar com documentação pedagógica, mas também tempo para fazer isso e o suporte necessário. Quando essas condições não estiverem presentes, talvez outra linguagem seja necessária, como a da qualidade. O ponto importante é reconhecer que temos escolhas, as quais não são apenas técnicas, mas, sobretudo políticas e éticas (MOSS, 2006, p. 11).

A avaliação não é estanque, pelo contrário, ela é contínua. Não tem como objetivo classificar o aluno, mas sim possibilitar ao professor o diagnóstico da aprendizagem do ser-aluno-infantil e descobrir as suas competências. Propicia ao educador repensar o seu fazer pedagógico.

Moreno (2006), em seu texto intitulado **A leitura, escrita e avaliação na educação infantil**, alega que a avaliação é parte integrante e indispensável da aprendizagem. Por conta da posição de destaque que ocupa na aprendizagem, deve ser feita sempre que o aluno toma a palavra, ouve um texto ou produz o texto.

A autora pontua que os procedimentos utilizados pelo professor para avaliar seus alunos em sala de aula podem ser considerados “janelas” que permitem descobrir suas competências.

Para chegar à temática da avaliação, Moreno (2006, p. 12) aborda a questão da leitura e escrita na educação infantil, afirmando que “[...] a leitura e a escrita, além de um mecanismo para identificar ou produzir sons, letras e palavras, são atos de mobilização da inteligência que permeia o acesso do leitor a um vasto mundo de significados”.

Ensinar a escrever na educação infantil não significa iniciar a prática de segurar o lápis, reproduzir letras, copiar frase e parágrafos. As crianças, antes de saber “caligrafar” as letras, podem começar a produzir textos ditando para um adulto, que modela a forma de fazê-lo, explicitando marcas e características específicas da linguagem a serem utilizadas para expressar um significado em uma determinada situação. [...] Algumas pesquisas revelam que o ensino da leitura e da escrita na educação inicial tende a determinar o “êxito” ou o “fracasso” escolar, pois é nesses primeiros encontros com os textos que as crianças formam um conceito de qual é o real desafio implícito nos atos de ler e escrever. [...] A leitura e a escrita não são mais consideradas apenas como aprendizagens instrumentais e não fazem parte do campo das habilidades preparatórias para adquirir novos conhecimentos, mas são atividades intelectuais e culturais de alto nível, nas quais a compreensão e a produção de sentidos é o objetivo fundamental (MORENO, 2006, p. 13).

Moreno (2006) argumenta que as estratégias de avaliação utilizadas pelo professor tem papel importante, constituem-se fortes indicações do que o adulto espera das crianças.

A avaliação é parte integrante e indispensável da aprendizagem. [...] A avaliação não deveria ser considerada como uma simples atividade, mas sim como um procedimento que se desenvolve em diferentes planos e instâncias a fim de distinguir diferentes aspectos da leitura e produção de textos (MORENO, 2006, p. 14).

A avaliação é vista como parte integrante e indispensável da aprendizagem. O procedimento indicado para o ser-professor avaliar o ser-aluno-infantil é por meio da documentação escolar, ou seja, do registro diário, defendido como parte indispensável do fazer pedagógico.

O registro diário citado anteriormente é uma das estratégias que o professor pode utilizar para avaliar seus alunos. É durante a avaliação que ele descobre quais competências foram adquiridas pelas crianças, repensa a sua prática, analisa a aprendizagem do ser-aluno-infantil.

Durante a descrição dos artigos publicados na seção Capa, conseguiram-se identificar algumas identidades propostas para o ser-professor: pesquisador, mediador entre a criança e os valores éticos morais, acolhedor, orientador, comprometido com o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança, capaz de avaliar as muitas formas de aprendizagem da criança, ser ético, ter competência e ser polivalente.

Para ser visto como o professor ideal, é necessário que o profissional atenda ao que lhe é proposto, não basta apenas pesquisar as formas de aprendizagem ou as tendências

pedagógicas, a ele compete mediar a construção dos valores éticos e morais e a relação entre família e instituição escolar. Acolher o ser-aluno-infantil em momentos difíceis, orientá-lo quando preciso, cuidar, dar atenção e carinho são algumas das atribuições impostas ao ser-professor.

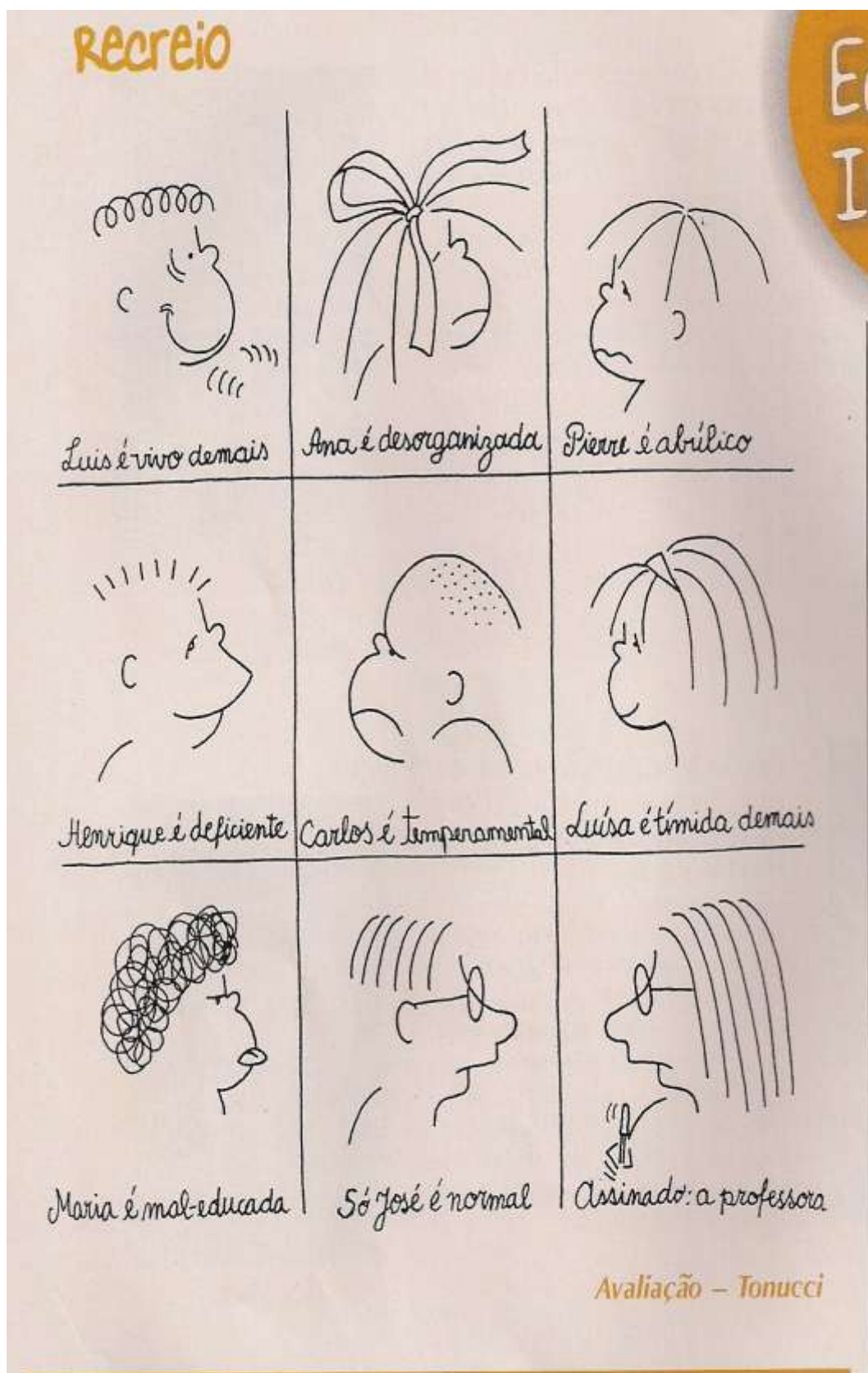
Percebe-se que muitas são as responsabilidades propostas para o ser-professor; não basta ensinar, é preciso ir além, é necessário que ele seja polivalente, sempre preocupado com o bem estar do ser-aluno-infantil.

Como o professor consegue atender às várias atribuições que lhe são impostas? Como ele consegue ser pesquisador e ao mesmo tempo mediar a relação entre família e escola? Por que exige-se desse profissional competência polivalente?

É preciso repensar o que é proposto como identidade para o ser-professor. Muitas são as identidades propostas para esse profissional, e todas convergem para a construção da identidade proposta para o ser-aluno-infantil, várias identidades com um objetivo, moldar o ser-aluno-infantil segundo a vontade do poder vigente.

Ao apresentar como deve ser o comportamento, a postura e a atitude do ser-professor, a revista **Pátio Educação Infantil** molda sua identidade, uma vez que o impresso tomado como fonte apresenta em nível nacional a noção de ser-professor. Ao se identificar qual ou quais definições são propostas pela referida revista para o ser-professor, identifica-se a produção de identidade por ela sugerida.

4 A IDENTIDADE DO SER-ALUNO-INFANTIL



A elaboração da narrativa da infância é um processo que se reforça pela instituição de práticas educativas e de cuidados que, por sua vez, têm efeitos que se remetem à elaboração de novos discursos sobre esta mesma infância, num efeito circular (BUJES, 2002, p. 64).

A quarta seção deste trabalho objetiva identificar e apresentar, por meio da descrição de alguns artigos da seção Capa da revista em análise, qual identidade ou identidades são propostas para o ser-aluno-infantil. Dos 71 artigos publicados na referida seção da revista, apenas 09 tratam diretamente da educação e do comportamento adequado das crianças de 0 a 06 anos.

Inicia-se este capítulo com o propósito de mostrar alguns aspectos relacionados à infância e à criança na perspectiva de autores que tiveram artigos publicados na revista tomada como fonte.

No Quadro 19, podem-se visualizar as edições 06 e 15 que tratam de assuntos pertinentes à criança e à infância. A edição de número 6 tem como tema central a infância hoje e apresenta os artigos de Heywood (2004) com o título **A história da infância no Ocidente**, no qual o autor faz um relato da evolução do papel da criança na sociedade desde a Idade Média até a contemporaneidade. Sarmiento (2004), em **Essa criança que se desdobra**, aponta elementos para a discussão sobre a identidade da criança no mundo atual. Friedmann (2005), com o artigo **O que é infância?**, faz uma análise do tema considerando a realidade brasileira, e Fortuna (2004), em **A reinvenção da infância**, aborda aspectos relacionados à criança e à infância.

Ano	Edição	Título	Autor	Páginas
2004	6ª	A história da infância no Ocidente	Colin Heywood	06-09
2004	6ª	O que é infância?	Adriana Friedmann	10-13
2004	6ª	Essa criança que se desdobra...	Manuel Jacinto Sarmiento	14-17
2004	6ª	A reinvenção da infância	Tânia Ramos Fortuna	18-21
2007	15ª	Um olhar histórico e antropológico sobre a infância e a cultura	Vital Didonet	10-13

Quadro 19: Infância: artigos que versam sobre o conceito

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

Heywood (2004), com o artigo **A história da infância no Ocidente**, faz um resumo de seu livro intitulado **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea**, em que não faz um aprofundamento relevante sobre o tema, apenas percorre o caminho pelo qual a infância passou desde a Idade Média até a atualidade.

Segundo o autor durante algum tempo, muitos historiadores consideraram a infância algo indigno de ser estudado, e os que se aventuraram nessa “seara” abordavam temas relacionados à criança e não sobre ela especificamente, o que resultava em sua total omissão em “estudos” que objetivavam abordá-las.

É comum a queixa de que as histórias da infância tendem a omitir as crianças. [...] Os clérigos medievais costumavam ter pouca consideração pelas crianças, e elas estão praticamente ausentes da literatura europeia até o século XVIII (HEYWOOD, 2004, p. 6).

Heywood (2004) afirma que foi preciso que personalidades do Iluminismo olhassem para as crianças como seres especiais, dignas de serem estudadas por seu próprio mérito. William Kessen propala que a criança era uma invenção cultural, variando conforme a cultura e as hierarquias de classe e raça.

Os estudiosos passaram a considerar a infância como uma construção cultural, buscando a pluralidade, em vez de uma forma essencial, e perguntando por que as diversas sociedades compreenderam a infância da maneira que o fizeram. Eles começaram a explorar a diversidade das experiências de infância segundo gênero, origem social e afiliação religiosa. Também procuraram dar aos jovens um papel mais ativo em sua própria história, um papel como agente na determinação de sua própria existência (HEYWOOD, 2004, p. 8).

Friedmann (2004), em **O que é infância?**, aborda a questão das muitas infâncias existentes. Afirma que para falar de infância é preciso ter claro de qual criança se fala, uma vez que somente ao contextualizar a criança a que se refere será possível ter uma compreensão ampla do que é a infância.

A autora pondera que há uma inversão de valores e normalidades na atualidade, sendo perfeitamente “normal” a criança ter a agenda cheia desde o berço, sem tempo livre, enquanto que ações típicas de crianças, tais como ficar triste; chamar atenção de alguma forma; ter medo; querer colo; ficar doente de tristeza; não querer tomar banho, entre outras inúmeras, são consideradas problemas por parte dos adultos.

Friedmann (2004) salienta que a infância do início do século XXI está cheia de crianças hiperativas, com diversas doenças, sem tempo de serem elas mesmas. Por outro lado, também têm-se crianças inteligentes, frágeis, sensíveis, com percepção aguçada que captam tudo ao seu redor.

Temos um panorama de pais e educadores que vivem uma grande crise de identidade e valores, originários de uma cultura e de um sistema que prega, de forma avassaladora, a globalização, que não considera as diferenças de cada ser humano, mas que, ao contrário, estimula a massificação. É difícil ajudar o outro, especialmente às crianças, a se transformar sem que nós, adultos, tenhamos orientação para a nossa própria transformação. [...] A nossa sociedade está abafando a alma, o ser das crianças, está tirando-lhes a oportunidade de serem elas mesmas (FRIEDMANN, 2004, p. 12-13).

Frente a isso, a autora aventa que é preciso que o adulto olhe para dentro de si, que liberte a sua criança interior, pois só assim será possível recuperar “uma infância com essência, com significado. [...] na qual haja uma preocupação em se deter no outro, em ouvi-lo verdadeiramente, na qual o ser humano esteja sensível às dificuldades, interesses, desejos, conflitos das crianças” (FRIEDMANN, 2005, p. 13).

Sarmento (2004), em seu artigo **Essa criança que se desdobra**, assinala que todas as mudanças sociais que ocorrem na atualidade têm consequências e efeitos diferenciados entre as várias gerações, e a infância, enquanto categoria social, sofre de modo particular essas consequências. Considerando que a infância é afetada pelas mudanças sociais, as crianças são diferentemente afetadas em função da classe social a que pertencem.

Na Segunda Modernidade, as condições estruturais da infância caracterizam-se pela afirmação radicalizada dos paradoxos instituintes da infância. As instituições que ajudaram a construir a infância moderna sofrem processos de mudanças que, por seu turno, promovem a reinstitucionalização da infância. Tal como as crianças que inventam criativamente no seu cotidiano os seus modos de vida, também as condições sociais de existência são profundamente renovadas, como se tudo começasse de novo. Porém, no presente no qual se reinventa o futuro transporta as marcas pesadas do passado. E este é o da sonegação da cidadania às crianças. Apesar de todos os progressos, as condições de existência das crianças não são mais fáceis hoje. Ao contrário, são mais complexas. Não é maior a autonomia que lhes é atribuída, é mais dissimulado o controle que sobre elas é exercido; não é mais seguro o caminho do desenvolvimento, são mais inquietantes e turbulentos os contextos de existência; não são mais igualitárias as oportunidades de vida, são até mais perversamente mais desigualitárias (SARMENTO, 2004, p. 17).

A reinvenção da infância é o título do artigo apresentado por Fortuna (2004), no qual a autora trata de assuntos pertinentes à criança e à infância, explanando que se corre um grande risco ao tentar definir o que é criança, pois enquanto se faz a definição, a infância já mudou.

Fortuna (2004) sublinha que a infância é uma criação da sociedade, que muda sempre que surgem transformações sociais mais amplas. A criança, enquanto categoria social, surgiu entre os séculos XIII e XVII, fruto da necessidade da sociedade que estava em constante transformação, que precisava de um novo homem que devia ser forjado desde a mais tenra idade; assim sendo, a infância é o resultado da expectativa dos adultos. Sendo a infância uma expectativa do adulto, o que os adultos querem de uma criança?

A infância é a esperança do adulto, pois ele tem, através dela, uma promessa de imortalidade que se baseia na expectativa de que seus valores tenham continuidade. [...] na infância atual, sentimo-nos em nosso desejo de perpetuidade e privados do futuro (FORTUNA, 2004, p. 19).

Por outro lado, cabe a pergunta: o que as crianças querem?

Continua sendo importante para as crianças a presença de adultos capazes de exercer funções parentais por meio da quais sua inserção cultural e uma herança moral sejam garantidas. São vínculos familiares tecidos de modo a desenvolver a capacidade de estabelecer vínculos coletivos mais amplos, em que elas possam sentir-se, a um só tempo, amadas, contidas e estimuladas a crescer, separar-se e ser diferente (FORTUNA, 2004, p. 20).

Fortuna (2004) salienta que apesar de quererem a “presença” de um adulto por perto, as crianças estão mais interessadas em roupas do que em brinquedos, muito preocupadas com sua aparência, o que acarreta implicações sobre a constituição da infância, porém nessa confusão de valores há espaço para a reinvenção da infância com pistas para a compreensão da relação entre o mundo adulto e o mundo infantil.

Os adultos continuam sendo importantes para as crianças, ainda que não da maneira como frequentemente imaginam, e determinam a infância mesmo quando não reconhecem ou assumem seu papel, de modo consciente e consequente, na formação do sujeito infantil. [...] O futuro da infância, assim como o futuro do homem, depende hoje de adultos capazes de contribuir ativa e conscientemente para que as crianças tornem-se, como disse Winnicott, elas mesmas, uma permanente busca da reinvenção humana (FORTUNA, 2004, p. 21).

Didonet (2007), em seu artigo **Um olhar histórico e antropológico sobre a infância e a cultura**, discute a questão da cultura e da infância, afirma que existem

diversas infâncias. Para o autor, somente a partir do momento em que se passar a conhecer a diversidade cultural e as crianças que nela são inseridas é que se terão condições para pensar em políticas para a infância.

Infância e cultura é um tema crucial para a política educacional, especialmente para a pedagogia da infância. Os professores de educação infantil estão, também eles, diante das duas estradas: a que conduz à uniformização e a que leva à explicitação das individualidades pessoais, étnicas, nacionais. Para construir um mundo não-individualista, mas solidário e livre (DIDONET, 2007, p. 13).

O primeiro item deste capítulo abordou a definição do conceito de infância e criança desde a invenção do moderno sentimento para com as crianças até a questão das múltiplas infâncias, a partir da perspectiva de alguns autores que tiveram seus artigos publicados na seção Capa da revista **Pátio Educação Infantil**.

A criança é alguém que só a partir do século XVI passou a ser olhada com atenção, como um ser que necessita de cuidados especiais, que precisa da constante intervenção do adulto. Esse período da vida ficou conhecido como infância, que é um sentimento do adulto para com a sua criança que varia conforme o lugar e os autores envolvidos.

A visão que se tem das crianças é o resultado de um discurso construído ao longo dos últimos séculos que está em constante transformação. Frente a isso, é preciso conhecer a criança com a qual se trabalha, ter claros e definidos os conceitos de infância e o de criança, porque em cada cultura essa definição se altera. O sentimento de infância, como categoria construída socialmente, é um conceito que surge na Idade Moderna, advindo da necessidade do homem moderno preparar a criança para o mundo adulto, considerando que essa preparação aconteceria na escola.

4.1 PRESCRIÇÕES DE VALORES PARA O SER-ALUNO-INFANTIL

Valores na infância foram a regularidade presente em 06 artigos, publicados em 02 edições distintas da revista em análise. No Quadro 20, estão agrupados os dados sobre os artigos que versam sobre as prescrições de valores para o ser-aluno-infantil.

Ano	Edição	Título	Autor	Páginas
2005	7 ^a	O despertar do senso moral	Yves de La Taille	06-09
2005	7 ^a	Educação, infância e valores	M. del Mar Badia Martín	10-12
2005	7 ^a	Educação para paz na primeira infância	Xesús R. Jares	13-15
2005	7 ^a	Bom comportamento não é suficiente	Constance Kamii Yasuhiko Kato	16-19
2006	11 ^a	A cultura de paz na educação infantil	Adriana Friedmann	06-09
2006	11 ^a	A violência e o despertar do senso moral	Yves de La Taille	09-11

Quadro 20: Valores na infância

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

A edição de número 7 aborda a questão da **educação em valores na primeira infância**, já que é por volta dos 4 anos de idade que a criança começa a construir seus valores morais; dessa forma, a educação infantil é de suma importância em sua construção.

La Taille (2005, p. 6), em seu artigo **O despertar do senso moral**, contempla a maneira como acontece a construção do senso moral para as crianças pequenas. O autor assim define o valor moral e a regra: “moral diz respeito a regras de conduta consideradas por determinada sociedade como obrigatórias, como deveres [...] regra é uma formulação verbal que nos diz com precisão, o que devemos ou não fazer”.

O autor afirma que o universo moral da criança é constituído por duas dimensões, a dimensão intelectual e a dimensão afetiva. A dimensão intelectual concerne a regras e princípios.

A moral é um universo das regras, princípios e valores. [...] Há um universo moral da criança pequena, universo este ainda rudimentar, que vai desenvolver-se, sofisticar-se com o tempo, mas que merece atenção, sobretudo se quisermos que o desenvolvimento realmente ocorra. [...] A partir dos 4 ou 5 anos a criança começa a perceber que há coisas que se fazem e outras que devem ser feitas. [...] Do ponto de vista educacional, o fato de o primeiro contato da criança com a moral ocorrer por intermédio das regras em nada implica que os adultos não devam explicar a razão de ser destas (LA TAILLE, 2005, p. 7-8).

La Taille (2005) pontua que na dimensão afetiva a criança começa a se dispor a seguir as regras morais, ainda que saiba que não há um vigia que a castigará caso desobedeça. Frente a isso, cabe a pergunta: que sentimentos motivam a criança a conduzir-

se de forma moral? O autor apresenta três sentimentos: o apego/medo, a simpatia e a confiança.

As crianças pequenas obedecem não por estarem intelectualmente convencidas de que as regras morais são boas, mas porque respeitam o que para elas é a fonte dessas regras, a saber, os adultos afetivamente significativos. [...] Simpatia, trata-se da disposição de comover-se com os estados afetivos alheios, é este sentir-se abalado pela dor alheia, o que costuma motivar a ação de ajudar. [...] Em se tratando de generosidade, a criança pequena mostra-se intelectualmente mais sofisticada do que nas suas avaliações sobre outra virtude, a saber, a justiça. [...] A criança deve convencer-se de que não há apenas boas regras, mas há também pessoas boas. [...] Sem o sentimento de confiança nos adultos importantes de seu meio social, o envolvimento da criança com o universo moral fica comprometido e o desenvolvimento subsequente também (LA TAILLE, 2005, p. 8-9).

Educação, infância e valores é o tema proposto por Martín (2005), e o autor cita a importância de preparar as crianças para o exercício da habilidade crítica, bem como de seu amadurecimento intelectual, em outras palavras, formar cidadãos autônomos, criativos, com consciência crítica e valores morais.

Se entendermos o ato de educar como um ato de ajuda para que uma pessoa cresça e desenvolva-se, não basta dispormos de um bom repertório de técnicas pedagógicas, visto que a educação não pode reduzir-se ao adestramento ou à capacitação. Para educar, necessitamos fundamentalmente de um suporte que vá muito além dos significados particulares das diferentes disciplinas, e isso não será possível se a profissão de ensinar não estiver radicalmente impregnada de atitudes éticas sempre abertas à reflexão e a ação sobre o que fazemos cotidianamente. [...] Precisamos de cidadãos que saibam perguntar, que estejam capacitados a pensar, que saibam expressar suas próprias respostas graças à reflexão, à observação e à ação (MARTÍN, 2005, p. 11-12).

Para Martín (2005), vários aspectos devem ser trabalhados desde a infância para que as crianças, ao se tornarem adultas, sejam pessoas integradas na sociedade; no entanto, o autor dá ênfase para a cooperação, a responsabilidade, o conflito, a ação responsável e a coexistência.

A relação adulto-criança é importante no sentido de possibilitar o reconhecimento de sentimentos, de facilitar a expressão, ajudando a

colocar o sentimento em palavras, a garantir o conhecimento das vivências infantis, a visualizar situações para compreendê-las e torná-las tangíveis na busca de ações (MARTÍN, 2005, p. 12).

O próximo artigo selecionado foi escrito por Jares (2005), e assim como os descritos anteriormente, aborda aspectos referentes à construção dos valores na infância.

Em Educação para a paz, Jares (2005) enfatiza a educação da paz na primeira infância. O foco central é a paz, e o autor trata da maneira que deve ser a educação das crianças pequenas, em que o conflito não é visto como algo negativo, pelo contrário, apregoa que este deve ser visto como algo natural na convivência das pessoas desde cedo e com enorme possibilidade educativa. Assim, é necessário que as crianças aprendam a resolver conflitos de maneira não violenta desde pequenas.

Desde a infância, deve-se aprender que viver em sociedade implica a possibilidade de ter conflitos, mas que estes não têm por que ser negativos. É muito importante ainda insistir em que os conflitos podem e devem ser resolvidos sem violência (JARES, 2005, p. 15).

Kamii e Kato (2005), com o artigo **Bom comportamento não é suficiente**, abrangem a autonomia e destacam que educar a criança por meio do castigo não é o melhor caminho. Castigo e recompensa podem ser efetivos a curto prazo, porém não a longo.

Segundo os autores, a criança só será um adulto decente se os adultos agirem com elas de certas maneiras, salientam que existem modos diferentes de interagir com as crianças. É no adulto que a criança se espelha, o que evidencia sua importância na formação do caráter do ser-aluno-infantil. A criança é aquilo que o adulto faz dela, pois a ele compete decidir o que é bom para ela, ele cria o mundo no qual a criança será educada.

Os adultos exercem poder sobre as crianças usando recompensas e castigos, e é isso que as mantém obedientes e dependentes dos outros para saber o que fazer. Quando as educamos para serem controladas por recompensa e castigo, produzimos adultos como aqueles da indústria tabagista que obedeciam às ordens de seus superiores e escondiam as evidências sobre os efeitos nocivos do cigarro. Por muitos anos, esses empregados fizeram o que sabiam ser moralmente errado porque tinham medo de ser punidos (KAMII; KATO, 2005, p. 18).

Kamii e Kato (2005) se fundamentam em Piaget para apresentar dois tipos de moralidade: a moralidade da autonomia e a moralidade da obediência. A ênfase maior é dada à moralidade da autonomia.

Autonomia não significa o direito, mas a habilidade de se tomar decisões por si mesmo, levando em consideração fatores relevantes, independentemente de recompensa ou de castigo. [...] Pessoas verdadeiramente autônomas não podem ser controladas por recompensa ou castigo. [...] na moralidade da autonomia, as pessoas são honestas não porque tem medo de ser punidas, mas porque construíram a partir do seu íntimo a crença de que é melhor lidar honestamente umas com as outras. [...] Na moralidade da autonomia cada um decide entre o certo e o errado ao tomar fatores relevantes em consideração, independentemente de recompensa ou castigo. Não é suficiente comportar-se bem para simplesmente obedecer às regras ou às pessoas no poder. O mais importante é que as crianças tornem-se capazes de fazer seus próprios julgamentos sobre o que é certo ou errado. Elas são naturalmente egocêntricas e não podem pensar em termos de fatores relevantes. Ao serem encorajadas a trocar pontos de vista com outras pessoas a fim de tomar decisões, elas aprendem a julgar a partir do seu íntimo os efeitos de suas decisões sobre si mesmas e sobre os outros (KAMII; KATO, 2005, p. 18-19).

Sobre o exercício de poder sobre as crianças, os autores salientam que:

Usando recompensa e castigo os adultos podem exercer poder sobre as crianças. Outra forma de exercer poder é tomar decisões pelas crianças. Para o desenvolvimento da autonomia infantil, os adultos precisam reduzir seu poder tanto quanto possível (KAMII; KATO, 2005, p. 18).

A Educação Infantil em tempos de violência é o tema da edição de número 11. Os temas tratados nos artigos dessa edição estão relacionados à violência, evidenciam o papel da educação na formação de uma cultura de paz.

Friedmann (2006), com o artigo **Cultura de paz na educação infantil**, trata da questão da violência na primeira infância, que ocorre especialmente dentro de casa, elenca o contexto social de pobreza e desemprego, os meios de comunicação e a família como três fatores que contribuem para o aumento da agressividade.

A violência na primeira infância é uma realidade pouco conhecida, que apesar do incremento de denúncias, consequentes atendimentos, estudos e políticas permanecem muito distantes de um conhecimento da real

dimensão dessa tragédia que se abate diariamente sobre as crianças. [...] As crianças são submetidas a maus-tratos físicos e psíquicos, a violência sexuais, passando por situações de exploração (FRIEDMANN, 2006, p. 6).

Friedmann (2006) sublinha que há pouca consciência e preparo entre os educadores para lidar com a questão da violência e muita omissão, uma vez que o fenômeno da violência ocorre em 100% das escolas, independente da localização, esfera e faixa etária.

Alguns professores tornam-se agressores pela sua postura de intimidação e autoritarismo: chamam a atenção das crianças diante dos colegas, depreciando-as, discriminando-as, mostrando preferências, ameaçando, dando apelidos, etc. [...] Os primeiros 6 anos da criança são decisivos para toda sua vida. Ela tem direito a ser cuidada e educada em um ambiente adequado e saudável, a brincar, a apropriar-se da sua cultura, a construir sua identidade como cidadã e a ampliar seu universo de experiências e conhecimentos a partir de suas relações na família e na comunidade. Especialmente de 0 a 6 anos, os cuidados e as interações afetivas e socioculturais ganham relevância para que as crianças cresçam e para que se tornem pessoas promotoras da paz (FRIEDMANN, 2006, p. 7-8).

Em **A violência e o despertar do senso moral**, La Taille (2006) discute a formação do senso moral das crianças. Segundo o autor, é a partir dos 04 anos que a moralidade passa a fazer sentido, o que ele chama de “o despertar do senso moral”, que é a compreensão de que há coisas que se fazem e coisas que devem ser feitas.

Torna-se mais difícil dar início à formação moral das crianças em um contexto de ausência prática de seus preceitos do que empreender essa formação em um mundo no qual a moral fala mais alto. [...] A formação moral de uma criança começa bem cedo, quando ela ainda frequenta a educação infantil (LA TAILLE, 2006, p. 10).

O autor enuncia que é difícil começar a formação moral da criança quando ela vive fora de um contexto prático da moralidade. A criança segue o exemplo mais próximo dela, observa os adultos que a cercam, se valorizam formas agressivas e violentas de resolver conflitos, é bem provável que ela siga o mesmo caminho.

La Taille (2006) elenca três aspectos da vida moral da criança centrais para equacionar a educação moral em um contexto de violência: a relação com a autoridade, a

simpatia e a confiança. É por causa da relação com figuras de autoridades que a criança se dispõe a legitimar os deveres morais e agir conforme seu mandamento.

Os adultos que ocupam esse lugar de destaque na vida das crianças, têm responsabilidade pela formação moral de seus filhos ou alunos. [...] Se tais adultos, embora não valorizem eles mesmos a violência, não se mostrarem claramente contrários a ela em alto e bom som, ficará prejudicada sua eficácia educacional para levar as crianças a valorizar formas pacíficas de convívio (LA TAILLE, 2006, p. 10).

A simpatia é a capacidade de se solidarizar com o sentimento alheio, que desempenha um papel importante no despertar do senso moral da criança.

Do ponto de vista educacional, os educadores devem fazer de tudo para que essa espontânea disposição para comover-se com os sentimentos alheios não esfrie, murche e desapareça. É preciso, pelo contrário, falar dela, valorizá-la e deixar claro que a simpatia não é virtude dos fracos (LA TAILLE, 2006, p. 11).

A confiança é outro sentimento fundamental nos primeiros passos da vida moral da criança.

Se ela percebe que, à sua volta, as pessoas dizem uma coisa e fazem outra, mentem, valorizam o engodo, podem passar, em um instante e sem maiores razões, do afago ao tapa. Se a criança percebe que os membros de seu convívio são imprevisíveis, instala-se a desconfiança e a moral ainda em botão, fenece (LA TAILLE, 2006, p. 11).

A aproximação dos artigos agrupados no item 4.1 se dá por meio dos discursos veiculados sobre a construção dos valores propostos para a primeira infância, os quais se distanciam ao abordar o tema a partir de perspectivas distintas, tais como o senso moral; a paz; a educação da criança pequena, entre outros, e ainda por serem textos de lugares diferentes. Fica evidente que o adulto é o responsável direto pela construção de valores nas crianças.

A participação do adulto é imprescindível na formação /construção do senso moral e valores no ser-aluno-infantil. Este último precisa de bons exemplos durante a sua formação, ou seja, o discurso do adulto tem que condizer com suas ações. O que evidencia o papel do adulto na construção da identidade infantil é que “mostra” o caminho que ser-aluno-infantil deve seguir.

Mesmo ao falar da formação de sujeito autônomo e com valores morais é ao adulto que compete essa construção, já que tudo o que é produzido para a criança tem por pretensão governá-la.

4.2 O SER-ALUNO-INFANTIL, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

Neste item, a inclusão e diversidade cultural do ser-aluno-infantil é o tema abordado. 06 artigos, publicados em 03 edições da revista em pauta, foram selecionados, os quais são descritos no Quadro 21.

Ano	Edição	Título	Autor	Páginas
2005	9 ^a	Infância e diferenças na escola	Maria Teresa Eglér Mantoan	06-08
2005	9 ^a	Inclusão: uma alternativa ética	Wagner de Angeli Ferraz	09-11
2005	9 ^a	Diversidade cultural e infância	Telmo Marcon Sussi Menine Guedes Camila Agostini Kéllen Picolo Fibrans Léia Mara Loss	12-14
2007	14 ^a	Uma resposta educativa à diversidade	Gema Paniagua	10-13
2008	16 ^a	Série não rima com inclusão	José Pacheco	06-09
2008	16 ^a	A brincadeira na inclusão social	Tânia Ramos Fortuna	14-17

Quadro 21: Ser-aluno-infantil: inclusão e diversidade

Fonte: Revista Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

Diversidade como desafio é o enfrentamento proposto na edição de número 09, ao tomar a diversidade como objeto, inclui-se todas as possíveis etnias, culturas, idade e necessidade especial.

Infância e diferenças na escola é o título do artigo em que Mantoan (2005) trabalha a questão da inclusão das crianças de 0 a 6 anos na escola. A autora elenca inúmeros aspectos para mostrar como as crianças são visualizadas por parte dos especialistas, salienta que as diferenças das crianças que devem ser tomadas como ponto essencial no reconhecimento à igualdade de aprender como ponto de partida, bem como o processo e ponto de chegada.

Mantoan (2005, p. 6) afirma que, por mais que se tenha conquistado alguns espaços na educação infantil, ainda se está longe de alcançar o maior objetivo, “que é o de garantir a todas as crianças uma escola acolhedora e de qualidade”.

A autora traz à tona a questão da padronização da infância, evidencia como que ao ocupar um lugar de destaque na sociedade, tudo o que é determinado para a criança tem a intenção de torná-la capaz de viver em conformidade com a exigência do mundo do qual ela faz parte.

A criança tomou o seu lugar na história, e esse lugar parece ter sido alcançado pelo avanço que tivemos no reconhecimento e na valorização de seus direitos na vida familiar, social, cultural e nas instituições em geral. Ela se tornou alvo de estudos, objeto de trabalhos que buscam conhecê-la cada vez mais e melhor, seja pelos que teimam em entendê-la nas suas diferenças, seja pelos que a encaixam facilmente em um perfil universal pré-definido (MANTOAN, 2005, p. 6).

Mantoan (2005) assinala que tudo que é produzido para a criança tem por pretensão determinar um saber sobre a infância e fazer uso dele das mais diversas maneiras, para os mais variados fins.

Normalizar a criança e regular a sua educação desde o ensino infantil é consequência desse pensar a infância como uma etapa da vida que “manipulamos” pelo que dela conseguimos entender e sistematizar, seguindo os ritos controladores da modernidade. A arrogância, sustentada pelo poder desses ritos, pode desviar-nos do que realmente essas crianças são e do que poderão ser. Nesse sentido, todas as ações educacionais podem ser determinadas e calculadas por um possível conhecimento que ajustará e/ou produzirá sujeitos, cuja realização final já está prevista no princípio da vida escolar, de acordo com o que é o desejo dos pais, dos educadores e com o imaginário social (MANTOAN, 2005, p. 7).

Segundo a autora, não basta apenas colocar as crianças pequenas na escola, é preciso ir além, é de suma importância que se tenha claro que não são todas iguais, faz-se necessário que se respeite essa diversidade.

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas sim as suas peculiaridades ligadas ao sexo, à etnia, à origem e às crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo. [...] Incluir as crianças na educação infantil, garantindo-lhes o direito à educação, demanda

romper paradigmas educacionais vigentes na maioria de nossas escolas e manter situações que são reguladas, sem muita previsão, pela nossa capacidade de pensar e de agir (MANTOAN, 2005, p. 8).

Incluir pode ser entendido sob alguns prismas. Incluir o que foi excluído, o que não teve acesso. A defesa recai sobre incluir as crianças em idade escolar na educação infantil, bem como as crianças portadoras de alguma necessidade educacional. O próximo artigo descrito aborda a inclusão do ser-aluno-infantil que precisa de atendimento especializado.

Ferraz (2005) trata da inclusão com o artigo **Inclusão uma alternativa ética**. O autor argumenta que só pode ser incluído aquilo que antes foi segregado; nesse sentido, somente é possível pensar em inclusão porque a sociedade é excludente. Tudo o que foge à regularidade imposta pela sociedade é excluído, uma vez que a diferença é tida como ameaçadora.

Ao trabalhar com a inclusão, o autor propala que tanto a escola quanto a comunidade escolar não estão preparadas para lidar com o diferente, pois a estrutura educacional, bem como os profissionais que nela atua, estão preparados para receber o aluno ideal, com determinado padrão de desenvolvimento emocional e cognitivo, e quando recebem um aluno que foge a esse padrão a escola e seus profissionais não sabem como lidar com ele.

Para o autor, por mais que a discussão sobre a inclusão recaia na escola/educação, a questão é maior e complexa, que se torna desafiadora não apenas para os educadores, mas também para toda a sociedade.

As práticas que promovem a exclusão vão das políticas públicas e das grandes instituições às relações interpessoais e às sutilezas do cotidiano. Os valores que sustentam a exclusão são produzidos e introjetados, desdobrando-se em ações no cotidiano que constituem verdadeiros habitus, resultantes dos mecanismos de produção de subjetividade que variam do âmbito macroinstitucional ao micro das relações de poder. Em outras palavras, pode-se dizer que, na maioria das vezes sequer nos damos conta de nossas práticas excludentes do dia-a-dia (FERRAZ, 2005, p. 10).

Apenas fazer a crítica aos mecanismos e práticas sociais excludentes não resolve, ela apenas tem validade à medida que avança rumo a propostas concretas.

A educação está fundamentada em um ideal de saber e de aluno, em certa homogeneização do processo de ensino-aprendizagem. E certamente, um aluno diferenciado, ao ingressar nessa estrutura, será excluído, parecendo ser próprio à estrutura e ao funcionamento da escola. [...] Há um certo esforço para fazer da escola um lugar ideal de aprendizagem, o que, quase sempre implica o endurecimento do espaço escolar, submetendo a diversidade a um espaço estriado, segregador e excludente. A estrutura de ensino está montada para receber um aluno ideal com supostos padrões de desenvolvimento emocional e cognitivo comportamento de previsibilidade. As dificuldades emergem no cotidiano escolar através dos problemas de aprendizagem ou dos comportamentos “inesperados” (FERRAZ, 2005, p. 10-11).

Frente ao que expõe, Ferraz (2005) enuncia que a escola e comunidade não estão preparadas para acolher um aluno diferenciado. Quando a inclusão é imposta, ela se torna um desastre.

A educação inclusiva passa pelo projeto pedagógico das escolas, da formação continuada dos professores a mudanças estruturais, havendo muito que fazer, e o modo de condução desse processo têm efeitos diretos sobre seus resultados. Pensar a educação é pensar a diferença. Toda ação é investimento de desejo, expressão, diferença. [...] A diferença apresenta-se como elemento fundamental da educação e condição para pensar a inclusão. Nesse sentido acolher a diversidade em sala de aula é um desafio (FERRAZ, 2005, p. 11).

Ferraz (2005), ao finalizar, afirma que é de suma importância que os educadores se dispam de pré-conceitos, bem como por parte deles ocorra uma mudança de perspectiva.

O próximo artigo, escrito por Marcon *et al.* (2005), trata dos elementos que constituem a infância, com a assertiva de que é preciso desnaturalizar a visão romântica que se tem da infância.

Marcon *et al.* (2005), em **Diversidade cultural e infância**, abordam a questão da cultura, recomendando que a partir dela seja pensada a infância. Os autores afirmam que apesar de o debate sobre a cultura e diversidade cultural terem ganhado espaços importantes tanto no Brasil quanto no mundo, parece não ter chegado às escolas de educação infantil com tamanha intensidade, por mais que as pesquisas desenvolvidas sobre educação e diversidade cultural estendam esse debate para o campo da educação infantil. Ainda:

Existem resistências em aceitar a ideia de que a infância possui modos de vida e compreensões do mundo próprio e, portanto, é portadora de cultura

e de direitos. [...] Pode se pensar positivamente a infância e as suas manifestações próprias, bem como as contradições que permeiam a vida social. A infância possui elementos constitutivos próprios, que precisam ser compreendidos em cada situação particular, em contextos mais amplos de relações (MARCON *et al.*, 2005, p. 13).

Os autores trabalham com a definição de cultura, garantindo que muitas são as definições que esta recebe, porém no texto tomado para a descrição, se apropriam da definição de cultura como modo de vida ao introduzir tal conceito: “A cultura precisa ser pensada, portanto, nos contextos históricos em que convivem diferentes sujeitos com suas histórias, identidades e trajetórias pessoais e coletivas” (MARCON *et al.*, 2005, p. 13).

Marcon *et al.* (2005) defendem que a cultura seja pensada no contexto histórico em que convivem os diferentes sujeitos, pois a partir disso pode-se afirmar que os contextos e as condições de vida das crianças não são iguais na sociedade, o que exige o reconhecimento da diversidade. Compete à escola desenvolver uma reflexão crítica sobre cultura e diversidade cultural, essa postura exige o aprofundamento de pesquisas que analisem as diferentes realidades que envolvem as famílias e as crianças.

Paniagua (2007), em **Uma resposta educativa a diversidade**, discute a diversidade, e abrange a inclusão e postura do professor, explanando que todas as crianças são diferentes, e por conta disso há diversidade em todas as salas. Desta forma, os profissionais devem modificar os esquemas com os quais trabalham, colaborar com outros profissionais, dispostos a modificar em partes sua ação educativa.

A autora afirma que em qualquer grupo de crianças o professor irá se deparar com a diversidade, pois as crianças são diferentes umas das outras em muitos aspectos, tais como idade; capacidade; estilos, oportunidades; entre outros. Nesse âmbito, ao receber um aluno com necessidades especiais, o professor não deve ficar temeroso, porque qualquer criança com incapacidade ou com dificuldades tem muito mais de criança do que de incapacidade ou de problemática.

Paniagua (2007) defende uma escola inclusiva que considere a diversidade como uma fonte de riqueza e não como problema ou inconveniente.

Dar uma resposta educativa à diversidade de meninos e meninas pequenos é nossa profissão. [...] A sala de aula inclusiva conta necessariamente com um professor que é reflexivo, que revê sua prática, que trabalha de maneira sistemática, porém flexível, que “acompanha” as crianças em seu desenvolvimento, sem necessidade de estar sempre dirigido ou corrigindo, que questiona suas ideias sobre a família, sobre as

crianças, sobre o que é problema e o que não é, e assim por diante. Trata-se de um profissional que enfrenta novidades e as incertezas sem a pretensão de saber tudo, confiando no fato de que já sabe muito e de que pode continuar aprendendo (PANIAGUA, 2007, p. 11-13).

Pacheco (2008), com o artigo **Série não rima com inclusão**, questiona o posicionamento dos professores frente à aceitação dos alunos com dificuldades, salientando que para haver a aceitação é preciso o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada.

A disposição dos alunos em filas voltadas para o professor e o fato de que “não é visível a existência de estratégias específicas para potencializar a aprendizagem dos alunos com ritmos mais lentos”. [...] As práticas de ensino vigentes beneficiam alunos que acompanham, sem grandes dificuldades, ritmos intensos de lecionação e que a preocupação maior é a de preparar os alunos para fazer provas e exames (PACHECO, 2008, p. 7).

O autor defende a inclusão, pois para ele a diferença é normal, vive-se em uma sociedade de diferentes, e a escola não deve querer trabalhar com os “iguais”, tampouco homogeneizar a turma.

A sociedade é formada por identidades plurais, particulares, especificidades. Anormal é pautar o trabalho escolar pela igualdade. Deficientes são as práticas escolares que se baseiam no pressuposto de que somos iguais, que tornam homogêneo o que é diverso, mascarando ou negando as diferenças. [...] É impossível haver inclusão em escolas de professor sozinho em sala de aula, sinal impondo ritmos únicos, e organizadas em séries. Série não rima com inclusão. [...] Cada ser humano é único e irrepetível. “Quando cada for cada qual” e os professores deixarem de ensinar a todos como se fosse um só, quase todas as causas do insucesso estarão erradicadas (PACHECO, 2008, p. 8).

Pacheco (2008) expõe que muitas são as causas do insucesso escolar, destacando as causas socioinstitucionais, contudo, para que a escola possa identificar o insucesso, é preciso que:

Os educadores tenham uma formação que lhes permita exercer sentido crítico relativo ao exercício de sua profissão. [...] Importa reconhecer o papel fundamental das instituições de formação inicial dos professores. As escolas de formação qualificam os professores para oferecer uma educação de qualidade para todos? (PACHECO, 2008, p. 9).

Fortuna (2008) defende a brincadeira na inclusão social, propagando que no ato de brincar é possível reconhecer a diferença e a singularidade do outro, o que permite a inclusão social.

A brincadeira distingue-se com um lugar a resistência à crueldade do mundo em um modo de praticar a dignidade humana. [...] Brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e na sua singularidade, e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo, tão abundantes na nossa época, restituindo-nos o senso de pertencimento igualitário (FORTUNA, 2008, p. 15).

Segundo a autora, a globalização hegemônica aumenta a exclusão. Tudo o que não atende aos padrões é excluído, mas não em forma de desconexão do vínculo social, mas sim a exclusão dos direitos.

A exclusão social não significa desconexão de qualquer forma de vínculo social, mas basicamente exclusão de direitos, o que abrange o direito de ter direitos. Atinge o direito de viver e, em especial para o que interessa aqui, o direito de brincar. Pensamos que é precisamente pela defesa do direito à brincadeira que podemos alcançar a inclusão social e contribuir para promover a transformação social (FORTUNA, 2008, p. 16).

No item 4.2, a inclusão e a diversidade foi o tema abordado. É preciso que as crianças de 0 a 6 anos sejam incluídas na escola, porém é preciso ter o cuidado de respeitá-las em sua diversidade, uma vez que elas não são iguais, ou seja, elas são marcadas pela diferença.

É a diferença que faz cada ser humano único, é o que iguala as pessoas. É na diferença que a identidade do ser-aluno-infantil é construída. A diferença “funciona” como classificatória. Agrupa os “iguais”, o que permite determinada pessoa pertencer ao grupo “A” é o que a exclui do grupo “B”.

Outro aspecto citado refere-se ao fato de a escola estar preparada para trabalhar com o aluno ideal e não real o que acarreta dificuldade por parte dela e de seus profissionais em trabalhar com o ser-aluno-infantil portador de alguma diferença.

A crítica proposta pelos autores recai sobre o fato de se “agrupar” os iguais, o que é visto como uma forma de exclusão. É preciso incluir, mas com o cuidado de não excluir. Em outras palavras, não basta colocar a criança na escola, é necessário proporcionar

subsídios necessários para a sua aprendizagem. Recai sobre o ser-professor a responsabilidade de preparar-se para atuar com toda essa gama de diversidade que o universo infantil impõe.

4.3 O SER-ALUNO-INFANTIL E O BRINCAR

Neste item, abordam-se as propostas sugeridas pelos autores, para o brincar, concebido como um dos elementos indispensáveis para o desenvolvimento da criança. Dos 71 artigos publicados na seção Capa da revista analisada, apenas 05 contemplam a temática, distribuídos em 02 edições: a terceira e vigésima primeira. No Quadro 18, estão agrupados o ano de publicação, a edição, o título, o autor e a página inicial e final de cada artigo.

Ano	Edição	Título	Autor	Páginas
2004	3ª	O brincar na educação infantil	Tânia Ramos Fortuna	06-09
2004	3ª	Faz-de-conta na escola: a importância do brincar	Lino de Macedo	13-15
2004	3ª	O papel do brincar na cultura contemporânea	Adriana Friedmann	10-13
2004	3ª	O brincar e a produção do sujeito infantil	Leni Vieira Dornelles	17-20
2009	21ª	O brincar no currículo da educação infantil	Constance Kamii	06-09

Quadro 22: Propostas para o brincar como elemento de desenvolvimento do ser-aluno-infantil
Fonte: Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

Faz-de-conta na escola: a importância do brincar é o tema abordado na edição de número 03, que traz como colaboradores Friedmann (2003), Fortuna (2003), Macedo (2003) e Dornelles (2003).

Fortuna (2003), em seu artigo **O brincar na educação infantil**, cita a relevância que esse ato, na maioria das vezes desprezado pelos educadores infantis, tem no desenvolvimento das crianças, a relação que tem com o aprender, o lugar que deve ter na educação infantil, bem como a ação do educador sobre o brincar infantil.

Ao tratar da relação existente entre o ato de brincar e o aprender, Fortuna (2003) afirma que os professores do ensino fundamental veem essa relação entre os dois atos,

porém os professores da educação infantil são mais resistentes para fazer a assimilação entre jogo e aprendizagem, ainda que admitam a sua importância no desenvolvimento infantil.

Brincar é uma atividade paradoxal: livre, imprevisível e espontânea, porém, ao mesmo tempo regulamentada; meio de superação da infância, assim como modo de constituição da infância; maneira de apropriação do mundo de forma ativa e direta, mas também através da representação, ou seja, da fantasia e da linguagem. [...] Mesmo sem intenção de aprender, quem brinca aprende a brincar, até porque se aprende a brincar. Como construção social, a brincadeira é atravessada pela aprendizagem, uma vez que os brinquedos e o ato de brincar a um só tempo, contam a história da humanidade e dela participam diretamente, sendo algo aprendido e não uma disposição inata do ser humano (FORTUNA, 2003, p. 7).

Segundo a autora, a associação do jogo com a aprendizagem traz consigo o problema do direcionamento em termos de intencionalidade e produtividade, e para resolver esse problema, há a sugestão da noção de educação informal, para que seja possível pensar essa relação. O jogo não é educativo, mas torna-se educativo por meio do processo de formalização educativa.

Dentro da maior parte das classes de educação infantil a brincadeira está ausente, e à medida que as crianças crescem, esse ato perde espaço. A autora explica esse fenômeno com a seguinte afirmação:

A efetiva brincadeira está ausente na maior parte das classes de educação infantil. E o que é pior: à medida que as crianças crescem, menos brinquedos, espaço e horário para o brincar existem. [...] os adultos parecem sentir-se ameaçados pelo jogo devido à sua aleatoriedade e aos novos possíveis que constantemente abrem. Seu papel no brincar foge à habitual centralização onipotente, e os professores não sabem o que fazer enquanto seus alunos brincam, refugiando-se na realização de outras atividades, ditas produtivas (FORTUNA, 2003, p. 8).

Ao abordar a ação que o educador tem no ato de brincar, Fortuna (2003) postula que ao escolher os jogos, a brincadeira e os brinquedos, o educador coloca seus desejos, suas convicções sobre a infância e o brincar. Percebe-se com isso que é a sua visão que predomina sobre esse ato. O professor deve permitir à criança ser ela mesma e não aquilo que ele deseja que ela seja. “É necessário que o educador insira o brincar em um projeto educativo, o que supõe intencionalidade, ter objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantis” (FORTUNA, 2003, p. 9).

O próximo artigo selecionado para a descrição foi escrito por Macedo (2003) e tem como título **Faz-de-conta na escola: a importância do brincar**, no qual o autor trata da importância desse ato no desenvolvimento da criança. É na brincadeira que a criança encontra sentido para sua vida, e a escola pode e deve ser um lugar de brincadeiras que fazem sentido para as crianças, pois:

É nas brincadeiras que ela encontra sentido para sua vida, é nelas que as coisas se tornam, são construídas de muitos modos e repetidas tantas vezes quantas a criança quiser. Jogos e brincadeiras humanizam as crianças e possibilitam-lhes, ao seu modo e ao seu tempo, compreender e realizar com sentido, sua natureza humana, bem como o fato de pertencerem a uma família e a uma sociedade em determinado tempo histórico e cultural (MACEDO, 2003, p. 11).

Macedo (2003) pontua que o brincar tem seu aspecto positivo e negativo, no entanto, na educação infantil, o que prevalece é o seu lado positivo, enquanto que no ensino fundamental, a ênfase dada é ao seu aspecto negativo.

Para o autor, os jogos e brincadeiras de faz-de-conta são importantes no desenvolvimento das crianças, pois essas atividades indicam que as crianças já podem representar, ou seja, que já possuem a representação simbólica, segundo a perspectiva de Piaget.

Graças ao faz-de-conta, a criança pode imaginar imitar, criar ou jogar e, assim, pouco a pouco, vai reconstruindo esquemas verbais ou simbólicos tudo aquilo que desenvolveu em seu primeiro ou segundo ano de vida. [...] o faz-de-conta permite o desenvolvimento da evocação e da simbolização. Isso é fundamental, pois nada está completo, inteiro, diante de nós (MACEDO, 2003, p. 12-13).

Friedmann (2003) aborda o papel que o brincar tem na cultura contemporânea, destaca as percepções de como o brincar tem sido escolhido nas várias regiões do Brasil. A autora relata no texto experiências que foram por ela vividas em visitas feitas aos centros de educação infantil no período compreendido entre os anos de 2000 a 2003.

Em seu estudo, Friedmann (2003) propala que apesar de se deparar com grupos de um nível excelente, os encontros de formação são estratégias necessárias para que o brincar torne-se uma prática consciente.

Destarte, a autora cita os problemas, necessidades, interesses e potencialidades das crianças relacionadas ao brincar que foram relatadas por alguns dos grupos.

A autora sublinha que o ato de brincar oferece possibilidade de se tornar mais humano, que surge como oportunidade de resgatar os valores mais essenciais do ser humano.

Frente a isso, Friedmann (2003) afirma que os educadores precisam desenvolver alguns temas básicos relacionados ao brincar, sendo fundamentais reflexões e discussões sobre as mensagens que estão incutidas no bojo dos brinquedos. É indispensável uma valorização e resgate, tanto das brincadeiras como dos brinquedos regionais, bem como a construção de acervos. Nesse contexto, é preciso que haja investimento nas pesquisas feitas a partir da observação das crianças brincando.

Precisa haver um movimento de dentro para fora, no sentido de acreditar e confiar não somente nas propostas e nos estudos de teóricos e pesquisadores, mas também nas percepções e nos valores de cada professor quanto às necessidades, aos interesses e às habilidades dos seus grupos específicos de crianças. [...] Vivemos em uma cultura de muitos brinquedos e menos brincadeiras; muita tecnologia e pouca artesanaria; muita impessoalidade e pouco respeito à individualidade; mais solidão da criança do que troca; uma cultura mais competitiva do que cooperativa; uma cultura lúdica violenta, impassível, indiferente, com medo. Uma cultura em crise entre aquilo que não mais se adequa às atuais gerações e inúmeras dúvidas a respeito de como restituir ou recriar uma ludicidade mais saudável (FRIEDMANN, 2003, p. 16).

Dornelles (2003), em **O brincar e a produção do sujeito infantil**, aborda como o brincar e os brinquedos têm sido usados para governar o sujeito infantil.

Os saberes e poderes fabricados para que se governem os infantis são atravessados por práticas discursivas que fazem parte do mundo das crianças e adultos e são materializados através dos brinquedos, das revistas, dos materiais escolares, das roupas, dos enfeites, etc., ou seja, das coisas necessárias para “se estar no mundo” hoje. [...] os brinquedos apresentados às crianças vêm produzindo um tipo de corpo, um gênero, uma raça, uma geração, uma etnia, enfim, sujeitos infantis de um tipo e não de outro (DORNELLES, 2003, p. 18).

A crítica de Dornelles (2003) recai sobre o fato de as crianças terem acesso apenas a um tipo físico de bonecos para brincar, enquanto que no dia a dia convivem com toda a diversidade étnica e de gêneros e diversidades. A autora defende a necessidade de se

romper com a visão moderna que se tem das crianças, assim sendo, faz-se necessário estranhar os discursos que constituem o sujeito infantil e que, consequentemente, produzem determinadas práticas.

Kamii (2009), em seu artigo **O brincar no currículo da educação infantil**, assevera que existe um consenso entre a maioria dos educadores de que as crianças aprendem melhor por meio do brincar, todavia, quando são chamados para justificar tal afirmativa frente ao seu valor educacional, acabam referindo-se a aspectos acadêmicos.

Kamii (2009) traz o referencial piagetiano para discutir a relação do brincar e desenvolvimento na educação infantil.

A motivação intrínseca dos bebês por adquirir e dominar novos conhecimentos persiste durante sua infância e serviu de base para o currículo da pré-escola tradicional calcado no brincar. No entanto, já é hora de analisarmos a importância do brincar na aprendizagem das crianças com base em uma teoria científica sobre a aquisição de conhecimentos (KAMII, 2009, p. 8).

A autora defende o desenvolvimento do brincar dentro do currículo da educação infantil a partir de pesquisas teóricas e científicas. O brincar é tido pelos autores como importante no desenvolvimento do ser-aluno-infantil. Por meio das brincadeiras, a criança representa, cria e vive determinada situação, que contribui para a sua formação.

A crítica recai sobre o fato de ser o professor que decide o que e como brincar, e ao fazer isso, o ser-professor dita as suas vontades; ao definir com qual brinquedo o ser-aluno-infantil brincará, o adulto governa o sujeito infantil.

Percebe-se a imposição do desejo do adulto frente à vontade da criança. Ao eleger como e com o que o ser-infantil deve e pode brincar, o ser-professor governa a vontade da criança e ao mesmo tempo oferece elementos para a construção da sua identidade.

4.4 O SER-ALUNO-INFANTIL E A LINGUAGEM

A linguagem na educação infantil é assunto que os autores abordam na oitava edição da revista **Pátio Educação Infantil**. A partir de perspectivas distintas, mas com o mesmo tema, Edwards (2005), Junqueira Filho (2005) Friedmann (2005) e Tonucci (2005)

tratam da linguagem nessa etapa da educação básica. No Quadro 23, encontram-se ano, edição, título, autor e página inicial e final de cada um dos 05 artigos que serão descritos.

Ano	Edição	Título	Autor	Páginas
2005	8ª	Ensinando as crianças através de centenas de linguagens	Carolyn Pope Edwards	06-09
2005	8ª	As múltiplas linguagens na educação infantil	Gabriel de Andrade Junqueira Filho	10-12
2005	8ª	As linguagens simbólicas das crianças	Adriana Friedmann	13-15
2005	8ª	A verdadeira democracia começa aos três anos	Francesco Tonucci	16-20

Quadro 23: Linguagem na educação infantil

Fonte: Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

A edição de número 8 traz como reportagem principal “As múltiplas linguagens da criança”, tema tratado por alguns autores, como Edwards (2005), que aborda a questão das diferentes formas de se aprender e se pensar.

Em seu artigo, tendo por base a definição de linguagem de Pierce¹, Junqueira Filho (2005) discute as múltiplas linguagens na educação infantil, pontua que todas as linguagens que permeiam o trabalho na educação infantil têm seu conjunto próprio de regras.

Friedmann (2005), em **As linguagens simbólicas das crianças**, ao tratar dessa questão, postula que as crianças sempre dizem algo quando estão sendo elas mesmas em várias situações de seu cotidiano, e que os adultos não as ouvem, não as compreendem. A autora salienta que se tem em mãos um rico repertório para pesquisa e, conseqüentemente, um entendimento maior sobre as crianças.

Francesco Tonucci, em seu artigo **A verdadeira democracia começa aos três anos**, cita a questão da autonomia da criança pequena.

Edwards (2005), em seu artigo **Ensinando crianças através de centenas de linguagens**, mostra a importância dos sistemas simbólicos na aprendizagem das crianças. Em conformidade com a autora, as crianças possuem um estilo de aprendizagem

¹ Charles Sanders Peirce (1839-1914), cientista, matemático, historiador, filósofo e lógico norte-americano, é considerado o fundador da moderna Semiótica. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/cos/cepe/peirce/peirce.htm>>. Acesso em: 27 out. 2012.

individual, único. A maioria prefere uma aprendizagem que mescle as várias inteligências, ao invés de estimular apenas uma. “Experiências mais ricas, variadas e multidimensionais são mais memoráveis do que experiências simplificadas, uniformes e unidimensionais” (EDWARDS, 2005, p. 7).

A autora preconiza que quando a criança faz várias atividades ao mesmo tempo – a criança pequena está olhando um livro ilustrado enquanto ouve música com fone de ouvido, ela interpreta tudo junto e não separadamente.

Ensinar as crianças a integrar sistemas simbólicos ajuda a que se preparem para a nova alfabetização do futuro. Isso também tem valor prático: na economia do futuro, haverá cada vez mais empregos que exijam o uso de tecnologias que de algum modo combinam palavras, imagens e música (EDWARDS, 2005, p. 8).

Desse modo, Edwards (2005) defende que dentro da sala de aula o professor deve permitir que as crianças carreguem materiais de um lado para o outro, que passem de uma atividade para a outra de maneira organizada e espontânea, que façam uso dos diferentes tipos de materiais para realizar as suas atividades.

Ao passarem de uma linguagem simbólica para outra, as crianças descobrem que cada transformação gera algo novo. Isso complica a situação e a faz progredir. À medida que constroem sua ideia, elas também constroem os símbolos e a pluralidade dos códigos... A cada passo, a criança vai mais longe e mais alta, como uma espaçonave com diversos estágios, cada um deles levando o foguete para mais longe no espaço (MALAGUZZI, 1998 *apud* EDWARDS, 2005, p. 9).

O próximo artigo tem como título **As múltiplas linguagens na educação infantil** e foi escrito por Gabriel de Andrade Junqueira Filho, em que este afirma que todas as linguagens que permeiam a educação infantil têm seu próprio conjunto de regras.

Junqueira Filho (2005) assinala que não é por acaso que os profissionais da educação relacionam a linguagem com a língua, restringindo a linguagem verbal oral e escrita; Piaget trabalha com essa ideia de linguagem.

A questão abordada pelo autor é de explicar a existência de mais de cem linguagens propagadas pela escola de educação infantil Reggio Emilia e as linguagens indicadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O autor assevera que

nas leituras das obras citadas não encontrou fundamentação teórica definida e assumida a respeito da concepção de linguagem que esses documentos veiculam. Foi na semiótica de Pierce que Junqueira Filho (2005, p. 11) encontrou a definição para linguagem, que para o autor é: “Toda e qualquer, produção humana e da natureza verbal e não verbal como as quatro estações do ano, a flora, a fauna, o tsunami, os sonhos, os desejos, as necessidades, as cidades”. A esse respeito, Junqueira Filho (2005, p. 11) propala que:

Cada uma das linguagens que permeia o trabalho da educação infantil – desenho, pintura, modelagem, escrita, classificação, seriação, quantificação, literatura infantil, jogos, brincadeiras, fenômenos da natureza, etc. – tem seu conjunto de regras e princípios de funcionamento próprios. Portanto, elas são diferentes umas das outras, requerendo investimento diferenciado para serem apropriadas por crianças e professores.

Todas essas características elencadas por Junqueira Filho (2005) produziram no autor uma série de ressignificações que originaram as linguagens geradoras, um instrumento de planejamento e avaliação criado para selecionar e articular conteúdos em educação infantil, que resumidamente são:

Conceituar as diferentes linguagens como objetos de conhecimento e conteúdos programáticos, conceituar crianças e professores como linguagem, objetos de conhecimento-linguagem, conteúdo-linguagem a serem aprendidos uns pelos outros na convivência cotidiana, na escola infantil; conceituar crianças e professores como sujeitos-leitores uns dos outros e uns para os outros, interlocutores em produção de um diálogo finito e ilimitado em busca de conhecimento e intervenção sobre si e o mundo (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 11).

Junqueira Filho (2005) afirma que é por meio da linguagem que se conhece a criança e vice-versa; é na linguagem das crianças que se deve procurá-las.

Procuramos as crianças nas diferentes linguagens em que elas se produzem e ao mundo e encontraremos o que de mais significativo existe, a cada momento, na vida delas na escola infantil. [...] vamos procurar as crianças em suas interações e produções junto a linguagens verbais e não verbais anteriores e posteriores à oralidade e à leitura e a escrita de e com palavras (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 12).

Friedmann (2005), em **As linguagens simbólicas das crianças**, aborda a questão da simbologia presente na linguagem das crianças.

Apesar das inúmeras pesquisas produzidas, sobretudo no século XX, a criança e a compreensão do seu desenvolvimento integral ainda constituem um campo de estudos com muitos aspectos a serem desvendados. [...] Chegamos até as crianças com verdades que vestimos como uniforme ingênuos para a possibilidade de “ouvir, olhar, observar e ver” o que acontece com aquela(s) criança(s) ou grupos que estão à nossa frente. O ato de ouvir e observar já seria um grande passo para nos desvencilharmos de verdades preconcebidas e termos como educadores, a coragem de criar um referencial específico do grupo que acompanhamos no dia-a-dia (FRIEDMANN, 2005, p. 13).

Ao observar atentamente as crianças, os educadores se depararão com um universo desconhecido, novo e repleto de tesouros, que revelará linguagens pouco conhecidas, as linguagens simbólicas das crianças.

Para melhor definir linguagem simbólica, Friedmann (2005) conceitua em um primeiro momento os símbolos e linguagens como, respectivamente:

Os símbolos são expressões profundas da natureza humana. [...] O símbolo é uma das possibilidades de significação de uma ideia, de um conceito, de um ser, de uma emoção ou de um objeto que pode adquirir formas concretas. [...] A linguagem é o meio através do qual os seres humanos comunicam-se e expressam-se. A linguagem mais direta é a palavra, a linguagem verbal, embora nem sempre seja a mais autêntica, a mais verdadeira, ou a mais expressiva das nossas profundezas, da nossa sacralidade (FRIEDMANN, 2005, p. 14).

Friedmann (2005) aventa que ao ser ela mesma, a criança está se impondo, expressando-se, está dizendo que ela é um ser com inúmeras possibilidades, vontades, contudo, na maioria das vezes, os adultos não a compreendem. É por meio das linguagens simbólicas das crianças que se consegue adentrar em seu universo; as crianças possuem um repertório riquíssimo para pesquisa, que contribui para um conhecimento do ser-aluno-infantil que, no entanto, vem sendo ignorado.

As propostas de inserção no universo simbólico das crianças requerem a ampliação e o aprofundamento da nossa visão sobre sua vida. Estou convicta da necessidade de serem criadas condições particulares no trabalho ou na convivência cotidiana junto a elas, tanto para termos uma

situação básica para a pesquisa quanto para oferecermos a essas crianças a oportunidade de se expressarem, de espaço que lhes permitam ser elas mesmas (FRIEDMANN, 2005, p. 15).

Tonucci (2005), em **A verdadeira democracia começa aos 3 anos**, afirma que desde muito pequena a criança tem sua própria maneira de ver o mundo e de pensar.

A criança não é um futuro homem, uma futura mulher ou um futuro cidadão. Ela é, na verdade, uma pessoa de direitos, com uma maneira própria de pensar e de ver o mundo. Se as nossas sociedades tivessem consciência desses aspectos, dedicariam as melhores energias e os maiores recursos para os primeiros níveis de escolaridade, sabendo que é ali que se estabelecem o futuro dos homens e das mulheres e o futuro dos nossos países (TONUCCI, 2005, p. 20).

Tonucci (2005) pontua categoricamente que a escola de educação infantil tem uma visão equivocada de suas crianças, a de que elas não sabem nada, e por conta desse equívoco propõe atividades idiotas, humilhantes e banais para as crianças. Outro erro gritante dessa etapa da vida escolar da criança é o fato de a educação infantil ser vista como uma etapa de preparação para a escola fundamental.

Ao contrário do que se imagina, a criança pensa, ela sabe, e por conta disso a escola deveria ser de alto nível e adequada ao ritmo vertiginoso de desenvolvimento da criança, e essa etapa da escolarização deveria ser entregue a adultos particularmente preparados e formados para atuar com as crianças pequenas.

O ambiente escolar e a sala de aula devem ser pensados como ambientes culturalmente significativos. [...] A escola infantil deveria propor as linguagens para expressar-se, para repensar e incorporar experiências realizadas, para confrontar maneiras diferentes de conhecer, para comunicar. [...] A escola, já desde a educação infantil, deve propor aquelas experiências sobre as quais será possível fundamentar sucessivamente os saberes, os conhecimentos, as habilidades (TONUCCI, 2005, p. 17-19).

A importância da linguagem no desenvolvimento do ser-aluno-infantil foi o tema abordado neste item a partir da perspectiva de 04 autores. A aproximação dos discursos reside na defesa da linguagem infantil para a compreensão do universo da criança. O ser-aluno-infantil é alguém que tem desejos, vontades e, portanto, deve ser respeitado e tratado como tal. A crítica dos autores recai sobre o fato de que a escola não está preparada para

receber esse aluno. Por vê-lo como um ser bobo, impõe atividades “tontas”, que não permitem seu pleno desenvolvimento.

A educação é vista por Tonucci (2005) como uma etapa importante no desenvolvimento da aprendizagem do ser-aluno-infantil, o qual é concebido como um sujeito autônomo e com vontades próprias que precisam ser respeitadas.

O ser-professor é descrito como um sujeito desatento, que não dá à criança a atenção necessária, ou seja, não presta atenção em seu aluno. Ao olhar atentamente para o ser-aluno-infantil, o ser-professor se deparará com um universo desconhecido e repleto de tesouros, e conseqüentemente conhecerá melhor a criança com a qual trabalha.

4.5 O SER-ALUNO-INFANTIL E A APRENDIZAGEM

Aprendizagem na infância é o último item analisado, abordado em 04 edições da revista Pátio Educação Infantil. Dos 71 artigos publicados na seção Capa, apenas 07 versam sobre o ser-aluno-infantil e a sua aprendizagem a partir de vários aspectos.

Ano	Edição	Título	Autor	Páginas
2007	13ª	Aprendizagem social nos programas pré-escolares	Olivia N. Saracho Bernard Spodek	06-09
2007	15ª	Cultura e processo de socialização das crianças pequenas	Maria Carmem Silveira Barbosa	06-09
2007	15ª	Cultura e educação multicultural	Jenifer Crawford Nathalia Jaramilo Peter McLaren	14-17
2009	19ª	As aprendizagens escolares na educação infantil	Elvira Souza Lima	06-09
2009	20ª	Alfabetização e letramento na educação infantil	Magda Soares	06-09
2009	20ª	A história por trás da alfabetização	Marian Whitehead	10-13
2009	20ª	Leituras de infância e a formação cultural	Luiz Percival Leme Britto	14-16

Quadro 24: Aprendizagem na infância

Fonte: Pátio Educação Infantil, nº 01 a 21 (Organização da autora).

Saracho e Spodek (2007), em seu artigo **Aprendizagem social nos programas pré-escolares**, propalam que é por intermédio do meio no qual vivem que as crianças se desenvolvem e salientam o poder que o meio social tem no desenvolvimento das crianças, assim como as pessoas com as quais as crianças convivem, seja em casa ou na escola.

As crianças pequenas precisam desenvolver conhecimentos e habilidades para funcionar em seu meio social, assim como interagir com os demais e sentir as consequências dessas interações. Elas precisam aprender a conviver e a trabalhar com os outros em sociedade, aprendizado que se inicia na família e continua na escola. Também precisam assimilar os conceitos compatíveis com o seu nível de suas ações (SARACHO; SPODEK, 2007, p. 7).

Os autores assinalam que é necessário que as regras sociais, crenças e os valores aprendidos com os adultos sejam vinculados aos próprios *insights* que as crianças têm. O papel que o professor desempenha é de suma importância, a ele compete promover a adaptação e a competência social, criar contextos que atendam às necessidades comportamentais sociais das crianças.

Nos estudos sociais, as crianças também aprendem a tomar decisões e a tornam-se cidadãos competentes e autônomos. [...] As crianças pequenas aprendem a identificar as habilidades de que necessitam, tanto para a vida diária quanto como pré-requisito para a aprendizagem futura. [...] Na aprendizagem social, as crianças pequenas aprendem sobre si mesmas, sobre o mundo a sua volta e sobre sua relação com ele através do retorno que este lhes oferece (SARACHO; SPODEK, 2007, p. 9).

A edição de número 15 traz como matéria de capa o tema Educação infantil e cultura a escola como espaço de socialização; o tema abordado é a relação existente entre cultura e crianças.

Essa edição teve a colaboração de Barbosa, com o artigo **Culturas e processos de socialização das crianças pequenas** e de Crawford, Jaramilo; McLaren (2008) com o artigo **Cultura e educação multicultural**.

Barbosa (2008) aventa que só haverá qualidade na educação brasileira quando forem colocadas abertamente as diferentes culturas que convivem em uma escola, suas lógicas forem compreendidas bem como construídos e compartilhados seus significados.

A escola funciona atualmente muito mais como um espaço de socialização, organização, análise de conhecimentos, percepção de pontos de vistas diferenciados do que como transmissora de informação. [...] Uma escola que seja plural, porém não seja excludente. Que possa “escutar” as crianças e construir-se para e com elas (BARBOSA, 2008, p. 9).

Crawford, Jaramilo e McLaren (2008) mencionam o conceito de cultura para mostrar como ocorre a aprendizagem, afirmam que as crianças aprendem significativamente quando o conhecimento é apresentado em um contexto autêntico. Para os autores, a aprendizagem é um processo que requer interação social. Devido ao fato de a aprendizagem ocorrer em contextos históricos, não se pode teorizar a aprendizagem como individual e universal.

Os educadores multiculturais precisam informar-se sobre uma teoria de aprendizagem que encontra os limites estruturais da aprendizagem e sua natureza situada sócio-historicamente. [...] Os professores devem proporcionar aos alunos a oportunidade de exercitar suas vozes e construir sua identidade pelo respeito aos fundos de conhecimentos formais e informais que os alunos já possuem em seus ambientes imediatos. Os professores devem criar condições para que os alunos respondam ao conhecimento de modo cultural e linguisticamente relevante. [...] É importante que os professores não calem nem silenciem as vozes dos jovens, pois não ter voz é não ter poder. Os professores precisam acolher as vozes e identidades dos alunos criticamente, encorajá-los a envolver-se, compreender e transformar democraticamente seu mundo imediato e desafiar tais vozes a se desenvolverem de maneiras socialmente produtivas, isto é, de modos que combatam o racismo, o sexismo, a homofobia, com igualdade de gênero e cooperativismo, sem condenar essas vozes ao esquecimento (CRAWFORD; JARAMILO; MCLAREN, 2008, p. 15-17).

Crawford, Jaramilo e McLaren (2008) enunciam que o professor deve proporcionar ao ser-sujeito-infantil a oportunidade de construir a sua identidade. Compete ao ser-professor a tarefa de criar condições propícias para que o aluno se desenvolva de maneira social, combatendo o racismo, a homofobia.

Lima (2009) aborda o papel da educação infantil como base para futuras aprendizagens na escola, traz à tona a discussão sobre a formação da aprendizagem que começa na educação infantil. Para a autora, é nessa etapa da educação que a criança se apropria de conhecimentos essenciais para a formação humana, que ajudam a forjar comportamentos dos quais ela dependerá em sua vida futura de estudante.

A autora delinea, ao longo de seu texto, as várias práticas que auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Falar em aprendizagem na educação infantil significa falar em desenvolvimento: o desenvolvimento adequado da infância é que possibilitará muitas aprendizagens escolares posteriores. [...] A criança pode formar comportamentos na educação infantil que servirão de base à formação de atividades de estudo posteriores (LIMA, 2009, p. 7).

Nesse sentido, é preciso que se pense em um componente curricular que contemple todas as práticas e atividades que contribuem para o desenvolvimento da criança.

Podemos pensar em um componente curricular que contemple o movimento. [...] que trabalhe com as figuras geométricas planas e sólidas, com quantidades, com composições tridimensionais feitas de materiais diversos. [...] A escrita e outros sistemas simbólicos devem fazer parte do currículo como produtos culturais (LIMA, 2009, p. 8-9).

Oralidade, alfabetização e letramento é o foco da edição de número 20, haja vista que as bases para a alfabetização são lançadas desde o nascimento da criança, e a educação infantil torna-se uma etapa fundamental para a alfabetização e o letramento.

As relações da educação infantil com a alfabetização e o letramento são os focos dos artigos escritos por estudiosos do tema para essa edição, que conta com a contribuição de Magda Soares, que trabalha com as premissas da alfabetização e letramento na educação infantil, a autora afirma que as duas ocorrem simultaneamente, não sendo, portanto, dissociadas uma da outra.

Alfabetização e letramento na educação infantil é o título do artigo escrito por Soares, estudiosa brasileira sobre o tema em tela. Em seu artigo, Soares (2009) parte de duas premissas, a primeira que justifica a presença da alfabetização e letramento na educação infantil, a segunda em que propala que a alfabetização e letramento devem constar na educação infantil.

Nos contextos grafocêntricos em que vivemos, as crianças convivem com a escrita muito antes de chegar ao ensino fundamental e antes mesmo de chegar a instituições de educação infantil. Nessa convivência, elas vão construindo sua alfabetização e seu letramento: seu conceito de língua escrita, das funções do ler e do escrever; seu conhecimento de letras e

números; sua diferenciação entre gêneros e portadores de textos. Além de conceitos e conhecimentos, as crianças também vão construindo, em seu contexto social e familiar, o interesse pela leitura e escrita, bem como o desejo de acesso ao mundo da escrita. [...] Na educação infantil, devem estar presentes tanto atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções – alfabetização – quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita – letramento (SOARES, 2009, p. 7).

Soares (2009) pondera que muitas atividades comuns na educação infantil, que não são consideradas atividades de alfabetização, são na verdade a fase inicial da aprendizagem da língua escrita.

Atividades muito presentes na educação infantil, via de regra consideradas apenas por sua natureza lúdica – a repetição de parlendas, a brincadeira com frases e versos trava-línguas, as cantigas de roda, a memorização de poemas – são passos em direção à alfabetização porque, se forem orientadas nesse sentido, desenvolverão a consciência fonológica, um aspecto fundamental para a compreensão do princípio alfabético. [...] Jogos voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica, se realizados sistematicamente na educação infantil, criam condições propícias e, inclusive, necessárias para a apropriação do sistema alfabético. (SOARES, 2009, p. 8).

Soares (2009) sublinha que para ocorrer o letramento faz-se necessário que algumas atividades sejam realizadas com frequência, tal como a leitura, que é indispensável para o processo de letramento da criança, mas que ser deve ser desenvolvida corretamente, para que a partir dela seja possível conduzir a criança desde muito pequena a conhecimentos e habilidades fundamentais para a sua inserção plena no mundo da escrita. Na visão de Soares (2009, p. 9), na educação infantil a criança pode e deve ser introduzida a diferentes gêneros, diferentes portadores de textos. “[...] Atividades de letramento com a escrita podem e devem ter presença frequente na educação infantil”.

Corroborando a autora, por mais que a discussão sobre alfabetização e letramento suscite a ideia de que são dois componentes distintos na introdução da criança ao mundo da escrita e que, portanto, devam ser trabalhados isoladamente um do outro, não deve ser assim, pois se forem desenvolvidas separadamente, a criança terá uma visão parcial, distorcida do mundo da escrita.

Embora as atividades de alfabetização e letramento diferenciem-se tanto em relação às operações cognitivas por elas demandadas quanto em

relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que as orientam, essas atividades devem desenvolver-se de forma integrada. [...] A base será sempre o letramento. Enquanto a alfabetização deve ser vista pela criança como instrumento para que possa envolver-se nas práticas e usos da língua escrita. [...] O essencial é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado – o que é uma outra designação para o que se costuma chamar de ambiente alfabetizador – e que nesse contexto sejam aproveitadas, de maneira planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar à instituição de educação infantil (SOARES, 2009, p. 9).

O artigo descrito a seguir é de autoria de Whitehead (2009) e tem como título **A história por trás da alfabetização**, no qual é mostrado a história da criança por trás da alfabetização, o quanto é importante lhe propiciar, desde seu nascimento, um ambiente alfabetizador e letrado. A autora parte da história de seu neto Dylan para demonstrar a importância de a criança desde o seu nascimento ser inserida em um ambiente alfabetizador.

Whitehead (2009, p. 11) afirma que a postura dos educadores dos primeiros anos de vida frente à comunicação e gestos em primeiro lugar deve ser a de “valorizar os movimento, os gestos e a expressividade facial, porque constituem um sistema de comunicação e estabelecem as bases para o desenvolvimento da linguagem”. Outro ponto defendido pela autora é que no currículo tenha música, dança e atividades lúdicas.

Frente à escuta e fala – expressão oral –, a postura do educador dos primeiros anos de vida deve ser a de “nutrir a escuta e a fala das crianças” (WHITEHEAD, 2009, p. 12). Para tanto, o currículo precisa ser “repleto de conversas, discussões, brincadeiras e aprendizagens exploratórias, narrativas e poesia” (WHITEHEAD, 2009, p. 12).

Diante da característica da escrita antes da leitura, o educador deve “estar consciente da importância que fazer marcas tem para as crianças pequenas, além de valorizar e oferecer boas condições para isso” (WHITEHEAD, 2009, p. 12). Para a autora, o desenhar deve estar no centro do currículo. Outro aspecto defendido por Whitehead (2009) é a oportunidade que todas as crianças devem ter a esse tipo de comunicação, e é dever do professor criá-la.

A postura dos educadores diante da última característica, que é a pesquisa moderna – cérebros e bebês – é a de “lembrar que os bebês e as crianças pequenas são poderosos

pensadores e construtores de significado que precisam das atividades diárias para poder compreender seu mundo de pessoas e objetos” (WHITEHEAD, 2009, p. 13).

Ao concluir o texto, a autora afirma que a aprendizagem nos primeiros anos de vida possibilita muitas das realizações que as escolas almejam para o ensino fundamental e médio. Em outras palavras, a criança deve desde muito cedo ser inserida em um ambiente letrado. “Quando as crianças não tem essa base em casa, compete ao educador implantá-la por meio de suas abordagens pedagógicas e escolhas curriculares” (WHITEHEAD, 2009, p. 13).

Britto (2009), em seu artigo **Leituras de infância e formação cultural**, aponta como a leitura realizada na infância é de suma importância para a formação cultural. O autor aborda a discussão sobre a importância da leitura no processo de letramento da criança, pois ela vive em um mundo cercado e administrado pela escrita. Frente a isso, a inserção da criança no mundo da escrita não deve ocorrer quando esta já é grande, pelo contrário, deve começar desde muito cedo.

Ensinar a escrita é mais do que ensinar a escrever. É ensinar um valor e um modo de poder ser e pensar a si e o mundo. É permitir que as pessoas, desde cedo, tenham a possibilidade de conviver com objetos cuja inteligência seja feita com referências que transcendam tanto a experiência imediata quanto os modos de ser e pensar da vida cotidiana e do senso comum. [...] Aprender a ler e escrever e fazer coisas com isso é uma imposição social, uma necessidade individual. Porém, que desde logo fique claro: submeter-se apenas à lógica da escrita que se oferece no imediato da cultura de massa é uma forma perversa de alienação. [...] É preciso ter consciência de que alfabetizar não é formar alguém no domínio de uma pessoa, e sim inseri-lo no mundo da escrita, de modo que possa transitar pelos discursos da escrita, ter condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da sociedade em que vive. [...] Na primeira infância, ler com os ouvidos e ter histórias que introduzam a criança num universo amplo e diversificado é mais importante do que ler com os olhos pequenos textos singelos e óbvios. [...] O que se quer é que as crianças pequenas não se tornem adultos intelectualmente infantilizados, incapazes de ler e de pensar o mundo (BRITTO, 2009, p. 15-16).

Neste subitem, a aprendizagem do ser-aluno-infantil foi o tema central. A ênfase recai sobre a alfabetização da criança, citada pelos autores como primordial. Outro aspecto abordado refere-se ao meio social no qual o ser-aluno-infantil encontra-se inserido, como intermediário no desenvolvimento social e moral da criança. Assim, como nos outros

subitens, o adulto tem participação imprescindível na moldagem do caráter, formação e aprendizagem do ser-aluno-infantil.

Ao longo da descrição dos artigos da seção Capa que versam sobre o ser-aluno-infantil, sua postura, seu comportamento, foi possível identificar duas identidades propostas para este, um ser com vontade e maneira própria de ver e pensar o mundo e um sujeito que precisa da constante intervenção do adulto.

O que prevalece é o ser-aluno-infantil como um ser moldável. A criança é vista como um barro a ser moldado que necessita da intervenção constante de um adulto, e para que isso ocorra da melhor maneira possível, essa mediação é chamada de educação: “Na educação tudo depende de uma coisa: que sejam estabelecidos bons princípios e que sejam compreendidos e aceitos pelas crianças” (KANT, 2004, p. 96).

Passados alguns séculos desde a invenção do moderno sentimento de infância, é possível aferir que pouco se alterou sobre a sua concepção. Em pleno século XXI, as crianças continuam sendo vistas como seres que precisam da tutela do adulto, ou seja, o sujeito infantil é aquele que pede um tutor e, portanto, controle alheio; prende-se àquele que controla suas ações, iluminando sua formação, criando amarras que forjarão a sua identidade.

O ser-aluno infantil nada mais é do que aquilo que o ser-professor deseja que ele seja, o qual, por seu turno, tem sua “vontade” amparada em documentos produzidos pelo MEC; o discurso do ser-aluno-infantil como um barro moldável é o discurso aceito e propagado pelo Ministério da Educação.

Ao ser-professor compete a tarefa de promover adaptações, criar contextos propícios para o desenvolvimento da identidade do ser-aluno infantil. É o ser-professor, dentro da instituição chamada escola, o responsável direto pela moldagem e adestramentos do sujeito infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já se assinalou e se observa pela leitura, esta dissertação foi organizada em três blocos: no primeiro, foi discutida a circulação da revista **Pátio Educação Infantil**, na qual itens como materialidade, tiragem, periodicidade, distribuição foram abordados para melhor compreensão do Impresso Pedagógico, ao considerar a prerrogativa de Chartier (2009) de que é mediante a circulação que todos podem julgar as instituições e opiniões e submeter à discussão com suas próprias ideias.

No segundo e terceiro blocos, no âmbito da categoria representação, foi apresentada a construção discursiva acerca da produção das identidades propostas para o ser-professor e para o ser-aluno-infantil.

Ao longo da pesquisa, buscou-se identificar qual(is) identidade(s) é(são) proposta(s) para o ser-professor e o ser-aluno-infantil. Chartier (1991) afirma que esta é construída em uma relação de poder, ou seja, é preciso que “alguém”, detentor do poder, defina a identidade de determinado grupo. Na pesquisa em tela, a identidade contemplada foi a dos professores de Educação Infantil e do ser-aluno-infantil.

Outra afirmação relevante de Chartier (1991) e Hall (2004) é de que a identidade só existe por meio da representação, ela não é única, existem várias possibilidades de identidades, afirmação mais uma vez reforçada por meio da pesquisa que ora se encerra, pois para o ser-professor, a revista Pátio Educação Infantil propõe e foram identificadas algumas que o definem: mediador; acolhedor; orientador e pesquisador.

O ser-professor mediador é aquele que mediará a aproximação da escola com a família, e é de sua competência difundir os saberes educativos e psicológicos junto aos pais, porque saber se “relacionar com a família é uma competência profissional” (ORTIZ, 2007, p. 13). Ao professor compete mediar o desenvolvimento do ser-aluno-infantil para a construção dos valores éticos e morais, para a construção da autonomia das crianças bem como para a dosagem entre liberdade da criança e autoridade exercida sobre ela.

O acolhedor é o que ampara o ser-aluno-infantil em momentos difíceis, leva para passear, conta histórias, conversa com ele. Ao acolhedor compete cuidar, acolher, dar carinho e ouvir, entre outras ações, e ao fazer isso, o ser-professor acolhedor contribui para

o desenvolvimento e a construção dos valores morais no ser-aluno-infantil. É o ato de cuidar indissociável do educar.

O ser-professor definido como orientador é o que guia o ser-aluno-infantil na construção da sua identidade, bem como na formação dos valores morais.

O ser-professor pesquisador é o engajado com a aprendizagem do ser-aluno-infantil, e que, portanto, está em constante atualização, deve ser capaz de avaliar as muitas formas de aprendizagem. É importante que ele conheça as teorias do desenvolvimento e aprendizagem, pois ele as difunde em suas ações educativas. Em suma, é preciso que ele seja bem preparado e que esteja disposto a dar continuidade à sua formação inicial.

A revista **Pátio Educação Infantil** define o ser-aluno-infantil ora como um sujeito sem voz, ora como um sujeito que possui maneiras próprias de ver o mundo.

O ser-aluno-infantil definido como um sujeito sem voz é aquele que precisa do direcionamento do adulto, que pede de tutela, ou seja, controle alheio prende-se àquele que controla suas ações, necessitando de bons exemplos para a sua formação, e é na relação com o adulto que a criança construirá a sua identidade. Em outras palavras, para que a criança tenha seu caráter moral solidificado, deve-se ensinar da melhor maneira possível, por meio de exemplos, com regras e com deveres a cumprir.

O ser-aluno-infantil, descrito como uma pessoa de direito e maneiras próprias de ver o mundo, é aquele que precisa ser respeitado por todos os adultos de seu convívio, uma vez que ele é dotado de desejos, vontades. Compete ao adulto a construção dos valores morais, porém de uma maneira sutil, quase que imperceptível por parte do ser-aluno-infantil. O destaque recai para a não preparação da escola e dos profissionais que nela atuam para lidar com esse sujeito.

Ao abordar identidades opostas para o ser-aluno-infantil, percebe-se uma contradição presente no discurso veiculado na revista **Pátio Educação Infantil**, uma vez que o periódico tomado como fonte de pesquisa não assume uma posição “clara” – ainda que a identidade que prevalece é de um sujeito que precisa da tutela – sobre como define o ser-aluno-infantil. É predominante a presença de artigos que o enunciam como um barro moldável, o que permite aferir que mesmo não assumindo abertamente, a revista trabalha com a visão moderna de criança.

Essa contradição não é percebida nas identidades propostas para o ser-professor, pois todas convergem para a formação do ser-aluno-infantil, ou seja, independente da identidade proposta para o ser-professor, esta tem como finalidade a formação da identidade da criança.

As proposições existentes nos documentos que regem a prática pedagógica infantil constituem-se em operações disciplinares que organizam os rituais de um poder que se investe nos corpos infantis. A fabricação do sujeito infantil ocorre por meio de práticas discursivas, e que pela reprodução acaba por tornar-se “verdade”, instituindo a maneira de concebê-la. Os documentos norteadores da prática pedagógica são uma forma de governmentação dessa fase da vida, operando com uma maquinaria dentro das escolas, exercendo ações formadoras da infância (BUJES, 2002).

Após os estudos empreendidos, compreende-se a revista **Pátio Educação Infantil** como um Impresso Pedagógico que circula no campo da educação constituída por profissionais que atuam nas mais diversas linhas da educação infantil, seja como professores, seja como pesquisadores.

O periódico denominado revista **Pátio Educação Infantil**, aqui tomado como fonte, dissemina um tipo de discurso que por ser repetidas vezes proferido e aceito como amparo às reflexões da comunidade educacional acaba por ganhar o *status* de “verdade”, produz identidades para o ser-professor e o ser-aluno-infantil. Chartier (1991, p. 183) postula que “a identidade se constrói como resultado de uma relação de força, que detém o poder de nomear e classificar a aceitação ou resistência que cada grupo produz sobre si”. Ao atribuir identidades para o ser-professor e o ser-aluno-infantil, o periódico demonstra a relação de poder em nomear e classificar as identidades propostas.

A revista **Pátio Educação Infantil** constrói a identidade do ser-professor por meio de artigos curtos, que propagam o discurso aceito e mantido pelo MEC, os quais definem o perfil ideal do ser-professor como um receituário passo-a-passo indicado em uma revista pensada e criada para a formação e atualização de todos os envolvidos com a Educação Infantil. Esse fato remete a Chartier (2002), quando propala que é de suma importância encontrar quais foram as diferentes decisões e intervenções que deram aos textos impressos as suas diferentes formas materiais. O MEC e a equipe editorial da revista são os responsáveis pela manutenção do discurso sobre as identidades do ser-professor e do ser-aluno-infantil ali veiculados.

Ao produzir a identidade, a revista direciona a forma pela qual o ser-professor e o ser-aluno-infantil são vistos na perspectiva adotada pelo impresso, já que se trata de um periódico de abrangência nacional, distribuído pelo FNDE, que objetiva, por meio das revistas pedagógicas, **formar e atualizar o corpo docente e a equipe pedagógica das instituições públicas de ensino e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio** (BRASIL, 2009, p. 1, grifo do autor).

É um direcionamento de atitudes, valores, comportamento, bem como governamento do sujeito mediante a instituição escolar. Governam os professores e os alunos, direcionam o que podem/devem e o que não podem/devem fazer, o que é pertinente ensinar, o que é importante aprender.

Esse direcionamento é imposto por intermédio do discurso mantido por meio da linguagem escrita. Baladelli (2010) salienta que todos os homens nascem em um mundo já tomado pela linguagem que é constitutiva de seus pensamentos. A linguagem não faz mediação entre o que se vê e o que se pensa, ela constitui o próprio pensamento e é por meio dela que os discursos são constituídos e mantidos. Os discursos formam sistematicamente os objetos sobre os quais falam. Nenhuma forma de diálogo, nenhum discurso está imune às relações de poder.

O periódico tomado como fonte apresenta ao ser-professor, por meio de suas publicações, o que ela e o MEC entendem como professor ideal. Ao receber a revista **Pátio Educação Infantil** na escola, o ser-professor nela encontra a representação do MEC, que mesmo ausente, se faz presente por meio do periódico que apresenta e representa as ideias propostas pelo Ministério da Educação. Chartier (1991) assinala que a representação só tem existência à medida que comanda atos, lembra a ausência do que é representado. O periódico dissemina o discurso aceito pelo MEC sobre qual deve ser a postura do ser-professor, bem como qual o modelo perfeito de ser-aluno-infantil; ao fazer isso, impõe uma verdade e constrói identidades que podem ou não ser aceitas.

É necessário compreender os objetos do mundo social como discursivamente construídos, não somente por meio da linguagem, mas sim por meio de qualquer sistema de representação que permita utilizar símbolos para representar o que existe no mundo.

Dessa forma, perceber o papel constitutivo da linguagem tem efeitos significativos no campo da investigação pedagógica. O poder ilimitado da educação em constituir

indivíduos conscientes, autônomos, esclarecidos passa a ser posto em questão (BUJES, 2002). A revista, fonte de pesquisa, é entendida como constituinte de identidades propostas para o ser-professor e o ser-aluno-infantil, que são transmitidas ao seu público leitor por meio da linguagem escrita.

O que é proposto como identidade para o ser-professor é um discurso aceito por seus pares e pelo próprio ser-professor, pois alguns autores são professores que propõem por meio de seu artigo identidades para outros professores.

O trabalho que por ora se encerra é o resultado das apropriações desta pesquisadora iniciante, não representa uma verdade única, imutável, mas sim a verdade que foi construída por meio da leitura crítica do periódico tomado como fonte. Outros olhares, outras leituras encontrarão outras verdades, pois “a leitura é sempre a apropriação, invenção, produção de significados” (CHARTIER, 2009, p. 77).

A leitura é um momento único, é durante ela que o texto adquire significados para o leitor. Essa etapa única e solitária permite a construção de sentidos, e citando Chartier (2002), o que diferencia uma literatura da outra é a sua leitura. Esse sentido adquirido pelo leitor nem sempre é o mesmo sentido que o autor pretendia no momento em que produzia o texto; essa produção de sentido sempre é alterada ao longo do processo de criação e impressão do texto.

Todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, em uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a esta circunstância. Vemos, portanto que, de um lado, há um processo de desmaterialização que cria uma categoria abstrata de valor e validade transcendentais, e que, de outro, há múltiplas experiências que são diretamente ligadas à situação do leitor e ao objeto no qual o texto é lido (CHARTIER, 2009, p. 70-71).

Toda produção de sentido que o autor pretende dar ao texto pode ser alterada no momento de sua revisão, no entanto não é apenas no momento da revisão editorial que o sentido do texto pode ser alterado, mas também no momento da leitura. Nesse momento ímpar, ocorrem duas modificações: a do sentido do texto e a do leitor.

A edição submete a circulação das obras a coerções e a finalidades que não são idênticas àquelas que governaram sua

escrita. [...] A dos textos cujas significações mudam quando mudam as formas de sua feitura ou de sua paginação, a do público leitor, cuja composição social e cujas expectativas culturais se modificam quando se modificam as possibilidades de acesso à cultura impressa (CHARTIER, 2002, p. 76).

Frente ao que foi exposto, reafirma-se que a materialidade pela qual o texto é apresentado é importante para a sua descrição por parte do historiador no momento em que ele se debruça sobre sua fonte para analisá-la, bem como para a significação que cada leitor dará ao mesmo no momento da sua leitura. Com a leitura da revista **Pátio Educação Infantil**, foi possibilitado o contato com os discursos disseminados sobre a(s) identidade(s) proposta(s) para o ser-professor e o ser-aluno-infantil, permitindo a resposta à pergunta lançada no início da pesquisa.

Frente a isso, encerra-se este trabalho com duas questões: Como o ser-professor se vê como professor? Qual a aceitação do discurso disseminado pela revista? Essas questões continuarão sem respostas, pois a análise da fonte e a apropriação realizada não permitem responder a essa indagação, não foi possibilitado o contato com a apropriação que os leitores da revista **Pátio Educação Infantil** tecem acerca do discurso disseminado por ela. Recorre-se novamente a Lopes e Galvão (2001), Nunes e Carvalho (2005), os quais atestam que cada pergunta/problema demanda uma fonte própria para respondê-la.

REFERÊNCIAS

BALADELLI, Daniella Tizziani. **O conceito de infância na historiografia acadêmica: um mapeamento (1991-2008)**. 2010. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

BASTOS, M. H. C. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. 1. reimpr. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 47-75.

BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da escola – PNBE Periódicos**. Brasília, DF: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Secretaria, de Educação Básica, 2009. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola_consultas/item/3017-editais-anteriores> Acesso em: 29 abr. 2012.

BUJES, Maria Izabel Edelweis. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CATANI, Denice Barbara; BASTOS, M. H. C. Apresentação. In: _____. **Educação em revista: a Imprensa Periódica e a História da Educação**. 1. reimpr. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 5-10.

CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In: _____. **A escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 65-106.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991.

_____. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fúlvia M.L. Moretto. São Paulo: Ed UNESP, 2002.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. 1. reimpr. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. O impresso e a circulação de saberes pedagógicos: apontamentos sobre a imprensa pedagógica na história da educação. In: MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; XAVIER, L. N. (Org.). **Impressos e história da educação: usos e destinos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 15-29.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103-133.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

LE GOFF, Jacques, **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. São Paulo: Campinas, Editora da Unicamp, 2003.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; XAVIER, L. N. **Impressos e história da educação: usos e destinos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

MARTINEZ, E. C. **A Imprensa Pedagógica como tema e objeto para a História da Educação Paranaense: Jornal Escola Aberta (1986-1988)**. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

NARCIZO, Rodrigo Mota. Impressos e discursos para a formação docente nos moldes católicos na primeira metade da década de 1930. In: MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; XAVIER, L. N. (Org.). **Impressos e história da educação: usos e destinos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 96-110.

NÓVOA, A. A imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Educação em revista: a Imprensa Periódica e a História da Educação**. 1. reimpr. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 17-62.

OLIVEIRA, Wanessa Gorri. **A imprensa pedagógica como fonte e objeto para uma escrita da história da educação: em destaque a Prática pedagógica sugerida ao professor de educação infantil pela Revista Criança (1996-2006)**. 2011. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

RODRIGUES, Elaine. A imprensa pedagógica como fonte, tema e objeto para a história da educação. In: COSTA, C. J.; MELO, J. J. P.; FABIANO, L. H. (Org.). **Fontes e Métodos em História da Educação**. Dourados: Ed. UFGD, 2010. p. 311-325.

SANDO, Olinda de Cássia Garcia. **Discurso e sujeito na “Pátio – revista pedagógica”**: a pedagogia crítica como um regime de verdade. 2009. 124 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação) – Universidade São Francisco, Campus Itatiba.

SANTOS, André Carazza dos. **Gurilândia (1948-1956)**: a formação de crianças e professores na página do Estado de Minas. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Michele Juliana de Carli Anselmo. **A Revista Brasileira de Educação**: apropriações do discurso acerca dos temas da infância e da história da infância (1995 a 2010). 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Cyntia Pereira de. A educação pelas leituras: Registros de uma Revista Escolar (1930/1960) In: **Educação em revista: a Imprensa Periódica e a História da Educação**. 1 reimp. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 93-110.

TITÃS. **Go Back**. Montreux: WEA, 1988. LP e CD.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.

FONTES

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. O acompanhamento das aprendizagens e a avaliação. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 2, n. 4, p. 16-19, abr./jul. 2004.

_____. Culturas e processos de socialização das crianças pequenas. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 5, n. 15, p. 6-9, nov. 2007; fev. 2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leituras de infância e formação cultural. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 7, n. 20, p. 14-16, jul./out. 2009.

BROUGÉRE, Gilles; VANDENBROEK, Michel. Novos paradigmas para a educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 6, n. 18, p. 14-17, nov. 2008; fev. 2009.

CRAWFORD, Jenifer; JARAMITO, Nathalia; MCLAREN, Peter. Cultura e educação multicultural. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 5, n. 15, p. 14-17, nov. 2007; fev. 2008.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. Quando crianças fazem as regras. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 2, n. 4, p. 6-9, abr./jul. 2004.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 6-9, abr./jul. 2003.

_____. Um olhar histórico e antropológico sobre a infância e a cultura. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 5, n. 15, p. 10-13, nov. 2007; fev. 2008.

_____. Educação infantil para uma sociedade sustentável. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 6, n. 18, p. 10-13, nov. 2008; fev. 2009.

DORNELLES, Leni Vieira. O brincar e a produção do sujeito infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 3, p. 17-20 dez. 2003; mar. 2004.

EDWARDS, Carolyn Pope. Ensinando as crianças através de centena de linguagens. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 3, n. 8, p. 6-9, jul./out. 2005.

_____. Boa escolarização para as crianças de amanhã. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 6, n. 18, p. 6-9, nov. 2008; fev. 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Orientações e projetos pedagógicos nas creches e pré-escolas italianas. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 2, n. 5, p. 16-19, ago./nov. 2004.

_____. Para uma pedagogia da infância. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 5, n. 14, p. 6-9, mar./jun. 2007.

FERRAZ, Wagner de Angel. Inclusão uma alternativa ética. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 3, n. 9, p. 9-11, nov. 2005; fev. 2006.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. As múltiplas linguagens na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 3, n. 8, p. 10-12, jul./out. 2005.

_____. Está nascendo uma pedagogia da infância. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 7, n. 21, p. 10-13, nov./dez. 2009.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Quando as imagens não falam mais que as palavras. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 4, n. 12, p. 10-12, nov.2006; fev. 2007.

FORTUNA, Tânia Ramos O brincar na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 3, p. 6-9, dez. 2003; mar. 2004.

_____. A reinvenção da infância. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 2, n. 6, p. 18-21, dez. 2004; mar. 2005.

_____. O papel educativo das armas de brinquedos. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 4, n. 11, p. 12-14, jul./out. 2006.

_____. A brincadeira na inclusão social. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 6, n. 16, p. 14-17, mar./jun. 2008.

FRIEDMANN, Adriana. O papel do brincar na cultura contemporânea. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 3, p. 14-16, dez. 2003; mar. 2004.

_____. O que é infância? **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 2, n. 6, p. 10-13, dez. 2004; mar. 2005.

_____. As linguagens simbólicas das crianças. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 3, n. 8, p. 13-15, jul./out. 2005.

_____. A cultura de paz na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 4, n. 11, p. 6-8, jul./out. 2006.

GUILLOT, Gérard. Afeto e autoridade na educação das crianças. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 6, n. 17, p. 6-9, jul./out. 2008.

HADDAD, Lenira. Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 16-19, abr./jul. 2003.

_____. Abordagem High/Scope: quatro décadas de tradição e inovação. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 2, n. 5, p. 13-15, ago./nov. 2004.

HEYWOOD, Colin. A história da infância no Ocidente. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 2, n. 6, p. 6-9 dez. 2004; mar. 2005.

JARES, Xesús R. Educação para a paz na primeira infância. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 3, n. 7, p. 13-15, mar./jun. 2005.

KAMII, Constance. A construção da autonomia na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 2, n. 5, p. 9-12, ago./nov. 2004.

_____. O brincar no currículo da educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 7, n. 21, p. 6-9, nov./dez. 2009.

KAMII, Constance; KATO Yasuhiko. Bom comportamento não é suficiente. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 3, n. 7, p. 16-19, mar./jun. 2005.

KRAMER, Sonia. De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta várias respostas. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 10-13, ago./nov. 2003.

LA TAILLE, Yves de. O despertar do senso moral. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 3, n. 7, p. 6-9, mar./jun. 2005.

_____. A violência e o despertar do senso moral. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 4, n. 11, p. 9-11, jul./out. 2006.

LELEUX, Claudinei. Como desenvolver o pensamento filosófico nas crianças. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 7, n. 19, p. 14-17, mar./jun. 2009.

LIMA, Elvira Souza. As aprendizagens escolares na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 7, n. 19, p. 6-9, mar./jun. 2009.

MACEDO, Lino de. Faz-de-conta na escola: a importância do brincar. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 3, p. 10-13, dez. 2003; mar. 2004.

MACHADO, Joaquim. Do jardim à escola. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 5, n. 14, p. 14-16, mar./jun. 2007.

MACHADO, Maria Lucia de A. Por uma pedagogia da educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 2, n. 5, p. 6-8, ago./nov. 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Infância e diferença na escola. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 3, n. 9, p. 6-8, nov. 2005; fev. 2006.

MARCON, Telmo *et al.* Diversidade cultural e infância. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 2, n. 9, p. 12-14, nov. 2005; fev. 2006.

MARTÍN, M. del Mar Badia. Educação infância e valores. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 3, n. 7, p. 10-12, mar./jun. 2005.

MARTINS FILHO, Altino José. O lugar da criança. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 6, n. 17, p. 10-13, jul./out. 2008.

MORENO, Alejandra Medina. Leitura, escrita e avaliação na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 4, n. 10, p. 12-14, mar./jun. 2006.

MOSS, Peter. As diversas linguagens da avaliação. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 4, n. 10, p. 9-11, mar./jun. 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Diretrizes para a formação de professores de educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 6-9, ago./nov. 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Como definir uma pedagogia que oriente o trabalho em creche. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 5, n. 13, p. 14-16, mar./jun. 2007.

ORTIZ, Cisele O papel do professor de crianças pequenas. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 5, n. 13, p. 10-13, mar./jun. 2007.

PACHECO, José. Série não rima com inclusão. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 6, n. 16, p. 6-9, mar./jun. 2008.

PANIAGUA, Gema. Uma resposta educativa à diversidade. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 5, n. 14, p. 10-13, mar./jun. 2007.

PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/site/sobre-o-grupo-a/default.aspx>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

_____. Disponível em: <<https://www.grupoa.com.br/site/revista-patio/sobre-a-revista.aspx>>. Acesso em: 15 set. 2011.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 1, n. 1, abr./jul. 2003.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 1, n. 2, ago./nov. 2003.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 1, n. 3, dez. 2003; mar. 2004.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 2, n. 4, abr./jul. 2004.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 2, n. 6, dez. 2004; mar. 2005.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 3, n. 5, ago./nov. 2004.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 3, n. 7, mar./jul. 2005.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 3, n. 8, jul./out. 2005.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 3, n. 9, nov. 2005; fev. 2006.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 4, n. 10, mar./jun. 2006.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 4, n. 11, jul./out. 2006.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 4, n. 12, nov. 2006; fev. 2007.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 5, n. 13, mar./jun. 2007.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 5, n. 14, jul./out. 2007.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 5, n. 15, nov. 2007; fev. 2008.

PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 6, n. 16, mar./jun. 2008.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 6, n. 17, jul./out. 2008.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 6, n. 18, nov. 2008; fev. 2009.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 7, n. 19, mar./jun. 2009.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 7, n. 20, jul./out. 2009.

_____. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., ano 7, n. 21, nov./dez. 2009.

PERRENOUD, Philippe O bom senso não basto para educar crianças pequenas. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 18-20, ago./nov. 2003.

PROENÇA, Maria Alice. Registro reflexivo e autoformação. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 4, n. 12, p. 13-15, nov.2006; fev. 2007.

_____. A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 2, n. 4, p. 13-15, abr./jul. 2004.

_____. A construção de um currículo em ação. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 7, n. 21, p. 14-17, nov./dez. 2009.

RIBEIRO, Cláudia. Gênero e sexualidade no cuidar e educar. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 6, n. 16, p. 10-13, mar./jun. 2008.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A necessária associação entre educar e cuidar. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 10-12, abr./jul. 2003.

SARACHO, Olivia; SPODEK, Bernard. Aprendizagem social nos programas pré-escolares. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 5, n. 13, p. 6-9, mar./jun. 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Essa criança que se desdobra. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 2, n. 6, p. 14-17, dez. 2004; mar. 2005.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 7, n. 20, p. 6-9, jul./out. 2009.

TONUCCI, Francesco. A verdadeira democracia começa aos três anos. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 3, n. 8, p. 16-20, jul./out. 2005.

VASCONCELOS, Teresa. Revisitando uma prática ao redor da mesa grande. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 4, n. 12, p. 6-9, nov.2006; fev. 2007.

VÉLEZ, Mercedes Blasi. Vínculos entre famílias e profissionais na construção do projeto educativo. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 6, n. 17, p. 14-17, jul./out. 2008.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação de professores e a educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 7, n. 19, p. 10-13, mar./jun. 2009.

WAJSKOP, Gisela. Desafio da formação profissional do docente de educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 14-17, ago./nov. 2003.

WHITEHEAD, Marian. A história por trás da alfabetização. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 7, n. 20, p. 10-13, jul./out. 2009.

ZABALZA, Miguel A. Cuidado *versus* educação: o dilema institucional das escolas infantis. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 13-15, abr./jul. 2003.

_____. Os diferentes âmbitos da avaliação. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 4, n. 10, p. 6-8, mar./jun. 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A
QUADROS COM DADOS DA REVISTA PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL

ANO 1 Nº 1 ABRIL/JULHO 2003	
Direção	Henrique Leão Kiperman
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Supervisão Editorial	Maria Lúcia Badejo
Jornalista responsável e Coord. de Arte	Joaquim da Fonseca – Reg. Mtb nº 1135
Diagramação e Editoração Gráfica	Ethel Kawa
Assistente de edição	Luciane Corrêa Siqueira
Colaboradores (neste número)	Aberto da Motta Porto Alegre Ana Isabel Lima Ramos Ana M. López Fuentetaja Anamélia Bueno Boro Bernard P. Y. Combes Deborah Thomé Sayão Eveline Cunha Moura Lara Simone Dias Lenira Haddad Maria Carmen Barbosa Maria Clotilde Rossetti-Ferreira Maria do Perpétuo Socorro Costa Pereira Maria Lúcia Thiessen Miguel A. Zabalza Mônica Correia Baptista Vital Didonet
Fotografia	Luiz Abreu
Tradução	Fátima Murad
Capa	Joaquim da Fonseca
Revisão	Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Francesco Tonucci Joaquim da Fonseca Mário Röhnelt
Impressão	Bandeirantes Ind. Gráfica
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO/DF) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP)

	Maria Cecília Amêndola Motta (OMEP/MS) Maria Clotilde Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns/BH) Sônia Kraemer (RJ) Tizuco Mochida Kishimoto (SP) Vera Mellis (Fundação Orsa/SP) Vital Didonet (Conselho de Educação/DF) Zilma Moraes de Oliveira (SP) Sílvia Helena Vieira Cruz (CE)
Conselho Internacional	Bernard Spodek (Estados Unidos) Carolyn Edwards (Estados Unidos) Howard Gardner (Estados Unidos) Janet Gandini (Itália) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (Argentina) Miguel Zabalza (Espanha) Olivia Saracho (Estados Unidos) Peter Moss (Reino Unido) Rita DeVries (Estados Unidos) Suzana Mantovani (Itália)

ANO 1 Nº 2 AGOSTO/NOVEMBRO 2003	
Direção	Henrique Leão Kiperman
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Supervisão Editorial	Maria Lúcia Badejo
Jornalista responsável e Coord. de Arte	Joaquim da Fonseca – Reg. Mtb nº 1135
Diagramação e Editoração Gráfica	Ethel Kawa
Assistente de edição	Luciane Corrêa Siqueira
Colaboradores (neste número)	Gisela Wajskop Kátia Stocco Smole Maria Carmen Barbosa Maria Cecília Amendola da Mota Maria Cristina Nogueira Maria da Graça Souza Horn Montserrat Palau Pujol Philippe Perrenoud Sonia Kramer Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
Fotografia	André Sarmento Luiz Abreu
Tradução	Carolina Huang Fátima Murad
Capa	Joaquim da Fonseca
Revisão	Elisângela Rosa dos Santos

Ilustração	Francesco Tonucci Joaquim da Fonseca
Impressão	Bandeirantes Ind. Gráfica
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP/MS) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Sônia Kraemer (RJ) Tizuco Mochida Kishimoto (SP) Vera Mellis (Fundação Orsa) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP) Sílvia Helena Vieira Cruz (CE)
Conselho Internacional	Bernard Spodek (EUA) Carolyn Edwards (EUA) Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA) Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP) Janet Moyles (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rita DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)

ANO 1 Nº 3 DEZEMBRO 2003 MARÇO 2004	
Direção	Henrique Leão Kiperman
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Supervisão Editorial	Maria Lúcia Badejo

Jornalista responsável e Coord. de Arte	Joaquim da Fonseca – Reg. Mtb nº 1135
Diagramação e Editoração Gráfica	Ethel Kawa
Assistente de edição	Luciane Corrêa Siqueira
Colaboradores (neste número)	Adriana Friedmann Anamaria Santana da Silva Daniel Finco Fernanda Müller Imma Marín Kátia Stocco Smole Leni Vieira Dornelles Lino de Macedo Maria Lucia de A. Machado Michinori Inagaki Monique Deheinzelin Peter Moss Silvia Penón Tânia Ramos Fortuna
Reportagem (neste número)	Maria Alice Rosa
Fotografia	Joseti Capuso
Tradução	Daniel Bueno Fátima Murad
Capa	Joaquim da Fonseca
Revisão	Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Francesco Tonucci Joaquim da Fonseca
Impressão	Bandeirantes Ind. Gráfica
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Sônia Kraemer (RJ) Tizuco Mochida Kishimoto (USP) Vera Mellis (Fundação Orsa) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP) Silvia Helena Vieira Cruz (CE)
Conselho Internacional	Bernard Spodek (EUA) Carolyn Edwards (EUA)

	Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA) Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP) Janet Moyles (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rheta DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)
--	---

ANO 2 Nº 4 ABRIL/JULHO 2004	
Direção	Henrique Leão Kiperman
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Supervisão Editorial	Maria Lúcia Badejo
Jornalista responsável e Coord. de Arte	Joaquim da Fonseca – Reg. Mtb nº 1135
Diagramação e Editoração Gráfica	Ethel Kawa
Assistente de edição	Luciane Corrêa Siqueira
Colaboradores (neste número)	Ana Cristina Souza Rangel Betty Zan Helle Krogh Hansen Jane Felipe Jytte Juul Jensen Katia de Souza Amorim Kátia Stocco Smole Leda de A. Maffioletti Maria Alice de Rezende Proença Maria Carmen Silveira Barbosa Maria Clotilde Rossetti-Ferreira Márcia Elisa Valiati Rheta DeVries Rosana Rego Cairuga
Reportagem (neste número)	Cida Capo de Rosa Maria Lúcia Badejo
Fotografia	Joseti Capuso Paulo Pepe/NAU
Tradução	Daniel Bueno
Capa	Joaquim da Fonseca
Revisão	Aline Pereira Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Francesco Tonucci Joaquim da Fonseca
Impressão	Bandeirantes Ind. Gráfica
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime)

	Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Sônia Kraemer (RJ) Tizuco Mochida Kishimoto (USP) Vera Mellis (Fundação Orsa) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP) Sílvia Helena Vieira Cruz (CE)
Conselho Internacional	Bernard Spodek (EUA) Carolyn Edwards (EUA) Charles Hadji (FRA) Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA) Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP) Janet Moyles (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rheta DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)

ANO 2 Nº 5 AGOSTO/NOVEMBRO 2004	
Direção	Henrique Leão Kiperman
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Supervisão Editorial	Maria Lúcia Badejo
Jornalista responsável e Coord. de Arte	Joaquim da Fonseca – Reg. Mtb nº 1135
Diagramação e Editoração Gráfica	Ethel Kawa
Assistente de edição	Luciane Corrêa Siqueira
Colaboradores (neste número)	Ana Lúcia Goulart de Faria

	Constance Kamii Eloiza Schumacher Corrêa Irene Balaguer Kátia Stocco Smole Lenira Haddad Maria Carmen Silveira Barbosa Maria Lucia de A. Machado Mercè de Febre Sandra Maria Gonçalo de Carvalho Teresa Régia Araújo de Medeiros
Reportagem (neste número)	Ana Cristina Campos
Fotografia	Henrique Koifman
Tradução	Daniel Bueno Fátima Murad
Capa	Joaquim da Fonseca
Revisão	Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Francesco Tonucci Gilnei da Costa Cunha Joaquim da Fonseca
Impressão	Bandeirantes Ind. Gráfica
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Sônia Kraemer (RJ) Tizuco Mochida Kishimoto (USP) Vera Mellis (Fundação Orsa) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP) Sílvia Helena Vieira Cruz (CE)
Conselho Internacional	Bernard Spodek (EUA) Carolyn Edwards (EUA) Charles Hadji (FRA) Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA) Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP)

	Janet Moyles (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rheta DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)
--	---

ANO 2 Nº 6 DEZEMBRO 2004 MARÇO 2005	
Direção	Henrique Leão Kiperman
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Supervisão Editorial	Maria Lúcia Badejo
Jornalista responsável e Coord. de Arte	Joaquim da Fonseca – Reg. Mtb nº 1135
Diagramação e Editoração Gráfica	Ethel Kawa
Assistente de edição	Luciane Corrêa Siqueira
Colaboradores (neste número)	Adriana Friedmann Ana Cristina Coll Delgado Carol Berry Colin Heywood Daisy Aparecida Corrêa Gomes Iruska Garboggini J. Kevin Nugent Manuel Jacinto Sarmento Maria Carmen Silveira Barbosa M. Carmem Díez Navarro Maryan Ryano Patrícia Kiefer Paulo Périssé Rita de Cássia Coelho Tânia Ramos Fortuna Tizuko Morchida Kishimoto
Reportagem (neste número)	Paulo de Camargo
Fotografia	Paulo de Camargo
Tradução	Daniel Bueno Fátima Murad
Capa	Joaquim da Fonseca
Revisão	Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Francesco Tonucci Gilnei da Costa Cunha Joaquim da Fonseca
Impressão	Bandeirantes Ind. Gráfica
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime)

	Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Renata Sanches (Fundação Orsa) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Sônia Kraemer (RJ) Tizuco Mochida Kishimoto (USP) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP) Sílvia Helena Vieira Cruz (CE)
Conselho Internacional	Bernard Spodek (EUA) Carolyn Edwards (EUA) Charles Hadji (FRA) Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA) Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP) Janet Moyles (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rheta DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)

ANO 3 Nº 7 MARÇO/JUNHO 2005	
Direção	Henrique Leão Kiperman
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Supervisão Editorial	Maria Lúcia Badejo
Jornalista responsável e Coord. de Arte	Joaquim da Fonseca – Reg. Mtb nº 1135
Diagramação e Editoração Gráfica	Ethel Kawa
Assistente de edição	Luciane Corrêa Siqueira
Colaboradores (neste número)	Adriane Kiperman Rojas

	Ana Flávia Araújo Dias Bernard Spodek Cícera Eduardo Gomes de Oliveira Constance Kamii Eloiza Schumacher Corrêa Kátia Stocco Smole M. del Mar Badia Martín Maria da Graça Souza Horn Maria Aparecida C. Montrezol Monique Fonseca Rodi Olívia N. Saracho Teca Antunes Xesús R. Jares Yasuhiko Kato Yves de La Taille
Reportagem (neste número)	Maria Lúcia Badejo
Fotografia	Luiz Abreu/Documental
Tradução	Fátima Murad Vítor Alexandre Ribeiro
Capa	Joaquim da Fonseca
Revisão	Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Francesco Tonucci Gilnei da Costa Cunha Joaquim da Fonseca
Impressão	Gráfica Editora Palloti
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Renata Sanches (Fundação Orsa) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Silvia Helena Vieira Cruz (CE) Sônia Kraemer (RJ) Tizuco Mochida Kishimoto (USP) Vera Lúcia Melis Paulillo (World Forum on Early Care And Education) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP)

Conselho Internacional	Bernard Spodek (EUA) Carolyn Edwards (EUA) Charles Hadji (FRA) Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA) Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP) Janet Moyles (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rheta DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)
-------------------------------	---

ANO 3 Nº 8 JULHO/OUTUBRO 2005	
Direção	Henrique Leão Kiperman
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Supervisão Editorial	Maria Lúcia Badejo
Jornalista responsável e Coord. de Arte	Joaquim da Fonseca – Reg. Mtb nº 1135
Diagramação e Editoração Gráfica	Ethel Kawa
Assistente de edição	Luciane Corrêa Siqueira
Colaboradores (neste número)	Adriana Friedmann Carolyn Pope Edwards Cristiano Silveira Longo Flavia Rodrigues de Lima Francesco Tonucci Gabriel de Andrade Junqueira Filho Janaína Rocha de Paula Luciana Muniz Maria Cristina de Campos Pires Maria da Graça Souza Horn
Reportagem (neste número)	Cida de Oliveira
Fotografia	Paulo Pepe/Nau
Tradução	Alba Olmi Daniel Bueno Maria Carmen Silveira Barbosa
Capa	Joaquim da Fonseca
Revisão	Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Francesco Tonucci Gilnei da Costa Cunha Joaquim da Fonseca
Impressão	Gráfica Editora Palloti
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA)

	Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Renata Sanches (Fundação Orsa) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Sílvia Helena Vieira Cruz (CE) Sônia Kraemer (RJ) Tizuko Mochida Kishimoto (USP) Vera Lúcia Melis Paulillo (World Forum on Early Care And Education) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP)
Conselho Internacional	Bernard Spodek (EUA) Carolyn Edwards (EUA) Charles Hadji (FRA) Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA) Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP) Janet Moyles (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rheta DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)

ANO 3 Nº 9 NOVEMBRO 2005 FEVEREIRO 2006	
Direção	Henrique Leão Kiperman
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Supervisão Editorial	Maria Lúcia Badejo

Jornalista responsável e Coord. de Arte	Joaquim da Fonseca – Reg. Mtb nº 1135
Diagramação e Editoração Gráfica	Ethel Kawa
Assistente de edição	Luciane Corrêa Siqueira
Colaboradores (neste número)	Ana Márcia Pini Ana Maria Mello Beatriz A. Alcântara Cardoso Camila Agostini Claudia Georgia Sabba Eliana B. Jorge Cunha Kátia Stocco Smole Kéllen Picolo Fibrans Léia Mara Loss Márcia Elisa Valiati Maria Teresa Eglér Mantoan Rosângela Mazziero Mourão Sussi Menine Guedes Teca Antunes Telmo Marcon Wagner de Angeli Ferraz
Reportagem (neste número)	Cida de Oliveira Maria Lúcia Badejo
Fotografia	Luiz Abreu/Documental Paulo Pepe/Nau
Tradução	Daniel Bueno Maria Carmen Silveira Barbosa
Capa	Joaquim da Fonseca
Revisão	Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Francesco Tonucci Gilnei da Costa Cunha Joaquim da Fonseca
Impressão	Gráfica Editora Palloti
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Renata Sanches (Fundação Orsa) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Sílvia Helena Vieira Cruz (CE) Sônia Kraemer (RJ)

	Tizuco Mochida Kishimoto (USP) Vera Lúcia Melis Paulillo (World Forum on Early Care And Education) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP)
Conselho Internacional	Bernard Spodek (EUA) Carolyn Edwards (EUA) Charles Hadji (FRA) Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA) Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmiento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rheta DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)

ANO 4 Nº 10 MARÇO/JUNHO 2006	
Direção	Adriane Kiperman Rojas
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Supervisão Editorial	Maria Lúcia Badejo
Edição de Arte e Diagramação	Ethel Kawa
Produção Gráfica	Patrícia Garcia Rosa
Assistente de edição	Luciane Corrêa Siqueira
Atendimento ao Assinante	Daniela Carvalho
Colaboradores (neste número)	Alejandra Medina Moreno Ana Cristina Prado de Oliveira Cristiane Amorim Martins Eloiza Schumacher Corrêa Fátima Maria A. Sabóia Leitão Kelli Carvalho de Oliveira Maria Leni Vieira Dornelles Lenira Haddad Marcia Pires Duarte Fiori Marlon Xavier Miguel A. Zabalza Mônica Petralanda de Hollanda Peter Moss Rosimeire Costa de Andrade Sandra Maria de O. Schramm Silvia H. V. Cruz Vital Didonet
Reportagem (neste número)	Tatiane Pedroso de Sousa
Fotografia	Luiz Abreu/Documental Paulo Pepe/Nau

Tradução	Daniel Bueno Fátima Murad Maria Carmen Silveira Barbosa
Capa	Joaquim da Fonseca
Revisão	Elisângela Rosa dos Santos Rubia Minozzo
Ilustração	Francesco Tonucci Gilnei da Costa Cunha Joaquim da Fonseca
Impressão	Gráfica Editora Palloti
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Renata Sanches (Fundação Orsa) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Sílvia Helena Vieira Cruz (CE) Sônia Kraemer (RJ) Tizuko Mochida Kishimoto (USP) Vera Lúcia Melis Paulillo (World Forum on Early Care And Education) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP)
Conselho Internacional	Bernard Spodek (EUA) Carolyn Edwards (EUA) Charles Hadji (FRA) Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA) Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rheta DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)

ANO 4 Nº 11 JULHO/OUTUBRO 2006	
Direção	Adriane Kiperman Rojas
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Supervisão Editorial	Maria Lúcia Badejo
Edição de Arte e Diagramação	Ethel Kawa
Produção Gráfica	Patrícia Garcia Rosa
Assistente de edição	Luciane Corrêa Siqueira
Atendimento ao Assinante	Daniela Carvalho
Comunicação Internacional	Angelo Castrogiovanni
Colaboradores (neste número)	Adriana Friedmann Ana Maria Mello Circe Mara Marques Cristiano da Silveira Longo Gisela Wajskop Lenira Haddad Ronnie Corazza Rosa Maria Bueno Fischer Stella Narita Tânia Ramos Fortuna Yves de La Taille
Reportagem (neste número)	Maria Moraes Raquel Chaves Thiago Fernandes
Fotografia	Lia de Paula Thiago Fernandes
Tradução	Fátima Murad Maria Carmen Silveira Barbosa
Capa	Joaquim da Fonseca
Revisão	Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Francesco Tonucci Gilnei da Costa Cunha Joaquim da Fonseca
Impressão	Gráfica Editora Palloti
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP)

	Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Renata Sanches (Fundação Orsa) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Silvia Helena Vieira Cruz (CE) Sônia Kraemer (RJ) Tizuco Mochida Kishimoto (USP) Vera Lúcia Melis Paulillo (World Forum on Early Care And Education) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP)
Conselho Internacional	Bernard Spodek (EUA) Carolyn Edwards (EUA) Charles Hadji (FRA) Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA) Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rheta DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)

ANO 4 N° 12 NOVEMBRO 2006 FEVEREIRO 2007	
Direção	Adriane Kiperman Rojas
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Supervisão Editorial	Maria Lúcia Badejo
Edição de Arte e Diagramação	Ethel Kawa
Produção Gráfica	Patrícia Garcia Rosa
Assistente de edição	Luciane Corrêa Siqueira
Atendimento ao Assinante	Daniela Carvalho
Comunicação Internacional	Angelo Castrogiovanni
Colaboradores (neste número)	Ana Maria Netto Machado Elisandra Girardelli Godoi Gabriel de Andrade Junqueira Filho Luciane Abreu da Silva Maria Alice Proença Meritxell Bonàs i Solà Raquel Padilha Hurtado Renata Helena Vasques Kulpa Teresa Vasconcelos Vital Didonet

Reportagem (neste número)	Cida de Oliveira Fernanda Bagatini Paulo de Camargo
Fotografia	Paulo Pepe/Nau
Tradução	Fátima Murad Maria Carmen Silveira Barbosa
Capa	Joaquim da Fonseca
Revisão	Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Francesco Tonucci Gilnei da Costa Cunha Joaquim da Fonseca
Impressão	Gráfica Editora Palloti
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Renata Sanches (Fundação Orsa) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Sílvia Helena Vieira Cruz (CE) Sônia Kraemer (RJ) Tizuco Mochida Kishimoto (USP) Vera Lúcia Melis Paulillo (World Forum on Early Care And Education) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP)
Conselho Internacional	Bernard Spodek (EUA) Carolyn Edwards (EUA) Charles Hadji (FRA) Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA) Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rheta DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)

ANO 5 Nº 13 MARÇO/JUNHO 2007	
Direção	Adriane Kiperman Rojas
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Supervisão Editorial	Maria Lúcia Badejo
Projeto Gráfico	Tatiana Sperhacke
Edição de Arte e Diagramação	Ethel Kawa
Produção Gráfica	Patrícia Garcia Rosa
Assistente de edição	Luciane Corrêa Siqueira
Atendimento ao Assinante	Daniela Carvalho/ João Paulo Machado Coelho
Comunicação Internacional	Angelo Castrogiovanni
Colaboradores (neste número)	Altino José Martins Filho Bernard Spodek Circe Mara Marques Gisele Ortiz Kátia Stocco Smole Ofélia Revenco Vergara Olívia N. Saracho Paulo M. Périssé Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
Reportagem (neste número)	Fernanda Bagatini Maria Moraes Neuza Rodrigues
Fotografia	Luiz Abreu/Documental Maria Chaves Tereza Sobreira
Tradução	Daniel Bueno Fátima Murad Maria Carmen Silveira Barbosa
Capa	Tatiana Sperhacke sobre foto de Kativ/ Stockphoto.com
Revisão	Carla Rosa Araujo Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Alê Abreu Gilnei da Costa Cunha Tatiana Sperhacke
Charge	Francesco Tonucci
Apoio institucional	UNESCO UNDIME OMEP/Brasil
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP)

	Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Renata Sanches (Fundação Orsa) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Silvia Helena Vieira Cruz (CE) Sônia Kraemer (RJ) Tizuco Mochida Kishimoto (USP) Vera Lúcia Melis Paulillo (World Forum on Early Care And Education) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP)
Conselho Internacional	Bernard Spodek (EUA) Carolyn Edwards (EUA) Charles Hadji (FRA) Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA) Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rheta DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)

ANO 5 Nº 14 JULHO/OUTUBRO 2007	
Direção	Adriane Kiperman Rojas
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Supervisão Editorial	Maria Lúcia Badejo
Projeto Gráfico	Tatiana Sperhacke
Edição de Arte e Diagramação	Ethel Kawa
Produção Gráfica	Patrícia Garcia Rosa
Assistente de edição	Luciane Corrêa Siqueira
Atendimento ao Assinante	Daniela Carvalho/ João Paulo Machado Coelho
Comunicação Internacional	Angelo Castrogiovanni
Colaboradores (neste número)	Ana Lúcia Goulart de Faria Dolores Nazaré Rodrigues Eloiza Schumacher Corrêa Gema Paniagua

	Joaquim Machado Ligia Marino Ticianelli Maria Beatriz Gomes da Silva Maria Carmen Silveira Barbosa Sandra Richter
Reportagem (neste número)	Cida de Oliveira Fernanda Bagatini Isabela Vargas Neusa Rodrigues Paulo de Camargo Tatiane de Sousa
Fotografia	Cristiano Sant' Anna Maria Chaves Paulo Pepe/Nau
Tradução	Fátima Murad Maria Carmen Silveira Barbosa
Capa	Tatiana Sperhacke sobre foto de Kativ/ Stockphoto.com
Revisão	Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Gilnei da Costa Cunha Tatiana Sperhacke
Charge	Francesco Tonucci
Apoio institucional	UNESCO UNDIME OMEP/Brasil
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Renata Sanches (Fundação Orsa) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Sílvia Helena Vieira Cruz (CE) Sônia Kraemer (RJ) Tizuco Mochida Kishimoto (USP) Vera Lúcia Melis Paulillo (World Forum on Early Care And Education) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP)

Conselho Internacional	Bernard Spodek (EUA) Carolyn Edwards (EUA) Charles Hadji (FRA) Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA) Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmiento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rheta DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)
-------------------------------	--

ANO 5 Nº 15 NOVEMBRO 2007 FEVEREIRO 2008	
Direção	Adriane Kiperman Rojas
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Supervisão Editorial	Maria Lúcia Badejo
Projeto Gráfico	Tatiana Sperhacke
Edição de Arte e Diagramação	Ethel Kawa
Produção Gráfica	Patrícia Garcia Rosa
Assistente de edição	Luciane Corrêa Siqueira
Atendimento ao Assinante	Daniela Carvalho/ João Paulo Machado Coelho
Comunicação Internacional	Angelo Castrogiovanni
Colaboradores (neste número)	Gisela Wajskop Jenifer Crawford Josélia Jantsch Ferla Luciane Abreu da Silva Maria Carmen Silveira Barbosa Nathalia Jaramilo Peter McLaren Regina de Assis Rita Patta Rache Rodrigo Humberto Flauzino Tânia Ramos Fortuna Tereza Vasconcelos Vital Didonet
Reportagem (neste número)	Isabela Vargas Neusa Rodrigues
Fotografia	Cristiano Sant'Anna Helder Tavares Tereza Sobreira
Tradução	Fátima Murad Maria Carmen Silveira Barbosa
Capa	Tatiana Sperhacke foto Stockphoto.com

Revisão	Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Alê Abreu Gilnei da Costa Cunha Sérgio dos Santos Tatiana Sperhacke
Charge	Francesco Tonucci
Impressão	Gráfica Editora Palloti
Apoio institucional	UNESCO UNDIME OMEP/Brasil
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Renata Sanches (Fundação Orsa) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Sílvia Helena Vieira Cruz (CE) Sônia Kraemer (RJ) Tizuko Mochida Kishimoto (USP) Vera Lúcia Melis Paulillo (World Forum on Early Care And Education) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP)
Conselho Internacional	Bernard Spodek (EUA) Carolyn Edwards (EUA) Charles Hadji (FRA) Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA) Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rheta DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)

ANO 6 Nº 16 MARÇO/JUNHO 2008	
Direção	Adriane Kiperman Rojas
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Supervisão Editorial	Maria Lúcia Badejo
Projeto Gráfico	Tatiana Sperhacke
Edição de Arte e Diagramação	Ethel Kawa
Produção Gráfica	Patrícia Garcia Rosa
Assistente de edição	Luciane Corrêa Siqueira
Atendimento ao Assinante	Daniela Carvalho/ João Paulo Machado Coelho
Comunicação Internacional	Angelo Castrogiovanni
Colaboradores (neste número)	Ana Maria Zortéa Ana Maria Mello Cláudia Ribeiro Claudia Tricate Jaqueline Pasuch José Pacheco Luciana Corso Marlene Felomena Mariano do Amaral Tânia Ramos Fortuna
Reportagem (neste número)	Juliana Romão Vivian Borba
Fotografia	Cristiano Sant'Anna Diego Redel Françoise Imbroisi
Tradução	Fátima Murad
Capa	Tatiana Sperhacke foto Stockphoto.com/Jani Bryson
Revisão	Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Alê Abreu Gilnei da Costa Cunha Sérgio dos Santos Junior Tatiana Sperhacke
Charge	Francesco Tonucci
Impressão	Gráfica Editora Palloti
Apoio institucional	UNESCO UNDIME OMEP/Brasil
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO)

	Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Livia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Renata Sanches (Fundação Orsa) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Silvia Helena Vieira Cruz (CE) Sônia Kraemer (RJ) Tizuco Mochida Kishimoto (USP) Vera Lúcia Melis Paulillo (World Forum on Early Care And Education) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP)
Conselho Internacional	Bernard Spodek (EUA) Carolyn Edwards (EUA) Charles Hadji (FRA) Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA) Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rheta DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)

ANO 6 Nº 17 JULHO/OUTUBRO 2008	
Direção	Adriane Kiperman Rojas
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Supervisão Editorial	Maria Lúcia Badejo
Projeto Gráfico	Tatiana Sperhacke
Edição de Arte e Diagramação	Ethel Kawa
Editora Júnior	Luciane Corrêa Siqueira
Atendimento ao Assinante	(pátio@artmed.com.br)
Colaboradores (neste número)	Altino José Martins Filho Ana Paula Borges de Oliveira Anelise de Araujo Prates Gérard Guillot Júlia Oliveira-Formosinho Maria Alice de Proença Mercedes Blasi Vélez

Reportagem (neste número)	Maria Cristina Guimarães Rosa do Amaral Paulo de Camargo Vivian Borba
Fotografia	Diego Redel Marco Antonio Rezende Paulo Pepe
Tradução	Alba Olmi Fátima Murad Maria Carmen Silveira Barbosa
Capa	Tatiana Sperhacke foto Stockphoto.com/Nicholas Manu
Revisão	Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Gilnei da Costa Cunha Sérgio dos Santos Júnior Tatiana Sperhacke
Charge	Francesco Tonucci
Impressão	Gráfica Editora Palloti
Apoio institucional	UNESCO UNDIME OMEP/Brasil
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Renata Sanches (Fundação Orsa) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Sílvia Helena Vieira Cruz (CE) Sônia Kraemer (RJ) Tizuko Mochida Kishimoto (USP) Vera Lúcia Melis Paulillo (World Forum on Early Care And Education) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP)
Conselho Internacional	Bernard Spodek (EUA) Carolyn Edwards (EUA) Charles Hadji (FRA) Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA)

	Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rheta DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)
--	--

ANO 6 Nº 18 NOVEMBRO 2008 FEVEREIRO 2009	
Direção	Adriane Kiperman Rojas
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Edição	Maria Lúcia Badejo
Projeto Gráfico	Tatiana Sperhacke
Edição de Arte e Diagramação	Ethel Kawa
Editores Júnior	Luciane Corrêa Siqueira
Atendimento ao Assinante	(pátio@artmed.com.br)
Colaboradores (neste número)	Adriana Friedmann Alessandra Pimentel Carolyn Pope Edwards Eloisa Ponzio Gilles Brougère José Armando Valente Michel Vandebroek Teca Antunes Vital Didonet
Reportagem (neste número)	Paulo de Camargo Tatiane de Sousa
Fotografia	Alberto Jacob Filho Flávia de Quadros Paulo Pepe
Tradução	Daniel Bueno Maria Carmen Silveira Barbosa
Capa	Tatiana Sperhacke foto Stockphoto.com/Summer Derrick
Revisão	Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Alê Abreu Gilnei da Costa Cunha Tatiana Sperhacke
Charge	Francesco Tonucci
Impressão	Gráfica Editora Palloti
Apoio institucional	UNESCO UNDIME OMEP/Brasil

Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Renata Sanches (Fundação Orsa) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Silvia Helena Vieira Cruz (CE) Sônia Kraemer (RJ) Tizuco Mochida Kishimoto (USP) Vera Lúcia Melis Paulillo (World Forum on Early Care And Education) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP)
Conselho Internacional	Carolyn Edwards (EUA) Charles Hadji (FRA) Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA) Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rheta DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)

ANO 7 N° 19 MARÇO/JUNHO 2009	
Direção	Adriane Kiperman Rojas
Comissão Editorial	Adriane Kiperman Rojas Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Edição	Maria Lúcia Badejo
Projeto Gráfico	Tatiana Sperhacke

Edição de Arte e Diagramação	Ethel Kawa
Editora Júnior	Luciane Corrêa Siqueira
Atendimento ao Assinante	(pátio@artmed.com.br)
Colaboradores (neste número)	Beatriz de Oliveira Abuchaim Claudia de Paula Lupatini Machado Claudinei Leleux Elvira de Souza Lima Fabiana de Amorim Marcello Kátia Adair Agostino Lívia Maria Fraga Vieira Vital Didonet
Reportagem (neste número)	Neusa Rodrigues Paulo de Camargo
Fotografia	Alberto Jacob Filho Flávia de Quadros Hélder Tavares Paulo Pepe
Tradução	Fátima Murad Maria Carmen Silveira Barbosa
Capa	Tatiana Sperhacke foto Jose Manuel Gelpi – Fotolia.com
Revisão	Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Gilnei da Costa Cunha Sérgio dos Santos Júnior Tatiana Sperhacke
Charge	Francesco Tonucci
Impressão	Gráfica Editora Palloti
Apoio institucional	UNESCO UNDIME OMEP/Brasil
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Renata Sanches (Fundação Orsa) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Sílvia Helena Vieira Cruz (CE) Sônia Kraemer (RJ) Tizuco Mochida Kishimoto (USP)

	Vera Lúcia Melis Paulillo (World Forum on Early Care And Education) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP)
Conselho Internacional	Bernard Spodek (EUA) Carolyn Edwards (EUA) Charles Hadji (FRA) Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA) Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rheta DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)

ANO 7 Nº 20 JULHO/OUTUBRO 2009	
Direção	Adriane Kiperman Rojas
Comissão Editorial	Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn Maria Lúcia Badejo
Jornalista Responsável	Sandra Chelmicki (MTB 11.116)
Edição	Maria Lúcia Badejo
Estagiária	Camila Medeiros Jonco
Projeto Gráfico	Tatiana Sperhacke
Diagramação e Editoração Gráfica	Ethel Kawa
Editora Júnior	Luciane Corrêa Siqueira
Atendimento ao Assinante	(pátio@artmed.com.br)
Colaboradores (neste número)	Anete Esteves Sant'Anna Carrie Paechter Félix López Sánchez Gabriele Donicht Hildair Garcia Camera Luiz Percival Leme Britto Magda Soares Márcia Elisa Valiati Marian Whitehead Olga Franco Garcia
Reportagem (neste número)	Cristiane Marangon
Fotografia	Monique Renne
Tradução	Daniel Bueno Fátima Murad Maria Carmen Silveira Barbosa
Capa	Tatiana Sperhacke foto Anja Greiner Adam - Fotolia.com
Revisão	Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Gilnei da Costa Cunha Sérgio dos Santos Júnior Tatiana Sperhacke

Charge	Francesco Tonucci
Impressão	Gráfica Editora Palloti
Apoio institucional	UNESCO UNDIME OMEP/Brasil
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA) Pedro Demo (BR) Renata Sanches (Fundação Orsa) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Sílvia Helena Vieira Cruz (CE) Sônia Kraemer (RJ) Tizuco Mochida Kishimoto (USP) Vera Lúcia Melis Paulillo (World Forum on Early Care And Education) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP)
Conselho Internacional	Bernard Spodek (EUA) Carolyn Edwards (EUA) Charles Hadji (FRA) Gilles Brougère (FRA) Howard Gardner (EUA) Irene Balaguer (ESP) Isabel Solé (ESP) Lella Gandini (ITA) Manuel Jacinto Sarmiento (POR) Maria Teresa Gonzáles Cuberes (ARG) Miguel Zabalza (ESP) Olivia Saracho (EUA) Peter Moss (UK) Rheta DeVries (EUA) Suzana Mantovani (ITA)

ANO 7 Nº 21 NOVEMBRO/DEZEMBRO 2009	
Direção	Adriane Kiperman Rojas
Comissão Editorial	Maria Carmen Barbosa Maria da Graça Souza Horn

	Maria Lúcia Badejo
Jornalista Responsável	Sandra Chelmicki (MTB 11.116)
Edição	Maria Lúcia Badejo
Estagiária	Luana Ricciolini
Projeto Gráfico	Tatiana Sperhacke
Diagramação e Editoração Gráfica	Ethel Kawa
Editora Júnior	Luciane Corrêa Siqueira
Atendimento ao Assinante	(pátio@artmed.com.br)
Colaboradores (neste número)	Alessandra Bacalow de Mello Moreira Altino José Martins Filho Constance Kamii Gabriel de Andrade Junqueira Filho Luciana Cunha Longuinhos Pinto Maria Alice Proença Nina Rosa Furtado Vital Didonet Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
Reportagem (neste número)	Cristiane Marangon Meire Cavalcante
Fotografia	Diego Redel Paulo Pepe
Tradução	Daniel Bueno Maria Carmen Silveira Barbosa
Capa	Tatiana Sperhacke foto iStockphoto.com/Amack2
Revisão	Elisângela Rosa dos Santos
Ilustração	Gilnei da Costa Cunha Sérgio dos Santos Júnior Tatiana Sperhacke
Charge	Francesco Tonucci
Impressão	Gráfica Editora Palloti
Apoio institucional	UNESCO UNDIME OMEP/Brasil
Conselho Consultivo	Ana Maria Mello (SP) Ana Tancredi (PA) Adeum Sauer (Undime) Ana Lúcia Goulart de Farias (SP) Alessandra Schneider (UNESCO) Beatriz Vargas Dorneles (RS) Carmem Maria Craidy (RS) Eloísa Candal (SC) Elvira Souza Lima (SP) Gisela Wajskop (SP) Ivone Garcia Soares (GO) Kátia Stocco Smole (SP) Lenira Haddad (SP) Lívia Maria Fraga Vieira (MG) Maria Cecília Amendola Motta (OMEP) Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (SP) Maria Malta Campos (Fund. Carlos Chagas) Paulo Périssé (BA)

	Pedro Demo (BR) Renata Sanches (Fundação Orsa) Rita Coelho (Uncme/Movimento Interfóruns) Sílvia Helena Vieira Cruz (CE) Sônia Kraemer (RJ) Tizuko Mochida Kishimoto (USP) Vera Lúcia Melis Paulillo (World Forum on Early Care And Education) Vital Didonet (Conselho de Educação) Zilma Moraes de Oliveira (SP)
--	---