

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA DE OLIVEIRA FARIA

**A REVISTA CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL:  
ENTRE (IN)DEFINIÇÕES E (RE)SIGNIFICAÇÕES**

SÃO CARLOS - SP

2020

MARIANA DE OLIVEIRA FARIA

**A REVISTA CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ENTRE  
(IN)DEFINIÇÕES E (RE)SIGNIFICAÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, ao Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Alessandra Arce Hai

São Carlos - SP

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Mariana de Oliveira Faria, realizada em 30/10/2020.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Alessandra Arce Hai (UFSCar)

Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin (UNESP)

Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto (USP)

Profa. Dra. Giselle Modé Magalhães (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico este trabalho aos bebês e as crianças que frequentam as creches e pré-escolas públicas do Brasil. **Em especial, aos pequenos que foram meus alunos nos Centros Municipais de Educação Infantil de São Carlos-SP:** João Paulo II, Aracy Leite Pereira Lopes, Dom Ruy Serra e Dário Rodrigues, meus pontos de esperança!

## AGRADECIMENTOS

Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe (Clarice Lispector).

É importante reconhecermos que ninguém caminha sozinho e que nesse caminhar chamado **vida**, encontramos pessoas que nos dão a mão e escolhem seguir caminhando junto conosco. Algumas delas permanecem de mãos dadas fisicamente, outras se mantem unidas à nós mesmo distantes, o que importa é que todas elas a seu modo, quando damos passos mais lentos ou queremos parar de caminhar, nos levantam e nos impulsionam a continuar a caminhada e é assim, que conseguimos chegar muito mais longe!

Eu tenho a sorte de ter muitas pessoas que escolheram caminhar junto comigo e que não soltaram a minha mão durante minha jornada e, principalmente, durante essa longa trajetória de estudos e pesquisas. São à essas pessoas que eu gostaria de demonstrar minha gratidão, nesse momento tão especial da minha vida.

As primeiras delas são meus pais: minha mãe **Maria José** e meu pai **Vicente**, os responsáveis por apontar muitos caminhos para que eu pudesse escolher qual deles trilhar. Sem medir esforços, amor, respeito, apoio e compreensão em todos os momentos da minha vida. Agradeço por serem o meu porto seguro e por me amarem incondicionalmente!

E, também, minha irmã **Daiana**, que representa tanto na minha vida, além dos laços sanguíneos, os laços afetivos, inspirações profissional e pessoal. Agradeço por toda ajuda, confiança, apoio e amor que me proporciona diariamente.

Além do nosso círculo familiar, vamos construindo novos vínculos afetivos e escolhendo novas relações que se assemelham às relações de irmandade.

Assim é a minha relação com as minhas amigas **Renata e Gabriela**, as quais agradeço por todo companheirismo e parceria que construímos e cultivamos durante todos esses anos, mesmo diante da distância física e tantos outros desafios

que enfrentamos ao longo dos nossos caminhos. A maturidade e leveza da nossa amizade torna meu caminhar muito mais seguro e tranquilo.

Assim também é minha relação com a **Camila**, amiga tão querida que se uniu a mim, na medida em que nos completamos com as nossas diferenças e escolhemos manter vivo todo o carinho e preocupação que temos uma com a outra.

Também sou grata pelo meu caminho ter se cruzado com o da **Danielle, da Bruna, da Carla e da Gabriele**, amigas que deixam mesmo os dias nublados, mais coloridos! Agradeço imensamente por cada uma de vocês nunca terem soltado a minha mão e por terem apertado mais forte, sempre que precisei... Vocês estavam sempre ali: comemorando minhas conquistas, ouvindo e acalmando as minhas incertezas, fortalecendo e renovando as minhas esperanças. Que sorte a minha por ter vocês comigo!

“Sorte” também foi conhecer a **Tânia e a Fernanda**, que ocupam o papel de verdadeiros anjos na minha vida. Mesmo em pouco tempo de convivência, construímos muitas experiências, conhecimentos, sentimentos, sonhos e (re)significamos inúmeras experiências juntas! Vocês, sem nenhuma dúvida, guiaram e protegeram meus passos nesse caminhar.

Além de todas essas pessoas queridas, tenho a alegria de conviver com um ponto de luz, meu querido **Rafael**, afilhado dos meus pais que eu considero parte da minha família e parte da minha história. Sou grata por tornar meus dias iluminados com seu sorriso e todo afeto que transborda do seu ser! Sua vida, é uma das partes mais bonita da minha história.

Minha amiga **Livia** também ocupa um lugar especial na minha vida, de colegas de trabalho, profissão e pós-graduação a amigas que escolheram compartilhar e dividir suas vidas! Sou grata por estar sempre ao meu lado e, juntamente com o **Alyson e a Tereza**, ser como parte da minha família!

Há muitas outras pessoas que seguraram a minha mão durante meu caminhar, entre elas, todos meus **professores e professoras** que me ensinaram e guiaram, desde a pré-escola.

Algumas dessas professoras, seguraram com mais força a minha mão, sendo as que me inspiraram e, em especial, àquela que orientou, literalmente, grande parte da minha caminhada: a **Alessandra Arce Hai**.

Minha gratidão à **Alessandra** se estende em muitos aspectos, primeiramente em relação ao papel de professora e orientadora, que tanto me ensinou e apoiou com sua dedicação e competência enquanto profissional. Em segundo lugar, também sou grata pelo exemplo de mulher forte, corajosa, iluminada e poderosa que contribuiu com que eu olhasse para a vida por outras perspectivas! Agradeço por cada ensinamento, exemplo e inspiração que trouxe para o meu caminhar!

Agradeço as professoras **Vera Valdemarin, Carlota Boto, Maria Cristina Fernandes e Giselle Magalhães** por fazer parte da Banca examinadora e contribuir expressivamente com minha formação, e em especial com este trabalho.

Há também tantas pessoas queridas a quem devo muita gratidão, por acreditarem, reconhecerem e admirarem meu trabalho, em especial, as amigas de profissão **Juliana, Nádia e a Nanci**. Os colegas do Programa de Pós-graduação em Educação: **Bruna, o Everaldo e o Thiago**.

As colegas do grupo de estudos e pesquisa “História da Educação e Educação Infantil”, especialmente à querida **Michele**, sempre presente nos momentos mais importantes e desafiadores da minha vida, que nunca mediu esforços para me apoiar e me ajudar sempre que precisei!

Por fim, mas não menos importante agradeço à minha querida **Universidade Federal de São Carlos**, meu segundo lar, responsável por muitas escolhas que fiz e caminhos que escolhi trilhar de maneira mais consciente, coerente, responsável e empática!

Enfim, agradeço e reconheço todos e todas que contribuíram, direta ou indiretamente, com este trabalho. Minha eterna gratidão à cada um de vocês, por não terem soltado a minha mão um só momento!

### **O Menino Que Carregava Água Na Peneira**

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino  
que carregava água na peneira.  
A mãe disse que carregar água na peneira  
era o mesmo que roubar um vento e sair  
correndo com ele para mostrar aos irmãos.  
A mãe disse que era o mesmo que  
catar espinhos na água  
O mesmo que criar peixes no bolso  
[...]

(BARROS, 2011)



FARIA, M. O. *A Revista Criança e a Educação Infantil no Brasil: entre (in)definições e (re)significações*. 208 f. 2020. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

**RESUMO:** Partindo do interesse pela Educação Infantil Brasileira, buscou-se desvelar seu processo de construção histórica no país entre 1982 e 2008. Para tanto, utilizou-se como fonte e objeto da pesquisa a Revista Criança, periódico de grande repercussão entre os educadores da época, produzido pelo Ministério da Educação. Assim, para contemplar o objetivo de compreender como a Educação Infantil foi se constituindo no país a partir do objeto selecionado, foram analisadas as 46 edições da Revista Criança. O estudo centrou-se na seção “Artigos”, a partir de três categorias de análise: concepção de criança; papel do professor; e função da Educação Infantil. Além disso, foi realizada uma periodização do material em quatro períodos. Os períodos não são dissociados, apesar de que, em cada um deles, determinadas ideias se sobressaem em detrimento de outras, nota-se que as mesmas ideias são ressignificadas e remodeladas em outros períodos. Assim, cada período recebeu um título que sintetiza as ideias que foram destacadas naquele momento, quais sejam: 1º O monitor e as orientações práticas de saúde, assistência e educação; 2º A Constituição Federal e a busca pela intencionalidade pedagógica; 3º A criança como ser de direitos e a formação docente; e 4º O protagonismo infantil e a busca por práticas inovadoras. Com base em duas ferramentas conceituais principais: gramática da escolarização (TYACK; CUBAN, 1995) e o discurso sobre a prática (DEPAEPE, 2005; HAI, SIMON, DEPAEPE, 2015; 2016), concluiu-se que tanto o discurso prático construído pela revista, quanto os pontos constituintes da gramática da escolarização da Educação Infantil, revelaram certas continuidades em todos os períodos da Revista Criança, em um constante processo de ressignificações de ideias, práticas e concepções. Tais resultados levaram a construção da Tese de que a Educação Infantil Brasileira sempre esteve, e ainda permanece, em busca da sua definição, sendo que nesse processo há mais permanências do que grandes rupturas. Nesse sentido, a Revista Criança representa um *lócus* para a compreensão das complexas relações históricas e culturais travadas na Educação Infantil do país. Com isso, espera-se que esta Tese contribua para a compreensão da Educação Infantil Brasileira, além de subsidiar novos caminhos e possibilidades diante dos desafios enfrentados nesses espaços.

**Palavras-chave:** História da Educação; Educação Infantil; Revista Criança.

FARIA, M. O. *The Revista Criança and Early Childhood Education in Brazil: between (un)certainities and (re)framings*. 208 f. 2020. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

**ABSTRACT:** Based on the interest in Brazilian Early Childhood Education, an attempt was made to unveil its historical construction process in the country between 1982 and 2008. For this purpose, the *Revista Criança*, periodical with a great repercussion among educators in this time period, produced by the Ministry of Education, was used as a reference and object of research. Thus, in order to accomplish the goal of understanding how Early Childhood Education was constituted in the country based in the selected object, 46 issues of the *Revista Criança* were analyzed. The study focused on the 'Articles' section, based on three analysis categories: child conception; teacher's role; and the function of Early Childhood Education. Furthermore, the material was periodized into four periods. The periods are not dissociated, and although in each of them certain ideas stand out at the expense of others, it is noted that the same ideas are reframed and remodeled in other periods. Thus, each period was assigned with a title which summarizes the highlighted ideas at that time, namely: 1st The monitor and the practical guidelines for health, care and education; 2nd The Federal Constitution and the search for pedagogical intentionality; 3rd The child as a person with rights and teacher education; and 4th Child protagonism and the search for innovative practices. Based on two main conceptual tools: the grammar of schooling (TYACK; CUBAN, 1995) and the discourse on practice (DEPAEPE, 2005; HAI, SIMON, DEPAEPE, 2015; 2016), it was concluded that both, the constructed journal's practical discourse, as well as the grammatical constituent points of Early Childhood Education, revealed certain continuities in all periods of the *Revista Criança*, in a constant process of reframing ideas, practices and conceptions. Such results led to the Thesis 'construction that Brazilian Early Childhood Education has always been, and still remains, in search of its definition, and in this process there are more permanencies than great ruptures. In this sense, the *Revista Criança* represents a locus for understanding the complex historical and cultural relations waged in Early Childhood Education in the country. Therefore, it is expected that this Thesis will contribute to the understanding of Brazilian Early Childhood Education, besides to supporting new paths and possibilities in the face of the challenges found in these spaces.

**Keywords:** History of Education; Early Childhood Education; Revista Criança.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Capa Número 31 da Revista Criança, 1998. ....	34
Figura 2. Capa Número 36 da Revista Criança, 2002. ....	35
Figura 3. Capa Número 44 da Revista Criança, 2007. ....	36
Figura 4. Gráfico de Periodização da Revista Criança. ....	66
Figura 5. Gráfico em barras de categorização dos artigos. ....	133
Figura 6. Gráfico em pizza de categorização dos artigos. ....	134

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01. Levantamento dos trabalhos realizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes .....	18
Quadro 02. Trabalhos encontrados no Banco de periódicos da Capes.....	20
Quadro 03. Ano das reuniões nacionais da Anped .....	22
Quadro 04. Atividades sugeridas na contracapa da Revista Criança .....	31
Quadro 05. Histórias em quadrinhos da Revista Criança .....	38
Quadro 06. Seção mãos-à-obra da Revista Criança .....	40
Quadro 07. Seção Criança Sugere da Revista Criança .....	42
Quadro 08. Seção Brinquedos e brincadeiras da Revista Criança .....	43
Quadro 09. Seção Entrevistas da Revista Criança.....	47
Quadro 10. Seção Artigos da Revista Criança .....	50
Quadro 11. Seção Caleidoscópio da Revista Criança .....	56
Quadro 12. Temas da seção Caleidoscópio... ..	132

# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2.</b>	<b>A REVISTA CRIANÇA, DOS E PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL .....</b>	<b>27</b>
	2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A REVISTA CRIANÇA.....	31
	2.2 AS SEÇÕES DA REVISTA CRIANÇA .....	39
	2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	58
<b>3.</b>	<b>PERIODIZAÇÃO DA REVISTA CRIANÇA: O QUE A REVISTA NOS REVELA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL?.....</b>	<b>62</b>
	3.1 PRIMEIRO PERÍODO: O MONITOR E AS ORIENTAÇÕES PRÁTICAS DE SAÚDE, ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO.....	67
	3.2 SEGUNDO PERÍODO: A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E A BUSCA PELA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA .....	80
	3.3 TERCEIRO PERÍODO: A CRIANÇA COMO SER DE DIREITOS E A FORMAÇÃO DOCENTE .....	97
	3.4 QUARTO PERÍODO: O PROTAGONISMO INFANTIL E A BUSCA POR PRÁTICAS INOVADORAS.....	119
	3.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	130
<b>4.</b>	<b>OS ARTIGOS DA REVISTA CRIANÇA E AS CONCEPÇÕES ACERCA DA CRIANÇA, DO PROFESSOR E DA FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>131</b>
	4.1 A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA.....	135
	4.2 O PAPEL DO PROFESSOR .....	145
	4.3 A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	155
	4.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	167
<b>5.</b>	<b>DESVELANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>170</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>190</b>
	<b>APÊNDICE .....</b>	<b>204</b>

# 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto de trabalhos e estudos iniciados<sup>1</sup> desde a graduação em Pedagogia, na qual percebia-se a escassez de respostas aos questionamentos acerca da criança menor de seis anos. As dúvidas, inquietações e curiosidades sobre as possibilidades de trabalho com bebês e crianças pequenas, e o interesse em compreender melhor as ideias e práticas pedagógicas presentes nas creches e pré-escolas brasileiras, fizeram com que se adentrasse no campo de pesquisa da Educação Infantil.

Atrelado a tais interesses, havia também a preocupação com o embasamento histórico, entendendo que o estudo do passado pode possibilitar uma melhor compreensão do que está posto no presente. Assim, foi desenvolvido o Projeto de Iniciação Científica<sup>2</sup> que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “História da Educação Infantil no Brasil: algumas impressões, a partir do estudo das obras de Heloísa Marinho”.

Dessa primeira pesquisa, foi suscitado o interesse particular em continuar os estudos na área da Educação Infantil atrelando às ideias da Psicologia Histórico-cultural, sobre a qual notou-se, no decorrer do curso de Pedagogia, pouco aprofundamento teórico, o que motivou ao desenvolvimento do projeto de Mestrado que resultou na Dissertação: “A Teoria Histórico-cultural e a brincadeira: (re) pensando a Educação Infantil a partir dos autores contemporâneos”. Nesse trabalho, foram apresentadas as contribuições dos seguintes autores internacionais contemporâneos da Teoria Histórico-cultural: Marilyn Fleer, Mariane Hedegaard, Bert Van Oers, Seth Chaiklin, Elena Kravtsova e Gennádi Kravtsov, destacando suas contribuições para o trabalho pedagógico na Educação Infantil com o foco na brincadeira.

Durante a pesquisa de Mestrado, antes de explorar as contribuições da Teoria Histórico-cultural para a Educação Infantil, uma parte dos estudos foi dedicada à compreensão da Educação Infantil no Brasil. Com isso, foram notados importantes acontecimentos das últimas décadas para a Educação Brasileira como um todo, além da necessidade de aprofundar as investigações sobre a Educação Infantil, a partir da década de 1990 até os dias atuais, buscando entender como tais avanços e mudanças se efetivaram no cotidiano das creches e pré-escolas brasileiras.

---

<sup>1</sup>Realizados dentro do grupo de estudos e pesquisa “História da Educação e Educação Infantil” liderado pela Prof(a). Dr(a): Alessandra Arce Hai.

<sup>2</sup> Projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), entre 01/06/2012 à 31/05/2013, com o título “Heloísa Marinho e a educação dos menores de 06 anos no Brasil entre 1952-1978”. Processo de número 12/00991-4.

Após a conclusão do Mestrado em Educação, houve o ingresso como professora na rede municipal de São Carlos, em 2016. A primeira experiência profissional foi com os bebês entre 01 e 02 anos de idade. Essa experiência aguçou ainda mais algumas inquietações e curiosidades presentes desde a formação inicial supracitada, além de surgirem novas indagações, tais como: por que a informalidade ainda é tão presente nas creches brasileiras? Qual a real função da Educação Infantil e as possibilidades pedagógicas nesse espaço? Os avanços na legislação têm contribuído com a qualidade da Educação Infantil? As propostas para a Educação Infantil têm alterado as práticas promovidas nesses espaços?

Diante de tais indagações e algumas leituras<sup>3</sup> na área da História da Educação realizadas no grupo de estudos e pesquisa “História da Educação e Educação Infantil”, pôde-se refletir que um dos caminhos para responder tais questionamentos era voltar, mais uma vez, para a História da Educação Infantil, buscando entender como ela tem se constituído no Brasil. Entender a construção histórica e social do processo educativo, bem como as influências dos fatores sociais, políticos e econômicos, são fundamentais para a compreensão das práticas presentes na atualidade.

A participação nesse grupo de estudos e pesquisa possibilitou o contato com o trabalho de Zingarelli (2016) que analisou a Revista Criança considerando o período de 1986 à 2002. A autora buscou explorar a imagem de criança apresentada e veiculada pelo periódico.

Diante disso, partindo de indagações e interesses iniciais de pesquisa e da primeira exploração da Revista Criança realizada por Zingarelli (2016), essa pesquisa de Doutorado foi desenvolvida com o objetivo de compreender a construção histórica da Educação Infantil no Brasil, entre 1982 e 2008, a partir da análise de todas as edições da Revista Criança (46 edições).

Partiu-se da hipótese, que ao cabo da pesquisa foi confirmada, de que a Revista Criança traria elementos para compreensão da Educação Infantil Brasileira. Nessa via, encontramos na revista elementos valiosos sobre o processo de construção histórica da Educação Infantil do país, que levaram a construção da Tese de que a Educação Infantil Brasileira sempre esteve, e ainda permanece, em busca da sua definição, sendo que nesse processo há mais permanências do que grandes rupturas.

Estudos clássicos sobre a imprensa pedagógica, como Nóvoa (1997) e Bastos e Catani (1997), demonstram a importância das revistas para a pesquisa em História da Educação. Para Catani (1996), as revistas são fontes para a compreensão da constituição e dinâmica do campo educacional.

---

<sup>3</sup>Como: SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados: Campinas, 2007.  
DEPAEPE, M. *Vieja y nueva historia de la educación*. Octaedro S. L.: Espanha, 2005.  
CERTAU, M. *A escrita da história*. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2008.

O fato das revistas de ensino fazerem circular informações sobre o trabalho docente, a organização dos sistemas de ensino, as lutas da categoria profissional do magistério, bem como os debates e polêmicas que incidem sobre aspectos dos saberes ou das práticas pedagógicas, tornam as mesmas uma instância privilegiada para a investigação dos modos de funcionamentos do campo educacional (CATANI, 1996, p. 116).

Depaepe (2000) aponta que as revistas produzidas por e para professores são fontes que constituem um precioso material para o pesquisador se aproximar da sala de aula.

Além de se considerar tais premissas, a escolha da Revista Criança como fonte de investigação se deu pela relevância e repercussão que teve na época em que esteve em circulação no país (1982-2008) com cerca de 100 mil exemplares por ano.

Na presente pesquisa, utiliza-se a referida revista como fonte e objeto das investigações, ou seja, para atingir o objetivo de compreender como a Educação Infantil se constituiu entre 1982 e 2008 no país, busca-se nesse periódico pistas, indícios e informações que contemplem o objetivo proposto, com base no que aponta Catani (1996). Segunda a autora,

[...] é possível partir do estudo de determinados periódicos educacionais e tomá-los como núcleos informativos, enquanto suas características explicitam modos de construir e divulgar o discurso legítimo sobre as questões de ensino e o conjunto de prescrições ou recomendações sobre formas ideias de realizar o trabalho docente (CATANI, 1996, p. 118).

A Revista Criança traz valiosas informações sobre a circulação dos saberes pedagógicos da Educação Infantil, além de ser uma maneira de se aproximar da sala de aula das creches e pré-escolas do passado. Para Hai e Pochner (2018), se aproximar da realidade das escolas do passado é um grande desafio para os pesquisadores, e um caminho possível seria por meio dos periódicos.

Nesse sentido, delimitou-se o período de investigação a partir das publicações da Revista Criança e por acreditar que a década de 1990 foi emblemática para a Educação Infantil Brasileira que, ao menos no plano legal, avançou significativamente no país, além de ser um período pouco explorado no campo da Educação Infantil, conforme revelou o levantamento realizado nos principais espaços de produção e divulgação científica, apresentado adiante.



A Revista Criança teve sua primeira edição em 1982 sob a direção do Movimento Brasileiro de Alfabetização<sup>4</sup> (MOBRAL). A partir de 1986 sua coordenação passou para o Ministério da Educação (MEC).

O MEC encaminhava as publicações da revista para as Secretarias de Educação, que distribuía gratuitamente para as escolas da rede pública ou privada sem fins lucrativos. Segundo Lara e Moreira (2012), o objetivo da revista não era mercadológico, dada a sua gratuidade, mas, de divulgação dos temas de interesse das propostas oficiais da época. Para Oliveira e Rodrigues (2014), a Revista Criança foi

[...] um dos periódicos oficiais que mais ilustrou o processo de institucionalização da educação infantil na sociedade brasileira, sobretudo no que se refere à sua inserção como primeira etapa da educação básica brasileira pela LDB/1996, constituindo-se como uma baliza para a formação inicial e continuada de professores de educação infantil, bem como para as suas práticas pedagógicas (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2014, p. 225).

Os estudos de Oliveira e Rodrigues (2014) e Oliveira (2011) revelam a intenção da Revista Criança de se aproximar dos professores da Educação Infantil, exemplo disso é a seção “Carta ao Professor” analisada pelas autoras. Segundo Oliveira (2011),

[...] um dos liames centrais do impresso pairou sobre a idealização feita da figura do professor e de seu fazer cotidiano, fabricando uma forma de pensar a Educação Infantil, cristalizando imagens da realidade educacional, que foram transmitidas aos leitores/professores (OLIVEIRA, 2011, p. 157).

Tendo em vista o caráter inédito de uma pesquisa de Doutorado, para identificar as produções sobre a Revista Criança, realizou-se um levantamento nos seguintes espaços: Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (PPGE- UFSCar)<sup>5</sup>; três Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped)<sup>6</sup>; Banco de Teses e Dissertações da Capes<sup>7</sup>; Banco de Periódicos da Capes<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup>O Mobral foi um projeto criado em 1967 durante o Regime Militar, vigente no país entre 1964 e 1985. Tal projeto tinha como principal objetivo promover a alfabetização funcional dos jovens e adultos que não concluíram seus estudos.

<sup>5</sup>Disponível em: <http://www.ppge.ufscar.br/>.

<sup>6</sup>Disponível em: <http://www.anped.org.br/>.

<sup>7</sup>Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>.

<sup>8</sup>Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

A partir desse levantamento, observou-se, na área da Educação Infantil, um número reduzido de trabalhos voltados para a História da Educação Infantil no período entre 1980 e 2010, e ainda mais reduzido sobre a Revista Criança.

No catálogo de Teses e Dissertações da Capes foram encontrados 06 trabalhos com o descritor Revista Criança, sendo 04 Dissertações e 02 Teses.

Quadro 01. Levantamento dos trabalhos realizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

<b>Catálogo de Teses e dissertações Capes</b>			
<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
2004	Dissertação	Linguagem escrita na educação infantil. Perspectivas para a prática pedagógica indicadas na produção acadêmica brasileira entre 1983 e 2001	Keila Cristina Arruda Villamayor Gonzalez
2005	Dissertação	A presença da Psicologia na Educação Infantil: análise das produções da Revista Criança/MEC	Clair Moron Dos Santos Alcântara
2006	Tese	Políticas Nacionais de Educação Infantil: Mobral, Educação Pré-escolar e Revista Criança	Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho
2006	Dissertação	Políticas públicas para a educação infantil em revistas dirigidas: uma análise da revista nova escola e Revista Criança na década de 1990	Jani Alves da Silva
2011	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)	Wanessa Gorri De Oliveira
2016	Tese	A Revista Criança fala aos Professores: imagens de criança e a Educação pré-escolar	Joice Eliete Boter Zingarelli

Fonte: CAPES. Banco de Teses e Dissertações. Elaborado pela autora (2016).

Com esse levantamento, foi possível identificar que, entre as pesquisas que utilizaram a Revista Criança como fonte, nenhuma delas esgotou as investigações sobre a mesma, abrindo-se outras possibilidades de investigação e estudo do periódico. As próprias autoras Oliveira e Rodrigues (2014) apontam a grande “[...] diversidade de temáticas a serem investigadas dentro desse periódico pelos historiadores da educação” (p. 224).

O trabalho de Gonzalez (2004) traz as discussões das pesquisas acadêmicas sobre a linguagem escrita na Educação Infantil, analisando sete periódicos nacionais no período entre 1983 e 2001, entre os periódicos analisados estavam: a Revista Criança, Cadernos de Pesquisa, Cadernos Cedes,

Cadernos do CED, Educação e Sociedade, Perspectiva e Ideias. Entre eles, a Revista Criança foi o periódico com mais produções sobre a linguagem escrita na Educação Infantil no período analisado, totalizando 57% da produção encontrada pela autora.

A tese de Carvalho (2006) investigou as 14 primeiras edições da Revista Criança, no período entre 1982 e 1985, percorrendo sobre as Políticas Nacionais de Educação Infantil da época, e destacando o papel do MOBREAL na Educação Infantil Brasileira. Um dos objetivos do trabalho de Carvalho, foi identificar como era veiculado o pensamento político do Ministério da Educação durante o período da Ditadura Militar. Ela concluiu que a Revista Criança era um meio de divulgação e propagação das ideias do Mobral defendendo "[...] uma proposta assentada na ação voluntária, esforço da comunidade, baixo investimento público, remuneração irrisória dos monitores, aproveitamento de espaços ociosos, sucata como material" (CARVALHO, 2006, p. 61).

Já Alcântara (2005), analisou em sua Dissertação um total de 07 publicações da Revista Criança (30ª à 37ª edição), no período entre 1998 e 2005, identificando a presença da Psicologia na Educação Infantil, a partir dos artigos publicados pela revista. Para a autora, a revista se organizou em torno daquilo em que os professores acreditavam ser importante discutir naquele período, além de ser um meio de divulgação das ideias defendidas pelo MEC, trazendo concepções psicológicas e pedagógicas que deveriam orientar as práticas educacionais na Educação Infantil.

Entre os conceitos da Psicologia identificados no periódico pela autora, o mais frequente foi o conceito de interação. Já entre os conceitos com menor frequência estão o de desenvolvimento, aprendizagem, expressão corporal ou movimento, brincadeiras e jogos, identidade e autonomia, linguagem e inteligência.

Silva (2006) direcionou sua pesquisa para as políticas públicas da Educação Infantil entre 1990 e 2000, a partir do estudo da Revista Nova Escola e da Revista Criança, distinguindo três categorias discursivas, quais sejam: qualidade, descentralização e focalização. Nessa Dissertação, foram analisadas 14 publicações da Revista Criança (21ª à 34ª edição). Uma das conclusões do trabalho foi que as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil evidenciavam as políticas de ajustes neoliberais propagadas por agências internacionais. Tais políticas eram divulgadas nos textos da Revista Nova Escola e da Revista Criança, direcionadas para os profissionais da área.

Já Oliveira (2011), elaborou sua Dissertação no campo da História da Educação, analisando 14 edições da Revista Criança (da 29ª à 42ª edição). Nessa análise, a autora buscou identificar o que era propagado pelo periódico em relação a prática pedagógica do professor de Educação Infantil. Para isso, utilizou o periódico como fonte de pesquisa e como objeto de estudo. Sua análise centrou-se no

tema “projetos” que, segundo a autora, balizou o trabalho pedagógico proposto pela revista e buscou centralizar a criança e seus interesses como ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem.

Zingarelli (2016) analisou a Revista Criança no período de 1986 à 2002 (15ª à 37ª edição), delineando a relação entre professor e criança e a imagem de criança propagada nas capas, histórias em quadrinhos e artigos da revista. A intenção da autora foi compreender como a revista concebia a criança e como o professor era levado a entender essa criança.

No Banco de Periódicos da Capes foram encontrados 05 trabalhos, utilizando o descritor “Revista Criança” no campo “assunto”, sendo 04 artigos e 01 livro.

Quadro 02. Trabalhos encontrados no Banco de periódicos da Capes.

Ano	Tipo	Título	Autores
2015	Artigo	Exposição infantil à publicidade em <i>sites</i> de jogos do Brasil e da Espanha	Pâmela Saunders Uchôa Craveiro; Daniel Martí Pellón
2014	Artigo	A revista ‘Criança’ e a seção ‘Carta ao Professor’: confluências entre o ‘diálogo’ e as práticas preteridas (1996-2002)	Wanessa Gorri de Oliveira; Elaine Rodrigues
2014	Artigo	Narrativas de Práticas Pedagógicas de Professoras que Ensinam Matemática na Educação Infantil	Priscila Domingues de Azevedo
2012	Livro	Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)	Jani Alves da Silva Moreira; Angela Mara de Barros Lara
2010	Artigo	Desenvolvendo jogos didáticos para o ensino de química	Lívia Micaelia Soares Oliveira; Oberto Grangeiro da Silva; Ulysses Vieira da Silva Ferreira

Fonte: CAPES. Banco de periódicos da Capes. Elaborado pela autora (2016).

Entre os materiais encontrados, apenas o artigo “A revista ‘Criança’ e a seção ‘Carta ao Professor’: confluências entre o ‘diálogo’ e as práticas preteridas (1996-2002)” aborda diretamente a revista. Tal artigo é um recorte da dissertação de Mestrado desenvolvida por Wanessa Gorri de Oliveira em 2011, intitulada: “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)”.

O livro “Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)” também discorre sobre a Revista Criança, no entanto o foco do material é a discussão mais ampla sobre as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no país entre 1990 e 2001, esse livro é parte do trabalho

desenvolvido por Jani Alves da Silva Moreira em 2006 em sua Dissertação de Mestrado: “Políticas públicas para a educação infantil em revistas dirigidas: uma análise da revista Nova Escola e Revista Criança na década de 1990”.

Os artigos “Desenvolvendo jogos didáticos para o ensino de química” e “Exposição infantil à publicidade em *sites* de jogos do Brasil e da Espanha” citam um artigo escrito por Angela Meyer Borba da 44ª edição da Revista Criança (ano de 2007) com o título “A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil”. No primeiro, os autores demonstram a importância dos jogos didáticos na educação, especificamente para a aprendizagem de Química e citam Borba (2007) para reforçar a ideia de que a brincadeira é promotora de aprendizagens e experiências de cultura.

Já no segundo, Craveiro e Pellón (2015) trazem importantes dados sobre o impacto da publicidade nas crianças que jogam nas páginas da internet, analisando grupos de crianças do Brasil e da Espanha. Para isso, os autores acordam com Borba (2007) ao discutirem que é por meio do brincar que as crianças conhecem o mundo e nesse processo elas recriam as brincadeiras, por meio da criação, imaginação e produção cultural.

Já no artigo “Narrativas de Práticas Pedagógicas de Professoras que Ensinam Matemática na Educação Infantil”, Azevedo (2014) traz alguns dados analisados nas narrativas orais e escritas de professoras da Educação Infantil sobre o trabalho com o conhecimento matemático. Para enfatizar a importância de as crianças criarem e desenvolverem sua autonomia, a autora cita um artigo de Horn (2005) publicado na 38ª edição da revista, com o título “O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil”.

Dessa maneira, apenas dois trabalhos entre os cinco encontrados no Banco de Periódicos da Capes abordam diretamente a Revista Criança, os demais apenas citam alguns autores que escreveram na revista.

Nos trabalhos completos das reuniões nacionais da Anped não foram identificados nenhum trabalho, considerando os seguintes grupos:

- ✓ GT 02 - História da educação
- ✓ GT 05 - Estado e política educacional
- ✓ GT 07 - Educação de crianças de 0 a 06 anos

Quadro 03. Ano das reuniões nacionais da Anped

Reunião	Ano
38ª	2016

37 <sup>a</sup>	2015
36 <sup>a</sup>	2013
35 <sup>a</sup>	2012
34 <sup>a</sup>	2011

Fonte: Anped. Elaborado pela autora (2016).

O mesmo ocorreu na busca realizada no Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar: nenhum trabalho foi encontrado.

Com o levantamento aqui apresentado, pode-se notar que são poucos os trabalhos que investigaram a Revista Criança, e nenhum deles analisou todas as edições do periódico, correspondentes aos anos de 1982 à 2008.

A presente pesquisa insere-se no campo da História da Educação e está calcada nos pressupostos teórico-metodológicos de Marc Depaepe (2005; 2012), o qual aponta para a complexidade do trabalho do historiador olhar para o passado buscando enxergar além da aparência dos fatos. Nesse sentido, a análise do passado torna-se mais complexa e completa a medida em que o historiador se aproxima dos acontecimentos passados sem a pretensão de chegar a uma verdade única. As possíveis conclusões não representam verdades absolutas, e não devem ser consideradas como tal, o que não significa que o historiador não esteja em busca da verdade.

A busca da verdade é justamente um dos princípios do trabalho do historiador, o que o coloca no campo científico. No entanto, é impossível se aproximar totalmente e com precisão do passado, assim, o papel do historiador é o de reconstruir o passado. Em sua busca pela verdade, o historiador reconstrói o passado por meio das evidências, que devem ser tomadas como pistas que levam ao fenômeno ou fato estudado. Segundo Ginzburg (2011), é preciso entender as evidências como janelas abertas e não como muros que bloqueiam e dificultam a aproximação da realidade. As evidências contribuem para essa aproximação, mas não garantem a verdade do que realmente ocorreu.

Não cabe ao historiador fazer julgamentos e elaborar uma versão única e acabada do passado. Por essa via, Depaepe (2005) afirma que fazer história é uma lição de humildade, justamente pelo historiador reconhecer as limitações do seu trabalho e a impossibilidade de se chegar a uma única resposta final.

O historiador encontra-se no período presente e é a partir dele e de suas indagações, dúvidas, curiosidades, que ele se volta para o passado, buscando entender a realidade atual. A esse respeito, cabe destacar que, para compreender o passado, é preciso olhar com os olhos do contexto do período analisado, e não com os olhos do presente. É importante compreender os fatos a partir do contexto em que eles ocorreram, ou seja, é como se mudasse as lentes ao olhar para as fontes analisadas.

A partir das ideias de Depaepe (2005), a análise histórica precisa ancorar-se no pressuposto de que os aspectos sociais e temporais estão relacionados e, ao falar dos indivíduos, é preciso compreendê-los dentro do seu tempo histórico, apresentar os fenômenos da maneira mais neutra possível, para não correr o risco de mitologizá-los. Sem deixar de buscar a verdade, é preciso ter a clareza de que o que se vê é apenas uma parte do fenômeno, pretende-se chegar o mais próximo desse fenômeno, porém, nunca se chegará a sua totalidade.

Desse modo, o historiador permite que as fontes “dialoguem” com ele, em outras palavras, é importante que o pesquisador não analise suas fontes buscando encontrar exatamente aquilo que se espera delas. As hipóteses fazem parte de toda pesquisa científica, e sua confirmação pode ou não ocorrer. Com isso, o pesquisador precisa estar aberto para os resultados aos quais se chegará.

Portanto, entende-se que o trabalho do historiador é muito complexo e requer grande cuidado e rigor científico ao analisar o passado, para não correr o risco de fazer análises limitadas, reducionistas e equivocadas. Pensando no campo da Educação, percebe-se a necessidade da História da Educação desmitologizar os sujeitos e fatos, para que a reconstrução e compreensão dos acontecimentos passados sejam as mais próximas possíveis. Tais compreensões auxiliam a Educação na busca por melhorias e repostas para as situações atuais.

Com base no exposto, ao analisar a Revista Criança, as informações apresentadas não foram consideradas retratos fiéis do que foi a Educação Infantil Brasileira, mas como uma tentativa de construção de um discurso sobre a prática, discurso esse organizado por um órgão oficial que contou com a colaboração de importantes pesquisadores e professores da Educação Infantil do país. Pelas páginas da revista, buscou-se por pistas, ideias, concepções e elementos que compõem a História da Educação Infantil Brasileira.

Isso posto, esta pesquisa de Doutorado se concretizou com base nos pressupostos teórico-metodológicos supracitados, percorrendo as seguintes etapas de investigação:

1. Levantamento Bibliográfico

Foram recuperados todos os trabalhos realizados sobre a Revista Criança. O material foi lido com o fim de identificar as conclusões já alcançadas, para que novas possibilidades de exploração fossem possíveis.

2. Identificação do material de análise

Foram elencadas 46 edições da Revista Criança. Recuperadas e agrupadas, a fim de contemplar a totalidade de edições que compreende o período de existência da publicação.

3. Leitura exploratória do material de análise

Após ler todas as edições da revista, algumas das informações presentes foram organizadas para facilitar a compreensão do material, quais sejam: i. distribuição, em quadros, dos sumários de cada edição; ii. identificação das seções permanentes e esporádicas da revista; iii. organização, em quadros, de cada seção identificada.

A essa altura, uma periodização foi delineada como possibilidade pertinente de exploração e apresentação das ideias contidas da Revista Criança. Tal inferência embasou-se no fato de que, ao longo das edições, notou-se que algumas ideias permaneceram praticamente iguais desde o início das publicações, enquanto eram anunciadas como “novidades”, revelando aparentes rupturas e certas permanências.

#### 4. Periodização da Revista Criança

A partir das ideias apresentadas, as edições da revista foram organizadas em quatro períodos, explorando as permanências e rupturas de cada um deles.

#### 5. Escolha das Categorias de Análise

Para atingir o objetivo geral da pesquisa de compreender como a Educação Infantil foi se constituindo no país, três categorias de análise foram definidas: concepção de criança, papel do professor e função da Educação Infantil. Para tanto, a seção “Artigos” foi escolhida para sustentar as análises. A partir disso, 146 artigos foram apresentados em categorias, das quais 3 foram delimitadas.

- i. A criança e o comportamento infantil;
- ii. Fundamentos da Educação Infantil e concepções teóricas;
- iii. O professor da Educação Infantil;

A seleção das categorias foi ancorada em elementos importantes, identificados na revista e que corroboram com o objetivo da pesquisa de compreender a construção da Educação Infantil no país.

#### 6. Leitura Analítica-Sintética

As edições da Revista Criança, ora em análise, foram percorridas seguindo as etapas anteriores já finalizadas, mas nesse momento com um olhar analítico direcionado para os resultados. Nesse processo, foram mobilizadas duas ferramentas conceituais: gramática da escolarização (TYACK; CUBAN, 1995) e o discurso sobre a prática (DEPAEPE, 2005; HAI; SIMON; DEPAEPE, 2015; 2016). Tais conceitos ancoraram a análise do material e a construção da Tese como um todo.

Com base no exposto, esta Tese foi estruturada em cinco seções:



1. Introdução
2. A Revista Criança, dos e para os professores de Educação Infantil do Brasil
3. Periodização da Revista Criança: o que a revista nos revela sobre a Educação Infantil?
4. Os artigos da Revista Criança e as concepções acerca da criança, do professor e da função da Educação Infantil
5. Desvelando a Educação Infantil Brasileira: algumas considerações finais

Após essa introdução, na qual se apresenta o arcabouço teórico-metodológico que embasa este trabalho, a Revista Criança é explorada na segunda seção, intitulada: “A Revista Criança dos e para os professores de Educação Infantil do Brasil”. Para apresentar a revista, foram destacados alguns elementos, como: objetivo, organização, seções, títulos dos artigos e autores, entre outros.

Em seguida, a terceira seção, intitulada “Periodização da Revista Criança: o que a revista revela sobre a Educação Infantil?”, focaliza as ideias presentes na revista, o que ancorou uma periodização do material em quatro períodos diferentes:

- 1º. O monitor e as orientações práticas de saúde, assistência e educação
- 2º. A Constituição Federal e a busca pela intencionalidade pedagógica
- 3º. A criança como ser de direitos e a formação docente
- 4º. O protagonismo infantil e a busca por práticas inovadoras.

Na quarta seção – “Os artigos da Revista Criança e as concepções acerca da criança, do professor e da função da Educação Infantil” – foram categorizados os artigos da revista, definindo três categorias para análise, quais sejam: concepção de criança, papel do professor e função da Educação Infantil.

Na quinta seção – Desvelando a Educação Infantil Brasileira: algumas considerações finais – é apresentada uma discussão reflexiva, com base na análise da revista, sobre a complexidade das relações históricas travadas na construção da Educação Infantil Brasileira. Dessa forma, o trabalho é finalizado com algumas considerações finais e apontamentos de alguns caminhos e possibilidades para novas investigações.

A Revista Criança é uma importante fonte de investigação da Educação Infantil no Brasil, por ser direcionada para os professores da Educação Infantil atuantes nas creches e pré-escolas do país e, ainda, ser dirigida pelo MEC, além de reunir informações sobre as propostas promulgadas para essa etapa educacional e a construção de um discurso sobre a prática pedagógica no período.

Com isso, a hipótese inicial foi confirmada: a revista trouxe elementos fundamentais para compreensão da Educação Infantil do país, levando a elaboração da tese: A Educação Infantil

Brasileira sempre esteve, e ainda permanece, em busca da sua definição, sendo que nesse processo há mais permanências do que grandes rupturas.

Encontrou-se, na Revista Criança um *locus* privilegiado para compreensão da Educação Infantil Brasileira, haja visto que tal publicação buscou orientar e guiar o fazer pedagógico dos professores no país, entre os anos em que esteve em circulação (1982 e 2008). Além de um discurso sobre a prática pedagógica, a revista revela elementos que compõem a gramática da escolarização, bem como os pilares que alicerçam a Educação Infantil Brasileira.

Apesar de trazer um discurso de que a Educação Infantil teria avançado e rompido com suas bases ao longo do tempo, a análise histórica realizada – embasada nas ferramentas conceituais da gramática da escolarização (TYACK; CUBAN, 1995) e discurso sobre a prática (DEPAEPE, 2005; HAI; SIMON; DEPAEPE, 2015; 2016) – revelou ambiguidades, permanências e ressignificações de ideias e práticas ao longo dos anos em que a revista esteve em circulação.

Com tais resultados, espera-se que esta pesquisa possibilite a compreensão da primeira etapa da Educação Básica e subsidie caminhos no compromisso com a Educação Infantil Brasileira.

## 2. A REVISTA CRIANÇA, DOS E PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL

[..] O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.  
A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio  
do que do cheio.  
Falava que os vazios são maiores  
e até infinitos  
[...]  
(BARROS, 2011)

Em uma revista de caráter educacional, os trabalhos publicados representam, de modo geral, o pensamento político-pedagógico da época, divulgam a temática relativa a essa área, suscitam debates que poderão daí advir e supõe-se, ainda, que farão aumentar os referenciais para as práticas educacionais, se lidos e debatidos pelo conjunto de professores e de professoras que a receberão. A **Revista Criança** inclui-se nesta perspectiva (CARVALHO, 2007).

Para apresentar a fonte e objeto da pesquisa desenvolvida, a presente seção discorrerá sobre a Revista Criança, um periódico de grande importância e repercussão na época em que esteve em circulação no Brasil – de 1982 até 2008 – chegando a publicar em torno de 100 mil exemplares por ano. Sua importância também se deve ao fato de ter sido o primeiro periódico voltado para a Educação Infantil (chamada de educação pré-escolar no período) no Brasil, segundo Carvalho (2006).

A Revista Criança teve sua primeira edição em 1982, nesse período o órgão responsável por sua publicação era o MOBRAL. Foi a partir de 1986 que o MEC assumiu sua direção. Sua coordenação passou por alguns órgãos oficiais<sup>9</sup> e permaneceu, por maior tempo, sob a direção do MEC.

Por 25 edições, a revista manteve apenas o título “Revista Criança”<sup>10</sup>. Nas edições 26, 27 e 28 foi acrescentado o subtítulo “Revista do professor de Educação Infantil”<sup>11</sup>. Na edição 29 houve mais uma mudança no subtítulo, alterando para a “Revista Criança do professor de Educação Infantil”, nomeação que se manteve até sua última edição.

Cabe destacar que não é possível afirmar o real alcance da revista para os professores, para tanto é preciso outra pesquisa, com outros objetivos. Por ora, as informações trazidas aqui, decorrem da própria Revista Criança, e de outras pesquisas realizadas sobre ela, que destacam a importância e repercussão do periódico no país, e não o seu alcance.

Entre as pesquisas desenvolvidas sobre a revista, têm-se o ponto comum de que todas as pesquisadoras enfatizam a intencionalidade do periódico em propagar as políticas educacionais da época. Para Alcântara (2005) o periódico expressou o pensamento pedagógico do momento, buscando

---

<sup>9</sup>Na edição 44 a Revista Criança apresenta um artigo com o título “Revista Criança completa 25 anos de circulação” escrito por Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho que especifica em um quadro além dos órgãos responsáveis de cada edição (da 1ª até a 43ª) o número da Revista, mês e ano de publicação, interlocutor, nível/modalidade de educação e tiragem.

<sup>10</sup>Como teve algumas alterações no subtítulo da Revista no decorrer das edições, optou-se neste trabalho em utilizar apenas o título Revista Criança.

esclarecer as dúvidas que pairavam sob o período em relação a Educação Pré-Escolar, sobretudo após a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998). O mesmo é afirmado por Silva (2006) que também reforça a ideia de que a intenção da revista era divulgar as políticas vigentes, servindo como “porta-voz” do Estado. Já Gonzales (2004), embora o foco de sua pesquisa tenha sido a linguagem escrita na Educação Infantil, a autora também reconhece a importância do periódico enquanto expressão dos ideais presentes no país.

Dentre as contribuições desses trabalhos, foi observado que o periódico não faz críticas às políticas vigentes. Para Carvalho (2006), a revista manteve um discurso de perpetuação do *status quo*, o mesmo foi observado por Zingarelli (2016) e Silva (2006) que destacam a intenção da revista em reproduzir e não refutar as ações do governo. Essa é uma das características principais da Revista Criança.

Historicamente, os periódicos eram usados como ferramentas políticas para alcançar a escola e modernizar a educação no país. Estudos como o de Zanlorenzi (2018) apontam a tendência dos periódicos educacionais de expressar “[...] uma ideologia a partir da veiculação de conceitos, teorias, metodologias, entre outros, submetendo a uma exposição, a uma avaliação e convencimento do repertório [...]” (p. 389). Outra tendência é a intenção de convencer o público leitor com determinadas estratégias. A esse respeito, no caso da Revista Criança, destacam-se algumas seções escritas pelos mesmos profissionais que seriam seus leitores, ou seja, os professores.

Além de buscar propagar os interesses políticos do Ministério da Educação, a revista buscou consolidar certas ideias e práticas pedagógicas em detrimento de outras. Isso fica claro quando se observa quem são os autores dos artigos mais teóricos apresentados pela revista, a maioria deles eram (e ainda são) protagonistas no cenário nacional da Educação Infantil, os quais lideram grupos de pesquisas em universidades e auxiliam na produção de importantes documentos norteadores da Educação Infantil do MEC<sup>12</sup>.

Depaepe (2012), embora descreva a imprensa pedagógica por meio de suas pesquisas no contexto belga, traz importantes elementos para a análise da Revista Criança.

Assim como apontado pelo autor, observa-se em certa medida uma característica normativa da Revista Criança, dado o fato de sua direção ser o próprio MEC, bem como a tendência formativa dos profissionais da Educação, trazendo, por meio da revista, objetivos e tendências pedagógicas específicas.

---

<sup>12</sup> Entre eles: Sônia Kramer, Vital Didonet, Solange Jobim e Souza, Gisela Wajskop, entre outros.

Além disso, há uma certa unidade entre as ideias e os autores apresentados no periódico. “[...] Nesse sentido, os periódicos fornecem um espaço relativamente homogêneo [...]” (DEPAEPE, 2012, p. 480-481, tradução nossa)<sup>13</sup>, ou seja, são “selecionados” determinados autores para compor o periódico, aqueles mais alinhados com as intenções da revista.

É interessante notar também que a revista contemplou um período de grande importância para a Educação Infantil Brasileira – décadas de 1980, 1990 e anos 2000 – durante os quais foram mantidos os autores em grande parte das suas publicações.

Além dessas características, a Revista Criança serviu como instrumento de formação dos profissionais da Educação Infantil. Para Oliveira (2011), ela subsidiou o fazer pedagógico em um momento histórico em que o papel e identidade desses profissionais passavam por mudanças, ou seja, ora eram vistos como monitores, ora como professores. Desse modo, a função desses profissionais oscilava entre os cuidados básicos e as ações pedagógicas. Carvalho (2006), ao analisar as primeiras edições da revista, também aponta a importância na formação dos profissionais pois, naquele período, o MOBREAL atuava na Educação Pré-Escolar e encontrou na Revista Criança uma possibilidade de “treinamento” em serviço dos professores.

O mesmo é revelado pela própria estrutura e organização da revista, com linguagem coloquial, direta e prática, buscando atingir diretamente os profissionais da Educação Infantil e estabelecendo um diálogo próximo com eles. Tal fato expressa uma necessidade, construída histórica e socialmente, da busca dos professores por manuais e modelos que pudessem subsidiar suas práticas. Há também exemplos para nortear o fazer pedagógico na Educação Infantil e textos escritos pelos próprios professores.

De acordo com Zingarelli (2016), a revista não manteve uma periodicidade em suas publicações, que variavam de acordo com o período e a responsabilidade técnica, oscilando entre uma e três publicações ao ano, o mesmo foi observado por Oliveira (2011) que destaca que tais oscilações também estavam relacionadas com as mudanças nos governos federais.

O número de páginas também se alterou no decorrer das publicações, nas primeiras edições girava em torno de 15 páginas, no decorrer dos anos esse número foi aumentando, mantendo uma média de 40 páginas por edição.

Feitas essas primeiras considerações, são apresentadas, a seguir as seções da revista.

---

<sup>13</sup>Traduzido do original: “[...] *In this sense, the journals provide a relatively homogenous space [...]*” (DEPAEPE, 2012, p. 480-481).

## 2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A REVISTA CRIANÇA

A Revista Criança é composta por seções que permanecem muito semelhantes ao longo de suas edições, enquanto outras se transformaram e até se extinguíram. A seguir, cada uma dessas seções será apresentada detalhando seus objetivos e mudanças, no entanto não se pretende destrinchar tais seções, tampouco aprofundar nas ideias da revista, objetivos que serão contemplados nas seções seguintes. O foco da presente seção é trazer para o leitor uma visão geral das 46 edições da revista.

Iniciando a descrição por alguns itens da revista que não são necessariamente caracterizados como seções, mas que são importantes para sua compreensão, já que permaneceram por longos períodos nas publicações da revista, quais sejam: Contracapa, História em Quadrinhos e Recado ao Professor.

Nas primeiras edições, da primeira até a oitava, correspondentes aos anos de 1982 e 1983, a Revista Criança apresenta na contracapa sugestões de atividades pedagógicas, elencadas a seguir:

Quadro 04. Atividades sugeridas na contracapa da Revista Criança

Ano	Edição	Sugestão
1982	1 <sup>a</sup>	Sugestão para uso do jornal
1982	2 <sup>a</sup>	Sugestão para uso do papel pardo
1983	3 <sup>a</sup>	“Você pode fazer...” molde de cavalo para contação de histórias ou outras finalidades
1983	4 <sup>a</sup>	Uso do barbante
1983	5 <sup>a</sup>	“O palhaço guarda-tudo” (molde de palhaço e guardar materiais)
1983	6 <sup>a</sup>	Sugestões para uso de cartolina
1983	7 <sup>a</sup>	O porta-materiais facilita o trabalho da unidade
1983	8 <sup>a</sup>	Sugestão para o uso de tiras de papel

Fonte: Revista Criança. Elaborado pela autora (2017).

Na 9<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> edição, esse espaço apresenta um informativo com o título: “Investir no Mobral: também tem sua vantagem”, demonstrando a possibilidade de a população indicar 2% do imposto de renda para a Fundação Mobral. Tal informativo retorna na 14<sup>a</sup> edição.

Na 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup> edição há um pequeno texto sobre o MOBREAL “Um serviço prestado à milhões de brasileiros”, explicando os objetivos do programa.

É válido lembrar que o MOBREAL esteve na direção da revista até 1986, momento em que buscou expandir suas atividades para outras ações culturais, sobretudo nas periferias urbanas e na Educação Pré-Escolar. Para Carvalho (2006), uma das intenções do movimento era ampliar a ação pública do governo.

Na 15ª edição há uma nota, sobre o ano da Constituinte de 1987, convidando os professores a participarem da nova constituição e a lerem a seção “Pré-escolar em ação” que discorreu sobre a temática. Na 16ª edição o convite para essa discussão foi reforçado, além de trazer a possibilidade, para aqueles que gostariam de obter maiores informações sobre a temática, de escrever para a Coordenadoria de Educação Pré-escolar. A temática permaneceu na 17ª edição com um pequeno texto sobre os direitos da criança presentes na Constituinte. Na 18ª edição houve um questionamento “Como é esse caminho?”

As próximas edições – 19ª e 20ª – trazem algumas indagações para o professor acerca da Educação Pré-Escolar e a então chamada Escola de 1º grau:

Como você, professor, vê a questão da articulação entre a pré-escola e a escola de 1º grau? Como tem procurado resolvê-la? Sua experiência poderia servir para outros professores pensarem no assunto e encontrarem respostas? Não seria proveitoso que a escola de 1º grau tivesse algumas características da pré-escola, como a alegria de aprender, a iniciativa para descobrir, a espontaneidade na expressão dos sentimentos e descobertas e a busca da autonomia? Não seria importante também que na pré-escola houvesse compromisso com a aprendizagem, com a aquisição de novos conhecimentos, com a progressiva sistematização dos conhecimentos que as crianças vão adquirindo? (BRASIL, 1988c, n.p.).

Na 21ª edição tem-se um Informativo e na 22ª é anunciado o ano da Constituição de 1988, motivando a sociedade a lutar pelos direitos das crianças, já que alguns desses direitos estavam incorporados na Constituição.

A 23ª edição apresenta uma breve descrição sobre a OMEP (Organização Mundial de educação Pré-escolar) e a possibilidade de filiar-se a ela, descrevendo-a como

[...] entidade não-governamental, filantrópica que tem por objetivo a defesa dos direitos das crianças. Ela existe em mais de 50 países e no Brasil, conta com associações em 22 estados, e em 60 municípios. Há uma OMEP perto de você, procure-a e filie-se (BRASIL, 1992, n.p.).

Esse espaço da contracapa é reservado para: uso do correio na 24ª edição, detalhando algumas informações sobre as correspondências; na 25ª edição para uma nota sobre o papel da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; na 26ª para a divulgação do I Simpósio Nacional de Educação Infantil; uma nota do MEC sobre o “Pacto pela valorização do magistério e qualidade da educação” na 27ª edição; e na 28ª edição, uma “propaganda do governo” com os seguintes dizeres: “Acorda, Brasil. Está na hora da escola! Educação. Prioridade nacional” (BRASIL, 1995, n.p.).



As edições 25 e 28 revelam nas contracapas algumas das transformações pelas quais a Educação Infantil estava passando no país para consolidação do aspecto pedagógico.

As edições seguintes – da 29ª à 33ª – o espaço traz algumas ilustrações. Na 30ª edição são desenhos de crianças com seus nomes e idades, apresentados logo abaixo de cada um deles e nas demais edições (31ª à 33ª) apenas uma ilustração por edição.

Apresenta-se na 34ª edição um pequeno texto com algumas fotos sobre o povo indígena Ticuna, em comemoração aos 500 anos do Brasil.

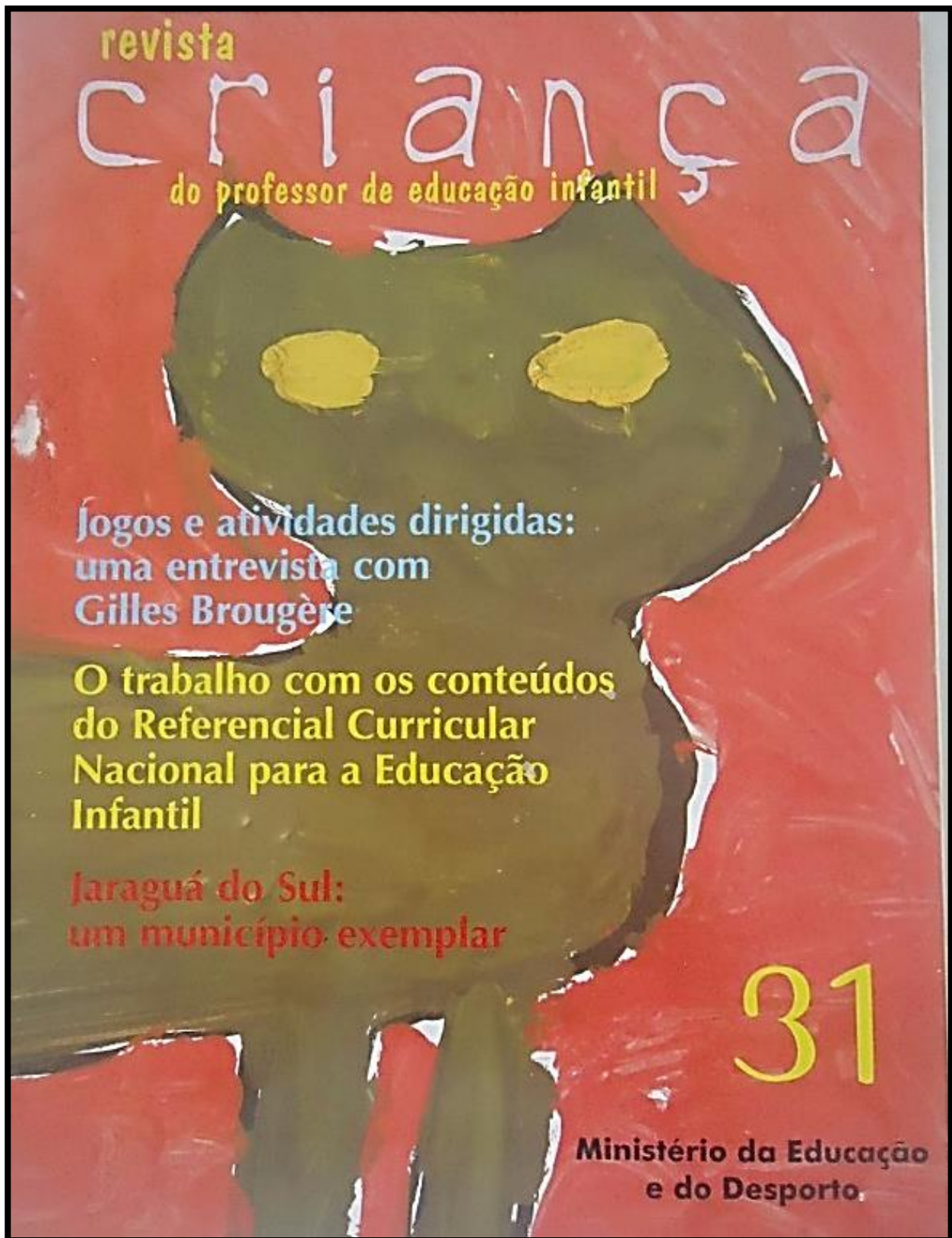
A 35ª edição traz a obra “Aquarela de Debret” e uma foto com algumas crianças encenando a releitura da mesma, na próxima edição (36ª) há algumas imagens do mural de uma escola do Recife (PE), já a edição 37 traz novamente algumas ilustrações criadas por uma criança, juntamente com um pequeno texto explicativo.

A partir da 38ª até a 46ª edição, correspondentes às versões disponíveis *on-line*, esse espaço da contracapa foi extinto.

Passando para a Capa da revista, geralmente é apresentada uma foto de alguma criança, ou um grupo de crianças, e produções das próprias crianças, retratando o cotidiano da pré-escola. Além disso, na capa das primeiras edições eram apresentados os informativos da revista, por exemplo: *Informativo ao Monitor\*MEC. MOBREAL Depec/Dipre. Maio/Junho/1982. Ano 1.*

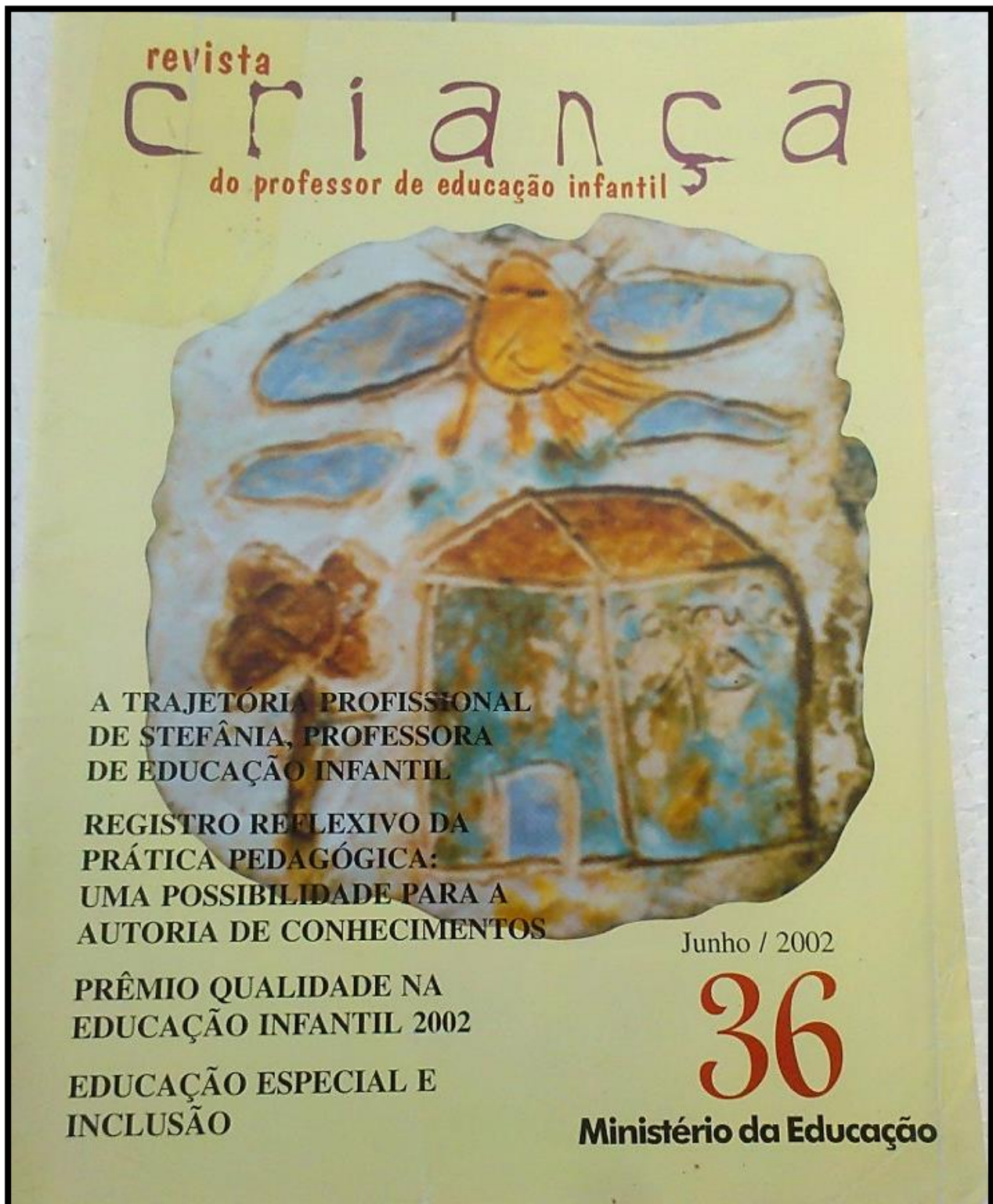
Com relação ao número da edição, é apresentado em destaque no canto inferior direito, como pode ser observado nas imagens a seguir:

Figura 1. Capa Número 31 da Revista Criança, 1998.



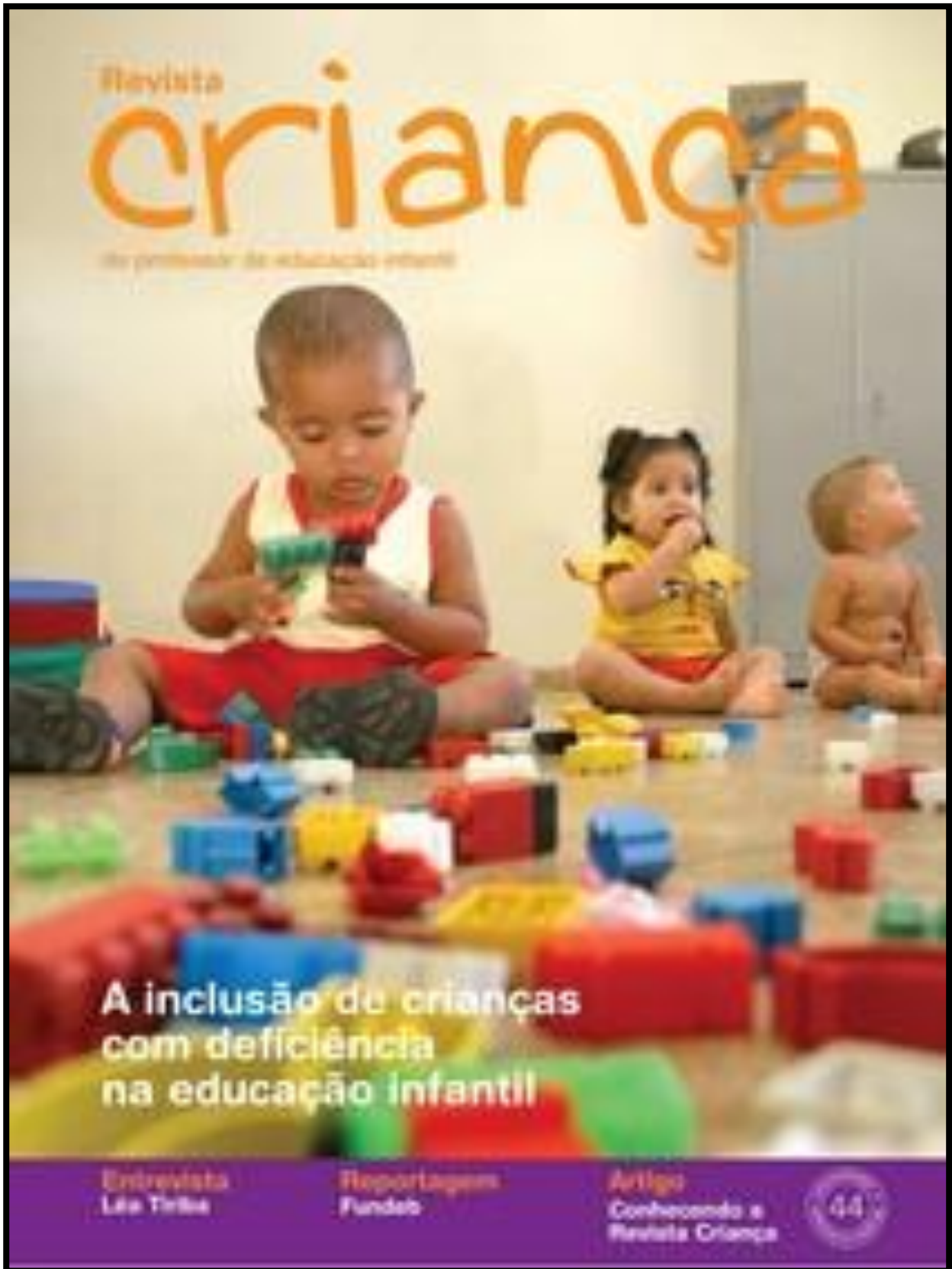
Fonte: Revista Criança, n. 31, 1998.

Figura 2. Capa Número 36 da Revista Criança, 2002.



Fonte: Revista Criança, n. 36, 2002.

Figura 3. Capa Número 44 da Revista Criança, 2007.



Fonte: Revista Criança, n. 44, 2007.

A partir da 9ª edição, as chamadas de alguns dos artigos da revista passam a compor suas capas, mas no decorrer das edições ora permanecem, ora saem desse espaço. Para Alcântara (2005) as capas buscavam anunciar os assuntos que seriam abordados no interior da edição, com temas considerados tendências para o momento.

Zingarelli (2016), em sua pesquisa de Doutorado, analisou as capas de algumas edições, buscando identificar a imagem de criança construída pela Revista Criança. Para a autora, na primeira metade da década de 90 “[...] poderíamos pensar em um momento de tentativa de construção de uma ideia positiva da criança: capaz, ativa, feliz. Já o professor relaciona-se com essa ideia participando, estando junto, próximo [...]” (ZINGARRELI, 20016, p. 67), já na segunda metade dos anos 90, com as ilustrações das próprias crianças, houve uma mudança nessa construção, valorizando a produção infantil como algo belo e significativo.

Logo após a capa, antes do sumário da revista, apresenta-se uma história em quadrinhos, que surgiu pela primeira vez na 2ª edição e permaneceu até a 23ª edição (entre os anos 1982 e 1992), porém, durante esse período, a seção não esteve presente em 3 edições (5ª, 6ª e 20ª edição). A partir da 24ª edição a seção foi extinta, na mesma edição em que anunciou a intenção da revista trazer maior profundidade teórica e se organizar em torno de um tema central.

De modo geral, as histórias em quadrinhos apresentavam um título e um recado final, semelhante à uma espécie de “moral da história”. Voltavam-se para o professor e, algumas vezes, eram escritas diretamente para eles, como na 4ª edição: “Monitor, o seu planejamento deve ser flexível. Procure sempre adequá-lo de forma que às atividades sejam do interesse das crianças e elas fiquem felizes em realizá-las” (BRASIL, 1983b, n.p.).

Ou, no número 17, quando diz: “[...] é importante, professor, fazer perguntas às crianças e analisar suas respostas, para compreender o seu modo de pensar. Os ‘erros’ infantis nos mostram o tipo de raciocínio da criança, nas diversas etapas de seu desenvolvimento” (BRASIL, 1988a, n.p.).

O objetivo das histórias em quadrinhos é abordar algum tema da pré-escola que julgava ser relevante para a reflexão do professor, na maioria das vezes simulando algum episódio do cotidiano escolar e finalizando com uma conclusão para o professor. O nome dos autores das histórias em quadrinhos é citado a partir da 7ª edição.

Para Zingarelli (2016), as histórias em quadrinhos explicitavam a imagem de criança constituída a partir da relação travada pelo professor com seus alunos. Sobre a conclusão apresentada no final de cada história, a autora ressalta que, além da função conclusiva, trazia a ideia das ações esperados do professor.

A seguir apresenta-se os títulos e os autores (quando descrito pela revista) das histórias em quadrinhos.

Quadro 05. Histórias em quadrinhos da Revista Criança

Ano	Edição	Título das Histórias em Quadrinhos	Autor
1982	2 <sup>a</sup>	Com criança tudo pode ser ...	-
1983	3 <sup>a</sup>	O entornado	-
1983	4 <sup>a</sup>	Certo dia	-
1983	5 <sup>a</sup>	-	-
1983	6 <sup>a</sup>	-	-
1983	7 <sup>a</sup>	De onde vem os bebês?	Letícia Braga Santoro; Leila Brasil Danziger
1983	8 <sup>a</sup>	Criança também sabe das coisas	Natália U. Batista; Everaldo P. Silva Jr.
1984	9 <sup>a</sup>	Gente grande é engraçada ...	Natália U. Batista
1984	10 <sup>a</sup>	Brincadeiras de meninos e meninas	Letícia Nogueira de Carvalho; Rosa Lia Vellozo
1984	11 <sup>a</sup>	A criança se sente um MÁGICO	Anita Hizrman
1984	12 <sup>a</sup>	A criança e as palavras	Lúcia Nogueira de Carvalho
1985	13 <sup>a</sup>	Todo dia é dia de POESIA	Lúcia Nogueira de Carvalho; Rosa Lia Vellozo
1985	14 <sup>a</sup>	A imaginação infantil	Lúcia Nogueira de Carvalho; Letícia Braga Santoro
1986	15 <sup>a</sup>	Observando e trabalhando com as crianças	Letícia Braga Santoro; Regina Fátima Teixeira
1986	16 <sup>a</sup>	Era uma vez... o prazer de escrever	-
1988	17 <sup>a</sup>	Crianças pensam diferente de adultos	Adaptação: Maria Gonçalves Weigel; Autoria Fátima Regina Teixeira de Salles Dias
1988	18 <sup>a</sup>	Buscando a função da pré-escola	Fátima Regina Teixeira de Salles Dias
1988	19 <sup>a</sup>	Um, dois... feijão com arroz”	Mabel de Melo Faleiro
1989	20 <sup>a</sup>	-	-
1990	21 <sup>a</sup>	O dia-a-dia na pré-escola	Anna Maria Gonçalves Weigel
1990	22 <sup>a</sup>	A auto-imagem positiva da criança	Anna Maria Gonçalves Weigel
1992	23 <sup>a</sup>	Como alfabetizar na pré-escola	-

Fonte: Revista Criança. Elaborado pela autora (2017).

Na folha de apresentação, logo após o sumário, há um espaço denominado “Recado ao monitor”. Esse espaço sofreu algumas alterações apenas em sua denominação, no entanto, permaneceu até a última edição (2008) cumprindo o objetivo de apresentar a revista e dialogar com o professor. Para isso, o recado dado ao monitor destacava o papel da revista e sua intencionalidade.

O diálogo direto com o professor transmite a ideia de proximidade entre a revista e o profissional atuante na Educação Infantil. Logo na 1ª edição afirmam:

Esperamos que ela seja compreendida como uma das tentativas do MOBREAL, no sentido de colaborar para o desenvolvimento da Educação Pré-escolar, com a qualidade desejada por todos nós. Trazemos, aqui, nossas palavras de estímulo e confiança em você, monitor, que está envolvido nesse trabalho, disposto a aprender cada vez mais sobre a criança (BRASIL, 1982a, p. 01).<sup>14</sup>

Oliveira e Rodrigues (2014, p. 232) também acordam com essa intenção da revista de manter uma “[...] participação ‘dialógica’ dos professores como interlocutores e/ou autores e quanto à sua prática profissional, engendrada a partir de um vínculo estreito com a formação dos professores, seja ela inicial ou continuada”. Segundo as autoras, por meio dos textos da seção “Carta ao professor” foi possível identificar que a revista anuncia um “[...] professor de educação infantil criativo, reflexivo e responsável por propagar a qualidade na educação infantil” (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2014, p. 223).

“Recado ao monitor” esteve presente desde a 1ª edição da revista, mesmo sem esse nome, que apareceu na 2ª edição e se manteve até a 14ª edição, quando mudou para “Recado ao Professor”, e não mais monitor.

Na 16ª edição, esse espaço foi intitulado “Mensagem ao Professor”. Nas edições de número 23, 24 e 25, o espaço foi chamado de “Conversa com o Professor” e, a partir da 26ª edição (1994), até a última (46ª edição, 2008) permaneceu como “Carta ao Professor”.

Conforme ressaltado no início desta seção, percorreu-se até o momento sobre alguns itens da Revista Criança que não são necessariamente caracterizados como seções: a contracapa, história em quadrinho e recado ao professor. A seguir serão abordadas algumas seções, de fato, da revista.

## 2.2 AS SEÇÕES DA REVISTA CRIANÇA

A seção “Mãos-à-Obra” esteve presente desde a primeira edição, em 1982, até a 22ª edição, em 1990, com sugestões de brinquedos, brincadeiras e outros materiais possíveis de serem

---

<sup>14</sup>Assinado por Claudio Moreira, presidente do Mobral, 1982.

confeccionados pelo professor e utilizados no cotidiano escolar. Para compor essa seção, os próprios professores/leitores poderiam enviar seus trabalhos e ideias, conforme incentivados pela revista “[...] envie-nos as suas ideias. Elas, com certeza, serão muito úteis a todos os outros monitores” (BRASIL, 1982a, p. 07).

A revista enfatiza que as propostas apresentadas nessa seção eram apenas sugestões, sendo de responsabilidade do professor adequá-las de acordo com as necessidades da sua turma, assim como a importância da troca de ideias entre os professores para que todos fossem beneficiados.

Com o quadro a seguir, nota-se que a seção não esteve presente na edição 20, na qual a revista se organizou apenas com artigos sem seções permanentes. Tais artigos foram utilizados no “Projeto de Capacitação a Distância” voltado para professores da pré-escola no município do Rio de Janeiro em 1987 (ZINGARELLI, 2016).

Quadro 06. Seção Mãos-à-Obra da Revista Criança

Ano	Edição	Tema abordado	Autores
1982	2 <sup>a</sup>	Criança ao ar livre	Wanda Medrado
1983	3 <sup>a</sup>	Contando histórias	Yara Prado Maia de Faria
1983	4 <sup>a</sup>	Construindo com sucata	Yolanda Cocco Calafange
1983	5 <sup>a</sup>	Bonecos fáceis de fazer	Letícia Braga Santoro; Yolanda Cocco Calafange
1983	6 <sup>a</sup>	Unidades desmontáveis	Lenith Costa Castro
1983	7 <sup>a</sup>	Como improvisar estantes	Yara Prado Maia de Faria
1983	8 <sup>a</sup>	Teatro de varas	Yara Prado Maia de Faria
1984	9 <sup>a</sup>	Construindo jogos	Rosana Miguel de Aragão Soares
1984	10 <sup>a</sup>	Calendário	Letícia Braga Santoro; Maria Tereza Castelo Branco
1984	11 <sup>a</sup>	Carimbos artesanais	Elke M. F. Servaes; Márcia Fonseca Alvim
1984	12 <sup>a</sup>	Enfeitando a unidade para o Natal	Elke Maria Francisca Sarvaes; Márcia Fonseca Alvim
1985	13 <sup>a</sup>	Jogando bingo	Elke Maria Francisca Sarvaes; Márcia Fonseca Alvim
1985	14 <sup>a</sup>	Teatro de sombras	Yara Prado Maia de Faria
1986	15 <sup>a</sup>	Confecção de instrumentos musicais	Não foi possível identificar os autores
1986	16 <sup>a</sup>	Nosso amigo bonecão	Anna Maria Gonçalves Weigel



1988	17 <sup>a</sup>	Teatro de fantoches	Elza Ferrareto Lourenço
1988	18 <sup>a</sup>	Cones divertidos	Ana Elizabeth Saraiva Malaspina
1988	19 <sup>a</sup>	Jogos com dados	Vitória Líbia Barreto de Faria; Fátima Regina Teixeira de Salles Dias
1989	20 <sup>a</sup>	-	-
1990	21 <sup>a</sup>	Brincando com água	Fátima Regina Teixeira de Salles Dias; Vitória Líbia Barreto de Faria
1990	22 <sup>a</sup>	Construindo histórias com as crianças	Mabel de Melo Faleiro

Fonte: Revista Criança. Elaborado pela autora (2017).

Entre as sugestões trazidas além de confecções de brinquedos e ideias de brincadeiras, há também estratégias para contação de histórias em sala de aula, confecção de brinquedos com sucata, teatro, como trabalhar com calendário, confecção de enfeites de Natal, entre outros.

É possível observar que as primeiras edições enfatizam as ações do professor e da comunidade escolar (sobretudo dos pais dos alunos) para que desenvolvessem materiais que não eram, necessariamente, de suas responsabilidades.

Nessa perspectiva, o próprio professor era responsabilizado pela qualidade na Educação, já que bastaria boa vontade, criatividade e disposição para organizar e promover um ambiente favorável para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, bastaria colocar de fato as “mãos-à-obra”, como expressa o seguinte trecho

Usando pouco material e a sua criatividade, você e as crianças podem montar diferentes tipos de estantes para organizar cantinhos em sua Unidade. Não é difícil. Se você precisar, peça ajuda à família das crianças. Vamos lá! (BRASIL, 1983a, p. 13).

Carvalho (2006) também destaca essa característica na concepção político-pedagógica presente na Revista Criança que, para a autora, se sustentava “[...] na ação voluntária, esforço da comunidade, baixo investimento público, remuneração simbólica, aproveitamento de espaços ociosos e sucata para o desenvolvimento das atividades com as crianças [...]” (CARVALHO, 2006, p. XI).

Em algumas edições, como na 17<sup>a</sup>, nota-se um início de aprofundamento teórico demonstrando a importância pedagógica de trabalhar determinada atividade com as crianças em sala de aula, como o teatro que:

[...] permite um melhor conhecimento da criança, pois ela se envolve de tal maneira diante do fantoche, que podemos conseguir, através dele, conhecê-la na íntegra. Assim, podemos ajudá-la no processo de socialização, fazendo-a sentir à vontade, sem inibições (BRASIL, 1988a, p. 17).

Ao longo das edições o aspecto pedagógico foi sendo cada vez mais destacado, na edição 18ª há um jogo que “[...] além de divertir as crianças, desenvolve o conceito de cor, quantidade, forma, coordenação viso-motora e pensamento lógico” (BRASIL, 1988b, p. 01) e, na 19ª edição, também são apresentados jogos que contribuem com a apreensão do conceito de número.

É interessante observar, na referida seção, algumas alterações da própria concepção da revista, que passou de um caráter mais prático, buscando orientar o trabalho do professor, para uma concepção com aprofundamento teórico e pedagógico, com maior clareza sobre a função da Educação Infantil. Tal premissa será aprofundada na próxima seção, em que pode ser observado que, embora algumas ideias tenham sido alteradas, a intenção da revista em **guiar** o trabalho do professor foi mantida.

Nas edições 26, 27 e 28, a seção “Criança Sugere” assume a mesma função da seção “Mãos-à-Obra”. Tal seção foi iniciada na 26ª edição, com dois textos semelhantes às propostas da seção “Mãos-à-Obra” e “Brinquedos e Brincadeiras”, mas permaneceu apenas por 3 edições (até a 28ª). Inicialmente não havia nenhuma explanação teórica, iniciava-se com a apresentação de alguma proposta, como construção de materiais, brinquedos ou alguma brincadeira. Já na 28ª edição, houve uma breve introdução e explicação. Em algumas edições, também foram apresentadas a bibliografia utilizada e algumas sugestões de referências. O quadro a seguir apresenta as referidas edições.

Quadro 07. Seção “Criança Sugere” da Revista Criança

Ano	Edição	Título	Autor
1994	26ª	Teatro de sombras	Francisco Marques
		Os bonecos que contam nossas histórias	Ana Rosa Beal
1994	27ª	Construir bonecos	Francisco Marques
1995	28ª	Reciclagem de papel	Thérèse Hofmann Gatti

Fonte: Revista Criança. Elaborado pela autora (2017).

Outra seção semelhante a “Mãos-à-Obra” foi a seção “Brinquedos e Brincadeiras”, iniciada na 4ª edição da revista reunindo as contribuições dos leitores/professores, com o objetivo de apresentar sugestões que enriquecessem o trabalho dos mesmos.

Inaugurando a seção, são apresentadas 04 brincadeiras diferentes: i. bola no túnel; ii. Lá vem o rato; iii. O leão e o coelho; iv. Bola em posição. Em todas as brincadeiras há uma descrição da preparação, a evolução e o final da brincadeira, descrevendo-as passo-a-passo.

A 5ª edição traz uma explicação maior, além das propostas das brincadeiras, com questionamentos que o professor poderia fazer a partir da brincadeira sugerida, ressaltando a importância do professor participar da brincadeira para propiciar o “[...] desenvolvimento da observação, da expressão das crianças, além de aguçar a criatividade delas [...]” (SANTORO, 1983, p. 15).

A seção permaneceu com essa estrutura na maioria das edições, com exceção das edições 13 e 15 em que foram apresentadas sugestões das professoras. Na 20ª edição a seção não apareceu, retornando na 21ª, sendo que na 22ª edição foi a última vez que esteve na revista.

As brincadeiras apresentadas em “Brinquedos e Brincadeiras”, ora atribuem ao professor o papel de promover, intervir e estimular a brincadeira, ora os coloca como expectadores da brincadeira infantil. As primeiras edições deixam claro que o papel do professor era participar junto às crianças na brincadeira, questionando-as e orientando-as, além de ressaltar que caberia ao professor estimular o desenvolvimento da criança e desafiar o raciocínio infantil, sendo necessário

[...] envolver as crianças em atividades que são brincadeiras, mas permitem a ela desenvolver habilidades diferentes, sob a forma de jogo [...] o importante é que a brincadeira atenda à fantasia da criança e desenvolva sua imaginação (BRASIL, 1983a, p. 12).

Em outros momentos, observa-se que o professor não deveria impor a brincadeira às crianças, que teriam que ser “[...] convidadas a participar do jogo, e não o fazer como uma atividade imposta. Se a atividade for interessante, bem incentivada e de acordo com a capacidade do grupo, todas vão querer participar da brincadeira” (ALVIM; SERVAES, 1984, p. 12).

Reúne-se propostas de brincadeiras ao ar livre, de mímicas, brincadeiras de sombras, jogos de percepção sensorial, de adivinha, brincadeiras com pneus, poesias, brincadeiras com jornais, sobre o esquema corporal (estátua), utilizando o mimeógrafo, entre outras, como revela o quadro a seguir.

Quadro 08. Seção Brinquedos e brincadeiras da Revista Criança

Ano	Edição	Tema abordado	Autores
1983	4ª	04 jogos – “bola no túnel”, “lá vem o rato”, “o leão” e o coelhinho e “bola em posição”	Silvia M. G. Botelho; Solange J. Souza
1983	5ª	Brincadeiras com sombras	Letícia Braga Santoro
1983	6ª	Brincadeiras com linguagens	Yara Prado Maia de Faria
1983	7ª	Brincadeiras recreativas para dias de chuva	Anna M. Weigel; Clara L. Gonzalez
1983	8ª	05 brincadeiras ao ar livre	Marisa V. P. Ferreira
1984	9ª	Jogos de mímica	Letícia B. Santoro

1984	10 <sup>a</sup>	Jogos para desenvolver a percepção sensorial das crianças	Solange J. Souza
1984	11 <sup>a</sup>	Jogos ao ar livre para desenvolver a coordenação motora da criança	Elke M. F. Servaes; Márcia F. Alvim
1984	12 <sup>a</sup>	Brincadeiras com charadas e adivinhas	Ana Elizabeth S. Malaspina; Elke M. F. S. Malaspina; Yara P. M. Faria
1985	13 <sup>a</sup>	03 jogos diversos - “Jacaré”, “João bobo” e “Passagem de saquinhos”	Ana E. S. Malaspina
1985	14 <sup>a</sup>	Brincadeiras na área coberta	Márcia F. A. H. Cadinha
1986	15 <sup>a</sup>	Coletânea de brincadeiras sugeridas por uma professora	Não foi possível identificar
1986	16 <sup>a</sup>	Brincadeiras com pneus usados	Yara P. M. Faria
1988	17 <sup>a</sup>	Brincadeiras com poesias	Yara P. M. Faria
1988	18 <sup>a</sup>	Brincadeiras com jornais velhos	Anna M. G. Weigel
1988	19 <sup>a</sup>	Brincadeiras de artes plásticas	Anna M. G. Weigel
1989	20 <sup>a</sup>	-	-
1990	21 <sup>a</sup>	Brincadeiras com o corpo	Fátima R. T. S. Dias
1990	22 <sup>a</sup>	Brincando através do mimeógrafo	Anna M. G. Weigel

Fonte: Revista Criança. Elaborado pela autora (2017).

Como já apontado, a revista sempre deixou claro seu interesse pela participação dos leitores/professores na colaboração para elaboração do periódico, solicitando que enviassem suas dúvidas, relatos e/ou sugestões. A partir da 6<sup>a</sup> edição (1983), a revista destinou um espaço para os relatos de práticas exitosas enviadas pelos professores com o nome “Pré-Escolar em Ação”. Inicialmente, a seção trazia apenas um relato e um parágrafo final convidando os professores a participarem.

No trecho a seguir, observa-se o objetivo desse espaço para a troca de experiências entre os professores: “[...] esta seção é o espaço que a revista reserva para que você fale sobre o trabalho que realiza, com suas crianças, dando oportunidades a que outras professoras possam conhecê-lo” (BRASIL, 1986a, p. 05).

A seção permaneceu até a 19<sup>a</sup> edição, retornando por mais duas edições, na 21<sup>a</sup> e a 22<sup>a</sup>, e na 26<sup>a</sup> edição a nomenclatura “Pré-Escolar em Ação” foi alterada para “Relatos de Experiência” (26<sup>a</sup>, 27<sup>a</sup> e 28<sup>a</sup> edição).

De modo geral, a participação de professores e leitores partia dos relatos sobre o trabalho que estavam realizando em suas escolas.

Têm chegado ao Mobral Central várias cartas de monitores do Programa Pré-Escolar. Eles nos contam sobre o desenvolvimento das crianças, os tipos de atividades que realizaram, o interesse e gostos que as crianças têm, as festinhas que

promovem, o envolvimento dos pais no trabalho da Unidade etc [...] (BRASIL, 1984a, p. 03).

Os relatos eram enviados de diferentes Estados do país, demonstrando o impacto e a abrangência da revista em praticamente todo o território nacional. Além dos professores, havia também a participação de outros profissionais da educação, como supervisores e coordenadores.

De maneira geral esses profissionais descreviam os projetos e atividades desenvolvidas em suas escolas de Educação Infantil. Também havia relatos sobre como utilizavam a Revista Criança em suas escolas e, também, textos sobre a Constituinte, escrito pela própria revista.

Com a mesma intenção de explorar os relatos dos professores, a seção “Respondendo sua Consulta” iniciou-se na 2ª edição e permaneceu até a 8ª (1982-1983), não aparecendo na 6ª edição. Seu objetivo era orientar os professores com as dúvidas enviadas por meio de cartas.

Nas primeiras edições, as dúvidas concentram-se em torno dos seguintes temas: a importância da história para as crianças da pré-escola; indicação de poesias; ideias de músicas e expressão corporal; como lidar com crianças: agressivas, teimosas, crianças carentes e crianças órfãs; como trabalhar o tema da sexualidade com as crianças; como abordar a religião; como trabalhar com datas comemorativas; como abordar o uso de chupetas; como confeccionar fantasias; como usar sucata; como trabalhar o medo das crianças; como trabalhar com materiais mimeografados.

Na 9ª edição (1984), a seção foi alterada para “Sua Carta: Nossa Resposta”, e algumas edições passaram a identificar as autoras das cartas e sua localidade. Sua nomenclatura foi mantida até a 16ª edição (1986) e, entre as edições 17, 18 e 19 (1988-1990), foi alterada para “Sua Pergunta, Nossa Resposta”. A partir daí, a seção não mais apareceu na revista.

Na 26ª edição (1994), surgiu uma seção nova, semelhante a essa. Denominada “Cartas”, a seção expunha algumas cartas dos leitores/professores sem uma resposta ou comentário. Nessas correspondências os professores solicitavam o acesso à revista, além de sugerir alguns temas que fossem abordados pela revista, elogiavam o material, entre outros assuntos.

Essa seção se manteve por três edições e retornou na 34ª edição (2000) com o título “Diálogo com as Cartas Recebidas”, retomando o antigo formato de apresentar a carta e trazer um comentário (resposta escrita pela revista), mantendo-se assim até a última edição (46ª), sendo que na 36ª edição o espaço destinado às cartas esteve acompanhado de algumas notícias.

As primeiras edições da Revista Criança são finalizadas com uma espécie de “carta final”. Esse espaço não é apresentado no sumário e nem possui esse título, no entanto cumpre a função de

finalizar a edição dialogando com o leitor/professor, assemelhando-se com a seção “Recado ao Monitor” apresentada no início das edições.

Essa “carta final” esteve presente da 1ª a 8ª edição (1983), já na 9ª edição (1984) a revista traz uma sugestão de atividade muito semelhante com as propostas apresentadas na seção “Mãos-à-obra”, permanecendo assim até a 15ª edição (1986). A 16ª edição (1986) apresenta o texto “A educação da criança menor de 7 anos e a constituinte”, escrito por Vital Didonet que, de acordo com o sumário da revista, não se enquadra em nenhuma das demais seções. Propostas de atividades são retomadas nas próximas edições (17, 18 e 19).

Na 20ª edição o espaço é apresentado com o título “Recado final” esclarecendo o objetivo daquela edição e fazendo um convite:

[...] esse convite é o próprio desafio para que você, leitor, manifeste suas inquietações, dúvidas e sugestões, mas, principalmente, conteste através do confronto com a própria experiência e a de seus colegas, as ‘verdades estabelecidas’ (SOUZA, 1989b, p. 45).

Nas próximas edições, 21 e 22, são apresentadas sugestões de livros infantis e na 23ª edição novamente uma proposta de atividade, assim como na 25ª edição. Já a 24ª edição traz uma ficha de avaliação da revista.

Com a 26ª edição esse espaço passou a integrar o sumário da revista e a ser denominado “Última Página”, com o texto “Plano Decenal e a Política de Educação Infantil”, escrito por Maria Helena Guimarães de Castro, seguindo a mesma estrutura nas próximas edições com os seguintes textos:

- 27ª edição: “O plano decenal e a conferência de educação para todos”, escrito por Célio da Cunha.
- 28ª edição: “Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil?”, escrito por Ângela M. Rabelo F. Barreto.
- 29ª edição: “A educação infantil na nova LDB”, escrito por Ângela M. Rabelo F. Barreto.
- 30ª edição: “A aventura de ensinar, criar e educar”, escrito por Madalena Freire.

Nessa edição, embora exista o texto na seção “Última Página”, a revista foi finalizada com um texto sobre o artista Miró, com o título “Miró, formador de um cosmos”, com algumas ideias para trabalhar o artista na pré-escola.

Algumas edições, como as de número 30, 31, 32, 34, 36 e 37, apresentam também um pintor e/ou uma obra de arte, como a obra “Anunciação” (Frade Angélico), “Índia Tapuia” (Albert Eckhout) e “Vendedoras de folhas de bananeira” (Jean-Baptiste Debret).

A seção foi retomada apenas na 38ª edição (2005) com o título “Arte” permanecendo até a última edição (46ª) em 2008.

A partir da 21ª edição surge a seção “Entrevista com Criança”, escrito por Solange Jobim e Souza, essa estrutura de entrevistar algumas crianças apareceu apenas nessa edição, alterando-se já na próxima edição (22ª) para “Entrevista”, entrevistando uma professora da equipe de Pré-Escolar, da Divisão de Educação pré-escolar da Secretaria Municipal de Educação da prefeitura de Uberlândia (MG). Foram transcritas as perguntas e as respostas da professora sobre seu trabalho em sala de aula, que era baseado em temas geradores.

A seção voltou na 26ª edição com uma entrevista do Ministro da Educação da época (do ano de 1994) com o tema Educação da criança de 0 a 6 anos, abordando questões sobre o Plano Decenal de Educação e as responsabilidades do governo federal, seguindo a mesma estrutura da edição anterior, mantendo-se até a 28ª edição, abordando a temática da Educação Infantil com o professor Antenor Naspolini (Secretário da Educação do estado do Ceará).

A seção aparece de outra maneira no sumário da revista nos números de 29 à 37, mas se manteve com o mesmo formato no corpo do material. Voltando na 38ª edição de forma mais explícita no sumário e permanecendo até a última (46ª edição) com a mesma estrutura: o título da entrevista, o nome do entrevistado e quem o entrevistou. Nota-se, porém, que em algumas edições há um detalhamento maior do entrevistado: sua formação, área de atuação etc.

Sendo inaugurada com entrevista com as crianças, passando por professores e permanecendo até a última edição da revista, seção contou também com entrevistas com especialistas, estudiosos e políticos da Educação, sobretudo da Educação Infantil do país. No Quadro 09 apresenta-se os temas abordados, os entrevistados e os nomes daqueles que os entrevistaram (quando informado pela revista).

Quadro 09. Seção Entrevistas da Revista Criança

Ano	Edição	Título	Entrevistado	Função	Entrevistador
1994	26ª	O ministro e a educação da criança de 0 a 6 anos	-	-	-
1994	27ª	As grandes questões da educação	Maria Aglaê de Medeiros Machado	-	-

1995	28 <sup>a</sup>	A educação infantil: por que é importante?	Antenor Naspolini	Secretário da educação do estado do Ceará	-
-	29 <sup>a</sup>	É conversando que a gente se entende	Délia Lerner; Ana Teberosky	Délia Lerner (Universidade de Buenos Aires, especialista em didática da matemática); Ana Teberosky (Universidade de Barcelona, especialista em Didática da Língua)	-
-	30 <sup>a</sup>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	Ana Inoue, Gisela Wajskop; Sílvia Pereira de Carvalho	-	-
1998	31 <sup>a</sup>	O que é brincadeira?	Gilles Brougère	Sociólogo, Professor e Doutor em Ciências Humanas	Gisela Wajskop
1999	32 <sup>a</sup>	Criação e autoria de um ponto de vista piagetiano	Lino de Macedo	Professor titular de Psicologia do desenvolvimento no Instituto de Psicologia da USP	Monique Deheinzelin
1999	33 <sup>a</sup>	-	-	-	-
	34 <sup>a</sup>	A cultura profissional do educador de infância em Portugal	Maria Cristina Corrêa Figueira	Educadora da Infância, Conferencista em vários eventos nacionais e internacionais. Foi <i>scholar-visitor do Institute of Education</i> em Londres.	Gisela Wajskop
2002	36 <sup>a</sup>	Significado da escrita no mundo atual	Emília Ferreiro	Psicolinguística argentina, tem se dedicado compreender como as crianças	Ana Sanchez



				constroem os conhecimentos no processo de alfabetização	
2002	37 <sup>a</sup>	Entrevista com a professora Stela Maris Lagos Oliveira	Stela Maris Lagos Oliveira	Coordenadora geral de Educação Infantil do MEC	Irla Maria
2005	38 <sup>a</sup>	Na Mídia, o Desfile de um Mundo Inatingível	Yves De La Taille	Livre-docente do Instituto de Psicologia da USP, responsável pela cadeira de Psicologia do desenvolvimento	Fabiola Pereira do Lago
2005	39 <sup>a</sup>	Aprendendo com a criança a mudar a realidade	Sonia Kramer	-	Angélica Miranda
2005	40 <sup>a</sup>	A Educação Infantil como esperança no futuro	Jesús Palacios	Universidade de Sevilha, sul da Espanha	Vera M. R. de Vasconcelos
2006	41 <sup>a</sup>	Imagens quebradas	Miguel Arroyo	Professor emérito da Faculdade de Educação da UFMG e PhD em Políticas de Educação pela Universidade de Stanford, na Califórnia/EUA	Adriano Guerra
2006	42 <sup>a</sup>	Qualidade na Educação Infantil um processo aberto, um conceito em construção	Maria Malta Campos; Maria Lúcia Machado	-	Iracema Nascimento
2007	43 <sup>a</sup>	Reggio Emília: uma experiência inspiradora	Bruna Elena Giacomini; Lanfranco Bassi	-	Vitória Faria e Alex Criado. Revisão técnica: Ana Lúcia Goulart de Faria
2007	44 <sup>a</sup>	Consciência ecológica se aprende com o pé no chão	Léa Tiriba	-	Angélica Miranda
2007	45 <sup>a</sup>	Culturas Infantis e direitos das crianças	Manuel J. Sarmento	Professor titular do Instituto de Estudos da	Iracema Nascimento

				Criança da Universidade do Minho, em Portugal	
2008	46 <sup>a</sup>	As duas demandas da educação infantil: quantidade e qualidade	Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva		Adriana Maricato

Fonte: Revista Criança. Elaborado pela autora (2018).

Até a 8<sup>a</sup> edição foram apresentados artigos no formato de reportagens da revista. Com uma nova estruturação do material, na 9<sup>a</sup> edição, as seções foram divididas e tais reportagens foram agrupadas na seção “Artigos”, iniciada em 1984 (9<sup>a</sup> edição) com três artigos diferentes e mantendo essa estrutura até a 16<sup>a</sup> edição, quando apresentou 4 artigos. Oscilando entre 3 e 4 artigos até a 20<sup>a</sup> edição que foi uma edição diferenciada organizando-se apenas com artigos (total de 19 artigos), mas na 21<sup>a</sup> edição retoma-se a estrutura anterior.

O número 23 da revista apresenta apenas artigos novamente (total de 09 artigos), assim como nas edições 24 (total de 07 artigos), 25 (total de 09 artigos), voltando-se a divisão por seções na 26<sup>a</sup> edição (06 artigos).

Entre a 29<sup>a</sup> e a 37<sup>a</sup> edição, a revista se estruturou basicamente em torno de artigos, mantendo algumas (poucas) seções como: reportagem, última página e sugestões de atividades, mas a maior parte das edições mesclou-se entre reportagens e artigos. Nessas edições, o sumário não especifica as seções, dificultando a distinção entre relatos, artigos e reportagens, porém, a leitura do conteúdo da revista possibilitou uma classificação a partir do tipo textual apresentado.

Nas edições 38 e 39 havia dois artigos por edição e a partir da 40<sup>a</sup> até a última edição (46<sup>a</sup>) apenas um por edição, no entanto foi criada uma nova seção com uma função semelhante, chamada “Caleidoscópio”, seguindo a mesma estrutura de 3 artigos por edição. “Caleidoscópio” surgiu na 37<sup>a</sup> e permaneceu até a última edição (de número 46).

Os quadros a seguir trazem os títulos dos artigos juntamente com seus autores (quando informado), primeiramente da seção “Artigos”, seguindo com a seção “Caleidoscópio”.

Quadro 10. Seção Artigos da Revista Criança

Ano	Edição	Artigo	Autor
1984	9 <sup>a</sup>	Fantasia: para que servem?	Antônia Barbosa Picano; Solange Jobim e Souza
		Trabalhando com revistas	Sônia Kramer
		De repente aparece o impetigo	Rosana Sordi
1984	10 <sup>a</sup>	Avaliação na pré-escola	Maria G. Botelho; Solange Jobim e Souza

		Saúde X doença - a batalha pela saúde	Rosana Sordi
		A música e o movimento	Anna Maria Gonçalves Weigel
1984	11 <sup>a</sup>	Criança mente?	Tereza Castello Branco; Mara Nadanovsky
		Hábitos de higiene	Rosana Sordi
		Crescendo juntos	Ana Elizabeth S. Malaspina
1984	12 <sup>a</sup>	Desenvolvendo o pensamento da criança na pré-escola	Solange Jobim e Souza
		Sinal amarelo. Atenção pode ser hepatite	Rosana Sordi; Marília Lemos
		Ela cresce, o medo passa	Ana Beatriz Moraes Sampaio
1985	13 <sup>a</sup>	O castigo na pré-escola	Rosa Lia Vellozo; Lúcia Nogueira de Carvalho
		Vamos plantar hortaliças?	Rosana Sordi
		Trabalho diversificado: dificuldades e vantagens	Sônia Kramer
1985	14 <sup>a</sup>	Conhecendo as crianças	Yara Prado Maia de Faria
		Excursões – vamos aprender passeando?	Marisa Vilela Pedras
		Animais de estimação. Sim ou não?	Marília Ferreira Lemos
1986	15 <sup>a</sup>	Fantasia da criança sobre a sexualidade	Márcia Fonseca Alvim Hudson Cadinha
		Criança epilética – vamos conhece-la?	Rosana Sordi
		Como avaliar na pré-escola?	Solange Jobim e Souza
1986	16 <sup>a</sup>	O projeto	Maria Lúcia Thiessen; Ana Rosa Beal
		A criança e o meio social	Rosana Aragão
		A criança e a escrita – algumas questões	Márcia Fonseca Alvim Hudson Cadinha; Regina Fátima Teixeira
		Em busca da criatividade	Letícia Braga Santoro
1988	17 <sup>a</sup>	Meninos e meninas: como devem ser?	Silvia Maria Graciosa Botelho
		Artes plásticas: use e abuse	Ana Elizabeth S. Malaspina
		Brincando com a palavras, descobrindo a escrita	Regina Fátima Teixeira
1988	18 <sup>a</sup>	Que pré-escola é esta?	Vitória Líbia Barreto de Faria; Mabel de Melo Faleiro
		A pré-escola hoje: transformação e definições	Solange Jobim e Souza
		Arte/educação uma luta por um ensino menos mecanizado	Letícia Braga Santoro
1988	19 <sup>a</sup>	Como a criança constrói o conceito de número?	Fátima Regina Teixeira de Salles Dias; Vitória Líbia Barreto de Faria
		Por que ciências naturais na pré-escola?	Rosana Miguel de Aragão Soares

		Entrando no tempo... conquistando o espaço	Solange Jobim e Souza
1989	20 <sup>a</sup> (Apenas artigos)	Pré-escola: (re) começando o trabalho	Sônia Kramer
		Vencer os preconceitos: um desafio no dia-a-dia do professor	Solange Jobim e Souza
		Adaptação da criança	Solange Jobim e Souza; Sílvia Graciosa Botelho
		Reflexão de uma professora sobre a utilização do tema integrador	Marcia Fonseca Alvim Hudson Cadinha
		Por que trabalho diversificado?	Yara Prado Maia de Faria
		Existe algum “jeitinho” para se criar atividades?	Anna Maria Gonçalves Weigel
		Você acredita? Criar e dramatizar a partir de um só material?	Anna Maria Gonçalves Weigel
		Conquistando o mundo da fala	Solange Jobim e Souza
		A escola e a linguagem da criança	Sônia Kramer
		Alfabetização: iniciando uma conversa com os professores	Solange Jobim e Souza
		Alfabetização: refletindo sobre a prática	Solange Jobim e Souza
		Livros de história – sempre importantes!	Letícia Braga Santoro
		Ilustrações e imagens ... Devaneio de crianças e adultos	Letícia Braga Santoro
		Música – “Ih! De novo? Ou – Ah! Que bom!”	Anna Maria Gonçalves Weigel
		Conversando um pouco sobre artes plásticas	Ana Elizabeth Saraiva Malaspina
		Exercícios mimeografados: usá-los ou não na pré-escola?	Sonia Kramer
		Uma criança está agressiva: o que fazer?	Sonia Kramer
		A criança descobrindo seu corpo e suas funções	Marcia Fonseca Alvim Hudson Cadinha
Vamos avaliar?	Sílvia Maria Graciosa Botelho		
1990	21 <sup>a</sup>	Brincando, explorando e descobrindo as ciências	Rosana Miguel de Aragão Soares
		Socialização, um processo em constante mudança	Sílvia Maria Graciosa Botelho
		Histórias... poesias... ‘o prazer na literatura infantil’	Letícia Lima Mont’Alvão; Simone Maria de Souza
1990	22 <sup>a</sup>	Era uma vez ...	Letícia Braga Santoro
		Ouvir nossos ritmos, (re) descobrir os momentos do corpo... Uma boa forma de entrar em contato com a criança	Rosana Miguel de Aragão Soares
1992	23 <sup>a</sup> (Apenas artigos)	Rua que te quero criança	Sebastião Rocha
		A evolução da auto expressão da criança	Ana Rosa de Oliveira Beal
		Promovendo o desenvolvimento da criança	Maria Elena Girade Corrêa
		CRECHE – obstáculos que estimulam	Maria Lúcia Thissen

		Riscos e rabiscos: e colagem	Cláudia Mércia Ramos Batista
		O resgate social da criança na pré-escola	Maria Helena Novaes Mira
		Brincando e aprendendo matemática	Edvirges Rodrigues; Liberado Ruiz
		Recado ao educador da pré-escola pública	Rita de Cássia R. Soares Dória
		Momentos	Ana Rosa Beal
1993	24 <sup>a</sup> (Apenas artigos)	Criança de 0 a 6 anos	Sérgio Roberto Kieling Franco
		Desenvolvimento da criatividade: um desafio para o professor	Denise de Souza Fleith
		Reverendo a função pedagógica da pré-escola	Telma Weisz
		“A gente não quer só comida...”	Viviane Morelli
		Por que faz de conta?	Andrea Triado; Edna Alexandre Costa; Desia Maria Fernandez
		A observação sistemática no cotidiano da pré-escola	Maria de Fátima Guerra de Sousa
		Pela janela eu vi!	Ana Rosa Beal
1993	25 <sup>a</sup> (Apenas artigos)	O sentido dramático da aprendizagem	Madalena Freire
		Falar é preciso	Maria Lúcia Thiessen
		O discurso do anti-método	Monique Deheinzelin
		O professor e o seu papel na formação do autoconceito	Eunice Soriano de Alencar; Angela Rodrigues Virgolim
		Semana da alimentação	Sandra Lúcia Pacheco de A.C. Souza
		A formação do educador para a pré-escola: a chave do tamanho	Márcia Souto Maior Mourão Sá
		O professor e a capacitação	Maria M. de Lima Almeida
		O menor na sociedade Yanomami	Loretta Emiri
		Avaliação na pré-escola	Ana Maria Costa de Souza
1994	26 <sup>a</sup>	Jogo de linguagem: prontos para uma reflexão a respeito do valor da interação social no desenvolvimento infantil	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
		O brinquedo e a formação do pensamento	Maria Terezinha Bellanda Glauch
		A escrita vista como um processo evolutivo	Marisa Maria Brito da Justa Neves; Sandra Francesca; Elizabeth Tunes
		Pressupostos para uma educação transformadora	Leni Vieira Dornelles
		A teoria de Emília Ferreiro: implicações pedagógicas e distorções no uso desse conhecimento	Fátima Regina Teixeira de Salles Dias
		Conversando sobre o grafismo	Marcia M. Mamede

1994	27 <sup>a</sup>	A criança na brinquedoteca	Adriana Friemann
		A importância da qualidade do espaço na educação das crianças	Mayumi Watanabe de Souza Lima
		A educação infantil na Nova LDB	Vital Didonet
		Seguindo alguns caminhos apontados pelas crianças	Vitória Líbia Barreto de Faria
		Uma perspectiva para o ensino de matemática na pré-escola	Rosa Maria Macial; Maria Luiza do Canto Benedeti
		I Simpósio nacional de Educação Infantil – relatório - síntese	
1995	28 <sup>a</sup>	A questão da qualidade da educação infantil: a experiência do Chile	Maria Victoria Peralta Espinosa
		Caminhando com arte na pré-escola	Denise Barata
		Mãe-berçário: uma relação que se complica fácil	Fúlvia Rosenberg
		Orientação sexual na pré-escola: o papel do professor	Márcia Gomes Fernandes
		O significado da infância	Miguel Gonzales Arroyo
		Finalidades da educação – das concepções tradicionais a uma concepção dialética	Sandra Francesca Conte de Almeida
-	29 <sup>a</sup>	Alfabetizar na pré-escola	Telma Weisz
-	30 <sup>a</sup>	Formação de professores: aquisição de conceitos ou competências?	Regina Scarpa Leite
		Jogos e matemática: uma possibilidade	Priscila Monteiro
		Formação continuada do educador	Rosa Virginia Pantoni; M. Clotilde Rosseti Ferreira
1998	31 <sup>a</sup>	O corpo e o movimento da criança de zero a seis anos	Maria Paula Zurawski
		Um quintal, um olhar e ... bananas!	Silvia Kawassaki Miyasaka; Renata Americano
		Trabalhando a diversidade textual no pré	Lucia Wajskop; Lucila Bernardes
		Trabalhando linguagem oral com crianças de três anos	Daniela Panutti; Maria Virgínia Gastaldi
		Jogos de improvisação musical	Teca Alencar de Brito
		Posições, suposições e sobreposições	Sylvia Helena Boock; Laura Mariano de Souza
1999	32 <sup>a</sup>	Giroletras: uma ciranda de leitura em expansão	Iêda Maria Luz Brito
		Bienal - arte educação em primeiro plano	
		Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros...	Monica Nogueira Camargo de Toledo

		Quando brincar é aprender ... matemática	Um projeto no programa crer para ver (Natura)
		A interação de crianças de idades diferentes como conteúdo da educação infantil	Rosana A. Dutoit
1999	33 <sup>a</sup>	Wallon e a criança	Izabel Galvão
		Vida de inseto	Sueli Aparecida Pereira
		500 anos de Brasil	Gisela Wajskop
		Animais marinhos ou o fundo do mar?	Maria Alice Junqueira de Almeida
		A educação na visão do letramento	Eliane de Araújo Lima
		Espaço atraente: espelho de valores	Beatriz Ferraz; Fernanda Flores
1999	34 <sup>a</sup>	Vygotsky, vida e obra	Marta Kohl de Oliveira
		Língua, ciência e arte: uma prosa sobre seus ritmos na cadencia da formação	Beatriz B. Gouveia
		Creches numa perspectiva educacional	Stela Maris Lagos Oliveira; Eliane de Araújo Lima; Isaura Maria da Luz Silveira
		Brinquedotecas: uma experiência da pastoral da criança	Maria Lucia Thiessen
		Professores e professoras: a formação continuada neste grande país chamado Brasil	Gisela Wajskop; Ana Amélia Inoue
2001	35 <sup>a</sup> edição	Autonomia e identidade	Ives de La Taille
		Como as crianças pintam?	Monique Deheinzelin
		Construção de uma proposta pedagógica	Fátima Regina Teixeira de Salles Dias; Vitória Libia Barreto de Faria
		O desafio da educação inclusiva	Andréa da Cruz Lucas
2002	36 <sup>a</sup>	Educação especial e inclusão	Eugênia Augusta Gonzaga Fávero
		O processo de formação e a atuação da professora de Educação Infantil. Revisitando um pouco de teoria sobre o tema da formação	Ideli Ricchiero
2002	37 <sup>a</sup>	Da casa para a escola: uma transição importante para a criança e sua família	Alia Barrios
		Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: conquistas e dificuldades	Vitória Libia Barreto de Faria

2005	38ª versão <i>on line</i>	Os Primeiros desenhos. A Construção Gráfico-Plástica	Nancy de Fátima Silva Morita
		O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil	Maria da Graça Souza Horn
2005	39ª	Conhecimento do mundo natural e social: desafios para a educação infantil	Maria Inês Mafra Goulart
		A casa do mendigo tesoura	Fernanda Conde Collares Xavier
2005	40ª	A matemática na Educação Infantil: trajetória e perspectivas	Ana Virginia de Almeida Lima
2006	41ª	O contexto multifacetado do currículo na educação infantil	Jodete Bayer Gomes Füllgraf
2006	42ª	Planejar para aprender. Aprender para planejar	Beatriz Ferraz
2007	43ª	Faz-de-conta: invenção do possível	Adriana Klisys
2007	44ª	Revista Criança completa 25 anos de circulação	Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho
2007	45ª	Diálogos e interações com as crianças de 0 a 3 anos: desafios para as instituições de educação infantil	Daniela Guimarães
2008	46ª	Pelo direito à educação infantil: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil	Ângela Maria F. Rabelo Barreto

Fonte: Revista Criança. Elaborado pela autora (2017).

Quadro 11. Seção Caleidoscópio da Revista Criança

Ano	Edição	Artigo	Autor
2002	37ª	Brinquedos e infância	Eugenio Tadeu Pereira
		Museu do brinquedo na ilha de santa catarina	Telma Anita Piacentini; Minica Fantin
		Palavramiga	Francisco Marques
2005	38ª	O Papel dos Contos de Fadas na Construção do Imaginário Infantil	Isabel Maria de Carvalho Vieira
		O Conto de Fadas. O imaginário Infantil e a Educação	Nelly Novaes Coelho
		Conversando e Contando Histórias, Recriando Lugares - Geografia, Literatura e Educação Infantil	Aurea da Cunha Marandola; Eduardo Marandola Jr.
2005	39ª	Integração de creches e pré-escolas e habilitação de professores: qualidade na Educação Infantil	Jeanete Beauchamp
		Criança e educação: uma trajetória cultural e institucional	Fátima Camargo
		Pare! Respeite-me, também sou cidadão!	Adenice do Socorro Corrêa de Amorim; Mônica Nascimento de Brito; Sirlene do Socorro Cunha Barros



2005	40 <sup>a</sup>	As instituições de Educação Infantil são responsáveis dos sistemas de ensino	Karina Rizek Lopes
		Pactuação de responsabilidades em prol da inclusão social de crianças	Aidê Cançado Almeida
		A integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino	Ana Rosa de Andrade Parente
2006	41 <sup>a</sup>	Avaliação sempre envolve uma concepção de mundo	Claudia de Oliveira Fernandes
		Elaboração e organização de instrumentos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças	Adrienne Ogêda Guedes
		O Portfólio como novo instrumento de avaliação	Rosana Aragão
2006	42 <sup>a</sup>	Desafios de um novo tempo	Karina Rizek Lopes; Roseana Pereira Mendes
		A Criança de 6 Anos no Ensino Obrigatório: Um Avanço Social	Sandra Denise Pagel; Aricélia Ribeiro do Nascimento
		A Criança de 6 anos no Ensino Fundamental	Elvira Souza Lima
2007	43 <sup>a</sup>	Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo	Ângela Scalabrin Coutinho; Eloisa Acires Candal Rocha
		Os conteúdos em educação infantil	Gabriel de Andrade Junqueira Filho
		Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil	Anelise Monteiro do Nascimento
2007	44 <sup>a</sup>	Alfabetização e letramento: a experiência de São Luís	Eliane Maria Pinto Pedrosa e Rosa Constância Abreu
		A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil	Angela Meyer Borba
		Um currículo centrado na arte	Josely Pereira Lôbo
2007	45 <sup>a</sup>	A Educação Infantil a partir do Fundeb	Vital Didonet
		Os impactos do Fundeb numa capital	Raimundo Moacir Mendes Feitosa
		Municípios de pequeno porte e a educação infantil: a experiência de Castro	Carlos Eduardo Sanches
2008	46 <sup>a</sup>	A comunicação com bebês e com crianças pequenas: a imitação como forma de conhecer o mundo	Adrienne Ogêda Guedes
		A educação coletiva do pequeno cidadão de 0 a 3 anos	Maria Clotilde Rossetti Ferreira
		Pensar a educação das crianças de 0 a 3 anos em ambientes de educação coletiva	Maria Carmem Silveira Barbosa

Fonte: Revista Criança. Elaborado pela autora (2017).

Com as descrições nos quadros acima, é possível notar a recorrência de determinados autores ao longo das publicações da revista, além disso observa-se que cada um desses autores aborda com mais especificidade determinado tema. Tais informações revelam uma característica da Educação

Infantil do país, de hegemonia de determinadas vozes que contribuem com a construção de um discurso sobre a prática pedagógica, ou seja, de como a prática dos professores deveria se consolidar. Isso abre possibilidades para novas investigações a respeito da história dos intelectuais da Educação Infantil Brasileira.

A seção “Criança Informa” também apareceu na 26ª edição e permaneceu até a 28ª edição. Dividida em duas partes, a primeira corresponde à agenda de eventos da área da Educação e a segunda destina-se a sugestões de livros. A partir da 36ª edição outras seções semelhantes tais como: “Notícias”, “Agenda” e “Livros” também surgiram.

As seções “Notícias e Agenda” aparecem juntas na 39ª edição e se altera para “Notas” a partir da 41ª edição, embora com nomenclatura diferente foi mantida a mesma função.

A partir da 39ª edição, a seção “Livros” se extinguiu permanecendo a seção “Resenha”, na qual os próprios leitores eram convidados a enviar suas resenhas sobre livros infantis ou de interesse dos profissionais da Educação Infantil. Essa seção apareceu pela primeira vez no número 32 e voltou nos números 34, 35, 36, 37 e 39 da revista.

Na edição 38, foi destinado um espaço para que os professores enviassem “[...] poemas, contos e crônicas criados por aqueles que reencantam o mundo educando crianças e fazendo literatura de boa qualidade” (BRASIL, 2005, p. 19). Esse espaço, chamado “Professor faz Literatura” permaneceu até a última edição da revista, de número 46.

Seções que não eram fixas como: “Prêmio Qualidade na Educação Infantil” apareceu em seis edições da revista, na 33ª edição pela primeira vez explicando a finalidade dessa iniciativa e o como os professores poderiam proceder para participarem. A mesma estrutura se manteve na 38ª edição, já na 34ª edição, a revista organizou uma relação dos trabalhos classificados para premiação da primeira edição do Prêmio.

Nas edições 35, 36, 37 e 39 a revista apresentou com detalhes alguns dos projetos premiados, geralmente aqueles que obtiveram o primeiro lugar da premiação. Além dessa seção esporádicas, a revista apresentou outras como: “Reportagem” e “Matéria de capa” em algumas edições.

## 2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto nesta segunda seção, após leitura de todas as edições da Revista Criança, foi possível concluir e resumir a estrutura da revista da seguinte maneira:

Da 01ª até a 08ª edição (1982-1983) nota-se uma busca de identidade, nesse período algumas seções surgem aos poucos e a partir da 09ª edição apresenta-se uma estrutura que permaneceu por 10 edições.

Da 09ª até a 19ª edição a revista muda suas características de apresentação: o sumário especifica melhor as seções, apresentando também uma logomarca para cada uma delas. Nesse período as seguintes seções permanecem fixas:

- ✓ Recado ao monitor
- ✓ Sua carta nossa resposta
- ✓ Pré-escolar em ação
- ✓ Brinquedos e brincadeiras
- ✓ Mãos-à-obras

A 18ª edição traz uma novidade: a revista se organizou em torno de um tema central, assim, todos os textos buscaram dialogar com a mesma temática. Na 19ª edição nota-se uma linguagem mais acadêmica, citando, pela primeira vez um teórico conhecido na área: Jean Piaget.

O número 20 da revista é uma edição diferenciada, na qual não há seções permanentes, organizando-se apenas com artigos, totalizando 19 artigos.

Em seguida, na próxima edição de número 21, a revista retoma seu formato em seções, mas com algumas alterações:

- ✓ Recado ao professor
- ✓ Entrevista
- ✓ Pré-escolar em ação
- ✓ Brinquedos e brincadeiras
- ✓ Mãos-a-Obra
- ✓ Artigos

Entre a 22ª e a 25ª edição, a revista varia entre edições apenas com artigos e edições com seções permanentes. Nesse período foi possível observar a preocupação da revista pelo aprofundamento teórico em seus artigos, trazendo também artigos mais longos.

Entre a 26ª e a 28ª edição, a revista mantém as seções fixas acrescentando novas seções, seguindo a seguinte estrutura:

- ✓ Carta ao professor
- ✓ Artigos
- ✓ Entrevista

- ✓ Relato de experiência
- ✓ Criança sugere
- ✓ Criança informa (Agenda e Livros)
- ✓ Cartas
- ✓ Última página

Por 9 edições (entre a 29<sup>a</sup> até a 37<sup>a</sup>), a revista passa por um período de “indefinição”, pois tentou romper com a estrutura e as seções anteriores, mas não encontrou uma nova identidade. O sumário não é bem especificado, dificultando a compreensão da natureza das seções: se eram entrevistas, artigos ou relatos de experiências.

As últimas edições da revista (da 38<sup>a</sup> até a 46<sup>a</sup>), as quais correspondem as edições que estão disponíveis *on line*, a revista tem pouca alteração, retomando sua estrutura com seções fixas. Mantem-se algumas seções das edições anteriores e acrescenta-se outras, abaixo segue as seções desse período. As únicas alterações foram referentes à seção “Prêmio de Qualidade”, “Matéria de Capa” e “Resenhas”

- ✓ Carta ao professor
- ✓ Entrevista
- ✓ Caleidoscópio
- ✓ Professor faz literatura
- ✓ Prêmio qualidade
- ✓ Artigos
- ✓ Reportagem
- ✓ Notícias
- ✓ Agenda
- ✓ Livros
- ✓ Diálogo
- ✓ Artes

Ao apresentar a Revista Criança, buscou-se trazer para o leitor, nesta seção, uma visão geral do material analisado, com informações da organização da revista: as seções e seus objetivos, os temas publicados, os autores, além das mudanças que o periódico demonstrou ao longo das edições.

Além da caracterização da revista, algumas especificidades do periódico foram evidenciadas, sobretudo a intenção normativa e formativa da Revista Criança, que buscou propagar e validar

determinadas ideias e práticas pedagógicas, como Depaepe (2012) destaca sobre a imprensa pedagógica.

Um dos diferenciais da Revista Criança é o perfil dos autores que escreviam no periódico: alguns professores, em determinadas seções de orientações mais práticas e, também, pesquisadores e teóricos conhecidos no cenário nacional, líderes de pesquisas sobre a Educação Infantil, revelando certa hegemonia e homogeneidade das “vozes” da Educação Infantil Brasileira.

As informações apresentadas nesta seção são importantes para compreensão do leitor sobre as ideias contidas no periódico, que serão aprofundadas nas próximas seções.

### **3. PERIODIZAÇÃO DA REVISTA CRIANÇA: O QUE A REVISTA NOS REVELA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL?**

[...] Com o tempo aquele menino  
que era cismado e esquisito  
porque gostava de carregar água na peneira  
Com o tempo descobriu que escrever seria  
o mesmo que carregar água na peneira.  
No escrever o menino viu  
que era capaz de ser  
noviça, monge ou mendigo  
ao mesmo tempo  
[...]  
(BARROS, 2011)

[...] A escola é existência. E, portanto, a escola é a sua história. Por isso mesmo, para pensar na escola que desejamos, é necessário meditar sobre a escola que recebemos [...] (BOTO, 2017).

Para aproximação e análise do objeto da pesquisa – a Revista Criança – foi realizada uma periodização das ideias presentes em todas as suas publicações, organizando-as em quatro períodos. Por se tratar de um material extenso e com valiosas informações acerca da Educação Infantil no Brasil, focou-se nas ideias sobre a criança, o papel do professor, a função da Educação Infantil, a estrutura das creches e pré-escolas e as principais orientações pedagógicas para esses espaços.

Tais ideias revelam pistas e indícios que, juntamente com o Referencial Teórico e Metodológico (DEPAEPE, 2005; 2012) utilizado na pesquisa, possibilitaram uma compreensão histórica da Educação Infantil Brasileira no período de 1982 até 2008, correspondente aos anos de publicação do periódico analisado.

O conceito “gramática da escolarização” (TYACK; CUBAN, 1995) e as premissas do “discurso sobre a prática pedagógica” (DEPAEPE, 2005) foram utilizados como ferramentas teóricas para a compreensão e análise da Revista Criança.

O conceito de gramática da escolarização foi teorizado pelos autores David Tyack e Larry Cuban (1995), e diz respeito ao conjunto de modos operantes presentes no espaço escolar. Esse conjunto inclui regras, normas, rituais, concepções, modos de agir e de pensar que, embora sofram algumas alterações, a essência permanece a mesma ao longo dos anos e em diferentes países.

Por meio desse conceito é possível identificar que há mais estabilidade do que mudança no ambiente escolar (DEPAEPE, 2005). Os modos operantes da escola foram construídos e perpetuados ao longo dos anos, o que torna muito difícil rompê-los e muito mais complexos quanto aparentam ser, principalmente na maneira como os discursos pedagógicos inovadores propagam. Assim, a gramática da escolarização:

[...] nos leva a encontrar traços de imutabilidade e conservadorismo em todos os discursos de inovação expressos em seu processo de apropriação. As escolas construíram grupos de ações semelhantes em contextos diferentes, a fim de educar os estudantes em todo o mundo civilizado. Esses rituais, rotinas e hábitos de ensino readaptam fortemente os discursos sobre inovação, na maioria das vezes dando a ele casacos e significados antigos, remodelando-o,

integrando-o às práticas existentes (HAI; SIMON; DEPAEPE, 2015, p. 05, tradução nossa).<sup>15</sup>

Tais pesquisas no âmbito da História da Educação, como as desenvolvidas por Hai, Simon e Depaepe (2015; 2016), evidenciam a ideia da continuidade das práticas pedagógicas.

A continuidade domina a descontinuidade. Desde o final do século XVIII, certos mecanismos básicos estão em vigor, desempenhando um papel determinante no comportamento educacional e no pensamento em todo o mundo ocidental. Para se convencer disso, tudo o que você precisa fazer é visitar os museus da escola. Se olharmos de perto, perceberemos que em tudo Oeste, os meios que foram utilizados para iniciar os processos de aprendizagem tem sido praticamente o mesmo, e sempre destinados a obter os mesmos efeitos [...] (DEPAEPE, 2005, p. 41, tradução nossa).<sup>16</sup>

Depaepe e Smeyers (2016) também destacam o caráter universal desse conjunto de características presentes nas escolas, com o exemplo dos museus escolares. Para os autores há algo comum em todas as escolas.

Que esses museus de educação respirem o mesmo espírito em quase toda parte mostra o quão universal é o “texto” da gramática escolar – mesmo que o “contexto” social e cultural ao longo destes vários períodos seja caracterizado por importantes distinções. Da mesma forma, isso prova o quão profundamente a gramática da escola está entrelaçada com os processos de modernização, globalização e educacionalização (DEPAEPE; SMEYERS, 2016, p. 758-759).

Os trabalhos de Depaepe (2005; 2012) e de Hai, Simon e Depaepe (2015; 2016) embasam também a ideia de discurso sobre a prática pedagógica. Tal pressuposto teórico se refere ao conjunto de ideias presentes na Educação, que direcionam e orientam a prática do professor, delineando modos de agir dentro desses espaços. Tal ideia não expressa fielmente a prática pedagógica nem as ideias pedagógicas, e é possível identificar que o discurso e a prática

---

<sup>15</sup>Traduzido do original: “[...] leads us to find traces of immutability and conservatism in all innovation discourses expressed within its appropriation process. Schools built similar groups of actions against different backgrounds in order to educate students around the civilized world. Those rituals, routines and teaching habits strongly readapt innovation discourses, most of the time giving to it old coats and meanings, reshaping it, integrating it to the existing practices” (HAI; SIMON; DEPAEPE, 2015, p. 05).

<sup>16</sup>Traduzido do original: “La continuidad domina sobre la discontinuidad. Desde finales del siglo XVIII ciertos mecanismos básicos han estado en funcionamiento, desempeñando un papel determinante en la conducta y el pensamiento educativos de todo el mundo occidental. Para convencerse de ello, no hay más que visitar los museos escolares. Si observamos detenidamente, nos daremos cuenta de que en todo Occidente los medios que se han empleado para iniciar los procesos de aprendizaje han sido prácticamente los mismos, y siempre destinados a obtener los mismos efectos [...]” (DEPAEPE, 2005, p. 41).



se interferem reciprocamente, ou seja, são moldados, adaptados, repensados nesse complexo movimento.

Quando determinada ideia chega na sala de aula, ela já se apresenta com as alterações necessárias para aquela realidade, que na prática poderá continuar sendo reformulada e impactando também em outras ideias pedagógicas.

Assim, com a análise da Revista Criança, é possível identificar essas relações e a construção de um discurso sobre a prática pedagógica no Brasil. A revista evidencia tais relações, na medida em que traz tanto artigos teóricos, quanto exemplos práticos que deveriam nortear a educação das crianças pequenas da época.

Diante dessas ideias, a escola apresenta modos operantes em que, apesar de algumas alterações, a existência dessa “gramática” permanece praticamente inalterável, o que leva ao questionamento em que medida a escola necessita desses modos operantes para sua existência. Os discursos pedagógicos trazem a ideia de mudança, inovação, sobretudo com as reformas no ensino e os avanços legais. No entanto, a compreensão da História da Educação faz com que sejam identificadas que algumas dessas ideias já estavam presentes entre os primeiros teóricos que buscavam compreender e formular propostas para a Educação (como John Amos Comenius e Jean-Jacques Rousseau). Nesse sentido, a premissa de que o ambiente escolar revela mais permanências do que rupturas se faz mais pertinente.

Nesse processo há também a construção do discurso sobre a prática pedagógica, ou seja, discursos e práticas se entrelaçam, na medida em que são moldados a fim de atender as demandas sociais de cada contexto, estruturando, assim, maneiras de como essa prática deveria se desenvolver.

Calcadas nessas considerações, as pistas que o periódico analisado fornece foram mobilizadas para atingir o objetivo, aqui definido, de compreender a construção da Educação Infantil no Brasil. Assim, a periodização realizada permite demonstrar como a construção da Educação Infantil se deu em meio às contradições, ambiguidades, permanências e poucas rupturas substanciais.

Com a leitura analítica de todo o material, nota-se um movimento de oscilação entre permanências e ressignificações das ideias e concepções ali presentes. Nesse sentido, a periodização desse material, enquanto caminho metodológico, se fez pertinente na medida em que permitiu evidenciar o movimento de perpetuação de práticas e a construção de um discurso sobre a prática pedagógica.

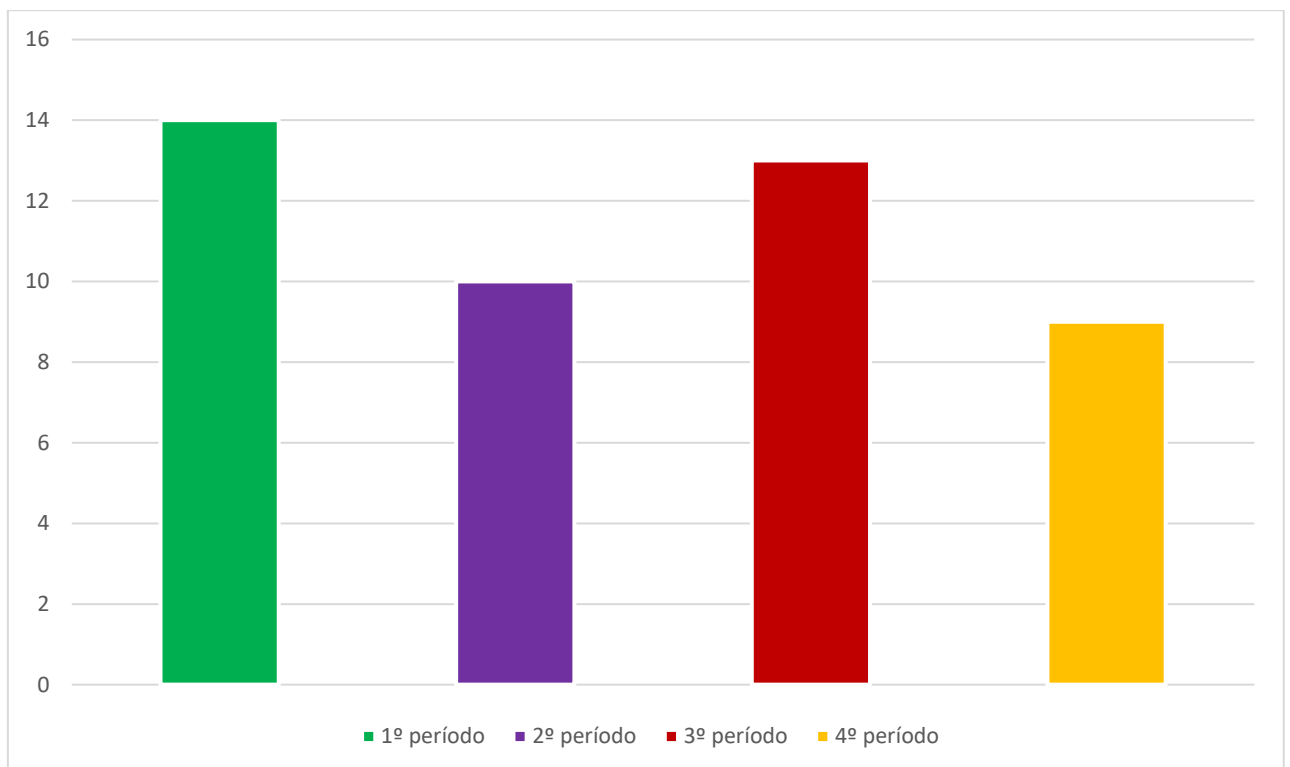
A periodização se dividiu em quatro períodos:

**1º.** O monitor e as orientações práticas de saúde, assistência e educação

- 2º. A Constituição Federal e a busca pela intencionalidade pedagógica
- 3º. A criança como ser de direitos e a formação docente
- 4º. O protagonismo da criança e a busca por práticas inovadoras

Como pode ser visualizado no gráfico a seguir, os números do lado esquerdo especificam a quantidade de edições correspondentes a cada período: 14 edições compõem o primeiro período; 10 edições o segundo, 13 edições o terceiro período e por fim, 09 edições compõem o último período, totalizando as 46 edições da Revista Criança.

Figura 4. Gráfico de Periodização da Revista Criança.



Fonte: Revista Criança. Elaborado pela autora (2018).

Essa divisão não foi realizada com a intenção de apresentar os períodos da revista dissociados e diferenciados. A ideia é justamente demonstrar para o leitor que, mesmo havendo períodos em que determinadas ideias se sobressaíram, sendo destacadas em detrimento de outras, muitas delas já vinham sendo anunciadas anteriormente.

O movimento de tais ideias e concepções revela exatamente algo presente em toda Educação Infantil Brasileira: a existência de discursos inovadores, mas também de ambiguidades, reformas, ressignificação de ideias e manutenção de práticas já presentes, ou seja, uma construção histórica. Isso posto, cada um desses períodos será explorado nas subseções que se seguem.

### 3.1 PRIMEIRO PERÍODO: O MONITOR E AS ORIENTAÇÕES PRÁTICAS DE SAÚDE, ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO

O primeiro período da revista revela pontos fundamentais para a compreensão da Educação Infantil Brasileira, apresentando alguns pilares que se mantiveram ao longo de todo o período analisado (1982-2008, período de publicação da Revista Criança), como seus modos operantes (TYACK; CUBAN, 1995), além de revelar alguns traços do processo de educacionalização (DEPAEPE; SMEYERS, 2016) presente nas creches e pré-escolas.

Conforme apontado, a Revista Criança foi criada em 1982 por iniciativa do MOBRAL. Assim, logo na primeira edição, é enfatizado o compromisso desse movimento com as crianças entre 04 e 06 anos de baixa renda, colaborando com o desenvolvimento e qualidade da Educação Pré-Escolar. O movimento é definido pela revista como

Uma ideia que desafiava consciências e que se tornou realidade. Um programa de massa de ensino não-formal para favorecer a população de baixa renda, premiado cinco vezes internacionalmente. Um trabalho conjunto com as comunidades carentes (BRASIL, 1984c, n.p.).

O objetivo da revista de contribuir com o aperfeiçoamento do trabalho do monitor com as crianças é destacado no item “Recado ao Monitor”. A revista também convida a participação dos leitores/professores na sua elaboração, tendência tal que permaneceu por praticamente todas as edições.

O primeiro período da revista – aqui denominado “O monitor e as orientações práticas de saúde, assistência e educação” – corresponde às primeiras edições do periódico (da primeira até décima quarta edição), entre os anos de 1982 e 1985, período em que o MOBRAL esteve à frente da revista. Nesse período, ainda não se falava professor, esse era denominado monitor. A palavra educador surge aos poucos em alguns textos da revista de maneira tímida.

Algumas características da função do monitor são destacadas logo na primeira edição, no texto baseado na entrevista com Augusto Rodrigues (criador da Escolinha de Arte do Brasil do Rio de Janeiro). Nele, o papel do monitor é o de ajudar a criança a ser autônoma, respeitando a livre expressão e seu ritmo próprio, estimulando, assim, seu desenvolvimento. O monitor deve também estabelecer uma relação de amor observando as crianças e atuando no momento certo, com atitudes adequadas e palavras justas.

Para realizar atividades artísticas com as crianças, não adianta apenas conhecermos uma variedade de técnicas. Se não estabelecermos uma relação de amor, de muito pouco adiantará a nossa “sabedoria”. Se sabemos menos,

mas nos dedicamos mais à criança, será, sem dúvida, bem melhor para ela (BRASIL, 1982a, p. 05).

O amor do monitor tanto pelas crianças quanto pela profissão é uma característica marcante desse período, revelando concepções sobre a profissão docente que, historicamente, esteve ligada a vocação, dom e instinto materno. No trecho a seguir, uma monitora entrevistada pela revista envia um recado para os monitores do país: “[...] que amem as suas crianças, porque criança é a coisa mais linda do mundo e porque elas precisam muito de nós. E que, acima de tudo, amem a sua profissão” (BRASIL, 1984b, p. 05). O mesmo pode ser observado quando a revista reflete sobre as crianças de um novo ano letivo: “Você ainda nem as conhece, mas já ama cada uma” (BRASIL, 1983b, p. 01).

O “Recado ao Monitor” da décima terceira edição (1985) demonstra a visão defendida pela revista ao falar sobre o início de mais um ano letivo, o monitor é “[...] uma figura importantíssima. Pela maneira de lidar com elas, aceitando-as, respeitando os seus pequenos mundos, muitas portas se abrirão entre vocês, dando lugar ao encontro necessário para a próxima convivência” (BRASIL, 1985, p. 01).

- Será que as atividades que realizo na unidade estão de acordo com os interesses e necessidades das minhas crianças?
- Que mais posso fazer para melhorar o meu relacionamento com os pais?
- Estou sabendo aproveitar a sucata de forma adequada?
- Será que estou dando oportunidade às crianças para desenvolverem a sua linguagem?
- Como poderei adaptar esta ou aquela sugestão, tendo em vista os interesses da criança, o material que possuo ou as acomodações da minha Unidade?
- O que os pais das crianças ou outros amigos da comunidade poderão fazer, para ajudar no desenvolvimento desta ou daquela atividade? (BRASIL, 1983a, p. 01).

Questões como essas expressam a ideia de que o monitor estaria em um constante processo de formação e busca por melhoria do seu trabalho, tais questões foram colocadas no início da terceira edição para que os monitores refletissem enquanto realizavam a leitura da revista.

Em outra edição, questionamentos semelhantes são retomados na tentativa de identificar se a revista estava de fato contribuindo com as reflexões e, sobretudo, com o trabalho dos monitores em sala de aula. Mesmo nas respostas às dúvidas e nas cartas escritas pela revista, a preocupação para que as sugestões fossem úteis para os monitores está sempre presente. Além dessa preocupação, a revista utiliza uma linguagem coloquial e afetiva, buscando manter a proximidade com o monitor, como no trecho a seguir:

Queremos lhe dizer o quanto estamos ao seu lado, pensando em você. Queremos que você saiba disso e conte conosco sempre. A nossa revista é ponte que nos une. E é aqui, através dela, que desejamos a você um feliz Natal e um Ano Novo cheio de carinho. O carinho que sentimos por você (BRASIL, 1983b, p. 01).

O monitor é o responsável por criar situações para que as crianças ampliem seus conhecimentos, o que denota um papel ativo do monitor nesse ponto: capaz de planejar e aplicar um trabalho pedagógico intencional, ao mesmo tempo em que afirmam, como no trecho a seguir, que a monitora elogia, sugere, conversa e brinca com as crianças, sem enfatizar ações como: planejar, estudar e ensinar.

A variedade de atividades desenvolvidas pelas crianças, de acordo com seus interesses, permitiu que trabalhassem satisfeitas. Ao mesmo tempo, estavam seguras e confiantes. A monitora as apoiava e estimulava constantemente – elogiando, sugerindo, conversando e brincando com elas. Esta monitora sabe ouvir e **respeitar as crianças**, percebendo seus interesses e reações, e oferecendo oportunidade para que elas se expressem livremente. Assim, ela permite que as crianças descubram, por elas mesmas, o que sabem, gostam e podem fazer (BRASIL, 1982b, p. 07, destaques do original).

Cabe ao monitor indagar as crianças constantemente, estimulando-as com perguntas, sem tolher suas vontades e interesses. Outros verbos que caracterizam o trabalho do monitor citado pela revista são: incentivar, conversar, observar, brincar, vibrar, participar e favorecer.

Nesse primeiro período, a identidade multifacetada da profissão docente é possível de ser observada. Esse profissional não é denominado professor e tão pouco usam o termo ensinar. O mesmo é observado em uma das dúvidas enviadas à revista quando a expressão “dar aulas” é escrito entre as aspas, ou seja, a pré-escola não seria um espaço para promover aulas: “Você não ‘dá aula’ sobre os animais, sobre as plantas, sobre o índio, mas **explora o interesse das crianças** através de atividades” (BRASIL, 1984b, p. 02, destaques nosso).

Em um dos artigos escrito por Faria e Weigel (1983) sobre dramatização, as autoras apontam algumas atitudes importantes do monitor para desenvolver seu trabalho junto às crianças na pré-escola. Para as autoras o monitor deve propor a dramatização de uma história sem transformá-la em uma atividade imposta e sim prazerosa e desejada pelas crianças, é importante que participe junto com as crianças, enriquecendo ainda mais a atividade.

O mesmo é orientado em relação as brincadeiras, nas quais o monitor pode participar junto com as crianças, desempenhando algum papel na atividade, fazendo perguntas quando necessário e avaliando as brincadeiras juntamente com as crianças. Segundo Alvim e Servaes

(1984c), se a brincadeira for interessante, bem incentivada e de acordo com a capacidade das crianças, todos irão se envolver.

Mesmo em outras atividades, é recomendado pela revista que o monitor planejasse seu trabalho a partir dos interesses e curiosidades das crianças, sem impor nada a elas.

Sobre a brincadeira, desde as primeiras edições da revista, é concebida como a maneira da criança descobrir o mundo que a rodeia, mas sem ser obrigatória.

Um relato de uma monitora enviado à revista, na quarta edição, descreve que alguns pais imaginavam que as crianças apenas brincavam na pré-escola e estavam pensando em retirá-las. Por isso, foi elaborado um texto com o título “Brincadeira é coisa séria”. Nele, é afirmado que o brincar é uma das atividades mais importantes da vida da criança. As autoras Botelho e Souza (1983) defendem a brincadeira espontânea das crianças, sendo por meio dela que elas expressam a criatividade, a imaginação e inteligência.

Segundo Botelho e Souza (1983) uma das funções da brincadeira na pré-escola é a socialização, já que a criança conhece a si própria, além de aprender a conviver com as outras crianças, contribuir na compreensão de conceitos, aprendizagem da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. Mas as autoras ressaltam que cabe ao educador organizar um ambiente que possibilite a criança a desenvolver suas características (entendidas pelas autoras como próprias).

O papel do monitor também é o de facilitar os processos de socialização entre as crianças, que já estas estão voltadas para si próprias nessa etapa do desenvolvimento.

Em consonância com o cunho prático, tanto da proposta geral da revista, como em especial desse primeiro período, na quarta edição é criada a seção “Brinquedos e Brincadeiras”, com sugestões de várias brincadeiras possíveis de serem aplicadas na pré-escola, permanecendo em todo o primeiro período da revista (até a décima quarta edição).

A concepção de criança propagada na revista, no primeiro período, relaciona-se com a ideia de uma “criança feliz”. No “Recado ao Monitor” da segunda edição é caracterizado tal concepção. Seria uma criança aceita pelo monitor, sendo ela mesma e expressando seus pensamentos e sentimentos, autônoma e com iniciativa. Para tanto, o monitor deveria possibilitar tais atitudes dando-lhe coragem e incentivo: “[...] um dos modos de incentivá-la é planejar momentos em que ela possa escolher quais atividades quer desenvolver e qual material prefere usar. Mas, para isso, é preciso que você coloque o material ao alcance dela” (BRASIL, 1982b, p. 01).

Tal concepção de “criança feliz” relaciona-se com o trabalho individualizado na pré-escola, ou seja, o monitor deveria se atentar aos interesses de cada criança e organizar seu

trabalho a partir deles, agrupando-as em pequenos grupos com atividades diversificadas para que, assim, pudesse atender cada uma delas. A mesma ideia é explorada em uma das respostas da revista, no relato de uma monitora a qual dizia que seus alunos não se envolviam com a roda de leitura proposta, brincando ao invés de participarem da atividade.

A orientação da revista é que a monitora se atentasse para quais atividades as crianças estavam mais interessadas e propor outras atividades para aquelas que não gostariam de participar. Dessa maneira não é indicado uma única atividade para todas as crianças.

O mesmo pode ser observado em uma das histórias em quadrinhos sobre a flexibilidade do planejamento do monitor “[...] procure sempre adequá-lo, de forma que as atividades sejam do interesse das crianças e elas fiquem felizes em realizá-las” (BRASIL, 1983b, n.p.).

Em outra história em quadrinho, na oitava edição, é demonstrada como a opinião da criança, a partir das suas experiências, pode ser útil para solucionar alguns problemas cotidianos (BRASIL, 1983b).

O monitor deveria observar e entender o que a criança estava pensando, mas sem dizer se estava certa ou errada, identificando seu raciocínio para propor novas atividades de acordo com o estágio de desenvolvimento de cada uma.

“Dar voz” às crianças e ouvi-las verdadeiramente é muito enfatizado no primeiro período da revista, assim como a necessidade de o monitor estabelecer um vínculo afetivo com as crianças para que se sentissem estimuladas e aprovadas. Nesse processo, seria importante que o monitor compreendesse a imaginação infantil, que segundo a revista, quanto mais um adulto entende a imaginação da criança, mais se aproxima afetivamente dela.

Na concepção de criança entendida pela revista, a criança tem uma maneira de pensar própria, por exemplo, em relação a mentira, compreende-se que a criança vive no limite entre a fantasia e a realidade e procura modificar a realidade para solucionar situações reais complicadas e/ou satisfazer seus próprios desejos. A criança ainda não tem autocontrole e cabe ao adulto auxiliá-la nesse processo impondo-lhe alguns limites necessários.

Assim, ao ouvir uma criança, deve-se ter em mente que seus relatos são expressões do que desejam e sentem, não necessariamente refletem a realidade, por isso, seria fundamental que o monitor compreendesse e conversasse com as crianças, para buscar possíveis causas do seu comportamento, seja ele qual fosse.

A linguagem estabelecida entre a criança e o monitor deveria ser simples e direta. Em uma das histórias em quadrinhos é ilustrada uma certa confusão causada pela fala do adulto com as crianças, afirmando que era preciso repensar a maneira de dialogar com as crianças,

para que conseguisse compreender corretamente. Em outra história em quadrinho também é colocado como a criança compreende os significados das palavras no sentido denotativo.

Conhecer muito bem as crianças e observá-las faria com que o monitor fosse capaz de oferecer “na hora certa” alguma novidade nas atividades desenvolvidas. Em um dos textos da revista, orientando como o monitor deveria agir em uma excursão, Pedras (1985) afirma que o monitor deve orientar a observação das crianças, conversando muito com elas, mas de maneira natural, introduzindo algumas perguntas e informações, estimulando respostas e criando oportunidades para que as crianças narrem suas próprias histórias.

Ainda em consonância com a concepção de “criança feliz”, a revista aponta que o ambiente pré-escolar deve se assemelhar ao ambiente de casa, para que a criança expandisse a curiosidade e ampliasse seus conhecimentos. O monitor não deve ocupar o lugar central na sala de aula e tão pouco organizar a sala com carteiras enfileiradas. O ideal é proporcionar diferentes “cantinhos” de leitura, de jogos, artes, entre outros.

O trabalho com cantinhos e temas integradores é enfatizado por meio dos relatos dos monitores que, segundo a revista, consiste em planejar e desenvolver temas a partir dos interesses das crianças. Essas propostas irão embasar, mais adiante, a defesa pela metodologia de projetos.

O espaço da pré-escola é colocado como um ambiente atraente, com clima vivo e alegre, estimulante e cheio de vida, que permita a curiosidade (entendida como natural) da criança e favoreça o desenvolvimento infantil. Para organizar a sala de aula, o monitor deve usar sua imaginação, mesmo diante dos problemas de infraestrutura e falta de materiais que pudesse enfrentar.

Nota-se a concepção de que todas as crianças são curiosas por natureza e, portanto, é possível aproveitar essa curiosidade para ampliar seus conhecimentos, sobretudo acerca da linguagem, muito enfatizada nesse primeiro período.

No artigo escrito por Abromovay e Kramer (1983) sobre o desenho como parte do processo de alfabetização, as autoras propõem manter os materiais a disposição das crianças sem que houvesse uma regra preestabelecida.

A história em quadrinhos da segunda edição, ao abordar a imaginação da criança, indaga ao monitor sobre pensar atividades possíveis de serem desenvolvidas a partir das ideias trazidas pelas próprias crianças (na história, um aluno de 5 anos contou para sua monitora um sonho que teve sobre avião).



Tal ideia relaciona-se com a maneira que o monitor deveria trabalhar em sala de aula: a partir dos conhecimentos e interesses trazidos pelos alunos, o mesmo pode ser observado na descrição de uma monitora sobre seu trabalho em sala de aula

Eu faço um planejamento meu com a rotina de entrada, merenda, higiene, e as **outras atividades nós vamos fazendo conforme o interesse das crianças**, depois de uma conversa com elas. Assim, **as crianças me ajudam no planejamento do dia**. Dependendo do assunto, no dia seguinte eu aproveito para falar com elas e, se mostrarem interesse, nós vamos fazendo atividades ligadas a esse assunto (BRASIL, 1984b, p. 05, destaques nosso).

No artigo “Seu dia-a-dia com as crianças”, a importância de trabalhar com os diversos temas de interesse das crianças também é destacada. Tais temas derivam da realidade em que a criança está inserida, do seu cotidiano como, por exemplo, o gato, e a partir desse tema particular é possível explorar temáticas gerais com os outros animais. As orientações pedagógicas citadas nesse artigo dão a impressão de que esse tipo de trabalho ainda não estava sendo desenvolvido na pré-escola, seria uma novidade, daí a necessidade de tais orientações.

Sobre a não-seriação e a presença de alunos de diferentes faixas etária na mesma sala de aula, a revista considera um ponto positivo que poderia ser muito bem aproveitado pelo monitor e contribuir com o cotidiano da sala de aula, no qual as crianças mais velhas auxiliam os mais novos em suas atividades, assim afirmam:

E você, monitor, deve estar constantemente alerta, no sentido de propiciar essa troca de experiências entre as crianças, respeitando os interesses e necessidades de cada uma, tendo paciência de esperar que elas desenvolvam as atividades de acordo com as suas possibilidades. Agindo assim, monitor, você terá mais oportunidades de realizar um bom trabalho em sua Unidade (BRASIL, 1983a, p. 01).

Trazem também três ações para facilitar esse trabalho, sendo elas: “[...] planejar com as crianças; propor atividades diversificadas; fazer agrupamentos” (BRASIL, 1983a, p. 09).

O planejar com as crianças é muito valorizado nesse período da revista. Atrelado a tal preocupação, o monitor deve conhecer as famílias das crianças e promover sua participação na pré-escola, afirmando que tais atitudes são necessárias para desenvolver um trabalho a partir da “cultura da criança” (BRASIL, 1983c). Visando a participação, além das reuniões de pais, o monitor poderia visitar as casas das famílias dos seus alunos, a ideia era fazer com que as famílias se aproximassem e conhecessem a unidade escolar.

Visitas e entrevistas com as famílias são orientadas para que o monitor conhecesse melhor as crianças antes mesmo de iniciar as aulas. Em um dos relatos, na oitava edição, uma

monitora visitou a casa de algumas crianças antes de iniciar as aulas, buscando amenizar o processo de adaptação ao iniciar o ano letivo.

Nesse primeiro período, há uma grande preocupação da revista para que os monitores desenvolvessem seus trabalhos em parceria com a comunidade, fazendo com que toda a comunidade buscasse “caminhos” para a qualidade do trabalho desenvolvido na pré-escola. No entanto, tal responsabilidade é atribuída diretamente aos monitores (de integrar a comunidade). Citam muitos exemplos da participação dos pais e responsabilizam a sociedade civil por diferentes problemas sociais.

“De uma coisa você deve se lembrar sempre. Você pode contar com a *boa vontade, a cooperação* e a *participação* das pessoas, para melhorar o seu trabalho na Unidade” (BRASIL, 1983a, p. 03, destaques do original).

Muitos relatos são feitos de práticas “bem-sucedidas” em que o monitor desenvolveu parcerias com os pais e a comunidade, por exemplo, no caso de uma diretora que construiu uma horta e em parceria com o açougue da cidade conseguiu alguns alimentos para fazer uma sopa nutritiva para as crianças.

Nos exemplos como esse é enfatizado a boa vontade dos profissionais “A diretora muito preocupada com a saúde, o bem-estar e a alimentação de seus alunos [...]” (BRASIL, 1983c, p. 03), atrelado a frases como: “O que temos feito pelas nossas crianças?” (p. 03) e “Quando a gente acredita, a gente faz!” (p. 05). No relato de uma monitora, descrito a seguir, essa característica também pode ser observada

Meu trabalho começou de uma reunião que tivemos lá no clube de mães do bairro. Então, nós, as mães, achamos que deveria ser fundada uma escolinha lá no bairro. Uma vizinha arrumou uma casa pra gente, inclusive para o clube de mães. E, assim, a escolinha começou (BRASIL, 1984b, p. 05).

Em outro exemplo, com orientações de brincadeiras na área externa da pré-escola, Ferreira (1983) afirma que com imaginação e boa vontade o monitor seria capaz de organizar um espaço para que as crianças desenvolvessem atividades físicas, sem deixar de pedir auxílio dos pais e da comunidade.

Em consonância com essas ideias, uma característica relevante desse período da revista se relaciona com o conceito de “educacionalização” da sociedade, como “[...] conceito geral para identificar a orientação global ou tendência de pensar a educação como ponto focal para abordar ou resolver os maiores problemas humanos” (DEPAEPE; SMEYERS, 2016, p. 754). A

escola é colocada como responsável para solucionar situações que vão além dos assuntos que lhe cabe, os pedagógicos.

Nesse sentido, a revista orienta que fossem abordados, nas reuniões de pais, assuntos que não estariam diretamente ligados com a unidade escolar “[...] como saúde das crianças, água, higiene, alimentação, por exemplo, tais como; saneamento básico, renda, salário, atendimento médico, emprego, etc” (BRASIL, 1983c, p. 09).

A revista enviou logo na primeira edição um folheto, intitulado “Trate sua água para não ser preciso tratar de você” e na última página apresenta um apelo:

Fazemos esse apelo a você, monitor, pois sabemos que, como educador, pode contribuir muito no sentido de orientar as pessoas de sua comunidade e as crianças sobre os cuidados que devemos ter com a água que usamos (BRASIL, 1982a, n.p.).

Há também, na terceira edição, um convite para que os monitores divulgassem o Projeto de Educação Integral do MOBREAL aos jovens e adultos que não tivessem concluído seus estudos.

A quarta edição traz informações sobre a importância da amamentação materna, com dados sobre a mortalidade infantil e desnutrição no país. Nesse informativo, a ideia é que o monitor soubesse de tal importância e propagasse para os pais das crianças.

Na sétima edição é discorrido sobre a importância da vacinação e a ocorrência de um surto de sarampo, orientando que os monitores observassem as carteiras de vacinação das crianças e conversassem com os pais sobre o assunto. Destacando a importância do monitor no crescimento de crianças mais saudáveis.

Aos poucos, no espaço destinado a essas informações (na Última Página), a revista passou a abordar outros temas mais voltados para propostas de atividades pedagógicas, como a possibilidade de construção de uma banda rítmica na pré-escola. Mas a ideia era também divulgar os materiais disponíveis nos postos do MOBREAL, como o fascículo: “Vale Tudo em Banda Rítmica”.

Além dessa proposta, as próximas edições trazem: como confeccionar fantasias, como produzir jogos com cartões, como desenvolver jogos com materiais da natureza, como confeccionar bonecos com cartolina para a construção de um presépio, como confeccionar uma gaita e sugestões para elaboração da chamada na sala de aula. Embora o MOBREAL oferecesse um suporte material considerável para o trabalho do monitor, a revista aponta que o monitor não deveria se limitar a tais materiais.

Nesse espaço (Última Página) é interessante observar o processo e as oscilações da pré-escola do período: iniciando com temas referentes a saúde e colocando o monitor e a Educação como fundamentais na solução de alguns problemas sociais, em seguida, passa a apresentar sugestões práticas para o monitor e divulga as ações e contribuições do MOBREAL com a pré-escola.

Ou seja, inicialmente é conferido ao monitor a responsabilidade por questões do âmbito da saúde, assistência e da família. Aos poucos, atribuiu-se o papel de educador, que para tanto necessitava de modelos para exercer sua prática pedagógica.

É possível observar que além da Última Página abordar temas voltados para a saúde e assistência, o primeiro período da revista foi marcado com artigos que seguiram tal concepção, como os seguintes: “Criança com piolho”, “Combate à sarna”, “Garantindo um sorriso”, “Verminose... um problema que podemos prevenir!”, “De repente, aparece o impetigo”, “Sinal amarelo - atenção pode ser hepatite”.

Nesses artigos, o monitor é colocado como responsável por abordar tais temas com as famílias e orientá-las, além de observar constantemente as crianças identificando qualquer comportamento ou característica que requer maior atenção, além disso, também é orientado que o monitor estabelecesse um trabalho em parceria com o posto de saúde do município.

Nas publicações desse período, apresentam-se exemplos e relatos de como alguns monitores foram capazes de “solucionar” muitas dessas questões em parceria com os pais, comunidade ou desenvolvendo campanhas, demonstrando que, da mesma maneira que os monitores citados conseguiram, outros mais também eram capazes. Caberia a cada monitor encontrar formas de agir conforme a realidade em que atuava, assim “[...] a contribuição de cada um resultará na melhoria da saúde de toda a comunidade [...]” (BRASIL, 1984a, p. 12).

No artigo “De repente, aparece o impetigo” (Rosana Sordi) são citadas algumas ações que deveriam ser realizadas na unidade escolar: observar o desenvolvimento das crianças, hábitos de higiene e alimentação saudável, relacionamento das crianças com os colegas.

Na décima edição, no artigo “Saúde X Doença. A batalha pela saúde” (Rosana Sordi), a autora convoca o monitor para essa batalha traçando um plano que deveria perpassar as seguintes áreas: alimentação, vacinação e higiene. O apelo pela participação da comunidade e ações voluntárias estavam sempre presentes nesse período da revista.

A mesma autora demonstra no artigo “Hábitos de Higiene” como as crianças pequenas adquirem hábitos por meio da observação, compreensão e imitação de outras pessoas, daí a importância da postura e atitude do monitor manter sempre uma rotina de higiene com elas.

A característica de manual é notada desde esse primeiro período da revista, por meio de orientações de cunho prático, tais como: organizar uma reunião de pais, organizar a sala de aula, como lidar com o processo de adaptação, como agir quando as crianças introduzisse algum material em seu corpo, orientações de como utilizar os materiais enviados pelo MOBRAL (sendo eles: papel crepom, giz colorido, barbante, lápis-estaca, cartolina, tina guache).

O trabalho com sucata também foi citado muitas vezes nesse período da revista, com exemplos de atividades desenvolvidas por monitoras e propostas de confecção de materiais e/ou brinquedos.

Aproximadamente a partir da metade desse primeiro período, na sétima edição, surgiram aos poucos a discussão de outras temáticas: como trabalhar a sexualidade com as crianças pequenas, os preconceitos raciais (denominado na revista de preconceito de cor) e como desenvolver jogos que promovessem o pensamento lógico das crianças.

Valorizar as crianças e ajudar na construção de uma imagem positiva dela própria, segundo a revista, contribuiriam também para evitar preconceitos entre elas, dando-lhes as mesmas oportunidades e direito. Na história em quadrinhos da décima edição, referente a brincadeiras “de meninos e de meninas” se expressa a ideia que, ao respeitar os interesses das crianças, o monitor contribuiria para que elas se desenvolvessem livres de preconceitos e estimularia suas iniciativas (BRASIL, 1984b).

Agregando novos temas às orientações práticas mais pontuais e de cunho assistencialista, aos poucos a própria extensão da revista aumentou, reunindo mais artigos. Sendo que a primeira edição contava com 13 páginas e a décima quarta edição com 21 páginas. Os temas mais voltados à saúde e assistência foram diminuindo a partir da décima terceira edição.

Termos como desenvolvimento, processo educativo, desenvolvimento psicomotor, foram sendo citados com maior frequência a partir da décima edição. Até mesmo os objetivos da pré-escola foram melhor definidos ao final desse período da revista. Na décima segunda edição, por exemplo, Souza (1984) afirma que um dos objetivos da pré-escola é desenvolver o pensamento ou a inteligência da criança.

Nessa mesma edição, alguns indícios sobre um trabalho educativo mais estruturado foi se delineando, sem desconsiderar algumas ideias presentes desde a primeira edição, como o interesse das crianças. Na décima edição também já é explicado o que se entendia por trabalho pedagógico, sendo

[...] *aquele realizado com uma intenção educativa*, ou seja, aquele em que o monitor tem sempre um objetivo a alcançar com a criança. *É aquele feito pelo monitor que respeita as crianças*, e, por isso mesmo, consegue que elas sejam livres na pré-escola (BRASIL, 1984b, p. 01, destaques do original).

No artigo “Desenvolvendo o pensamento da criança na pré-escola” (Solange Jobim e Souza), é proposto o desenvolvimento de situações e atividades diárias que possibilitassem o pensamento, a reflexão e a tomada de decisão pelas crianças, pontuando que o meio social é um fator importante para o desenvolvimento delas.

Para a autora, o monitor é o responsável por organizar um ambiente capaz de estimular o pensamento das crianças, favorecendo a autonomia e o senso crítico. Mas ressalta que é fundamental que o monitor permita que as crianças encontrem as respostas e cheguem a conclusões sozinhas, sem antecipar os conhecimentos. Tal caminho poderia ser mais demorado, mas, para a autora, seria o mais efetivo na construção do pensamento da criança.

A melhor resposta decorreria da experiência vivenciada com os próprios objetos e não de alguma explicação externa realizada pelo adulto, valorizando, assim, a criatividade e rompendo com práticas de reprodução e/ou cópias de pensamentos de outras pessoas (SOUZA, 1984).

Na seção “Pré-escolar em ação”, da décima terceira edição, tal ideia é reforçada ao afirmar que a criança é capaz de descobrir conceitos sem que o monitor precisasse ensiná-la, caberia a este apenas oportunizar situações para que ela assimilasse de acordo com seu nível de maturidade. Faria (1985) também pontua qual seria o papel do monitor da pré-escola em relação aos pais das crianças;

[...] um aliado, **um amigo**, alguém que vai gostar do seu filho ou filha tanto quanto eles gostam.; alguém que **vai influir de maneira decisiva, no desenvolvimento global da ‘sua’ criança**, que irá transformar a Unidade em um local em que a criança vai viver horas de despertar e descobrir coisas, de aprender, crescer com alegria e felicidade [...] (FARIA, 1985, p. 05, destaques nosso).

O trecho acima reflete o que já foi apontado anteriormente: a identidade multifacetada do professor. Veja que, inicialmente, o monitor é colocado como um amigo dos pais, ou seja, alguém muito próximo afetivamente e não um profissional, no entanto, mais adiante é dito que ele interfere de maneira decisiva no desenvolvimento global da criança, enfatizando seu papel e importância no desenvolvimento infantil. Afinal quem seria esse profissional? Na décima edição, a revista elenca algumas de suas ações:

Que faz este monitor?

- respeita o interesse de cada uma;
- planeja as atividades *com as crianças*;
- avalia as atividades *com as crianças*;
- consegue dar atenção a todas;
- diversifica as atividades (enquanto ele trabalha com um grupo, as outras crianças estão realizando atividades de livre escolha);
- aproveita o interesse de cada criança numa atividade e orienta, sistematiza ou ensina alguma coisa a partir do que ela já conhece;
- consegue a ajuda dos pais para a melhoria das condições da Unidade. Esta sim, monitor, é a pré-escola de que nossas crianças precisam (BRASIL, 1984b, p. 01, destaques do original).

Em consonância com os argumentos elaborados no início deste item, a revista enfatiza que o trabalho do monitor deveria se organizar em torno dos interesses da criança e, aos poucos, verbos como ensinar, sistematizar e planejar, passam a compor o repertório de ações do fazer docente.

Diante do exposto, pode-se concluir que o primeiro período da Revista Criança foi marcado pela busca da Revista Criança em servir como um guia de caráter prático para os professores (ainda chamados de monitores) da época, respondendo dúvidas e orientando situações escolares pontuais, além de explorar temas de outras instâncias da sociedade, principalmente saúde, assistência e higiene, considerados de responsabilidade da pré-escola, mais especificamente dos monitores. Outra característica desse período foi a de divulgação das ações do MOBREAL e seu compromisso com a educação pré-escolar.

Esse período sinaliza algumas ideias que foram mantidas por toda a revista e, mais do que isso, balizam a Educação Infantil Brasileira. No decorrer do presente texto, o leitor poderá identificar melhor como algumas das ideias anunciadas no primeiro período da Revista Criança serão reconfiguradas, reformuladas, repensadas, mas sem grandes transformações, mantendo seu núcleo central.

Dentre elas, destaca-se: a identidade multifacetada do professor com a ideia de dom e vocação do fazer docente; o protagonismo da criança; as metodologias norteadas pelos interesses das crianças; a falta de identidade do ambiente escolar. Tais ideias e práticas se perpetuaram no decorrer das publicações da revista. Desse modo, é possível identificá-las como partes constitutivas de uma gramática da escolarização voltada para a Educação Infantil no Brasil.

No decorrer dos próximos períodos, algumas dessas ideias deixam de ocupar a centralidade da Revista Criança, o que não significa que deixaram de existir, já que as concepções e propostas anunciadas nesse primeiro período representam o plano de fundo e o

alicerce dos próximos aproximadamente 20 anos (entre 1986 até 2008), da Educação Infantil Brasileira.

O item a seguir segue com a análise das principais ideias contidas na Revista Criança, a partir da periodização realizada, buscando evidenciar certas continuidades e ressignificações.

### 3.2 SEGUNDO PERÍODO: A CONSTITUIÇÃO FEDERAL E A BUSCA PELA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Seguindo a periodização proposta nessa seção, esse item apresentará o segundo período da Revista Criança, correspondente aos anos de 1986 a 1993, entre a décima quinta até a vigésima quarta edição. Conforme o item anterior, no primeiro período da revista destacaram-se assuntos de cunho assistencialistas e orientações práticas para o trabalho do monitor.

Com a extinção do MOBRAF em 1985, a Revista Criança passou a ser dirigida pela Coordenadoria de Educação Pré-Escolar e algumas mudanças em seu conteúdo podem ser notadas. A partir da décima quinta edição a nomenclatura “monitor” foi alterada para professor. Com isso, o espaço “Recado ao Monitor” foi modificado para “Recado ao Professor”. Nesse mesmo espaço, algumas considerações foram feitas acerca da dificuldade daquela publicação (agosto de 1986), já que demorou quase um ano da última publicação (novembro de 1985).

A contracapa da décima quinta edição traz um informativo sobre a Constituinte que seria elaborada no próximo ano (1987), o que foi mantido nos números 16, 17, 18 e 22 da revista. Esses informativos, além de informar os professores sobre o processo de elaboração da Constituinte e disponibilizar, por meio da Coordenadoria de Educação Pré-Escolar, materiais sobre a temática, possibilitavam também a solicitação de tais materiais, escrevendo para a Coordenadoria.

O tema também é abordado na seção “Pré-Escolar em Ação” com orientações para os professores sobre a Constituição

Este congresso Constituinte será formado pelos deputados e senadores que você irá eleger com o seu voto e que terá, como uma das funções, elaborar uma nova Constituição. Isto quer dizer que serão os políticos eleitos pelo voto direto que irão escrever as leis que poderão contribuir para que surja uma nova organização política, social e econômica no país (BRASIL, 1986, p. 06).

É orientada a participação dos professores e de toda a comunidade no processo de elaboração de uma nova Constituição, a fim de lutarem e defenderem o direito pela qualidade na pré-escola, dialogando diretamente com o professor, que:



Sabe que a pré-escola é um direito a criança e que deve se constituir num dever de o Estado oferecer este tipo de atendimento educacional a todas as famílias que a ele recorrerem. Mas isto tudo ainda é hoje apenas um sonho que nós, brasileiros, alimentamos e queremos que um dia se torne realidade [...] Não fique esperando que os outros resolvam por você questões que irão influenciar na vida de todos nós. Informe-se, discuta, participe! **Constituinte sem povo não cria nada de novo!** (BRASIL, 1986, p. 05, destaques do original).

A revista manteve o compromisso de contribuir com o trabalho do professor e apontou como proposta “[...] estimular o debate e a análise de alguns temas relativos ao trabalho na pré-escola [...]” (BRASIL, 1986a, p. 01), demonstrando a tentativa de iniciar reflexões mais teóricas, sem deixar de trazer “[...] sugestões de atividades que podem auxiliar o seu trabalho com as crianças [...]” (BRASIL, 1986b, p. 02).

O mesmo é retomado na décima sétima edição ao afirmar que, atrelada as atividades na pré-escola, era importante a discussão de outros temas relacionados à criança. Apesar de a revista manter, nesse momento, as orientações práticas de atividades, essas permaneceram sobretudo na seção “Sua Carta: Nossa Resposta” e na “Última Página” com orientações de confecção de materiais. Nas demais seções da revista, são destacados textos sobre a importância do trabalho de determinados conteúdos na pré-escola como matemática, ciências, artes, música, linguagem escrita, etc.

Na décima nona edição, por exemplo, a revista organizou-se em torno do conhecimento matemático como tema central, o mesmo ocorreu em outras edições.

O período anterior da revista já anunciava alguns indícios da preocupação com tais conteúdos na pré-escola, sendo que nesse segundo período essas temáticas tornaram-se mais recorrentes, evidentes e de maneira mais estruturada, seguindo a tendência já anunciada de articular esses conteúdos com os interesses das crianças.

Sobre os conceitos matemáticos, Dias e Faria (1988) discutem que, na maioria das vezes, a criança apenas repete a sequência dos numerais sem assimilar o conceito de fato. Tal situação, presente no ambiente escolar, baseia-se na crença de que o conceito seria transmitido pelo professor e memorizado pela criança por meio da repetição.

Para as autoras, os estudos de Jean Piaget demonstraram que o conceito de número não pode ser transmitido, ele é construído pelo indivíduo por meio do processo que envolve o amadurecimento biológico, as experiências vividas e as informações presentes no meio social. As autoras também trazem alguns princípios baseados em Constance Kamii<sup>17</sup> (que, segundo as autoras, era uma pesquisadora do tema e “discípula de Piaget”) sendo eles:

---

<sup>17</sup>Livro citado pelas autoras: KAMII, C. *A criança e o número*. Campinas, Papyrus, 1985.

1. Encorajar a criança a colocar todos os tipos de coisas em todas as espécies de relações [...]
2. Encorajar a criança a pensar sobre o número e quantidade de objetos quando estes sejam significativos para ela [...]
3. Encorajar a criança a trocar ideias com seus colegas, procurar entender a sua lógica e intervir adequadamente (DIAS; FARIA, 1988, p. 08-09).

Nesse processo, o papel do professor seria o

[...] de estimular a criança a pensar, criar situações desafiadoras, fornecer algumas informações e sistematizar os conhecimentos pela criança. Para isso, é necessário que constantemente ele esteja observando a criança, com o objetivo de procurar entender o seu raciocínio (o que ela está pensando e por quê). O “erro” da criança demonstra a sua forma de pensar naquele momento. Assim, o professor não irá corrigir a criança, mas descobrir o porquê de seu raciocínio. Só assim ele poderá intervir adequadamente, contribuindo para a criança evoluir na sua forma de pensar (DIAS; FARIA, 1988, p. 09).

As autoras apresentam algumas brincadeiras com dados de tabuleiro na seção “Mãos-à-Obra”, que contribuem na construção do conceito de número de forma significativa para as crianças, envolvendo atividades de quantificação dos objetos.

Sobre o ensino de ciências na pré-escola, Soares (1988) demonstra sua importância para a compreensão e transformação do mundo, além de proporcionar às crianças uma postura investigativa diante da realidade, capacidade de criação e transformação da sociedade. Para tanto, o espaço escolar precisa reconhecer essa importância, sem se limitar a informações prontas a serem memorizadas pelos alunos, fato tão recorrente no ambiente da pré-escola.

Para a autora, pode-se trabalhar ciências com as crianças desde a pré-escola, pois a criança já entra em contato com fenômenos da natureza desde pequena. Esse trabalho significa estimular a criança a observar, explorar, investigar e experimentar junto com elas, estimulando sua curiosidade e aproximando-as da natureza. Para a criança compreender e pensar sobre o mundo em que vive, ela precisa saber observar e experimentar esse mundo, situação que pode ser promovida no espaço pré-escolar.

Nesse sentido, cabe ao professor desafiar a criança, incentivar a encontrar suas respostas, desenvolvendo a inteligência e construindo hipóteses. A criança que tiver oportunidade é capaz de pensar de forma autônoma, ter opinião própria e segura acerca do que fala. Para isso, o professor precisa saber:

[...] quais são as respostas corretas do ponto de vista científico [...] acreditar nas possibilidades de crescimento das crianças [...] conhecer sobre as etapas do desenvolvimento infantil para compreender o porquê daquelas respostas e

poder fazer perguntas interessantes, desafiadoras, que sejam possíveis de serem entendidas pela criança (SOARES, 1988, p. 09).

Para Soares (1988) seria possível desenvolver uma postura científica (de questionar, observar e investigar) nas crianças, se tais atitudes estivessem presentes, primeiramente, nos professores.

Em outra edição, a mesma autora destaca que, para atingir os objetivos de trabalhar ciências naturais na pré-escola (de descobrir alguns mistérios da vida e tornar o aprendizado mais prazeroso e significativo), o professor deve, além de dominar os conteúdos, manter uma postura investigativa e curiosa, pois é ele quem encaminha e organiza as descobertas das crianças (SOARES, 1990).

Nesse sentido, Weigel (1988) também afirma que o papel do professor nesse processo é o de estimular a criança a conhecer cada vez mais seu mundo físico e social, o que pode ser feito por meio das brincadeiras. Assim, a autora cita algumas ações para o professor: observar os objetivos a serem alcançados com as crianças e noções a serem desenvolvidas; providenciar o material necessário; estruturar a brincadeira apresentando a atividade de forma lúdica, desafiando a imaginação e curiosidade infantil. A autora também apresenta alguns exemplos de brincadeiras para trabalhar conceitos de sons, formas e cores.

Em relação aos conceitos de espaço e tempo, Souza (1988b) afirma que eles são diferentes a partir da concepção de realidade da criança e do adulto. A criança entende o mundo da sua maneira e apresenta uma lógica para explicar os fenômenos que estão ao seu redor, assim, o professor precisa entender a lógica do pensamento infantil sem impor as ideias e concepções que são do adulto.

O próprio cotidiano permite que a criança construa naturalmente as noções de espaço e tempo, mas é na pré-escola, por meio dos jogos e brincadeiras, que a criança tem a oportunidade de entrar em contato com ideias diferentes das suas. Para muitas crianças, a pré-escola representa a primeira oportunidade de entrar em contato com situações e pessoas que estimulam e valorizam tanto sua linguagem, quanto a maneira de expressar seus pensamentos (SOUZA, 1988b).

A partir dessas ideias é possível que o ensino de ciências seja trabalhado juntamente com outros conteúdos, como os matemáticos e os de alfabetização. O importante é que as crianças elaborem suas próprias hipóteses e as verifiquem por meio da própria experiência (DIAS; FARIA, 1990).

Sobre o ensino de artes, Santoro (1988) elaborou um artigo demonstrando sua importância na pré-escola. A autora defende que, por meio das atividades artísticas, o aluno tem

a oportunidade de se conscientizar sobre suas potencialidades criativas, contribuindo também para o desenvolvimento de um espírito mais crítico diante de si e do mundo.

Se o professor conhecer como a criança desenvolve sua inteligência e adquire conhecimentos, ele poderá, a partir dos materiais que estão sendo utilizados pelas crianças, propor a elas, através de uma atividade de recorte/colagem, vários jogos onde possam adquirir noções sobre cor, forma, som, tamanho, espessura, etc. (SANTORO, 1988, p. 12).

Nesse sentido, é o professor que direciona a atenção das crianças para as características dos objetos e/ou materiais. As atividades livres são importantes, mas o professor pode enriquecê-las, ampliando ou sistematizando alguns conceitos. Tais atividades contribuem com o desenvolvimento das representações e do simbolismo das crianças, fazendo com que compreendam melhor o mundo que as rodeiam.

Em consonância com as ideias do período anterior, esse segundo período da Revista Criança apresenta certas oscilações acerca do papel do professor que, em determinados momentos, é colocado como importante no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança, e em outros, seu papel é secundarizado.

Sobre as atividades musicais, Weigel (1988) afirma que o professor ao invés de ensinar música para as crianças, deve coordenar as atividades, provocar situações novas e aproveitar o interesse e entusiasmo delas, diversificando suas experiências musicais.

Em relação aos conteúdos de alfabetização nesse período da revista, são frequentes questões do tipo: como saber se a criança está pronta para iniciar esse processo? Como se dá essa aprendizagem? É indicado realizar exercícios de prontidão com a turma?

A partir disso, Cadinha e Teixeira (1986) comparam a aquisição da escrita com a aquisição da linguagem oral que, para as autoras, se desenvolve naturalmente na criança e, assim sendo, a aquisição da escrita deve ser entendida também como um processo que vai se construindo aos poucos. Nesse processo é importante que a criança tenha acesso a diversos materiais escritos para que, pouco a pouco, compreenda a função da leitura e escrita.

Nesse sentido, a pré-escola é entendida como um espaço que leva a criança a compreender a função social da leitura e da escrita, sem a necessidade de exercícios de prontidão, que servem apenas como treinamento.

Para Souza (1989a), duas ideias sobre alfabetização na pré-escola são predominantes: a primeira de que a alfabetização se daria apenas na 1ª série e a pré-escola, portanto, deveria se comprometer com atividades lúdicas sem o compromisso de alfabetizar; e a segunda, que a alfabetização deveria, sim, se iniciar na pré-escola. Tais ideias acabariam por polarizar a

temática, quando, na verdade, a pré-escola poderia contribuir e articular com o ensino de 1º grau atuando conjuntamente, sem deixar suas especificidades.

Nessa linha, o processo de alfabetização na pré-escola se dá por meio da compreensão das crianças sobre a função e utilidade social da escrita, ao brincar com rimas, ao escutar e descrever histórias, estabelecendo, assim, relações entre sons e movimentos (SOUZA, 1989a). O professor deve trabalhar de maneira lúdica, a partir de atividades que explorem os sons das palavras.

É enfatizado pela revista que alfabetizar não deve se restringir ao ato de juntar as letras ou de reconhecer os sons, mas concebido como um processo iniciado antes mesmo da criança entrar na escola, daí a importância do professor proporcionar situações em que a criança possa vivenciar o uso social da escrita. Ou seja, proporcionar atividades significativas para as crianças, ideia já proposta anteriormente, seguindo a mesma tendência da revista.

Assim, o trabalho com poesias seria uma boa maneira de desenvolver a linguagem tanto escrita quanto oral, sendo uma atividade prazerosa, além de aumentar o vocabulário da criança e seu raciocínio.

Nesse segundo período da revista, o termo “desenvolvimento” passa a ser bastante recorrente. A seção “Sua Carta, Nossa Resposta” aponta a importância do professor saber em que etapa do desenvolvimento a criança se encontra, mas para que isso fosse possível, o professor deveria permitir que ela se expressasse. Em outra resposta elaborada pela revista, na décima sexta edição, Botelho (1989) também ressalta a importância de atividades para o desenvolvimento infantil, especificando o papel do livro infantil nesse processo.

Na décima sexta edição, Maria Lúcia Thiessen e Ana Rosa Beal elaboram um artigo sobre o trabalho com projetos. Nele, as autoras iniciam discorrendo sobre o desenvolvimento global das crianças. Para as autoras, as atividades na pré-escola deveriam se dar de maneira integrada para possibilitar tal desenvolvimento.

Essa metodologia proposta também segue a mesma, linha defendida pela revista, de valorizar os interesses das crianças e, a partir desses interesses, planejar atividades. Porém, nesse período há uma sistematização mais acentuada sobre o trabalho docente, incluindo novas nomenclaturas como a metodologia de projetos.

As autoras descrevem cinco etapas para o desenvolvimento do trabalho com projetos, sendo elas: observação, planejamento, desenvolvimento, culminância ou fecho e avaliação. A partir da observação, o professor pode identificar os interesses e curiosidades das crianças, em seguida, planejar atividades que atendam tais interesses e, ao final do desenvolvimento, avaliar todo o processo. Contudo, é válido ressaltar que, nessas etapas, as autoras orientam sempre

atividades livres e situações em que as crianças possam alcançar seus conhecimentos e respostas de maneira individual e livre (THIESSSEN; BEAL, 1986).

A história em quadrinhos, apresentada na décima quinta edição, retrata como a professora, ao observar algumas crianças confeccionando bolas e traves com massinhas de modelar, envolveu as demais crianças em uma mesma atividade: jogo de futebol. Essa situação também reforça a tendência proposta no período anterior da revista, em que o professor deveria observar seus alunos e buscar ações que partissem de seus interesses. Em outra história em quadrinhos, também é destacada a importância de o professor valorizar as tentativas de escrita das crianças.

Para Sousa (1993), a observação pode contribuir com esse processo. Porém, as observações não podem ser aleatórias, precisam ser registradas e contínuas, para que o professor identifique as características comuns existentes entre os comportamentos observados da turma e extraia significados.

Outra característica marcante desse período da revista é a retomada de algumas ideias do Movimento da Escola Nova, com textos sobre metodologias de ensino e alguns teóricos escolanovistas.

Lembrando que a Escola Nova é um movimento internacional que surgiu no fim do século XIX, e se expandiu na primeira metade do século XX, com a ideia de renovação do ensino a partir dos conhecimentos advindos da Biologia e da Psicologia Infantil, os quais colocaram a criança e as especificidades do seu desenvolvimento no centro do debate educacional.

No contexto brasileiro, principalmente a partir da década 1920, observa-se a articulação por mudanças nas instituições escolares. De acordo com Nagle (2009), os sistemas escolares, preconizados pelos movimentos de reformas da instrução no país, se pautaram no ideário da Escola Nova. Era expressiva a circulação de ideias e métodos de renovação, muitos deles inspirados em modelos internacionais.

Os ideários desse movimento adentraram o país com maior expressividade a partir da década de 1930. Em 1932, a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser considerada uma peça política importante no cenário educacional. Reunindo, estrategicamente, 26 intelectuais do cenário educacional do período, criou, segundo Vidal (2013), um personagem coletivo “os pioneiros”, com a intenção de renovar a Educação Brasileira

Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, o *Manifesto* propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Nesse sentido, distinguia-se do que denominava *educação tradicional*, particularmente no que considerava como a maior contribuição da Escola Nova: a *organização científica da escola* (VIDAL, 2013, p. 579).

Para Vidal (2013), o movimento da Escola Nova no Brasil não se limitou a esfera educacional. O movimento aglutinou diversos significados e apropriações além do aspecto pedagógico, como o político e o ideológico.

Machado (2015) também destaca como, a partir do estudo de quatro intelectuais<sup>18</sup> brasileiros ativos e imersos no debate da Educação Infantil, esses intelectuais utilizaram o ideário da Educação Nova como “*slogan*, bandeiras” de inovação, com a intenção de reformar e melhorar a educação dos pequenos no país.

Tais considerações sobre a Escola Nova foram feitas para demonstrar como essas ideias foram retomadas pela revista, principalmente, a partir desse segundo período, quando a revista passa citar alguns autores afiliados ao Movimento Escolanovista. Como na décima sexta edição, por exemplo, ao citar Célestin Freinet e descrever uma experiência fundamentada em suas ideias e o método de projetos.

Segundo esta proposta pedagógica, a educação das crianças não poderia ocorrer desvinculada da natureza e do trabalho e toda a produção da criança deveria ter uma dimensão social, isto é, ter uma função não só para o indivíduo que a realiza como também para o grupo de crianças da sala e mesmo fora deste grupo (FARIA, 1986, p. 07).

Para Faria (1986), na experiência relatada, os professores não ensinavam as crianças a ler e escrever, em vez disso, criavam situações nas quais as próprias crianças pudessem reconhecer a utilidade de tais instrumentos.

Na vigésima segunda edição, na seção “Pré-Escolar em Ação”, também é descrita uma experiência em que os princípios da Pedagogia Freinet foram adotados como *slogan* da escola, sendo os de: solidariedade, cooperação, efetividade e cientificidade.

No relato, as autoras afirmam que a ideia principal dessa pedagogia é o “tateamento experimental” que, segundo elas, seria “[...] a construção do saber fazendo pela própria criança e adulto” (MENDOZA; PIAZAROLLO, 1990, p. 08), assim, as crianças são vistas como

---

<sup>18</sup> Sendo eles: Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho.

produtoras ativas e participantes do planejamento e da escola e criam juntas com os professores as normas de convivência.

Na mesma edição é apresentada uma entrevista com uma professora e supervisora escolar da prefeitura de Uberlândia (MG), relatando sua experiência também fundamentada na Pedagogia Freinet, além de acrescentar as contribuições de Piaget:

Freinet defende que o mais importante é trazer para a escola o processo rico, natural e dinâmico que é a vida da criança. Piaget nos leva a compreender como se dá o conhecimento no interior do indivíduo. Baseando-nos nisto, procuramos proporcionar situações onde a criança construa seu próprio conhecimento (BRASIL, 1990, p. 04).

Franco (1993) também retoma algumas ideias escolanovistas, principalmente em relação ao desenvolvimento infantil. O autor embasa seus argumentos nas contribuições da Psicanálise, Epistemologia Genética e do Construtivismo sobre a importância do trabalho pedagógico no desenvolvimento da criança.

Essa ideia se faz presente em importantes autores representantes do movimento da Escola Nova no Brasil, como Heloísa Marinho e Nazira Féres Abi-Sáber. Tais autoras dedicaram seus estudos e pesquisas a importância de as crianças frequentarem o Jardim de Infância, destacando o papel do professor em adequar a prática pedagógica de acordo com os conhecimentos da própria criança, e respeitando seu desenvolvimento (MACHADO, 2015).

Franco (1993) apresenta os quatro estágios de desenvolvimento proposto por Jean Piaget: sensório-motor; pré-operatório; operatório concreto e operatório-formal. Para o autor, cada um desses estágios apresenta uma lógica de pensar diferente para a criança e prepara o desenvolvimento infantil para o próximo estágio que se efetiva sobre as estruturas anteriores.

Nessa concepção, o autor defende a importância de o professor conhecer o desenvolvimento da criança e considerar o aspecto afetivo nesse processo, para elaborar um trabalho condizente com o desenvolvimento dela.

Outro tema bastante discutido no segundo período da revista é a avaliação na pré-escola, sobre a qual os professores reconheciam a importância desse instrumento, mas ainda tinham muitas dúvidas sobre ele.

Ao abordar a avaliação, a revista transmite a ideia de autonomia para o professor, ao reconhecê-lo como capaz de planejar e criar estratégias sozinho que melhor condizem com seu trabalho, orientando que o instrumento de avaliação ideal era aquele elaborado pelo próprio professor, a partir da sua reflexão sobre a prática.



Porém, é importante levar em conta alguns aspectos, tais como o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e a importância da observação e do registro. Também é interessante que o professor compare os conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento infantil com situações reais de desenvolvimento da criança.

A função da avaliação é acompanhar cada criança individualmente, além de possibilitar o planejamento do professor para novas atividades de acordo com a necessidade de cada criança.

Para Botelho (1989), por meio da avaliação também é possível verificar se os objetivos propostos pelo professor estão sendo atingidos, além de possibilitar que conheçam as fases do desenvolvimento infantil e observem as crianças com mais atenção.

Outro ponto fundamental a ser destacado sobre o segundo período da revista é a importância dada à influência do meio social na vida das crianças, ou seja, a ideia de que desde quando as crianças nascem, são transmitidas a elas determinadas regras e padrões sociais. Dessa forma, tais características são interiorizadas como se fossem ‘naturais’ de cada criança, quando na realidade são hábitos adquiridos socialmente.

A partir dessa ideia é abordada a questão do preconceito. Segundo Souza (1989c), os valores e costumes são construídos socialmente e a postura do professor diante dos seus alunos pode oprimir e marginalizar algumas crianças e, com isso, diminuir suas chances de se integrar a sociedade, pois muitas vezes são excluídas desde cedo.

Professor, nossa responsabilidade é grande e a criança está aí para provar nossa competência como educadores que buscam contribuir para uma sociedade mais livre. Vencer nossos próprios preconceitos é um desafio que vale a pena ser tentado. Experimente! (SOUZA, 1989c, p. 05).

Ainda sobre a influência do meio social, no artigo “Meninos e meninas: como devem ser?”, Botelho (1988) afirma que o modo de ser homem e mulher na sociedade é construído socialmente e transmitido às crianças desde pequenas, assim, a atitude do educador também interfere diretamente nesse processo, sendo importante que possibilitem que todos (meninos e meninas) se desenvolvam plenamente e se expressem livremente.

Arelado a esse tema, Botelho (1990) explora também o conceito de socialização. A autora buscou as contribuições de Jean Piaget para sustentar seus argumentos sobre o desenvolvimento infantil e apontou a importância de o professor compreender a criança a partir da sua história de vida, justificando assim o comportamento infantil à luz das experiências no seio familiar, mas ressalta que:

[...] o processo de socialização, portanto, supõe duas realidades; uma realidade objetiva, que existe no ambiente externo ao indivíduo (ou seja, no mundo que o rodeia), e uma realidade subjetiva, que é aquela que existe em sua consciência (ou seja, dentro do indivíduo) e que é determinada pela forma como ele compreende e põe dentro (interioriza) essa realidade objetiva com a qual interage. A interiorização é, assim, o ponto inicial no processo de socialização (BOTELHO, 1990, p. 13).

São muitos os artigos que reconhecem a importância dos fatores sociais para o desenvolvimento da criança e conferem importância à pré-escola nesse processo. No entanto, alertam para o excesso do pensamento lógico em detrimento da imaginação (FLEITH, 1993), buscando romper com práticas tradicionais e buscando novas ideias. Para Fleith (1993), o espaço escolar acaba, em determinados momentos, tolhendo a criatividade e iniciativa das crianças

[...] fatores que contribuem para tal situação, como por exemplo: a) a ênfase na transmissão, memorização e reprodução do conhecimento, estimulando pouco o aluno a pensar e a produzir novas ideias; b) a extensão curricular, que valoriza a quantidade de informações a serem transmitidas e assimiladas, não proporcionando oportunidades para que o aluno desenvolva atividades exploratórias; c) o tempo reduzido de permanência na escola; d) as baixas expectativas do professor em relação ao aluno, especialmente àquele de nível sócio-econômico desfavorecido e e) a formação do professor, em que predominam a aquisição de conhecimentos específicos e o domínio de técnicas que muito pouco têm a ver com o desenvolvimento global do aluno e especialmente com a sua criatividade (FLEITH, 1993, p. 07-08).

A influência sobre o meio social também é explorada na edição vigésima primeira, no espaço denominado “Entrevista com Crianças”.

Ao analisar o conteúdo da fala das crianças, podemos constatar que a linguagem por elas utilizada reflete a influência das relações sociais que estabelecem com os adultos e outras crianças do seu ambiente. Neste sentido, consideramos fundamental extrair desses relatos infantis a importância do papel do educador em geral, e do professor em particular, como mediador que atua, desde muito cedo e de forma decisiva, na construção e compreensão dos valores sociais e morais pela criança (SOUZA, 1990, p. 04).

Nesse ponto, é possível identificar mais uma vez as oscilações acerca do papel do professor que, aos poucos, vai deixando de ser apenas alguém muito próximo afetivamente das crianças, que cuida delas por bondade, por dom e instinto materno, mas sem romper completamente com esses pilares do surgimento dessa profissão. Como essa construção é

histórica, e não linear, é possível observar os avanços, os retrocessos e as ambiguidades sobre a identidade docente.

Nesse período os avanços da importância do professor devem ser reconhecidos e estavam atrelados às conquistas legais dos direitos da criança pela educação escolar, de responsabilidade do Estado.

Essa ideia pode ser observada no texto escrito por Vidal Didonet “A educação da criança menor de 07 anos e a Constituinte”, no qual o autor cita cinco princípios considerados essenciais para a Constituinte:

1. A educação é um direito da criança desde o nascimento
2. É obrigação do Estado garantir as condições à família e à própria sociedade, para a educação da criança
3. À família fica assegurado o direito de colocar ou não seus filhos em instituições de educação pré-escolar
4. É fundamental que se realize, na prática, uma educação de qualidade par todas as crianças
5. O profissional da educação da criança exerce um papel essencial, como definidor da intencionalidade educativa e do caráter pedagógico das atividades (DIDONET, 1986, p. 17).

Mira (1992) reforça o caráter educativo da pré-escola e afirma que é um lugar onde a criança estabelece novos vínculos com a realidade, aprende novas formas de convivência, descobre seus interesses e estrutura sua personalidade. Para tanto, é fundamental a postura do educador, que deve ter sensibilidade para compreender a criança, desenvolvendo um trabalho educativo variado.

Nesse período da revista, as orientações e propostas de cunho prático diminuem, com isso transmite-se a ideia de maior autonomia e liberdade ao professor, que deveria planejar seu trabalho a partir dos seus conhecimentos, contexto e interesses dos seus alunos.

Porém, com a ideia de discurso sobre a prática pedagógica, pode-se entender que a revista, mesmo deixando menos evidente suas características de guia e manual, continua atuando como tal ao apresentar determinadas teorias, metodologias, ideias e concepções pedagógicas consideradas válidas, enquanto oculta e silencia outras tantas, construindo esse discurso sobre a prática pedagógica que também opera enquanto guia, mas de uma maneira menos explícita e talvez mais eficaz.

Os autores da Revista Criança não excluem nenhuma proposta de atividade, mas orientam os professores para que reflitam e não se limitem a alguma delas.

Um bom exemplo disso são os exercícios com o mimeógrafo. Kramer (1989b) diz que não é um problema utilizar exercícios mimeografados na pré-escola, desde que fossem

pensados pelo professor o objetivo que se pretendia alcançar. Importante que fossem utilizados como atividades incentivadoras e não para ações repetitivas que limitam a ação criativa da criança.

Welgel (1990b) afirma, a partir da opinião de psicólogos, que a criança renuncia as possibilidades criativas e não expressa seus sentimentos e emoções, quando realiza a pintura de desenhos em modelos mimeografados dentro dos limites exatos. Mas é possível aproveitar esse instrumento de maneira mais criativa, por meio de brincadeiras e atividades de recorte, colagem e montagem, que são lúdicas e possibilitam o desenvolvimento de algumas habilidades na criança.

Pode ser observado, nesse segundo período, que ora o professor é colocado como central no processo educativo da criança, ora as crianças são capazes de construir seus conhecimentos sozinhas, restando ao professor trazer apenas algumas informações como no trecho a seguir:

A criança vai adquirindo conhecimento através da interação com o meio sociocultural no qual está inserida: ela recebe **algumas informações dos adultos** e de outras crianças e, ao mesmo tempo, **interpreta, a seu modo, as diversas experiências que vivencia** (BRASIL, 1988c, p. 01, destaques nosso).

Tais concepções contribuem para as dúvidas e confusões sobre o trabalho do professor da Educação Infantil. Em alguns momentos, se reconhece a importância de o professor deter conhecimentos teóricos e, assim, conduzir o processo de aprendizagem. Em outros momentos, eleva-se a criança como protagonista desse processo e atribui ao professor apenas a função de facilitar esse processo.

A mesma ideia de criança como ser ativo, presente nos ideários da Escola Nova nas primeiras décadas do século XX do país, conforme apontam Machado (2015) e Faria e Hai (2013), é ressignificada nesse segundo período da revista, ressaltando seu protagonismo e capacidade de construir seu próprio conhecimento.

É nesse bojo de ressignificações, ambiguidades, avanços e retrocessos, que a função educativa da pré-escola vai se destacando, como citado a seguir

Como você pode perceber, cada atividade, jogo ou brincadeira na pré-escola tem o objetivo de estimular ou propor desafios à criança. **Este permite caracterizar a educação pré-escolar como tendo uma intenção pedagógica**” (SOUZA, 1988a, p. 09, destaques nosso).

Em outro momento, a revista expõe a concepção sobre o papel da pré-escola de favorecer o desenvolvimento da criança e ampliar seus conhecimentos (BRASIL, 1986b).

A décima oitava edição da revista organiza-se em torno da função da pré-escola. No artigo “Que pré-escola é esta?”, Faleiro e Faria (1988) discorrem sobre a realidade da pré-escola brasileira do período, que ainda não era considerada obrigação do Estado e não tinha verba suficiente para proporcionar um atendimento de qualidade. Apenas 12% das crianças entre 4 e 6 anos recebiam atendimento pré-escolar e mesmo dentro desse número, muitas escolas não apresentavam um caráter educacional, predominando a concepção assistencialista.

Para as autoras, uma das situações que contribuía com tal cenário, era a ausência de conhecimentos sobre a pré-escola no magistério, principal curso de formação dos profissionais da época. Além de questões políticas, como a necessidade de legislação própria que definisse recursos e condições para o trabalho pedagógico.

Para Faleiro e Faria (1988), cada concepção sobre a função da pré-escola influencia na maneira que a prática é conduzida. Nesse sentido, para promover uma prática pedagógica efetiva, deve-se ter clareza dos seus objetivos, a prática pela prática não contempla a função educativa da pré-escola, dessa maneira a primeira questão que os professores devem ter em mente é: “Que tipo de criança quero formar?”

O trabalho do professor parte do contexto social e do nível de desenvolvimento das crianças, a partir daí, pode-se elaborar atividades significativas, visando a construção e ampliação de conhecimentos. Seria importante que desenvolvessem a autonomia, a autoconfiança e o espírito crítico. Para tanto, o professor precisaria assumir e vivenciar com as crianças atitudes coerentes com sua proposta.

Souza (1988a), também discorre sobre as diferentes funções que a pré-escola brasileira assumiu ao longo da história. Para a autora, as mudanças e necessidades sociais vão se alterando ao longo do tempo e quanto mais complexa a vida nos centros urbanos, maiores as exigências das famílias em relação ao atendimento das crianças na pré-escola. Dessa maneira, as expectativas das diferentes classes sociais também interferem na função da pré-escola. Com isso, a autora aponta que as classes sociais menos favorecidas demandam maior assistência do espaço escolar.

Aos poucos, com novos estudos e transformações sociais, delineou-se uma visão de criança capaz de construir conhecimentos e desenvolver sua cognição. Concebendo o período que antecede a escolarização, propriamente dita, também como um momento de aprendizagem, fazendo com que a pré-escola estruturasse e definisse seu trabalho. Segundo a mesma autora, o aspecto político também contribuiu para a mudança nas expectativas atribuídas à pré-escola, abordando a educação como um direito à cidadania.

É dessa maneira que a pré-escola foi, aos poucos, deixando de ser apenas um lugar que supria as necessidades básicas das crianças enquanto as mães trabalhavam, acrescentando também aspectos educacionais, Souza (1988b) afirma que, para consolidar a função educativa, o professor precisa realizar:

[...] um trabalho intencional, planejado e que englobe em suas metas educacionais uma preocupação constante tanto com as características próprias do desenvolvimento linguístico, cognitivo, psicomotor e socioafetivo da criança, bem como com os conhecimentos produzidos pelo homem e organizados através das diferentes áreas (linguagem, matemática, ciências naturais e sociais) a que as crianças da pré-escola podem e devem ter acesso (SOUZA, 1988a, p. 09).

Para a autora, aquele período (1988) seria um momento de transição da pré-escola e, assim, haviam muitas ambiguidades e indefinições, mas que o currículo deveria orientar as práticas pedagógicas dos professores, tendo em vista que o professor também é responsável pela construção histórica dos caminhos da educação pré-escolar, descrevendo como objetivos da pré-escola: “[...] incentivar o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivos, linguísticos, psicomotores e socioafetivos, ao mesmo tempo que garante a aquisição de novos conhecimentos” (SOUZA, 1988a, p. 09).

Aqui, a ideia de transição pode ser entendida como uma característica central da Educação Infantil Brasileira, que está sempre buscando consolidar novos caminhos, responder a novas demandas, sem responder as que já estavam postas.

Kramer (1989a) acrescenta mais argumentos sobre a função da pré-escola. Para a autora, haveriam duas visões sobre a pré-escola, a primeira que acreditava que a pré-escola fosse um espaço de treinamento de habilidades e formação de atitudes e, com isso, sua função era preparar para a escola de 1º grau.

E a segunda visão, para a qual a pré-escola seria um lugar onde as crianças apenas brincassem e se divertissem. Para a autora, é preciso questionar a função que os professores atribuem à pré-escola que, segundo ela, não deveria ser nenhuma das duas visões apresentadas, mas que cumprisse o papel de propiciar o desenvolvimento infantil e a aquisição de novos conhecimentos.

Nesse sentido, para estruturar esse ambiente, a pré-escola deve considerar a realidade social e cultural das crianças, o nível e características do seu desenvolvimento e o conhecimento do mundo físico e social. A prática pedagógica tem uma finalidade a ser atingida, isto é, um “para quê”, tanto por parte dos professores, como pelas crianças. Não existiria uma receita

pronta a ser seguida, o próprio professor deveria planejar sua prática considerando, como ponto de partida, os conhecimentos e experiências das crianças.

Weigel (1989) corrobora com a ideia de que não existiria um ‘jeitinho milagroso’ para planejar e desenvolver atividades, caberia cada professor observar as crianças, estudar e buscar sua própria maneira de trabalho.

Cadinha (1989) aponta o trabalho com temas integradores como maneira de estruturar as atividades em torno de um determinado tema de interesse das crianças e, desse modo, como uma possibilidade de atingir tais objetivos. Outra possibilidade são os trabalhos diversificados, conforme defende Faria (1989), por meio de diferentes cantinhos, já que as crianças possuem interesses diversos e desenvolvimento próprio. Mas, por meio de rodas de conversas seria possível decidir coletivamente temáticas de interesses comuns pela turma.

Conforme afirma Souza (1988a), percebe-se as características do movimento de transição da função da pré-escola percebidas nos artigos referentes a temática. Entre todas as autoras supracitadas, observa-se a tendência de apresentar duas visões diferentes sobre esse espaço: de um lado, um espaço em que as crianças iriam brincar; e, do outro, um espaço que as preparariam para a próxima etapa educacional. Essa articulação da pré-escola com a chamada escola de 1º grau também é destacada na contracapa da décima nona edição:

“Não seria proveitoso que a escola de 1º grau tivesse algumas características da pré-escola, como a alegria de aprender, a iniciativa para descobrir, a espontaneidade na expressão dos sentimentos e descobertas e a busca da autonomia?” “Não seria importante também que na pré-escola houvesse compromisso com a aprendizagem, com a aquisição de novos conhecimentos, com a progressiva sistematização dos conhecimentos que as crianças vão adquirindo?” (BRASIL, 1988c, n.p., aspas do original).

Essas ideias se mantêm na vigésima edição, refletindo sobre a articulação entre a pré-escola e a escola de 1º grau, para que a transição das crianças entre elas fosse mais tranquila. Nessa mesma edição, a revista se estruturou de uma maneira diferente, apresentando diversos textos sobre o “Projeto de Capacitação à Distância”. O objetivo foi anunciado logo no “Recado ao Professor” e consistia em: “[...] incentivar uma reflexão sistemática sobre as dificuldades na prática educativa [...]” e “[...] servir como instrumento de capacitação em serviço [...]” (BRASIL, 1989, n.p.).

Segundo Souza (1989b), a ideia era explorar alguns temas que necessitavam de maiores aprofundamentos.

[...] Acreditamos que, para se encontrar os caminhos cada vez mais adaptados às necessidades da criança e ao contexto real em que ela cresce e se desenvolve, faz-se necessário confrontar ideias e experiências diferentes. A partir do conhecimento construído coletivamente é que surgem as melhores soluções para a prática educativa' (SOUZA, 1989b, p. 45).

No final desse segundo período, é possível identificar certas oscilações da revista, na tentativa de apresentar artigos mais longos e teóricos, ao mesmo tempo que retoma algumas características anteriores, revelando o movimento histórico e a não-linearidade das ideias pedagógicas. O “*boom*” das políticas e as consequências de tais avanços legais só poderiam ser compreendidos com o passar dos anos.

A intenção de apresentar artigos mais teóricos é anunciada pela revista na seção “Conversa com o Professor”, da vigésima quarta edição. Nessa mesma edição também foi enviado aos leitores/professores um questionário de avaliação da revista para que tivessem “[...] um conhecimento mais preciso das expectativas do professor sobre o que nela deve ser publicado [...]” (BRASIL, 1993a, p. 01).

A revista também ficou um período de aproximadamente dois anos sem publicação, retornando na edição de número 23 com pouca clareza em sua apresentação.

Assim, as edições 23 e 24 se estruturaram apenas com artigos, sem as seções permanentes, mas na edição 23 foi mantida a tendência de abordar um tema central para cada edição, que foi a creche, porém, com a leitura dos artigos apresentados, nota-se que eles não dialogam com a temática proposta. Já a edição 24 aborda temas variados como: desenvolvimento infantil, função da pré-escola, criatividade, comportamento infantil e o faz-de-conta.

O segundo período da Revista Criança é marcado por importantes mudanças sociais, que refletem as transformações do período histórico. O final da década de 1980 e início da década de 1990 foram fundamentais no que tange os avanços legais da Educação Infantil Brasileira. A Constituição Federal de 1988 passou a reconhecer a criança como um ser de direitos e, em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente. Assim, pouco a pouco, a Educação Infantil começou a ser reconhecida como um direito da criança e não mais da mãe trabalhadora.

Dessa maneira, a Revista Criança foi deixando as temáticas de cunho assistencialista, predominante no primeiro período, com conceitos e concepções fundamentadas em teóricos da Educação, sobretudo aqueles afiliados ao movimento da Escola Nova como Jean Piaget e Célestin Freinet, além de abordar temas que conferem o caráter educacional à Educação Infantil.



Contudo, vale ressaltar que o aspecto pedagógico foi se consolidando a partir dos mesmos pilares anunciados no primeiro período da Revista Criança e a característica de manual se manteve por meio da construção do discurso sobre a prática pedagógica, de maneira menos explícita, mas que cumpria a mesma intenção.

É possível observar as oscilações das ideias apresentadas no periódico, ou seja, a Educação Infantil não rompeu com o caráter assistencialista, essa característica compõe os alicerces das creches e pré-escolas brasileiras e, portanto, alguns traços se mantiveram presentes ao longo dos anos.

O mesmo pode ser observado em relação ao professor que, aos poucos, foi sendo reconhecido enquanto profissional, sem romper totalmente com algumas características do período anterior: da pessoa que agiria por dom, vocação e muito amor, construindo, dessa forma, uma identidade multifacetada que abarca, além do aspecto pedagógico, traços maternos e assistenciais.

Outras ideias anunciadas no primeiro período da Revista Criança também se mantiveram, como o protagonismo infantil e metodologias que valorizam os interesses das crianças, o que evidenciam alguns pontos da gramática escolar da Educação Infantil Brasileira.

Por fim, pode-se afirmar que esse segundo período é marcado por importantes conquistas legais. Esse momento é caracterizado, por alguns autores da própria revista, como um momento de transição da Educação Infantil no país, o que foi fundamental para compreender a Educação Infantil Brasileira.

### 3.3 TERCEIRO PERÍODO: A CRIANÇA COMO SER DE DIREITOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

O terceiro período da revista, entre os anos de 1993 e 2002, corresponde a um longo período em que a revista passou por algumas mudanças, movimento que já vinha sendo iniciado no período anterior. Na edição vigésima quarta (ainda no período anterior), apresenta-se um questionário de avaliação sobre o material e infere-se que, a partir dele, algumas alterações seriam realizadas visando contemplar a intenção do periódico de “[...] proporcionar a atualização constante do profissional de educação infantil, melhorando cada vez mais a qualidade técnica da revista” (BRASIL, p. 01, 1993b).

Entre os números 25 e 37, as edições oscilam entre apenas artigos ou organizadas em seções. Tal característica revela um período de transição na busca por consolidar uma identidade da revista. Em algumas edições, tais mudanças são anunciadas:

[...] sentimos a necessidade de uma renovação editorial: pensamos que a Revista Criança deve subsidiar o trabalho de muitíssimas e dedicadas professoras e de poucos e interessados professores, para que tenham oportunidades de êxito em propostas pedagógicas que possibilitem o contato íntimo com a produção cultural de todas as épocas e lugares (BRASIL, [199?], p. 02).

Também se mantém a intenção, já anunciada nas edições anteriores, de apresentar artigos mais longos e com maior profundidade teórica. Com isso, a quantidade de páginas das edições torna-se cada vez maior, com novas seções e artigos. As propostas de atividades, características relevantes dos períodos anteriores, ocupam cada vez mais o plano de fundo, deixando seu espaço para as discussões e reflexões de cunho teórico e filosófico, cujo as primeiras foram restritas às últimas páginas das edições.

Porém, nesse período, a revista não segue uma mesma estrutura, nem de organização, tão pouco de ideias e concepções. Também se observa que alguns textos não foram escritos diretamente para a revista. Alguns dos textos foram apresentados em eventos da área da Educação, como o II Congresso Brasileiro de Brinquedo na Educação, outros referem-se à trabalhos já realizados pelos autores.

Os avanços legais na Educação Brasileira, especificamente na Educação Infantil que estava se consolidando desde o final de década de 1980, são expressos com mais clareza nesse terceiro período da revista. Lembrando que naquele período (início da década de 1990) estava em elaboração e discussão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394/96) e o Plano Decenal de Educação para Todos.

Assim, na edição de número 25 é divulgada a ação do MEC sobre a proposta política de Educação Infantil e uma entrevista com o ministro da educação da época<sup>19</sup>. O ministro explica que o papel do MEC era coordenar e formular a política nacional, além de articular ações de implementação juntamente com os estados, municípios e entidades. Sobre o Plano Decenal, segundo o ministro, a prioridade era a formação e valorização dos profissionais, e ressalta o papel da Revista Criança em contribuir com a reflexão e aperfeiçoamento da prática dos professores, na busca pela formação permanente.

Em relação ao Plano Decenal de Educação, Castro (1994) considera a participação da sociedade em sua elaboração como uma grande conquista, além da busca pela expansão não só

---

<sup>19</sup> Murílio de Avellar Hingel, exerceu o cargo entre 01/10/1992 até 01/01/1995. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/13474-galeria-de-ministros-ministro-murilio-de-avellar-hingel>.

quantitativa, mas pela qualidade da Educação Infantil, na medida em que contemplou propostas pedagógicas e programas de capacitação continuada para os professores.

Também são apresentadas as metas globais do plano na edição de número 26. E no número 28 uma entrevista com a secretária de Educação Fundamental – Prof. Aglaê – sobre o “I Simpósio Nacional de Educação Infantil”, realizado pelo MEC em parceria com a Comissão Nacional de Educação Infantil, que abordou os seguintes temas principais: financiamento; formação dos profissionais; qualidade; situação da Educação Infantil Brasileira; competências de cada ente federado: União, Estados e Municípios.

Destacou-se, também, como uma das metas do Plano Decenal de Educação, a ampliação quantitativa e qualitativa da Educação Infantil. O relatório síntese do simpósio<sup>20</sup> também é apresentado no número 28 da revista.

Segundo o relatório, o simpósio teve o objetivo de analisar o atendimento educacional das crianças de 0 a 6 anos, divulgar a Política de Educação Infantil, estabelecer parcerias com entidades governamentais e não-governamentais e definir propostas para a área. Também é apresentado no relatório: um resumo das diretrizes gerais da Política de Educação Infantil; os objetivos e as ações prioritárias do MEC; as recomendações debatidas no simpósio; e as moções aprovadas no mesmo.

Em decorrência dos avanços legais do momento, um dos pontos fundamentais desse terceiro período é o reconhecimento da criança enquanto ser de direitos, como descrito na entrevista realizada com Antenor Napolini (Secretário da Educação do Estado do Ceará em 1995) com o título “A educação Infantil: Por que é importante?” na edição 28. Nela, demonstra-se que as mudanças na Educação Infantil se deram inicialmente pelo reconhecimento da criança enquanto ser de direitos, atrelado a outros fatores como o econômico, social, científico e sociológico.

Alguns indícios dessa conquista histórica já estavam sendo anunciados no período anterior da revista, mas foi apenas nesse terceiro período que se consolidaram. Vale lembrar que a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente foram promulgados no período anterior, nos anos respectivamente de 1988 e 1990. Porém, por serem muito recentes ainda no segundo período da revista (1986-1993), não estiveram tão evidentes quanto nesse terceiro período.

---

<sup>20</sup> O I Simpósio Nacional de Educação Infantil, teve como equipe de relatoria: Vicente Faleiros, Carmem Craidy, Solange Jobim e Souza, Maria Fernanda Rezende Nunes, Fúlvia Rosemberg, Rita de Cássia Coelho e Ângela Rabelo Barreto. Fonte: BRASIL, 1994.

Sabe-se que os avanços legais não se dão na mesma proporção no plano prático. Mesmo sendo contempladas essas mudanças na legislação, muitos professores não tinham plenos conhecimentos delas, dado que a própria revista produzida pelo MEC não revelou de maneira explícita tais acontecimentos de forma imediata.

Foi aos poucos que a questão da assistência, explícita no início da Revista Criança, foi perdendo força – sem desconsiderar sua importância – reconhecendo e agregando novos objetivos e função para a Educação Infantil, como descrito no trecho da entrevista com a secretária Aglaê:

[...] A concepção pedagógica da educação infantil deve ser fundada no binômio educar e cuidar em complementaridade a ação da família. Na creche, inicia-se, o primeiro momento da educação básica, no qual deve ser proporcionada à criança condições favoráveis ao seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e a ampliação de suas experiências. **As ações de saúde e assistência devem ser asseguradas de modo integrado ao conjunto das atividades desenvolvidas** (BRASIL, 1994, p. 04, destaques nosso).

Nota-se que a secretária não desconsidera as ações de saúde e assistência, inerentes à Educação Infantil devido ao público atendido (bebês e crianças de 0 a 6 anos que necessitam de cuidados e garantia do seu bem estar físico e emocional), porém essas ações passaram a se atrelar com as ações pedagógicas, haja visto que, nesse período, a educação passou a ser um direito da criança.

Outro aspecto que merece destaque consiste no fato de que, com a organização instituída pela LDB de 1996, a Educação Básica passou a se organizar entre: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Educação Infantil passou a englobar as creches e a pré-escolas. Com isso, as creches também foram incorporadas ao sistema educacional, tema abordado no artigo “Creche numa perspectiva educacional”, escrito por Oliveira (2000), coordenadora de Educação Infantil no ano de 2000. Para ela, tal inclusão atribuiu o caráter educativo à essas instituições, levando a mudanças nas concepções do projeto educativo e, também, na formação dos profissionais atuantes nas creches.

As exigências desse profissional fizeram com que suas ações tivessem uma intencionalidade educativa mais diretiva e, com isso, aumentaram-se tanto suas responsabilidades, quanto sua valorização. Para tanto, os sistemas de ensino deveriam se organizar para proporcionar a formação dos professores às novas exigências, adequando e revendo também o plano de carreira, incluindo os salários.

Vital Didonet, no artigo “A educação infantil na nova LDB”, destaca o caráter educativo atribuído à Educação Infantil a partir da LDB, diferenciando as creches e pré-escolas de outras instituições, como de saúde e assistência. Desse modo, a Educação Infantil deveria priorizar a ampliação das experiências e conhecimentos das crianças, proposta já anunciada desde o início da revista, mas que nesse período torna-se mais sistematizada.

As mudanças sociais e políticas, que afetaram a Educação Infantil no Brasil, são descritas também na entrevista com a professora Stela Maris Lagos Oliveira, então coordenadora geral da Educação Infantil do MEC. Para ela, os avanços não se deram na mesma proporção no que tange a qualidade, sobretudo em relação à formação dos professores.

Com todas as mudanças e transição para a efetivação do caráter educacional das instituições de Educação Infantil, Faria (2002c) destaca que era preciso que as propostas pedagógicas dessas instituições se embasassem na integração entre o educar e o cuidar, compreendendo que a atividade fundamental, e a maneira de ser e estar no mundo dos bebês e crianças, é o brincar, além de possibilitar acesso ao conhecimento sistematizado.

O papel dos profissionais da Educação Infantil também passou por importantes mudanças, que “[...] deixa de ser o de monitor, crecheira ou pajem, para ser o de professor, com a formação exigida para atuar na primeira etapa da educação básica, que tem como função educar e cuidar” (FARIA, 2002c, p. 35).

No entanto, tais avanços ainda careciam de ser reconhecidos, como já apontado. Mesmo com esses avanços, era (e ainda é) muito difícil (quicá impossível), romper totalmente com os traços da origem da profissão docente, que oscila entre avanços, estagnações e retrocessos.

Nesse sentido, no artigo “A construção de uma proposta pedagógica”, Dias e Faria (2001) discorrem sobre a obrigatoriedade das creches e pré-escolas brasileiras de elaborarem propostas pedagógicas a partir das determinações legais.

A proposta pedagógica organiza o trabalho e constrói uma identidade para a instituição escolar composta por sujeitos, além de desenvolver uma ação educativa a partir de valores e crenças. No âmbito da Educação Infantil, a proposta precisa articular o cuidar e o educar das crianças de 0 a 6 anos, complementando a ação da família e da comunidade. Deve-se, também, considerar as determinações legais, as características de cada instituição, os valores e concepções de educação (DIAS; FARIA, 2001).

[...] uma proposta pedagógica deveria, considerando as suas condições de produção, sistematizar a história, a filosofia, a estrutura e a ação de um grupo, constituído com a finalidade de formar seres humanos, cidadãos de 0 a 6 anos,

dentro de princípios éticos, estéticos, políticos, numa sociedade democrática [...] (DIAS; FARIAS, 2001, p. 29).

O cenário de conquistas legais na Educação Infantil Brasileira refletia um movimento mundial vivenciado também em outros países, conforme o artigo “A questão da qualidade na Educação Infantil: a experiência do Chile”, escrito por Maria Victória Peralta Espinosa, apresentado como palestra no I Simpósio Nacional de Educação Infantil de 1984, e publicado na edição 28 da revista. Nele, a autora relata que foram estabelecidos quatro critérios de qualidade para todos os programas de Educação Infantil no Chile, na tentativa de tornar o currículo mais ativo para a criança. Para a autora, um dos problemas da América Latina, com relação à Educação Infantil, é a grande quantidade de crianças para poucos recursos humanos. Ela também cita Paulo Freire e Gabriela Mistral – como importantes educadores de uma Pedagogia da Esperança – para pensar a “[...] América Latina com mais autonomia, mais segurança, auto-estima e criatividade” (ESPINOSA, 1995, p. 07).

Diante do exposto, pode-se afirmar que, no terceiro período da Revista Criança, as mudanças legais balizaram os textos apresentados no periódico. Na edição 37, a própria revista afirma, na seção “Carta ao professor”, que as matérias apresentadas eram sobre “[...] **questões políticas que envolvem o seu trabalho**, quanto no que se refere a informações, reflexões e dicas sobre a especificidade de sua ação pedagógica na sala de aula” (BRASIL, 2002, p. 02, destaques nosso). Tal intenção permaneceu praticamente em todo o terceiro período.

Como apontado no início deste item, esse período expressa o que melhor representou o movimento de oscilações entre as concepções e ideias da revista. Na edição 25 são apresentados alguns artigos de Madalena Freire, neles a linguagem é poética e confusa, sem clareza e objetividade, como no trecho a seguir: “O educador educa a dor da falta, cognitiva e afetiva, para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a *aflição da tensão da angústia de desejar*. Educa a *fome do desejo*” (FREIRE, 1993, p. 02, destaques nosso).

Ao afirmar que o ato de ensinar relaciona-se com desejo e paixão do professor, destoa das ideias apresentadas em outros textos do terceiro período da revista, que demonstravam avanços na valorização do profissional da Educação Infantil, e retomam às ideias do primeiro período em que a ação do professor (denominado de monitor naquela época) dependia apenas de amor, dom e vocação.

Na edição de número 30, na “Última Página”, outro texto da autora é apresentado seguindo as mesmas ideias e concepções.

Nesse ponto é possível visualizar o processo de constituição da Educação Infantil no Brasil que, com muitas lutas e reivindicações, culminou em significativas conquistas legais.

No entanto, com a análise da Revista Criança, nota-se como tais avanços não se deram na mesma velocidade em outras instâncias da Educação Infantil, revelando esse processo de conquistas, avanços, estagnações e retrocessos.

Essas oscilações, além de algumas contradições nas ideias e concepções, também podem ser observadas. Ao mesmo tempo, ao lado do artigo de Madalena Freire, é apresentado um artigo sobre alfabetização com embasamento em Emília Ferreiro<sup>21</sup>, que defende a importância da fala da criança para os processos de aquisição da escrita.

O mesmo está presente no artigo “O discurso do anti-método” em que a Deheinzelin (1993) discorre sobre os avanços do construtivismo para pensar a construção do conhecimento que, para a autora, não é apenas uma metodologia pedagógica, mas uma maneira de ver e estar no mundo, que engloba o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem do conteúdo (DEHEINZELIN, 1993).

Ou seja, os artigos citados acima demonstram a preocupação com práticas pedagógicas sistematizadas e intencionais na Educação Infantil, nas quais o professor precisa estar munido teoricamente, o que se distancia da ideia de que bastaria seu amor e vocação.

Nesse sentido, o artigo “Caminhos com arte na Pré-escola” também reforça a importância da intencionalidade da prática pedagógica, destoando das ideias defendidas nos textos de Madalena Freire. Barata (1995) critica a concepção da professora de Educação Infantil que bastava ser doce e carinhosa

Essa concepção, comum na nossa sociedade, desvaloriza e desqualifica o trabalho realizado na pré-escola, considerada um espaço de “brincadeiras”, que não precisa de sistemática e nem de qualidade. A própria professora da pré-escola se desvaloriza, internalizando a desvalorização de que é vítima. Se qualquer pessoa pode brincar com as crianças, então qualquer pessoa pode ser professora da pré-escola. Para tanto, basta ser doce e carinhosa. Basta ser a “tia” ou a “segunda mãe” [...]

‘- Prefiro trabalhar com o 1º período do pré-escolar. As mães não fazem cobranças, não é preciso fazer plano de aula, tenho menos trabalho. Como as crianças não sabem nem falar direito, fico brincando com elas o tempo todo.’ (professora do 1º período do pré-escolar que no ano anterior trabalhara na classe de alfabetização (BARATA, 1995, p. 08).

Desde a década de 1990, iniciou-se uma busca por outra concepção de Educação Infantil e, conseqüentemente, por um novo profissional que atuaria com esses bebês e crianças – o que também pode ser observado nas ideias apresentadas pela Revista Criança, sobretudo a

---

<sup>21</sup> Psicolinguística argentina radicada no México, desenvolveu pesquisas diretamente com Jean Piaget sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita pelas as crianças Fonte: Brasil, 2001.

partir do segundo período e com mais ênfase nesse terceiro. Apesar disso, os ranços da origem das creches e pré-escolas permanecem inerentes à essa etapa de Educação, compondo seus modos operantes.

Barata (1995) retoma a discussão sobre a importância da brincadeira, ideia apresentada desde o primeiro período da revista, como uma maneira da criança conhecer o mundo. Por meio da brincadeira a criança desenvolve a imaginação e o pensamento abstrato. Para a Educação Infantil, isso representa um importante recurso pedagógico a ser explorado. No entanto, para a autora, esses espaços são usados para que as crianças ocupem seu tempo sem que produzam algo efetivamente. Ao fragmentar o saber na pré-escola, fragmenta-se também a própria criança, quando deveriam contemplar todas as linguagens e possibilidades de criação.

No artigo “O professor e seu papel na formação do autoconceito”, Alencar e Virgolim (1993) ressaltam o papel do professor na construção da identidade das crianças presentes na pré-escola, no processo de construção de sua própria imagem, destacando algumas atitudes e posturas do professor para enriquecerem esse processo.

No relato apresentado no artigo “Jaraguá do sul”, Atié (1998) também destaca a importância do professor na Educação Infantil. Nele, uma atendente de creche descreve que antes as creches eram depósitos de crianças, onde bastava que os bebês fossem cuidados. Com o passar dos anos, segundo esse relato, as mudanças nas concepções e os avanços legais propiciaram o reconhecimento das inúmeras possibilidades educativas com os bebês.

Com essas mudanças, criou-se uma proposta curricular para a Educação Infantil, baseada no desenvolvimento da criança em sua totalidade: construção da identidade, autonomia, socialização e ampliação dos conhecimentos do mundo. Baseado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o município estruturou a Educação Infantil em torno de quatro áreas curriculares, contando com a contribuição e engajamento de todos os membros da equipe. É interessante a afirmação de Atié (1998) de que

Jaraguá do Sul não deveria ser uma exceção. Todos os brasileiros têm o direito de oferecer a seus filhos uma formação que os respeitem como cidadãos do seu tempo. Pena que são poucos que realmente cumprem seu compromisso com a sociedade (ATIÉ, 1998, p. 18).

A importância dada ao papel do professor é discutida pela Revista Criança, juntamente com a questão da formação desse profissional. Com as novas determinações e exigências profissionais, o investimento na formação docente é apontado pela revista como fundamental para a qualidade da educação.



O texto “Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil?” (BARRETO, 1995) enfatiza que formação docente é um dos fatores mais importantes para promoção de padrões de qualidade adequados à Educação. Para a autora, o adulto que atua na creche e pré-escola deve ser reconhecido como profissional, ter garantia das suas condições de trabalho, de um plano de carreira, um salário e uma formação continuada, condizentes com o papel que exerce.

O mesmo é abordado no artigo “O MEC puxa prosa” em que se afirma que o professor não precisa somente de aumento salarial, mas de acesso aos bens culturais, formação profissional continuada, reconhecimento da sociedade e regaste de autoestima, ao reconhecer o importante papel político que exerce na construção de uma nação.

O professor é aquele que, muito além da aula, é o transmissor do saber social, de nossos conhecimentos acumulados, valores, práticas, tradições, ritos, mitos, e de tudo aquilo que permite a uma sociedade se projetar, conviver e sobreviver (BRASIL, [199?], p. 36).

É nesse sentido que, na edição 29, são citadas várias iniciativas criadas pelo MEC para contemplar a formação e valorização docente, como os programas “TV Escola”, “Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)”, “Acorda, Brasil. Está na Hora da Escola”, o “Fundo de Valorização do Magistério” e a elaboração de políticas como os “Referenciais Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, [199?]).

Nessa mesma edição, um artigo é escrito por Carvalho, Inoue e Wajskop sobre os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil. As autoras foram as responsáveis pela elaboração do documento. Para elas, o documento deveria auxiliar a prática dos professores e promover uma unidade democrática na Educação Infantil, na busca pela qualidade no atendimento da Educação Infantil. Por meio dele, também seria possível acompanhar as redes prioritariamente municipais.

No documento, os jogos e as brincadeiras são colocados como importantes possibilidades para a prática educativa, cabendo ao professor preparar o ambiente para que a criança aprenda de forma ativa e na interação com outras crianças, adultos e materiais.

A alfabetização não é vista como um objetivo da Educação Infantil, em seu lugar propicia-se um ambiente favorável ao letramento, o que é exposto no artigo “A produção de textos por crianças de cinco anos” escrito Teixeira ([199?]), na trigésima edição. Para a autora, a Educação Infantil deveria proporcionar para as crianças situações reais de leitura e escrita.

Sobre a formação continuada dos professores, Ferreira e Pantoni ([199?]) discorrem, também na trigésima edição, que essa corresponde a um processo constante de reflexão, sistematização e avaliação da prática educativa.

Para as autoras, o educador é capaz de planejar, agir, refletir e replanejar e, assim, ir construindo sua proposta pedagógica. Os novos desafios advindos dos avanços legais criaram para a Educação Infantil novas concepções de criança, infância e educação. Com isso, cada instituição deveria organizar momentos para a construção e reconstrução da proposta pedagógica. Para as autoras, os documentos orientadores do MEC são bons instrumentos de partida, mas cada instituição precisaria traçar seus próprios caminhos a partir das suas necessidades.

Na edição 36, ao abordar a questão da formação continuada dos professores, discute-se também a importância do registro reflexivo para a prática pedagógica. A esse respeito, Nascimento (2002) afirma que o registro reflexivo é importante para organizar, acompanhar e avaliar a formação dos professores. Por meio dele, notou-se grande dificuldade dos professores em articular a teoria e a prática.

Na perspectiva abordada pela autora, o registro é uma maneira de auto formação em serviço que pode possibilitar ao professor a construção do conhecimento.

[...] Quem sabe o ponto de vista mais coerente seria o de olhar a prática como uma diversidade de ações intencionais recheadas de teoria, e a teoria, a busca, a possibilidade de se fazer útil, se tornar direção, se construir, reconstruir, desconstruir, instituir, afirmar, negar, significar as práticas pedagógicas? (NASCIMENTO, 2002, p. 10).

Algumas dúvidas sobre a formação dos professores são apresentadas também na seção “Diálogo com as cartas recebidas” (37ª ed.). Nas cartas, são apontadas as novas exigências de formação em nível superior (curso de licenciatura, graduação plena, entre outras.) em universidades e instituições superiores de educação, nível médio, modalidade normal. Para a revista, “[...] as figuras de monitor, pajem, crecheira ou recreacionista deixam de existir perante a lei, na qual define que o profissional de educação infantil é o professor” (FARIA, 2002b, p. 40).

Importantes autores da área da formação de professores são abordados pela revista, como Philippe Perrenoud, Donald Schön e António Nóvoa, citados na entrevista realizada com Maria Cristina Corrêa Figueira, sobre as contribuições para pensar a formação do educador de infância em Portugal.

Sobre as correntes teóricas, além do construtivismo, que já vinha sendo abordado nos períodos anteriores, nesse terceiro período a concepção sociointeracionista começou a ser citada. No artigo “Jogos de linguagem: pontos para uma reflexão a respeito do valor da interação social no desenvolvimento infantil”, Oliveira (1994) traz as contribuições de George Hebert Mead (1962)<sup>22</sup>, Lev Seminovich Vygostky (1979<sup>23</sup>, 1984<sup>24</sup>) e Henry Wallon (1959, 1966, 1975), sinalizando como ponto em comum entre os três teóricos o processo de interação na formação da subjetividade, da cognição e do conhecimento.

No jogo simbólico, a criança representa situações e papéis da vida real, importantes para o processo de organização do pensamento e da linguagem. O jogo de papéis também é abordado no artigo “O brinquedo e a formação do pensamento” (GALUCH, 1994) ao passo que contempla situações imaginárias e o prazer está no processo, diferente do jogo com regras, em que o prazer se dá nos resultados. Para a autora, a brincadeira é a base para a linguagem escrita e o brinquedo cumpre importante papel nos processos de representações das crianças, assim

O brincar deixa de ser visto como uma atividade física passando a ser privilegiada enquanto uma condição necessária para o desenvolvimento da capacidade de representar, como também uma atividade que pode concorrer para a compreensão da realidade concreta [...] Basta que o professor se coloque, nas interações que vivencia com os alunos, nas brincadeiras, como mediador do conteúdo histórico, a fim de que sejam elaboradas, na criança, formas de pensar capazes de teorizar sobre a realidade dos homens (GALUCH, 1994, p.08).

As contribuições de Vygotsky também são consideradas por Almeida, Neves e Tunes (1994) para pensar a aquisição da linguagem escrita, entendendo-a como um objeto cultural. As autoras defendem a compreensão da função social da linguagem escrita, isto é, seus usos e valores e, nesse processo, as crianças tornam-se sujeitos da sua alfabetização e produtoras da sua escrita. Embasadas em Vygotsky, as autoras afirmam que é preciso ir além dos conhecimentos que as crianças já possuem.

Considerar o conhecimento linguístico trazido pela criança para dar-lhe acesso à escrita significa, antes de tudo, trabalhar com ela exatamente aquilo que ainda não domina [...] Agir desse modo significa permanecer no nível do desenvolvimento real da criança quando o que é necessário é atuar ao âmbito do seu potencial de desenvolvimento [...] essa perspectiva de atuação no ensino permite às crianças a apropriação de escrita como objeto cultural e,

---

<sup>22</sup> MEAD, G. H. *Espírito, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1962

<sup>23</sup> VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. M. Resende. 42 ed. Lisboa: Ed. Antídoto, 1979.

<sup>24</sup> VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

sobretudo, a sua utilização como instrumento de compreensão e interpretação da cultura humana (ALMEIDA; NEVES; TUNES, 1994, p. 12).

Nessa perspectiva, enfatizam o papel do professor no processo de ampliação dos conhecimentos e desenvolvimento das crianças. O mesmo é apresentado no artigo “Pressupostos para uma educação transformadora com crianças de zero a seis anos”, escrito por Dornelles (1994), no qual a autora traz a necessidade de repensar o agir pedagógico na Educação Infantil, que na maioria das vezes estaria calcado em uma concepção “alienante” e “espontaneísta”.

Segundo a autora, é preciso buscar novos caminhos que contemplassem as necessidades das classes populares, um novo agir que “[...] deveria ser criativo, flexível, atendendo à individualidade e ao coletivo” (DORNELLES, 1994, p. 13), além de proporcionar a aquisição do conhecimento e a evolução no desenvolvimento da criança.

Dornelles (1994) delinea o caminho de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual as crianças tenham seus direitos assegurados enquanto cidadãos e, para tanto, algumas ações do professor seriam fundamentais, sendo elas: conhecer o desenvolvimento infantil; possibilitar um trabalho de experimentação, representação e operação às crianças para que construam as estruturas mentais; organizar o agir pedagógico em torno da construção de sujeitos únicos; recriar o velho e oportunizar a liberdade de expressão das crianças; criar espaços para expandir a ação pedagógica para além da escola; atividades de leitura de mundo; criação de uma rotina que atenda o caráter teórico e prático, sem ser autoritária.

Nessa concepção, tanto professores, quanto alunos, são reconhecidos enquanto sujeitos de suas ações. A ideia defendida por Dornelles (1994) é a de que o professor se tornasse cada vez mais autônomo e, dessa forma, também formaria sujeitos autônomos, críticos e solidários, fundamentais para a transformação da sociedade. Para isso, propõe-se que seja transformado o próprio conceito de educação e *práxis* educativa, considerando os sujeitos presentes nesse espaço como sujeitos de construção da sua própria escola.

Outras contribuições de Vygotsky são consideradas também para discutir e valorizar o grafismo infantil como uma atividade que aumenta a capacidade de expressão das crianças, diferente de um processo mecânico, mas que se dá por meio do aprendizado e interação com outras pessoas e elementos da cultura. Assim, o professor não é apenas um facilitador nesse processo, e sim, aquele que desafia, incentiva e amplia as experiências e conhecimentos das crianças (MAMEDE, 1994).

Já Dutiot (1999), discorre sobre a importância do ambiente social e das interações no processo de desenvolvimento das crianças. Em seu artigo “A interação de crianças de idades

diferentes”, a autora afirma que um projeto educacional traduz a concepção que se tem de desenvolvimento humano, calcada em alguns conceitos centrais da perspectiva vygostkyana, quais sejam: os processos de interação, a comunicação, a mediação, a intencionalidade e a importância do contexto social no processo de desenvolvimento.

Na proposta defendida pela autora, o fio condutor é a interação entre as crianças de diferentes idades. A autora acredita que o desenvolvimento infantil se dê por meio de trocas de experiências e informações entre elas. Tais experiências advêm da cultura, assim, toda a prática educacional se estrutura a partir da interação, do espaço físico, dos materiais, das ações, entre outros.

As crianças pequenas imitam as crianças maiores e reconstróem individualmente o que é observado, a linguagem é fundamental nesse processo. Pela interação

[...] a criança pequena acaba por desempenhar ações que estão além de suas capacidades reais, mas que potencialmente as crianças as têm, mas é necessário a presença do outro para que se desencadeie uma ação compartilhada que favoreça essas atitudes na criança (DUTOIT, 1999, p. 40).

É interessante destacar, que nesse texto a autora defende uma prática na Educação Infantil não espontaneísta, que seja planejada e avaliada pelo professor, que deve propor atividades mediadoras. Para tanto, o professor precisa reconhecer seu importante papel e compromisso com a aprendizagem da criança.

Para que o educador possa construir progressivamente a sua competência profissional, é necessário que tematiza sua prática, produzindo conhecimento pedagógico enquanto planeja, pesquisa, avalia e articula experiências com seus parceiros, criando intervenções que favoreçam o desenvolvimento das crianças (DUTOIT, 1999, p. 42).

Na edição 34 é apresentado um longo artigo escrito por Marta Kohl de Oliveira sobre a vida e obra de Vygotsky. Nele, a autora discorre sobre sua aproximação com a Teoria Histórico-Cultural, aponta elementos da vida do autor e do contexto de efervescência intelectual e política em que Vygotsky esteve inserido, que contribuíram para que se elaborasse um projeto de homem novo, sociedade nova e nova Psicologia.

A ideia de Psicologia defendida por Vygotsky, segundo Oliveira (2000), une o homem como ser biológico e ser histórico-cultural. Entre suas contribuições para a educação está a relação estabelecida entre a aprendizagem e o desenvolvimento, aquilo que a pessoa aprende é que define seu desenvolvimento. Para a autora, isso implica uma visão “prospectiva” da Educação, e não “retrospectiva”, com o conceito de zona proximal

[...] é como se cada habilidade, conquista ou fenômeno, como se cada componente do psiquismo humano, passasse primeiro por um momento potencial, entrando no desenvolvimento como algo pronto, sendo depois elaborado e consolidado como pronto (OLIVEIRA, 2000, p. 06).

Ainda sobre a concepção sociointeracionista é apresentado um artigo, na trigésima terceira edição, com o título “Wallon e a criança, esta pessoa abrangente”, escrito por Galvão (1999). A autora dialoga com outras perspectivas teóricas e busca superar a dicotomia entre o que é orgânico e social, ou seja, entre o indivíduo e o meio, calcado no materialismo histórico-dialético. A autora destaca quatro temas centrais da Teoria de Wallon, sendo eles: a afetividade, o movimento, a inteligência e a questão do eu.

A afetividade é o primeiro recurso humano em relação ao outro, assim, as crianças pequenas também se comunicam pelas emoções, que gradualmente são controladas pela razão, tendo a cultura como fator regulador. Já o movimento é a dimensão afetiva da motricidade. Sobre a inteligência, destaca-se o papel do pensamento discursivo por meio da linguagem, seu desenvolvimento, portanto, relaciona-se com a interação entre os elementos culturais. Sobre a constituição do eu, se dá também pelas interações entre o sujeito, o meio social, físico e também com ele próprio. Esses conceitos auxiliam a prática pedagógica, ao passo que

[...] a gente vai olhar a criança pela sua postura, pela qualidade de seu gesto, pelo seu ritmo. Vamos tentar nos comunicar com ela usando estes recursos também. Em termos de organização do espaço, o ambiente escolar pode acolher, conter, propiciar ações, o jeito próprio das crianças manifestarem movimento [...]

Pensando nas práticas tradicionais de educação infantil, em que há exigências para que a criança fique sentada, parada, concentrada, isto é, um contra-senso, porque o pensamento da criança precisa de gestualidade como suporte. Estas práticas têm que ser absolutamente repensadas (GALVÃO, 1999, p. 06).

Embora outras concepções e correntes teóricas foram agregadas nos artigos da revista, o construtivismo ainda é a corrente teórica mais citada, como no artigo “A Teoria de Emília Ferreiro: implicações pedagógicas e distorções no uso desse conhecimento”, em que Dias (1994) afirma que a base da teoria de Emília Ferreiro é a concepção construtivista de aprendizagem.

A partir das concepções, conhecimentos e conceitos que a criança possui, ela irá assimilar de maneira diferente as mesmas informações dadas pelo professor, que deve refletir e reformular constantemente sua prática, planejar intervenções que favoreçam a ação do aluno sobre a escrita. Nesse sentido, o papel do professor torna-se fundamental, pois é ele que detém o conhecimento sobre a escrita convencional e as etapas desse processo de construção e por

meio dele consegue identificar as possibilidades de cada criança e, assim, conduzir atividades que contribuam com esse processo, sem desconsiderar os conhecimentos delas.

Para a autora há muitas distorções sobre as ideias de Emília Ferreiro, por desconhecimento dos seus trabalhos, ou por utilizarem seus conhecimentos em práticas empiristas de aprendizagem. Segundo ela, o importante é compreender o processo de aquisição do sistema de leitura e escrita em sua globalidade, enquanto prática social e cultural (DIAS, 1994).

Na edição 35, Emília Ferreiro é entrevistada por Ana Sanchez (da TV Escola). De acordo com a entrevista, as ideias da teórica estão contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, também, no PROFA<sup>25</sup>.

Emília Ferreiro afirma que estar alfabetizado não tem o mesmo significado em todo tempo e lugar. Nesse sentido, o avanço da informática contribuiu para importantes transformações sociais e a escola precisa reconhecer e buscar caminhos para atender às novas demandas. A esse respeito, a autora afirma que a alfabetização tanto de jovens e adultos, quanto das crianças, não devem ser trabalhadas apenas com caderno e lousa. As palavras soltas não capacitam para os desafios de usar a escrita com fins comunicativos no mundo. Ela também relata seu trabalho com Jean Piaget e reconhece as contribuições de Paulo Freire para pensar a Educação.

A concepção construtivista também é citada nos relatos das professoras. Na reportagem “Uma terra de professoras orgulhosas do que fazem”, Sanchez ([199?]) descreve a experiência do município de Itapetininga-SP, no qual as professoras basearam a prática pedagógica na concepção construtivista por meio de cursos e estudos. Outros relatos são descritos calcados na ideia de explorar temas e interesses trazidos pelas crianças à sala de aula, para introduzir e ampliar novos conhecimentos.

Além dos teóricos já citados, a revista também cita Walter Benjamim na edição 29, em que apresenta uma entrevista com Ana Teberosky e Délia Lerner, na qual as teóricas defendem a especificidade da Educação Infantil em considerar a capacidade de aprendizagem das crianças que são atendidas nesses espaços. Na mesma edição, as teóricas também discorrem sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita: Ana Teberosky sobre o conceito de ícones, representações pictográficas tanto de objetos quanto de ideias; e Délia Lerner sobre o trabalho com coleções. Ambas

---

<sup>25</sup> Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, criado em 2001 pelo Ministério da Educação com o objetivo de formar professores das escolas públicas.

[...] propõem a ideia de trabalharmos com fontes geradoras de atividades, isto é, com problemas, entornos, situações com alto grau de significatividade lógica e cultural a partir das quais múltiplas atividades interligadas tornam-se possíveis [...] (LERNER, [199?], p. 08).

Outro artigo que merece destaque é “Finalidades da educação: das concepções tradicionais a uma concepção dialética” escrito por Almeida (1995). Esse artigo, na verdade se trata de um texto publicado em um Congresso realizado em Cuba. Nele, a autora traça uma linha com as contribuições de importantes teóricos para pensar a Educação das crianças, citando Henri Wallon, Jean Jacques Rousseau, John Dewey, Émile Durkheim.

Para a autora, as ideias da Escola Nova, com o grande expoente John Dewey, se deram a partir da concepção de educação natural e livre. Baseada nas ideias de Jean Jacques Rousseau, o objetivo principal dessa educação seria desenvolver as habilidades e aptidões naturais da criança, que estaria no centro de todo o processo. Segundo a autora, para Émile Durkheim, cada indivíduo teria um lugar determinado na sociedade, cabendo a ele adaptá-lo a ela.

Já Henri Wallon supera tais ideias trazendo uma concepção dialética do desenvolvimento da criança, por meio da interação entre o indivíduo e o meio, formando uma unidade, assim, o meio social é fundamental. Nessa concepção, o fundamento da atividade educativa é a ação recíproca entre a criança e o meio, os processos de desenvolvimento, aprendizagem e educação seriam complementares.

A partir dessas ideias, se estabelece uma nova relação entre a criança e o adulto (professor), compreendendo a criança enquanto uma unidade dialética entre o organismo e o meio. A educação se daria “da” e “para a” realidade social.

Todas as ideias dos importantes teóricos citados anteriormente, e abordados pela Revista Criança, reforçam a ideia de práticas pedagógicas que associam os conteúdos de aprendizagem com a realidade da criança, tendência já anunciada desde o início da revista que, com o passar do tempo, foi endossando-se com correntes teóricas que corroboram com o que já estava sendo anunciado.

Em certos momentos, o professor é colocado como fundamental no processo de construção do conhecimento e, para tanto, precisa definir suas metas e organizar seu projeto pedagógico para que as situações cotidianas sejam transformadas em situações de aprendizagem.

[...] numa nova perspectiva sobre a prática pedagógica, uma nova concepção de conhecimento se anuncia, convivendo paralelamente com antigas concepções tradicionais, neste novo, em processo de instituir-se, tudo se transforma em conteúdo, produto e construção nova (PEREZ, 1994, p. 35).



Para Lima (1994), com a expansão da Educação Infantil, a questão da qualidade ficou comprometida. Sobre isso, no artigo “A importância da qualidade do espaço na educação das crianças”, a autora relata tal situação e aponta a necessidade de a Educação Infantil proporcionar condições mais favoráveis para o desenvolvimento das crianças. Nesse espaço, o papel do adulto é fundamental para que o brincar seja potencializado e a criança desafiada, ampliando suas possibilidades.

Essa ideia também está presente na reportagem “Cunha, município do Brasil” em que Sanchez ([199?]) descreve o cotidiano de duas salas de aulas, defendendo a relação entre as práticas pedagógicas com outras práticas sociais, ao colocar a criança em contato com um universo cultural mais amplo que engloba tanto conhecimentos universais quanto regionais. As crianças trazem diversas informações para o ambiente escolar e “[...] cabe ao professor legitimar e ampliar esses conhecimentos fazendo deles recurso para o ensino e aprendizagem” (SANCHEZ, [199?], p. 17).

Sobre as mudanças no modo de ensinar e aprender, Gouveia (2000) diz que o contexto dos anos 2000 é de globalização e tecnologias, assim, é preciso organizar a escola visando um novo saber pelo conhecimento, já que se criaram exigências também no mercado de trabalho

[...] a escola deve buscar situações de aprendizagem que exijam ações inteligentes dos alunos, que os façam pensar, que provoquem uma reorganização dos seus conhecimentos prévios para modificá-los gradativamente. Portanto, situações que disparam no observador inteligente o prazer intelectual de descobrir (GOUVEIA, 2000, p. 13).

O trabalho com projetos também é bastante explorado nos artigos e relatos, apresentados desde o início da revista e retomados nesse terceiro período. Na resposta às dúvidas enviadas à revista, na seção “Diálogo com as cartas recebidas”, afirmam-se que o projeto surge como uma crítica aos processos de ensino e aprendizagem tradicionais, sendo, portanto, uma opção política-pedagógica

Essa opção implica rever, repensar e redimensionar toda a nossa prática de educadores, tendo como referência as nossas concepções de homem, de sociedade, de escola, de educação, de sujeito, de aluno, de criança, de professor, de cultura, de conhecimento." repensar os efeitos da ação pedagógica (FARIA, 2002a, p. 39).

Para realizar um projeto, o professor deveria escutar as crianças, observar e registrar suas curiosidades, dúvidas e interesses para, então, formular ações que as contemplassem. Segundo Faria (2002a), em um projeto é preciso contemplar também a transdisciplinaridade.

Tais ideias, que reforçam os interesses das crianças, eram anunciadas desde o período em que predominava concepções mais assistencialistas na Educação Infantil, o que demonstra o movimento desse processo.

Ou seja, mesmo no período que as ideias de saúde, assistência e higiene dominavam as publicações da Revista Criança, algumas ideias sobre o trabalho pedagógico a partir dos interesses da criança já eram anunciadas, mesmo que timidamente. Assim, o que se apresentava, neste terceiro período, como inovador para a Educação Infantil, apenas reforçava o que já se propunha anteriormente.

A leitura e a escrita, tema bastante recorrente em todos os períodos da revista, também aparece nesse período, seguindo a concepção já anunciada nos períodos anteriores de distanciar-se da ideia do ensino mecânico e destituído de sentido para proporcionar situações em que a criança reconheça a função social da leitura e da escrita, como no artigo de Faria (1994). A autora propõe que a Educação Infantil organize situações em que é possível compreender a utilização da escrita em situações reais do cotidiano.

No “Alfabetizar na pré-escola”, Weisz ([199?]) segue essa ideia e critica a concepção de memorização. Para a autora, o conhecimento não se dá por acumulação, mas no processo dialético de superação pela reconstrução. Desse modo, defende o contato da criança com diferentes gêneros textuais e o trabalho com o letramento, já que a criança precisa pensar e refletir sobre a escrita antes de formalizá-la. Isso é argumentado por Perez (1994) no artigo “Produzindo um jornal”, na seção Relato de Experiências:

O processo de construção de conhecimentos, enquanto processo de aprendizagem, é totalizado e, como tal, deve ser trabalhado pela escola: aliar à construção cognitiva a intuição, a imaginação, a espontaneidade, a brincadeira, a descoberta e o prazer (PEREZ, 1994, p. 33).

No artigo “Jogos e matemática: uma possibilidade”, escrito por Monteiro ([199?]), o jogo é colocado como principal atividade da criança, por meio dele se efetiva importantes mudanças no desenvolvimento psíquico, logo, é um bom instrumento para trabalhar conceitos e conteúdo específicos como os matemáticos, porém, apenas seu uso não garante essa aprendizagem.

Para a autora, o professor, ao observar os conhecimentos e interesses das crianças, pode questioná-las e acrescentar novos conhecimentos. Assim, o jogo é usado com intencionalidade educativa que “[...] implica prever no trabalho com jogos etapas de explicação de estratégias e de conquistas adquiridas e construir novos saberes” (MONTEIRO, [199?], p. 33).

Para Teixeira (1998), os conhecimentos matemáticos emergem das situações cotidianas, desse modo, cabe ao educador criar contextos para uma exploração significativa dessas situações, com ações intencionais e planejadas. Nessa medida, o jogo pode ser uma interessante estratégia para contemplar a aprendizagem. Para tanto, o professor precisa identificar os conhecimentos prévios da criança, planejar ações que busquem ampliá-los e atender os objetivos planejados da aprendizagem. O professor precisa, portanto, usar estratégias e procedimentos que lhes são próprios.

Além da leitura e da escrita, outro assunto abordado nos períodos anteriores, e que se manteve no terceiro período da Revista Criança, é a questão da brincadeira, que é apresentada ora embasada em referenciais que reconhecem o papel do professor nesse processo, ora colocada como espontânea, ou seja, que surgiria naturalmente na criança.

De maneira geral, a brincadeira é reconhecida como importante por estabelecer interações com o outro e o meio físico, contribuindo com o desenvolvimento e crescimento das crianças. Alguns artigos sobre a importância da brinquedoteca são apresentados reconhecendo a importância de espaços estruturados para o desenvolvimento da atividade lúdica.

Na edição 31, Gisela Wajskop entrevista Gilles Brougère sobre o brincar. Para o sociólogo, é por meio da brincadeira que a criança entra em contato com o outro, sendo assim um meio de comunicação, de prazer e recreação. A tomada de decisão é, segundo ele, um ponto imprescindível para que a brincadeira se desenvolva, consolidando um espaço aberto de experimentação para a criança. Desse modo, a intervenção do adulto nesse processo não deve ser de maneira destrutiva. O educador tem competência pedagógica e a formalização se tornará mais significativa com situações que permitam que a criança aprenda, mas sem “dar aulas”.

No artigo “Viver com arte”, Almada (1999) também afirma que, por meio da brincadeira, a criança assimila e compreende com mais facilidade o mundo cultural e também o mundo estético. A prática artística também pode ser vivenciada como atividades lúdicas. Embasada na concepção Psicogenética de Jean Piaget e Inhelder que

[...] trazem subsídios para o trabalho do professor: conhecendo as características relativas a cada idade do grupo de alunos que estamos trabalhando podemos refletir sobre a pertinência e a qualidade, na hora da escolha dos conteúdos e atividades, assim como, interferir pedagogicamente na proposição de desafios, que estimulem o desenvolvimento cognitivo (ALMADA, 1999, p. 11).

Para Pereira (2002), há diversos modos para interpretar a brincadeira:

Partindo do princípio de que não existe um objetivo delimitado no brincar, e sim uma intencionalidade, uma instituição educativa ao propor atividades lúdicas está querendo o quê com isso? A que fim serve a brincadeira nesses espaços? (p. 08). Afirmamos que o brincar nos possibilita uma amplitude de descobertas e soluções, por isso cabe uma pergunta: pode uma atividade, dita lúdica, ser exercida para se chegar a um resultado prévio e determinado? Acreditamos que não (PEREIRA, 2002, p. 09).

Tal afirmação não significa que a brincadeira ocorra espontaneamente, sem qualquer intervenção. Segundo o autor, é necessário que o adulto pense quais são os objetivos do brincar, tendo em vista que a criança não irá aprender apenas conteúdos escolares por meio dessa ação e sim, “algo sobre a vida”.

É possível observar que se mantiveram muitos dos temas já abordados pela revista. No entanto, no terceiro período, as discussões são apresentadas com maior embasamento teórico. É o caso do tema da orientação sexual na pré-escola. Acerca dele, Fernandes (1995) baseia-se em Sigmund Freud para afirmar que há uma curiosidade inata e inevitável na criança, daí a importância de o professor agir com naturalidade, responsabilidade e sem constrangimento. Para tanto, é preciso rever a maneira com que esse profissional lida com sua própria sexualidade, contribuindo para que as crianças tenham uma visão positiva da sexualidade.

A ideia da autora é a de que a sexualidade se constrói e se aprende como parte integrante do desenvolvimento da personalidade, logo, como parte do ser humano, ou seja, não há como a escola ignorá-la. Assim, o professor precisa estar preparado e dominar os conhecimentos acerca do tema, na medida em seu conhecimento e postura são o que irão proporcionar segurança para enfrentar qualquer tema.

Além de temas com maior embasamento teórico, nota-se que os artigos passam a articular melhor os assuntos acerca da Educação, como no artigo “O significado da infância”, de Miguel Arroyo (1995).

Nesse artigo, Arroyo baseia-se, sobretudo, em duas questões principais: sobre qual infância estamos falando e qual é a concepção de Educação que se tem. A partir daí, o autor elabora seu argumento embasado na concepção de infância como construção social. Ao longo da história, a criança passou a ter seus próprios direitos e identidade, com isso “[...] a infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados maternos familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo” (ARROYO, 1995, p. 18). O autor defende uma concepção de infância como tempo e vivências em si, não como preparação para uma idade futura. Dessa maneira, a criança tem que viver a infância em sua totalidade e não ficar esperando se tornar adulto.

Sobre a concepção de Educação, o autor acredita que, aos poucos, tem-se superado a finalidade supletiva da Educação, ou seja, educar a criança para evitar a carência, associando outras concepções como aquela de preparar as crianças pobres para o trabalho; de preparar as crianças para dominar as atividades letradas e aquela defendida pelo autor de preparar a infância para cidadania consciente. Arroyo (1995) critica a escolarização precoce da criança e defende que a brincadeira e a atividade lúdica não devem estar em função da aprendizagem, mas que se efetivem com sentido em si mesmas.

Uma novidade exposta no terceiro período da revista é o “Prêmio de Qualidade na Educação Infantil”, apresentado pela primeira vez na edição de número 33. O prêmio trata de uma parceria entre o MEC, a Fundação ORSA<sup>26</sup> e a UNDIME que “[...] estarão estimulando e valorizando práticas educativas exitosas em creches e pré-escolas que possam servir de referência e exemplo para os demais profissionais da área” (BRASIL, 1999, p. 02). Também afirmam que os projetos premiados seriam aqueles que buscam ampliar o universo cultural por meio da socialização da criança.

A concepção que embasa o Prêmio de Qualidade na Educação Infantil entende

[...] que o professor é o principal agente no processo de melhoria da qualidade da educação, o objetivo é valorizá-lo na realização de práticas pedagógicas relevantes e exemplares e reconhecer o esforço da Prefeitura e de sua Secretaria de Educação ao garantir condições para que as mesmas aconteçam (BRASIL, 2000, p. 32).

Diante do exposto neste item, conclui-se que o terceiro período da Revista Criança – correspondente as edições dos números 25 ao 37, entre 1993 e 2002 – expressa importantes marcos da legislação educacional da época. Com isso, algumas mudanças são evidenciadas em relação ao papel do professor e a prática pedagógica.

A seção “Diálogo com cartas recebidas”, edição 34, afirma que a revista estava recebendo muitas cartas sobre as novas exigências instituídas pela LDB de 1996. Segundo a revista, a LDB problematizou a função do educador ao mudar a concepção assistencialista da Educação Infantil, compreendendo o cuidar como parte integrante do processo educativo e do desenvolvimento integral das crianças pequenas e, com isso, passou a exigir uma formação mais abrangente desses profissionais

[...] sendo acompanhada de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício

---

<sup>26</sup> Instituída pelo GRUPO ORSA, fabricantes de papel e papelão ondulado que apoia, desde 1994, programas voltados para a formação integral do cidadão (BRASIL, 1999).

profissional e que possibilite sua atuação profissional (OLIVEIRA; AMORIM, 1999, p. 40).

O professor é reconhecido como profissional que tem uma ação intencional, ou seja, sua prática pedagógica precisa ser planejada, estudada, pesquisada, avaliada e sistematizada, daí a necessidade da formação adequada, instituída pela legislação, além da formação continuada desse profissional.

Os relatos das experiências de alguns professores demonstram maior clareza do seu trabalho, os objetivos que desejam atingir, os conhecimentos que precisam dominar e as ações necessárias para a sistematização do conhecimento, como revela o trecho a seguir: “[...] Ao final do trabalho tínhamos a consciência que deveríamos sistematizar e organizar os conteúdos para as crianças” (BERNARDES; WAJSKOP, 1998, p. 31).

A ampliação dos conhecimentos das crianças também é um ponto bastante presente na revista, para tanto, a construção desse conhecimento deveria se dar de maneira significativa e partir da realidade das crianças, ideia presente em toda a revista e reforçada nesse período.

A revista procura suprir a dificuldade de relacionar os conhecimentos teóricos com a prática pedagógica, assim, se propõe a “[...] oferecer, num mesmo número da revista, fundamentos e ação pedagógica, desejamos poder contribuir para mudanças conceituais dos educadores” (LADEIA, 2001, p. 19).

Nota-se que a seção “Carta ao Professor”, passa a explicar melhor os artigos que serão abordados na edição, diferenciando-se dos períodos anteriores em que mantinha um diálogo mais direto com os leitores/professores, reformulando aquelas características iniciais da revista enquanto um guia prático, mas sem deixar de atuar como tal.

A revista é expandida com novas seções e assuntos, trazendo resenhas de livros, indicações de filmes, informações sobre eventos científicos da área da Educação, apontando parcerias estabelecidas com renomadas escolas e Universidades, além de manter alguns temas abordados nos períodos anteriores, mas com maior embasamento teórico.

Com o terceiro período da Revista Criança, é notável os avanços da Educação Infantil Brasileira, sobretudo na legislação. Em alguns momentos, esses avanços são apresentados de modo mais estanque, como se a Educação Infantil tivesse rompido completamente com a concepção assistencialista da sua origem. No entanto, com uma análise mais minuciosa, nota-se certos “furos” no decorrer das publicações, quando os autores discorrem sobre o momento de transição vivenciado na Educação Infantil, e quando os próprios professores descrevem suas práticas, dúvidas e inquietações.

Na verdade, a concepção assistencialista sofre certas redefinições, ao passo que o cuidar ganha uma dimensão pedagógica, ao se atrelar com o educar.

Sem desconsiderar os avanços significativos do período, o próximo período da Revista Criança deixará mais claro que, embora haja avanços na construção da Educação Infantil do país, muitas dúvidas se mantêm, além de permanecer a característica de transição dessa etapa educacional. Além disso, algumas ideias diversificadas sobre a prática pedagógica que surgiram nesse período não se mantiveram no próximo período da revista, quando vozes dissonantes desaparecem, ao passo que se fortalece e predomina o movimento que colocará o protagonismo infantil como principal discussão para um caminho metodológico.

### 3.4 QUARTO PERÍODO: O PROTAGONISMO INFANTIL E A BUSCA POR PRÁTICAS INOVADORAS

O quarto período da Revista Criança corresponde às últimas edições que vão do número 38 ao número 46, entre os anos de 2001 e 2008. Todas essas edições estão disponíveis *on line* e apresentam uma nova estrutura visual. O número de páginas se mantém próximo ao do período anterior, mas o Sumário passa a ser mais organizado, as seções mais estruturadas e as páginas mais coloridas e atraentes visualmente.

Entre a edição 37 (última do período anterior) e a edição 38 (primeira desse período), houve um intervalo de três anos sem a publicação da revista. Na “Carta ao Professor”, trigésima oitava edição, o periódico anuncia a volta das publicações, possibilitando aos leitores/professores o contato com pesquisas e experiências da área da Educação Infantil, mantendo o formato, mas abordando outros assuntos para atender melhor os interesses dos professores. Só em 2005 foram lançadas três publicações, no mesmo ano em que as publicações retornaram.

Um ponto a ser destacado desse período é o protagonismo infantil na prática pedagógica, atrelado ao reconhecimento da criança enquanto ser de direitos, contemplado desde a Constituição de 1988, juntamente com os novos estudos sobre a infância.

Essa ideia que já estava presente nas publicações da revista, foi ganhando espaço ao longo dos três períodos anteriores até se evidenciar ainda mais nesse quarto período, quando são apresentadas correntes pedagógicas que reforçam a centralidade da criança.

Miguel Arroyo, na entrevista concedida à revista em sua quadragésima primeira edição, ao se distanciar da imagem romantizada de infância, procura compreender a infância real. Baseado em Philippe Ariès, Arroyo afirma que infância não é sempre a mesma em todos os tempos e lugares. Para ele, deve-se falar em infâncias no plural, pois não há uma única infância,

o que leva à necessidade de criar projetos específicos para cada uma dessas infâncias, pensando na diversidade das classes sociais e, sobretudo, com propostas educativas para a infância popular, já que as políticas universalistas não dão conta das vivências desiguais da infância.

Nesse sentido, o teórico defende que a formação dos professores possibilite conhecer a diversidade das infâncias e não mais limitar-se às concepções generalistas. Não basta apenas ensinar os conteúdos que serão transmitidos às crianças, já que o espaço escolar não deve se restringir apenas ao ensino da leitura e da escrita, mas também de valores.

O autor critica o fato de que os tempos anteriores ao da vida adulta são encarados como tempos preparatórios, deixando de efetivar o direito da criança de ser criança

A minha definição é que tenhamos uma proposta de educação para a infância que respeite seu tempo e trabalhe a totalidade de desenvolvimento nesse tempo, até os 9 anos, invadindo o ensino fundamental. Eu diria que, no Brasil, a educação na primeira e na segunda infância ainda têm uma concepção totalizante (ARROYO, 2006, p. 06).

Na entrevista com Sônia Kramer (2005), a autora expressa uma ideia parecida com a trazida por Arroyo (2006), a de compreender o tempo da infância em si mesmo e não como um período de “falta”. A teórica ressalta que ouvir a voz da criança não significa que o professor deixará de exercer seu papel, mas que passa a compreender a maneira própria da criança de viver e se expressar.

A ideia é compreender a criança como sujeito e possibilitar situações para que ela seja, produza e crie, respeitando na Educação Infantil seus direitos. Por essa via, a escola deve ser, portanto, um lugar que assegure o direito da criança de ser criança e de ter acesso ao conhecimento. Nesse sentido, um dos grandes desafios do professor é cumprir seu papel mediador entre a criança e o conhecimento. “A criança precisa ter oportunidade de se expressar com o corpo, interagir com a natureza e não só ficar presa em uma cadeira diante de um quadro-negro” (KRAMER, 2005, p. 07).

Kramer (2005) também faz uma crítica às práticas pedagógicas tradicionais e afirma que o professor não deveria voltar a ser escravo de modelos, como os das cartilhas, mas que precisa conhecer e se apropriar dos diferentes métodos de ensino, adequando-os a realidade das crianças.

Tal ideia está alinhada com a tendência da revista em diminuir as orientações mais práticas. Essa situação é recorrente na Educação Infantil Brasileira, que oscila entre orientações práticas e correntes pedagógicas de cunho mais teórico, sem apresentar propostas metodológicas precisas.



Nesse sentido, Coutinho e Rocha (2007) destacam as contribuições da Pedagogia da Infância para pensar a constituição do conhecimento sobre as crianças como seres humanos concretos e reais, superando a visão homogênea de criança e infância, e buscando ampliar e diversificar as experiências infantis. Para as autoras, tais concepções permitem romper com a relação verticalizada, para constituírem uma relação entre os adultos e as crianças que permita que compartilhem suas experiências de vida. Desse modo, estariam promovendo uma educação como emancipação que, segundo as autoras, não significa nem subalternidade e nem espontaneísmo.

Assim também, para Nascimento (2007), o ponto de partida para um trabalho mais significativo e democrático na Educação Infantil é entender a criança como construção social e considerar as especificidades infantis. É preciso pautar-se nos estudos sobre as culturas da infância para construir um currículo vivo e dinâmico, nele o professor desenvolve a escuta e o olhar mais sensível para elaborar projetos que contemplem os interesses das crianças e abordem os conhecimentos de maneira significativa.

Tomar a criança real que está nas salas de aula é nosso grande desafio. Reconhecer a sua produção como cultura é a base para o desenvolvimento de práticas que tragam a criança como protagonista (NASCIMENTO, 2007, p. 17).

Camargo (2005) também defende a importância de a Educação Infantil compreender as necessidades específicas dos sujeitos ali presentes (bebês e crianças), sendo por meio da interação com o outro que a criança compreende o meio em que está inserida.

É preciso que a professora e/ou professor de crianças tão pequenas proporcione a elas oportunidades de tempo, materiais e interações variadas, buscando sua adequação às atividades exploratórias das crianças. É preciso que as observem atentos para que possam reconhecer as variações dos tempos individuais, que marcam a singularidade de cada criança diante das respostas que produzem às solicitações do meio (CAMARGO, 2005, p. 13).

Ao compreender que a aprendizagem da criança na Educação Infantil se dá por meio da interação social, o professor passa a organizar sua prática condizente com essa concepção, promovendo, organizando e configurando situações de aprendizagens que possibilitem que a criança constitua novas formas de agir e pensar.

Para Goulart (2005), há uma crença de que as crianças pequenas não seriam capazes de aprender conceitos científicos acerca da realidade, com isso ficam excluídas do acesso ao conhecimento. Segundo a autora, a criança tem desejo e curiosidade de compreender o mundo,

ao passo que exploram, observam e questionam a realidade. Assim, a escola torna-se um lugar propício para essa exploração, devendo ampliar a compreensão das crianças acerca da realidade.

É o adulto que garante o processo de ampliação do conhecimento que não se dará espontaneamente, na medida em que ele compreende as demandas que as crianças expressam e as transformam em ações concretas da prática pedagógica. Nesse sentido é destacado o papel do professor.

Com relação à questão da leitura e da escrita, Maricato (2005) mantém a linha já defendida e anunciada pela revista nos períodos anteriores. Sob essa perspectiva, o processo de leitura da criança inicia-se muito antes da sua alfabetização, por meio das práticas de letramento. Nesse processo cabe ao professor intermediar o contato da criança com a leitura e a escrita, disponibilizando e orientando o uso dos mais diversos tipos de materiais, que contemplem as diferentes funções e objetivos.

O professor não deve ter expectativa de alfabetizar na Educação Infantil, seu compromisso deve ser em proporcionar um espaço de leitura e escrita que seja acolhedor, no qual as crianças possam se expressar, interagir e compartilhar.

Assim, Goulart (2005) critica o excesso de informações e a “intelectualização” prematura das crianças. Para a autora, o importante não é o professor trazer respostas corretas, mas oportunizar situações em que as próprias crianças cheguem as suas respostas por meio das suas experiências, a

Educação infantil apresenta-se como inovadora porque procura superar a fragmentação dos conteúdos e a visão de que a escola é um lugar de respostas corretas. Quebra-se, definitivamente, a ideia de que as crianças vão à escola para ouvir explicações corretas, vindas de pessoas detentoras dos diversos saberes. Rompe-se, ainda, com uma visão de escolarização baseada na oferta e na repetição de informações pouco significativas (GOULART, 2005, p. 28).

Tais ideias endossam as dúvidas sobre a real função do professor que, ora tem seu papel destacado no processo de ensino e aprendizagem, ora é colocado como secundário. Nota-se que não há um consenso sobre a prática docente e nem sobre sua especificidade, demonstrando que ainda há muito o que avançar em relação ao reconhecimento do papel do professor.

Outro ponto importante a ser destacado do quarto período da Revista Criança é que, embora passadas quase uma década das determinações da LDB de 1996, algumas delas ainda não tinham sido efetivadas na prática. Na seção “Diálogo com as cartas recebidas”, alguns professores relatam as dúvidas e dificuldades para efetivar as novas exigências legais, sobretudo acerca da formação do professor.

Faria e Mendes (2006) afirmam que, embora a LDB tenha estabelecido as exigências mínimas de formação do professor de Educação Infantil, na prática ainda havia na época muitos professores sem a devida formação. Por isso, o MEC criou o “Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil”, conhecido como PROINFANTIL, que buscou proporcionar formação mínima exigida na LDB e contribuir com a construção de uma identidade própria da Educação Infantil.

Na entrevista realizada com Maria Malta Campos e Maria Lúcia Machado na edição de número 42, as autoras destacam que o país ainda estava vivendo um período de transição no que se refere a efetivação do aspecto pedagógico da Educação Infantil, apontando o documento lançado pelo MEC – “Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil” – como fundamental para essa adequação. Para as autoras, a expectativa era que o documento contribuísse formalmente com a qualidade na Educação Infantil no Brasil.

Esse fato é discutido na edição 39, seção Caleidoscópio, com os artigos de Lopes (2005), Almeida (2005) e Parente (2005).

Lopes (2005) delinea os avanços históricos da Educação Infantil, que passou da responsabilidade das Secretarias de Assistência Social para a Secretaria da Educação, o que implica que as instituições sigam as regulamentações e normas instituídas não apenas como cumprimento da lei, mas como uma conquista histórica que visa a qualidade na Educação, como um direito histórico conquistado e dedicado às crianças.

Nesse sentido, Almeida (2005) reforça a ideia de que, para a efetivação desse direito, a população deve exercer seu papel de controle social. Além disso, para a autora:

Um amplo processo de pactuação será necessário, envolvendo governo, suas instâncias de representação, os conselhos, o poder legislativo, as instituições, os movimentos representativos e a população interessada: um esforço envolvendo múltiplos atores que compartilham responsabilidades, com o objetivo de contribuir para que a inclusão social seja o fio condutor da política social brasileira (ALMEIDA, 2005, p. 13).

A autora também discute que o impacto da qualidade na Educação Infantil afeta ainda mais as crianças provenientes de famílias mais pobres, o que aumenta a necessidade do compromisso com a formação adequada às novas gerações (ALMEIDA, 2005).

Sobre o momento de transição que a Educação Infantil Brasileira estaria vivenciando na primeira década dos anos 2000, a edição 39 aborda na seção Caleidoscópio a indissociabilidade do cuidar e educar. Tal concepção, embora bastante discutida na época, ainda gerava muitas dúvidas, sobretudo nas creches.

Desse modo, a última edição, número 46, discutiu assuntos voltados à creche e à criança de 0 a 3 anos. Nessa edição, Silva (2008) é entrevistada sobre duas questões importantes da Educação Infantil: a qualidade e a quantidade. Para ela, é significativa a expansão e, praticamente, a universalização do Ensino Fundamental, porém, a autora lamenta sobre o número ainda reduzido das crianças até os 3 anos nas creches.

Silva (2008) destaca dois problemas principais presentes nas creches: a falta de estrutura física para atender a demanda e o projeto pedagógico para a infância, que requer um projeto diferenciado, com o espaço físico adequado e profissionais bem formados. O professor precisa conhecer as especificidades da criança menor de 03 anos, para entender e pensar objetivos educacionais. Assim, essas escolas não podem ser vistas como simples depósitos de crianças que bastariam ser cuidadas, é preciso ter claro que, além dos cuidados, a função educativa deve estar presente.

Nesse sentido, a seção Caleidoscópio aponta como grande desafio a construção de uma prática pedagógica de qualidade e fundamentada na visão ampla de Educação, compreendendo a infância como um momento repleto de possibilidades, sem dissociar o cuidar e o educar (BRASIL, 2008), que em todos os momentos, inclusive dos cuidados básicos, é possível introduzir importantes ensinamentos. Sobre isso, Ferreira (2008) também alerta que os próprios professores precisam refletir sobre sua função: consideram o cuidar como inferior?

Diante disso, Barbosa (2008) propõe que sejam construídos projetos nos quais as crianças ampliem suas potencialidades e capacidades, desenvolvendo, assim, a singularidade.

É necessário saber que fins perseguimos, como queremos que nossas crianças se desenvolvam, como queremos que seja nossa escola e qual seu papel na comunidade. E assim, formular uma identidade para a escola (BARBOSA, 2008, p. 19).

Beauchamp (2005) afirma que, embora a Educação Infantil tenha tido muitos avanços legais, o caráter assistencial permanecia nessas instituições. Além do financiamento, outro ponto importante na busca pela qualidade, segundo a autora, é o investimento na formação que deve profissionalizar o trabalhador da Educação Infantil e valorizá-lo.

Füllgraf (2006) acrescenta os seguintes fatores para a efetivação de uma prática educativa de qualidade: compreender a criança como sujeito social, histórico e de direitos; ter a integração do cuidar e do educar como eixo da Educação Infantil; basear-se nos princípios éticos, políticos e estéticos; intencionalidade da ação pedagógica; e a identidade dos profissionais e da unidade escolar.

O professor também precisa considerar o contexto cultural e social dos seus alunos e de suas famílias. Os direitos das crianças precisam ser a base de qualquer proposta educacional. Para tanto, a autora acentua a importância do documento “Critérios para um Atendimento que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças<sup>27</sup>”, como ponto de partida para pensar os pressupostos tanto teóricos, quanto práticos, das propostas pedagógicas, que têm o direito da criança como eixo central.

Diante do exposto, ficam claras as dúvidas presentes na Educação Infantil que, no período anterior da Revista Criança pareciam estar sanadas, caminhando para um grande avanço. No entanto, o quarto período expressa de forma mais evidente traços da gramática escolar, presentes desde o início da Revista Criança.

Os avanços legais não foram suficientes para mudar estruturalmente as práticas pedagógicas e, tão pouco, a mentalidade dos professores, mesmo com as novas exigências na formação docente.

Na medida em que a revista diminuiu o caráter prático, com modelos mais diretivos, e passou a ressignificar práticas pedagógicas já existentes sem inovação, possivelmente contribuiu para que os professores promovessem práticas já conhecidas.

Outro ponto destacado sobre a prática pedagógica de qualidade é a avaliação, apontado em outros períodos da revista e abordado na seção Caleidoscópio da edição de número 41. Para Fernandes (2006), a prática pedagógica relaciona-se diretamente com a concepção de mundo que se tem, incluindo o modo como o professor avalia as crianças. Para a autora, ainda se mantém a concepção de avaliação como classificação e seleção e, para mudar tal concepção, o modo como o processo de ensino e aprendizagem é entendido na Educação Infantil precisa ser revisto.

Fernandes (2006) defende a concepção formativa da avaliação, na qual o professor não está preocupado com uma nota final, mas com o processo de aprendizagem da criança.

Seguindo essa mesma linha, Guedes (2006) afirma que a avaliação precisa ser mediadora e acolhedora. A autora embasa seus argumentos nas ideias de Jussara Hoffmann<sup>28</sup>, a qual entende que a avaliação é uma maneira do professor investigar o movimento de cada criança para, então, pensar caminhos de intervenção que favoreçam o seu desenvolvimento e ampliem seus conhecimentos. Assim, a avaliação só terá sentido se for usada para repensar a prática pedagógica e servir para que o professor planeje novas ações.

---

<sup>27</sup> Elaborado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg e publicado pelo MEC/COEDI em 1995 (Fonte: BRASIL, 2006a).

<sup>28</sup> Especialista em avaliação da aprendizagem.

A partir disso, Aragão (2006) discorre sobre um instrumento de avaliação significativo na Educação Infantil, o Portfólio, que possibilita o professor conhecer a individualidade de cada criança e refletir sobre sua prática, contribuindo para pensar práticas menos homogeneizadoras.

Além da avaliação, Horn (2005) destaca a importância da organização do espaço como parte integrante da prática pedagógica, entendendo-o como elemento curricular que oportuniza as aprendizagens por meio das interações entre as crianças e entre elas e os objetos. Para pensar nesse espaço, descentralizando o professor e possibilitando maior autonomia às crianças, é preciso mudar as próprias concepções dos professores em relação às práticas tradicionais, entendendo que as atividades das crianças podem ser realizadas em tempos, maneiras e lugares diferentes.

Nesse cenário, a figura do professor destaca-se como aquele que observa, registra, interfere, oportuniza novos espaços e situações para que a construção do conhecimento ocorra de maneira cada vez mais rica e interessante para as crianças. Elas protagonizam ações para as quais não são mandadas e tampouco dirigidas [...] Uma prática pedagógica que aposta na capacidade das crianças de se autogerirem, de realizarem atividades diversificadas dentro de uma perspectiva que descentra da figura das educadoras a maior parte das ações desempenhadas pelas crianças redimensiona o papel das professoras (HORN, 2005, p. 31).

Miranda (2007) também considera imprescindível o espaço físico para as práticas pedagógicas, o ambiente deve ser estimulante, seguro e acessível para que promova o desenvolvimento da criança.

Um ponto fundamental na prática pedagógica da Educação Infantil, presente nos períodos anteriores e mantido nesse período da revista, é a brincadeira vista como a maneira com que a criança interage no mundo, e que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças.

Borba (2007) afirma que o professor deve observar e acompanhar a brincadeira das crianças, podendo ampliar e enriquecer as possibilidades da ação lúdica, incentivar e sustentar tais ações, oferecendo materiais e ajudando quando necessário. Para a autora, brincar é uma atividade humana promotora de muitos aprendizados e experiências culturais, e deve ser integrante e garantida no processo educativo.

Os contos de fadas também são explorados nesse período da revista, como importantes para a prática pedagógica na Educação Infantil. Vieira (2005) afirma que sua importância se dá na construção do imaginário infantil no âmbito da Psicanálise, por meio dos contos de fadas, ao abordarem temas sobre os relacionamentos humanos, sentimentos, princípios éticos,

universais, contribuem para o crescimento e amadurecimento intelectual e emocional das crianças. Para a autora, o trabalho com contos de fadas deveria ser permanente na sala de aula, proporcionando às crianças o conhecimento do seu mundo interno.

Coelho (2005) também afirma que, por meio da leitura, incluindo as dos contos de fadas, é possível que o indivíduo tome consciência do eu em relação ao outro com o auxílio do adulto.

Marandola e Marandola Jr. (2005) relatam um dos seus trabalhos desenvolvidos com as crianças por meio das histórias infantis, visando enriquecer e ampliar o conhecimento de si e do mundo, por meio delas, é possível fundir o mundo da fantasia com o mundo real.

Nesse processo de fusão do mundo real e imaginário, Morita (2005) também destaca a importância dos desenhos infantis. Cabe ao professor proporcionar o maior número de experiências e diferentes materiais para enriquecer a construção dos desenhos infantis. Para a autora, o professor precisa atentar-se para esse período de intensa descoberta pela criança e enriquecer sempre que possível suas experiências, vocabulários, repertório, etc., ampliando a própria visão de mundo das crianças.

É importante que o professor não dê modelos prontos e desenhos estereotipados, mas permita que as crianças criem e recriem da sua maneira, o que não significa que o professor não deva atuar nesse processo, pois as crianças precisam de referências e orientações, mas, para a autora, a criança precisa também de liberdade de ação.

Uma novidade para a Educação Brasileira, da época, foi a reestruturação na Educação Básica de expandir o Ensino Fundamental para nove anos, até o ano de 2010, fazendo com que a criança ingressasse no primeiro ano com seis anos de idade. O tema é discutido na edição de número 42 da revista que buscou refletir e dialogar com a temática na seção Caleidoscópio.

Para Lopes e Mendes (2006) é preciso garantir o direito da criança pequena de brincar e não antecipar o modelo educacional do Ensino Fundamental. Para tanto, é necessário garantir também espaço, tempo e materiais que considerem as especificidades da criança de seis anos. Nesse sentido, é fundamental a formação continuada e em serviço dos professores para se adequarem as novas demandas. Para as autoras, o que não deve ocorrer é uma ruptura no processo de desenvolvimento quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, mas que encontre nesse espaço uma continuidade.

Lima (2006) também concorda com a importância da formação continuada, já que, segundo ela, para lidar com a criança de seis anos no Ensino Fundamental, o professor precisa dominar tanto conhecimentos dessa etapa da educação quanto da Educação Infantil.

Já Nascimento e Pagel (2006) destacam os aspectos positivos da criança que ingressa no Ensino Fundamental antes dos sete anos. Para elas, essa ampliação assegura um tempo mais

longo no espaço escolar, ampliando as oportunidades de aprendizagem das crianças, porém, também concordam com Lopes e Mendes que não se deve antecipar o Ensino Fundamental com a alfabetização, por exemplo. As autoras consideram a complexidade da temática sem desconsiderar a ampliação como uma ação democratizante da educação pública do país. Lima (2006) também acrescenta que a ampliação segue uma tendência universal.

Já na edição de número 43, outra mudança na Educação Básica é abordada:

[...] a vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) [...] Essa emenda tem por objetivo a elevação dos investimentos em educação e sua nova distribuição [...] O Fundeb visa garantir a educação básica a todos os brasileiros, desde a creche ao final do ensino médio, até àqueles que não tiveram acesso à educação em sua infância (BRASIL, 2007, p. 04).

Cristiano (2007) discorre que o Fundeb não resolve sozinho o *déficit* histórico da Educação Infantil, mas cria condições para o país avançar na oferta e qualidade dessa etapa da Educação Básica que, pela primeira vez, tem um sistema de financiamento normatizado em lei.

Para Didonet (2007), o ponto fundamental da criação do Fundeb é a garantia de recursos para a Educação Infantil, sempre deixada à margem dos investimentos educacionais, que impactou na má qualidade dessa etapa. Para o autor, o Fundeb poderia representar um instrumento de implantação do verdadeiro conceito de Educação Básica.

Assim, em linhas gerais, esse quarto período da Revista Criança aborda as temáticas de maneira integrada. As discussões centram-se na concepção de criança enquanto ser de direitos e que produz cultura, juntamente com as determinações legais a partir da Constituição Federal de 1988, os estudos sobre a Sociologia da Infância contribuíram para acentuar a ideia já presente da criança como protagonista da prática pedagógica.

São valorizadas práticas pedagógicas que partam dos conhecimentos e realidade da criança, tendência apontada nos períodos anteriores, e reforçada nesse quarto período por meio dos relatos de experiências e projetos premiados no “Prêmio de Qualidade na Educação Infantil”. Nesse sentido, os professores não são vistos como transmissores de conhecimentos, mas sim, mediadores da construção do conhecimento dos alunos.

A maioria dos autores, desse quarto período, critica as práticas pedagógicas tradicionais e buscam pensar alternativas que contemplassem os interesses das crianças.

O quarto período também reflete um momento, chamado por alguns autores, de transição da Educação Infantil, pela consolidação do caráter educacional e de melhoria na qualidade das creches e pré-escolas, já que todas as mudanças e avanços legais apontados nos



períodos anteriores da revista levaram à significativa expansão quantitativa, tornando-se necessário o avanço qualitativo.

Além dessa transição outras transformações foram anunciadas nesse período, como a reestruturação do Ensino Fundamental para nove anos, o que impactou diretamente na Educação Infantil, pois antecipou a faixa etária atendida na pré-escola e a criação do Fundeb como mecanismo pela efetivação da qualidade da Educação Infantil.

Assim, antes mesmo de atender essa demanda, do aspecto qualitativo, com práticas que abarcassem o cuidar e o educar, superando traços assistencialistas da origem da Educação Infantil, outra necessidade foi acrescentada: o impacto da reorganização do Ensino Fundamental para 09 anos. Com isso, defende-se a formação continuada do professor, por acreditar que seus conhecimentos seriam insuficientes diante das novas demandas.

A partir do exposto, fica evidente como a Educação Infantil Brasileira estava sempre em transição, atribuindo aos professores novas demandas, sem sanar e consolidar as anteriores.

Essa ideia de transição, anunciada desde o segundo período da Revista Criança, traz a sensação de um momento temporário, que logo seria definido, porém, tal situação se manteve e a Educação Infantil segue em busca da sua estabilidade, definição e especificidade.

Algumas ideias presentes desde o início da Revista Criança são retomadas e reforçadas nesse período, sendo apresentadas como novidades por meio de correntes pedagógicas que diziam romper com práticas tradicionais, sem de fato apresentar novas propostas. Embora a ideia de transição seja recorrente – como um dever, algo que ainda será – ao olhar para o conjunto da revista até aqui, uma gramática da escolarização se faz presente.

Essa gramática se expressa na permanência da busca de um profissional que atuasse com crianças que não se identificam com o professor do Ensino Fundamental, cuja demanda maternal ainda se encontra presente, e que ocupa um papel de coadjuvante no processo de ensino aprendizagem. Por outro lado, tem-se a criança enquanto protagonista, ou seja, aquela que conduz seu próprio processo educativo permanece.

Acresce-se a isso, a ênfase em metodologias de características ativas que realçam o protagonismo da criança e o papel coadjuvante do professor. Ainda do ponto de vista didático-metodológico, observa-se a longa duração da metodologia de projetos que é ressignificada a cada período, além da presença da brincadeira como eixo norteador do trabalho pedagógico.

Ao mesmo tempo, o cuidado com o corpo da criança permanece, sendo travestido com várias roupagens de cunho político, ideológico e pedagógico. Essa gramática desfaz a transição e aponta para a permanência da ideia de que a Educação Infantil não deveria se caracterizar como escola semelhante àquela de Ensino Fundamental. A especificidade tão buscada e

ensejada no campo dos discursos da Revista Criança sobre a prática, já está posta na gramática construída.

A estrutura da revista pouco se alterou, se manteve a maioria das seções do período anterior, mas ampliou e diversificou os assuntos abordados como a discussão sobre a Educação Infantil indígena, a educação no campo com a experiência do projeto Cirandas no Movimento Sem Terra (MST), a diversidade racial e educação ambiental. Tais temas mantiveram-se sobretudo nos relatos de experiências.

### 3.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presente seção trouxe a periodização das ideias contidas nas edições da Revista Criança, com a intenção de compreender o processo de construção da Educação Infantil nas últimas décadas (especificamente entre os anos de publicação: 1982 e 2008) por meio das pistas trazidas pela revista.

A periodização dividiu-se em quatro períodos que foram denominados:

- 1º. O monitor e as orientações práticas de saúde, assistência e educação
- 2º. A Constituição Federal e a busca pela intencionalidade pedagógica
- 3º. A criança como ser de direitos e a formação docente
- 4º. O protagonismo infantil e a busca por práticas inovadoras

A partir desses períodos, buscou-se evidenciar o movimento não-linear de constituição da Educação Infantil, que oscilou entre avanços e retrocessos, com poucas mudanças significativas ao longo das publicações da Revista Criança. Algumas ideias foram reformuladas, repensadas e ressignificadas, no decorrer das edições, mas não perderam suas principais características.

Embora a revista descreva os avanços legais da Educação Infantil, sobretudo a partir da década de 1980, alguns relatos e dúvidas dos professores enviadas ao periódico demonstram o desafio que foi na prática a consolidação do aspecto pedagógico nas creches e pré-escolas do país, o que leva à indagação: será que a Educação Infantil avançou ao ponto de consolidar sua função e estabelecer sua especificidade? Esse e outros questionamentos serão discutidos nas próximas seções.

#### **4. OS ARTIGOS DA REVISTA CRIANÇA E AS CONCEPÇÕES ACERCA DA CRIANÇA, DO PROFESSOR E DA FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

[...] O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.  
Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro  
botando ponto final na frase.  
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela  
[...]  
(BARROS, 2011)

La vida escolar se caracteriza por la estabilidad (DEPAEPE, 2005).

Com a periodização realizada, apresentada na seção anterior, e a leitura de todas as edições da Revista Criança, notou-se que a seção “Artigos” foi a que mais proporcionou reflexões e discussões que atendiam os interesses dessa pesquisa de compreender a construção da Educação Infantil no país no período delimitado. A seção “Caleidoscópio” também apresentou, em cada edição, em média três artigos em torno dessa mesma temática, conforme especificado no Quadro 12.

Quadro 12. Temas da seção Caleidoscópio

<b>Edição</b>	<b>Temática abordada</b>
36	A formação do educador reflexivo e projetos de diferentes abrangências
37	Brincadeiras
38	Contos de fadas
39	Cuidar e educar
40	Legislação na Educação Infantil
41	Avaliação na Educação Infantil
42	A mudança do Ensino fundamental para 9 anos
43	O currículo da Educação Infantil
44	O currículo da Educação Infantil
45	O “Fundo de desenvolvimento da Educação Básica” – Fundeb
46	A criança de 0 a 3 anos

Fonte: Revista Criança. Elaborado pela autora (2017).

No entanto, essa seção só esteve presente nas últimas dez edições da revista, diferente da seção “Artigos” que abrange praticamente todas as edições, evidenciando melhor as ideias do periódico, daí a escolha por essa seção.

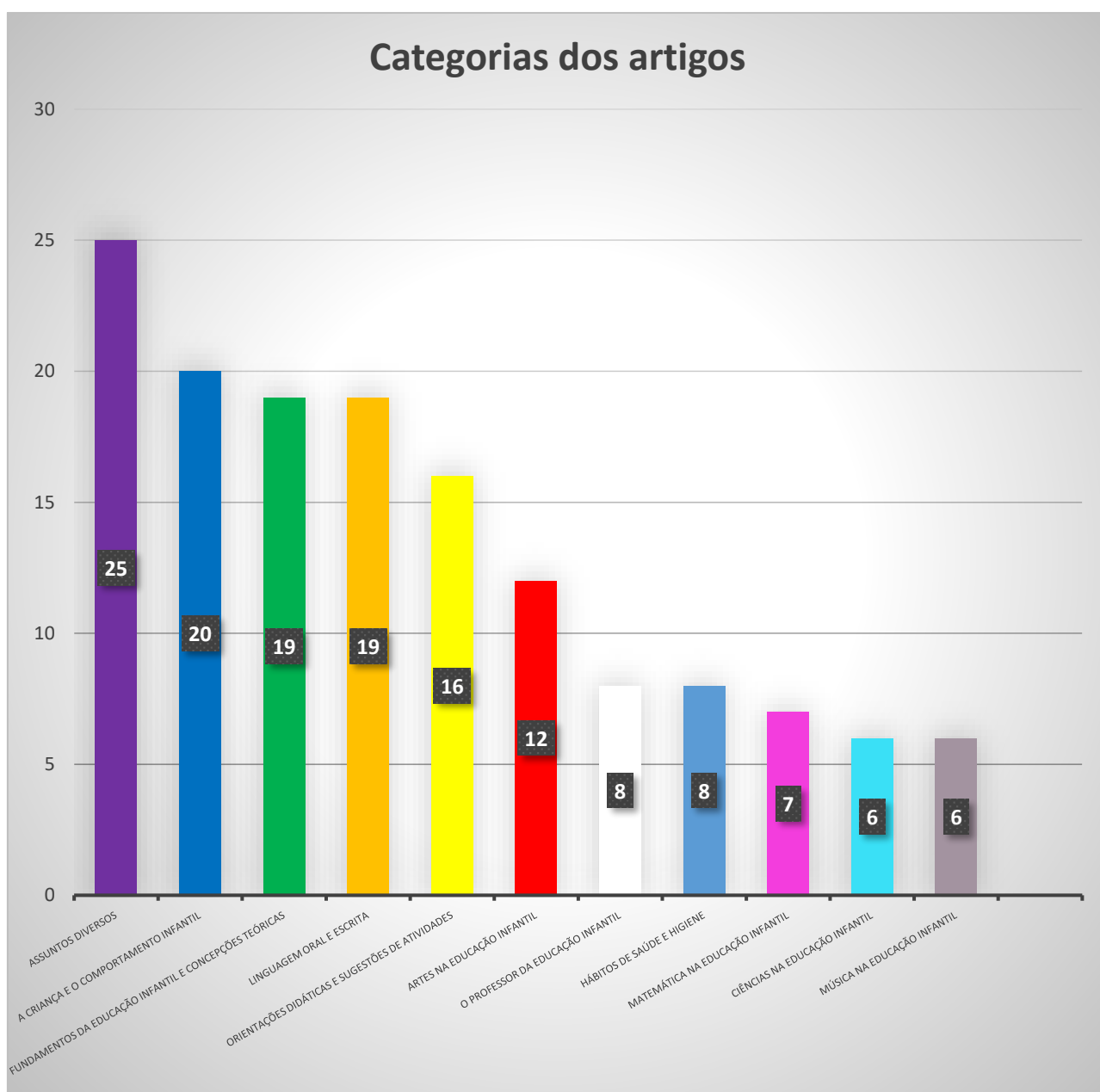
A seção “Artigos” iniciou-se na edição de número 09 (em 1984) e permaneceu até a última edição da revista, mas, conforme descrito na Seção 2 “A Revista Criança, dos e para os professores de Educação Infantil do Brasil”, as edições de número 30 e 37 não estão organizadas em seções e, portanto, não há a distinção da natureza de cada texto apresentado, ou seja, não é especificado se trata-se de entrevistas, relatos de experiências e/ou artigos, mas por meio da leitura, concluiu-se a natureza desses textos. O título “Artigos” retorna na edição de número 38.

Após focar-se na seção “Artigos”, realizou-se a leitura de todos os artigos apresentados no material, totalizando 146 artigos, em seguida foi possível agrupá-los em 11 categorias a partir das temáticas em comum e mais uma categoria denominada “Assuntos diversos”, essa última corresponde aos artigos que tiveram quantidade menor de 05 temas.

A categoria “Assuntos diversos” engloba discussões acerca do espaço físico da Educação Infantil, a importância dos brinquedos e das brincadeiras, a relação entre a família e a escola, a educação inclusiva, entre outros.

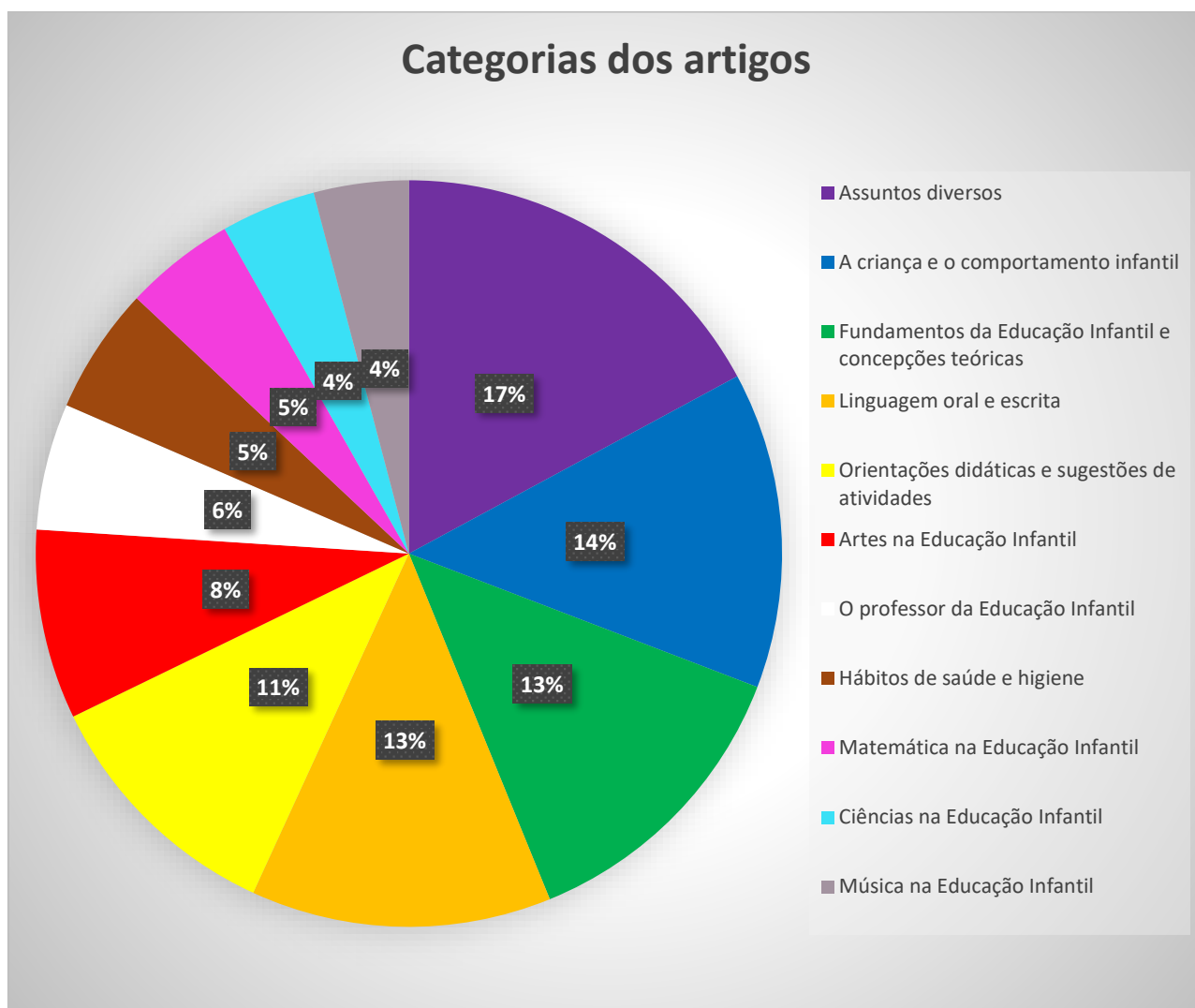
É possível visualizar a quantidade dos artigos em cada uma das categorias nos gráficos 5 e 6 apresentados a seguir. A relação dos artigos de cada categoria pode ser consultada no **Apêndice** deste trabalho.

Figura 5. Gráfico em barras de categorização dos artigos.



Fonte: Revista Criança. Elaborado pela autora (2017).

Figura 6. Gráfico em pizza de categorização dos artigos.



Fonte: Revista Criança. Elaborado pela autora (2017).

Com os gráficos apresentados, pode-se observar que as categorias mais recorrentes são: assuntos diversos; a criança e o comportamento infantil; fundamentos da Educação Infantil e concepções teóricas; linguagem oral e escrita.

Visando contemplar o objetivo da pesquisa de compreender a construção da Educação Infantil no Brasil, foram aprofundadas as seguintes categorias analíticas: concepção de criança, papel do professor e função da Educação Infantil. Na realização da periodização (Seção 3) não se restringiu nenhuma seção específica da revista, já nesse ponto do trabalho elegeu-se uma seção para análise.

Dessa maneira, com o objetivo de refletir sobre as três categorias analíticas citadas acima, selecionou-se 3 categorias dos artigos para a leitura analítico-sintética, sendo elas:

1. A criança e o comportamento infantil;

2. Fundamentos da Educação Infantil e concepções teóricas;
3. O professor da Educação Infantil.

Acredita-se que essas categorias contribuem para a compreensão das concepções de criança, professor e função da Educação Infantil, necessárias para atingir o objetivo da pesquisa de compreender a construção da Educação Infantil no país.

A presente seção é dividida em quatro partes: i. considerações acerca da concepção de criança presente na Educação Infantil; ii. o papel do professor nessa etapa educacional; iii. a função da Educação Infantil; iiiii. finalizando com algumas conclusões por meio da leitura e análise dos artigos apresentados na revista. Espera-se, com isso, desvelar para o leitor importantes aspectos da Educação Infantil Brasileira presentes no objeto de estudo escolhido.

É importante ressaltar que embora as concepções sejam apresentadas em itens separados, todas elas estão entrelaçadas e realizou-se essa divisão para contribuir com a leitura e compreensão do leitor.

#### 4.1 A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

Como já apontado neste material, pela função histórica de assistência presente nas creches e pré-escolas, inicialmente como um direito conferido às mães e não às crianças, bastava que as crianças fossem bem assistidas nesses espaços e terem garantido sua saúde e higiene. Porém, aos poucos teve-se maior compreensão de quem era essa criança. Nesse sentido, os artigos da revista também demonstram esse movimento, com artigos voltados às características mais específicas do comportamento e desenvolvimento infantil.

Ao longo das edições, é possível observar também alguns artigos que exploram, além do comportamento e desenvolvimento infantil, modos mais adequados de como agir com essa criança.

Com a leitura e análise do material, nota-se o reconhecimento da criança como um ser diferente do adulto. O professor deveria identificar esses comportamentos para melhor agir com essa criança. Desse modo, são apresentados alguns artigos sobre as características próprias da infância, como a mentira, por exemplo. Para Branco e Nadanovsky (1984), mentir é um comportamento muito frequente nas crianças pequenas que não entendem que as pessoas pensam diferente delas, vivendo no limite do que é real e fantasia “[...] de maneira muito natural, ela modifica a realidade, para resolver uma situação difícil ou satisfazer os seus próprios desejos” (p. 04), tal atitude é vista pelo adulto como mentira.

Por meio das experiências, a criança irá compreender melhor a realidade e adquirir, aos poucos, autocontrole. Contudo, é necessário a intervenção dos adultos, pois esse processo não

se dará espontaneamente. A criança cria algumas estratégias e atribuiu novas histórias ao fato real.

[...] as narrações, histórias, explicações das crianças em idade pré-escolar devem ser consideradas como expressões daquilo que sentem e desejam. Analisando, portanto, o comportamento da criança deste modo, o adulto poderá compreender cada uma das crianças com as quais convive (BRANCO; NADANOVSKY, 1984, p. 05).

Compreender a maneira com que a criança lida com a realidade não significa que o adulto não deva se preocupar com o desenvolvimento de atitudes morais na mesma, como o respeito e a responsabilidade. É fundamental o papel do adulto nesse processo, mas isso deve ser feito sem prejudicar a criatividade da criança, por meio de suas atitudes que serão vistas como exemplos para elas, daí a importância de o adulto não mentir para as crianças. Nesse sentido, os pais e os professores precisam encontrar em conjunto a maneira mais coerente de agirem com elas.

Outro comportamento comum nas crianças pequenas, apontado por Sampaio (1984), é o medo. Segundo a autora, o medo consiste em um sentimento normal quando a criança ainda não tem compreensão das situações e dos objetos como realmente são.

O medo relaciona-se também com a fantasia e é fundamental na relação estabelecida entre a criança e o mundo real. Outro fator que pode desenvolver o medo na criança, são os medos apresentados pelos adultos ao seu redor, ao observá-los, a criança se sente insegura e pode acabar reproduzindo-os.

Porém, é importante que a criança, com a ajuda do adulto, lide com seus próprios medos, criando mecanismos para enfrentá-los, por isso não é preciso poupar as crianças de histórias infantis com “monstros” e outros elementos da fantasia, tais narrativas são importantes nesse processo.

Cadinha (1989) destaca que uma das maneiras como a criança se relaciona com a realidade é pelo corpo físico, com ele, ela estabelece vínculos afetivos consigo e com o outro, a partir disso a autora destaca algumas características de cada fase e maneiras para melhor atendê-las.

✓ Entre 0 e 2 anos: conhecido como primeira infância, o comportamento do bebê é centrado nele mesmo, assim, tocar seu corpo é um processo de descobertas, de limites e possibilidades tanto do seu corpo quanto do espaço físico e dos objetos ao seu redor.

✓ Entre 02 e 03 anos: a criança começa a andar e ter controle dos seus primeiros “produtos” (as fezes e a urina).



✓ Entre 03 e 04 anos: a criança passa a reconhecer as diferenças sexuais, nesse período se tocar é uma maneira de conhecer o corpo e a sensação de prazer. É preciso que o adulto encare com naturalidade e esclareça as dúvidas com linguagem simples, clara e direta, sem antecipar as informações, é importante também que o adulto peça que a criança explique suas dúvidas.

[...] Assim, a criança irá gradativamente internalizando as informações e refletindo sobre elas para que novas questões surjam. Dar respostas às perguntas feitas constitui a maior parte da educação sexual e fará com que essa criança, quando adulta, tenha capacidade de amar e ser amada, na medida em que seu corpo e seus prazeres foram abordados de uma forma natural (CADINHA, 1989, p. 42-43).

✓ Entre 06 e 07 anos: é um período que a criança começa a ampliar seu desenvolvimento social, continua curiosa sobre as diferenças em seus corpos e o professor pode aproveitar esses momentos para sanar suas inquietações.

✓ A partir dos 08 anos as crianças começam a se separar entre meninos e meninas. “As brincadeiras são organizadas separadamente enquanto procuram se assegurar de suas personalidades masculinas ou femininas e, ao mesmo tempo, se proteger de conflitos que poderiam perturbar o equilíbrio sexual que alcançaram” (CADINHA, 1989, p. 43).

Esse momento é quando a criança forma sua identidade sexual. A escola deve propiciar um ambiente em que a sexualidade não seja reprimida e ignorada pelos adultos, o que é um grande desafio, pois a maneira que o professor lida com a sexualidade da criança está muito relacionada com suas próprias concepções sobre o assunto, por isso é preciso que o professor repense tais ideias para assumir a postura mais adequada diante desse processo de construção da identidade sexual pelas crianças.

Sobre o pensamento infantil, Souza (1984) afirma que esse se desenvolve por meio das experiências sociais, é por meio dessas experiências que a criança interage, convive, expressa, decide e reflete, estabelecendo relações que estimulam seu pensamento. Porém, “embora a criança seja naturalmente motivada para desenvolver seu pensamento sempre na direção de uma maior clareza e coerência [...]” (p. 03), o meio social é fundamental nesse processo.

No entanto, a autora ressalta que não é qualquer relação estabelecida entre a criança e o adulto que irá proporcionar o desenvolvimento do pensamento, o adulto precisa direcionar esse desenvolvimento para que seja o mais crítico, autônomo, criativo e inteligente possível. Assim, é importante que o professor não forneça respostas prontas, mas que questione as crianças e

estímulo sua expressão. Ao observar as ações da criança, o professor pode também propor novos desafios, mas para isso é preciso observar o momento oportuno para intervir.

São as situações de desafio que promovem o desenvolvimento do pensamento da criança na pré-escola. É importante que o professor planeje suas atividades, visando educar “[...] nossas crianças para serem criativas, dando a elas condições para que usem o seu pensamento com autonomia e desenvolvam suas ideias, sem que essas sejam, necessariamente, a cópia ou a reprodução do pensamento do outro” (SOUZA, 1984, p. 05). Além de saber observar as maneiras próprias das crianças, compreendendo o pensamento delas sem antecipar conclusões que são capazes de estabelecer sozinhas, por meio da tentativa e erro,

[...] essa aprendizagem, embora mais demorada, demonstra que a criança constrói efetivamente o seu conhecimento, chegando às suas conclusões com a ajuda de fatos observáveis. A melhor resposta que a criança pode obter com relação a uma situação desse tipo, deve vir da sua experiência vivenciada com o próprio objeto (SOUZA, 1984, p. 04).

Nesse ponto, nota-se a necessidade de desenvolver atividades que são do interesse das crianças, que se sintam motivadas a realizar, para que a aprendizagem flua melhor. O professor também pode estimular a criança a dizer como desenvolveu determinada atividade. Ao se expressar, a criança organiza o pensamento diante de ações automáticas, estabelecendo novas relações entre pensamento e ação, o que levam a novas ideias e pensamentos.

Para Santoro (1986), os fatores sociais também interferem no potencial criativo, embora todos o possuam, a maneira como o adulto irá trabalhar esse potencial na criança pode se modificar. Para proporcionar essa atitude, o adulto precisa primeiramente se entender como criativo.

A criatividade está ligada a todas as atividades humanas. “Ser criativo é viver adaptando suas formas de expressão às suas necessidades de vida [...]” (SANTORO, 1986, p. 15). Nesse sentido, o professor pode estimular o potencial criativo da criança, por meio da livre criação, e valorizar cada uma delas, isso não significa afirmar que o seu desenho, por exemplo, está sempre belo, mas desafiar a criança para novas descobertas, se interessar por sua produção, questionar, fazê-la refletir, enriquecer e ampliar os conhecimentos.

É preciso que explorem os mais diversos materiais e experiências. “Quanto mais materiais, pessoas, objetos diversos estejam ao alcance da criança, maiores serão as possibilidades de descobrir e ampliar seus conhecimentos” (SANTORO, 1986, p. 15).

Para Fleith (1993), o desenvolvimento do potencial criativo também depende de condições favoráveis e a escola pode contribuir significativamente por meio de atividades em que a criança elabora e testa hipóteses, além de usar seu pensamento crítico e original.

Porém, segundo a autora, a educação formal tem enfatizado o pensamento lógico em detrimento da imaginação, a escola está pouco habilitada a desenvolver o pensamento criativo e a lidar com novas ideias que se distanciam das práticas tradicionais, há um esforço grande no meio escolar pela uniformidade e não pela diversidade.

O professor precisa entender o seu papel enquanto “[...] facilitadores da aprendizagem e estimuladores do potencial criativo [...]” (FLEITH, 1993, p. 09), precisa estabelecer um ambiente em que as novas ideias e imaginação estejam presentes, evitando a memorização, reprodução de informações e passividade. Precisa criar esse ambiente favorável para o desenvolvimento da criatividade “[...] tornando o processo de aprendizagem uma experiência satisfatória e prazerosa” (FLEITH, 1993, p. 09).

Assim, a ação do professor interfere diretamente na imagem que a criança irá construir de si própria. Se a criança tiver um autoconceito positivo, irá agir no sentido de expandir suas potencialidades, porém, práticas tradicionais acabam não desenvolvendo o potencial criativo.

Aragão (1986) também destaca o papel das experiências sociais no desenvolvimento da criança, e afirma que a escola ocupa um papel fundamental nesse processo e na transmissão de regras e valores sociais. Tais regras e valores também são transmitidos por outras instâncias como a família.

Desde que nascem são passadas para as crianças determinadas regras e padrões que são próprios da sociedade e grupos em que vivem. Estas regras são “interiorizadas” pela criança de tal forma que passam a ser consideradas naturais (ARAGÃO, 1986, p. 16).

Por meio dos artigos analisados na revista, é possível dizer que a criança ocupa o centro do trabalho na Educação Infantil, isto é, todo esse trabalho deve ser organizado a partir da criança ali presente, das suas características e necessidades.

Faria (1985) afirma que o professor deve conhecer seus alunos antes mesmo do ano letivo iniciar, para facilitar seu trabalho. A autora orienta que o professor visite e entreviste as famílias das crianças, para reunir o maior número de informações possível. Nota-se com essa orientação que o professor deveria atender às necessidades das crianças de modo mais individualizado, além de tratá-la com muito carinho, compreendendo que “[...] *cada qual uma criança única e diferente de todas as outras*” (FARIA, 1985, p. 05, destaques do original).

Botelho e Souza (1989) falam também do processo de adaptação das crianças ao ingressar na Educação Infantil. Esse processo pode ser muito difícil para as crianças, por isso, o acolhimento do professor é imprescindível. O professor deve se colocar no lugar da criança que se depara com um ambiente totalmente novo do que está habituada.

Muitas vezes, é o primeiro contato da criança com um ambiente diferente do familiar, ela agora precisa acompanhar uma nova rotina, conhecer um novo espaço físico, seguir novas regras de comportamento, assim, segundo as autoras, as crianças reagem de diferentes maneiras, podem chorar, se negar a participar das atividades propostas e até agredir os colegas.

Mas o professor pode amenizar esse processo de adaptação ao conhecer as crianças antes de iniciar as aulas, deixar que as mães fiquem na escola no primeiro dia, permitir que a criança escolha os brinquedos do seu interesse, organizar o ambiente de maneira atraente para a criança e organizar a primeira semana com horários diferenciados.

Geralmente o processo de adaptação dura em torno de duas semanas, esses primeiros dias são momentos marcantes na vida das crianças: “[...] se você for capaz de se colocar no lugar de cada criança que chega e tentar adivinhar-lhe os medos, angústias e inseguranças um bom relacionamento e entrosamento no grupo” (BOTELHO; SOUZA, 1989, p. 07). A prioridade do professor, segundo as autoras, é se preocupar em cativar cada criança, ganhando a confiança dos pequenos.

Na mesma linha de valorização e respeito pela criança, Souza (1989c) afirma que a criança pequena está começando a compreender o mundo e construir valores e conhecimentos. Nesse processo, o adulto precisa ter muito cuidado com atitudes preconceituosas perante elas, pensando no espaço escolar, o professor é fundamental nesse momento, já que as crianças requerem “[...] aprovação, carinho e aceitação para se sentirem valorizadas, amadas e respeitadas [...]” (p. 05) por todos a sua volta, colegas e professores.

A criança percebe quando é tratada diferente, pela cor, classe social, cultura, características físicas e sofre por não ser amada e respeitada como os demais colegas, ela vai interiorizando tais características de inferioridade, por isso, o espaço escolar precisa manter um ambiente capaz de desenvolver sentimentos de amor, aceitação e respeito.

Entendendo a Educação Infantil como o início da socialização da criança pequena, é preciso que esse espaço se comprometa com a valorização e respeito à diversidade, eliminando qualquer tipo de preconceito que leva a discriminação.

O preconceito e a discriminação acabam por oprimir e marginalizar a criança, diminuindo ainda mais suas chances de se integrar como cidadã, numa sociedade que começa por excluí-la desde muito cedo (SOUZA, 1989c, p. 05).

Alencar e Virgolim (1993) reforçam a importância da imagem que a criança cria de si própria. As autoras acreditam que essa imagem influencia no comportamento e nos aspectos psicológicos que são formados por crenças e impressões que a criança tem de si, que surgem a partir das suas aprendizagens, por isso o cuidado que o adulto deve ter ao “rotular”. “[...] Como a criança pequena não tem meios para perceber a precisão ou não destes rótulos, e como depende dos adultos que os distribuem, ela acaba aceitando-os sem questioná-los” (p. 11).

Assim, o professor deve compreender seu importante papel na construção de uma autoimagem positiva da criança, e saber que as suas atitudes podem impactar significativamente a vida delas.

La Taille (2001) entende esse processo como construção da identidade da criança muito atrelada ao desenvolvimento da autonomia.

Kramer (1989c) também aponta a importância de acolher e valorizar as crianças. Em seu artigo sobre a agressividade, a autora afirma que o professor precisa se atentar para a criança que tem um comportamento agressivo, buscando entender o motivo que a leva a expressar esse comportamento e buscar romper com o círculo vicioso: “ação agressiva – reação agressiva – nova ação agressiva”. Para isso é preciso que o professor aceite a criança e aja com firmeza, sem rejeitá-la. Com essas atitudes, aos poucos a criança irá aprender as regras sociais, seus direitos e deveres.

Ao longo das edições, é possível observar que, na medida em que a revista se consolida como um documento oficial do MEC, com contribuições de pesquisadores ligados às Universidades e Institutos de Pesquisas do país, os artigos analisados apresentam características mais acadêmicas, revelando a tentativa da revista de agregar conhecimentos científicos advindos primeiro do campo da Psicologia e, posteriormente do campo da Sociologia para embasarem suas argumentações.

Nesse sentido, Corrêa (1992) expõe uma ação do Ministério de Saúde que consistiu na criação do cartão da criança de até cinco anos. Essa ação buscou apresentar uma visão geral do desenvolvimento global da criança, contemplando os aspectos físicos e psicológicos e revelando, com isso, a concepção de desenvolvimento da criança como processo dinâmico de mudanças e interação entre os aspectos biológicos e psicológicos.

Botelho (1990) discorre sobre as contribuições da Psicanálise e da Psicologia genética de Jean Piaget para maior compreensão do desenvolvimento humano, tais contribuições conferem importância às primeiras experiências para o desenvolvimento. Com isso, há uma mudança no modo de compreender e se relacionar com a criança, o professor passa compreendê-la a partir da sua história de vida

Nascendo com uma predisposição para a sociabilidade, o ser humano vai sendo introduzido no mundo do qual faz parte através da sua interação com o ambiente natural e com o ambiente sociocultural. A esse processo damos o nome de socialização (BOTELHO, 1990, p. 13).

O adulto atua como agente socializador que irá mediar a relação da criança com o mundo. O processo de socialização dos indivíduos é permanente, construindo também sua subjetividade na relação com o outro

[...] na escola, principalmente, o professor desempenha um papel bem relevante no processo de socialização da criança. Ele é alguém importante para ela, que influi na construção do seu mundo subjetivo. Quanto mais se estabelecer um vínculo afetivo entre ele e a criança, maior a sua possibilidade de modificar ou conservar esse mundo subjetivo infantil (BOTELHO, 1990, p. 14).

Um ponto recorrente nos artigos analisados é a questão da interação no desenvolvimento e aprendizagem da criança, também discutido por Dutoit (1999), ao defender o trabalho pedagógico entre crianças de diferentes faixas etárias. Tal ideia baseia-se na concepção de desenvolvimento pela qual é por meio da interação do meio físico e social que a criança irá construir conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Interação é, portanto, o fio condutor dessa concepção de desenvolvimento. Acredita-se que a troca entre as crianças se dá pelas experiências culturais adquiridas por aquelas de idade mais elevada.

Nesse processo, espaço físico, materiais e objetos atuam como mediadores da interação entre as crianças. Com isso, elas podem articular os diferentes pontos de vista e contribuir na construção da identidade, autonomia e independência uma das outras.

As solicitações, tanto verbais como gestuais, colocam a criança pequena num ambiente rico em desafios, que requerem dela uma ação que corresponde à sua maneira e possibilidade, criando atitudes e respostas que, se estivesse somente com crianças da mesma idade ou só com o educador, não teria a chance de vivenciar (DUTOIT, 1999, p. 40).

Outros pontos que são contemplados na troca entre as crianças com idades diferentes são a imitação e o desenvolvimento da fala, aspectos importantes para o desenvolvimento infantil. Na interação, por meio da ação compartilhada e auxílio das crianças mais velhas, as mais novas passam a agir além das suas capacidades reais, revelando as capacidades potenciais que já estão presentes.

Dutoit (1999) ressalta que a interação como conteúdo pedagógico baseia-se em uma prática que precisa ser planejada e avaliada, ou seja, não espontaneísta. Assim, o educador tem

papel fundamental na mediação, planejamento e disponibilidade de materiais e atividades. Para tanto, a formação de educadores precisa embasar-se nos mesmos princípios do trabalho com as crianças, ou seja, na coletividade e no empenho de conhecer a criança o mais amplamente possível, pois a partir disso o professor entende que cada uma tem uma maneira de ser e agir diferentes que podem ser alteradas por meio das experiências sociais.

Nessa mesma linha, Mira (1992) acredita que as primeiras experiências sociais são fundamentais para o desenvolvimento da criança, que “[...] constituem-se em matriz que irá plasmar o seu mundo interno e social” (p. 13). É nesse sentido que a Educação Infantil representa uma situação privilegiada para que o desenvolvimento da criança se dê de modo satisfatório. Para tanto, é preciso entender e aceitar essa criança, se atentando mais para o processo de desenvolvimento dela, do que para os resultados das atividades programadas.

Franco (1993) também destaca que compreender e conhecer a criança devem ser os principais pontos do trabalho na Educação Infantil e a maneira como a entende, irá influenciar no trabalho que será desenvolvido com ela.

A infância representa um período determinante para a vida humana, que é “[...] um constante vir-a-ser e que o processo de desenvolvimento implica uma continuidade. Ou seja, que tudo o que ocorrer na infância terá seus reflexos (mais ou menos marcantes na vida adulta)” (FRANCO, 1993, p. 02).

Pensando no processo de desenvolvimento, Franco (1993) cita algumas correntes teóricas. A primeira entende que o desenvolvimento se limita a maturação biológica. Nessa concepção caberia ao adulto apenas acompanhar esse processo que se daria sozinho. Outra corrente defende que o desenvolvimento se dê por meio da estimulação. Nessa, o trabalho pedagógico ganha destaque. Outra vertente seria da Psicanálise e Epistemologia genética – linha construtivista – as quais entendem que o desenvolvimento está na interação do sujeito (características biológicas) com o meio (característica social, do coletivo).

Ainda conforme Franco (1993), o cerne da proposta construtivista é o aspecto cognitivo. Segundo o autor, Piaget estabelece quatro estágios do desenvolvimento da criança, sendo que, em cada um deles, existe uma maneira de pensar diferenciada “[...] cada estágio prepara o posterior e se constrói sobre as estruturas do anterior [...]” (FRANCO, 1993. p. 03). É válido ressaltar que, embora Piaget estabeleça as idades cronológicas para cada estágio, elas não seriam predeterminadas, pois dependem das interações estabelecidas entre a criança e o meio. Abaixo segue a descrição desses estágios, segundo Franco (1993).

- 1°. Estágio: sensório motor (de 0 a 02 anos) – aqui o pensamento é constituído pelas sensações e ações práticas da criança, há o surgimento da inteligência, ao passo que a criança passa a entender o objeto sem necessariamente ter que vê-lo.
- 2°. Estágio: pré-operatório (02 a 07 anos) – esse estágio é caracterizado pelo surgimento da função simbólica, além de simbolizar, a criança passa a diferenciar o significado do significante.
- 3°. Estágio: operatório concreto (07 a 11 anos) – aqui o raciocínio lógico se sobressai à percepção e intuição.
- 4°. Estágio: operatório formal (11 a 15 anos), onde há a presença do pensamento lógico.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, ao compreender a criança e seu modo de viver, que é diferente do adulto, é possível que o professor auxilie no seu desenvolvimento

[...] Se desprezarmos este conhecimento, corremos um grande risco de estarmos fazendo de conta que contribuímos para a educação de crianças, quando possivelmente podemos estar fazendo o papel de ‘guardas sofisticados’ de ‘depósitos de crianças’ (FRANCO, 1993, p. 05).

Por meio dos artigos analisados no presente item, é possível concluir que a concepção de criança apresentada pela Revista Criança é a de uma criança autônoma, capaz de compreender e construir conhecimento e que ocupa a centralidade da Educação Infantil, essa ideia vai ficando mais clara ao longo das edições.

Seu cerne estava posto desde o início da revista, porém, no primeiro período, havia pouco aprofundamento sobre a criança, o foco girava em torno dos assuntos de saúde e assistência, além de orientações pontuais para o professor, na época chamado de monitor, enfatizando os cuidados básicos com os bebês e as crianças.

Os interesses por trás dessa preocupação giravam em torno dos aspectos políticos e econômicos, com ênfase na saúde e assistência, e sem muito destaque para o aspecto pedagógico. Não era tão explícito e sistematizado as ideias acerca de quem era a criança presente nas creches e pré-escolas, além das possibilidades de trabalho pedagógico com esses bebês e crianças. No entanto, é possível observar alguns indícios, ainda que de maneira incipiente, do cuidado atrelado aos aspectos pedagógicos desde o início.

Aos poucos, embasados nos conhecimentos da Psicologia e, posteriormente, da Sociologia, a revista foi reconhecendo e explicitando as especificidades das crianças pequenas de maneira mais global e integral, contemplando, além dos aspectos físicos, o cognitivo, emocional, social, entre outros.



No decorrer das edições e seguindo a tendência da revista em apresentar-se com maior profundidade teórica, muitos artigos discorrem sobre características específicas do comportamento infantil, como: a mentira, o medo e a sexualidade. O foco do trabalho da Educação Infantil passou a ser a criança, logo, era preciso conhecer melhor essa criança, reconhecer suas características e suas necessidades.

A ideia era permitir que a criança expressasse e desenvolvesse sua criatividade, pensamento, autonomia e inteligência, além de ter seus interesses reconhecidos e valorizados, ocupando o centro do processo educativo. Reconhece-se as possibilidades pedagógicas e a importância desse trabalho no desenvolvimento infantil, propondo práticas que fossem significativas.

Nesse sentido, caberia ao professor cativar, valorizar e respeitar essa criança. A ação do professor no desenvolvimento da criança é acentuada, ação essa que não deveria tolher a liberdade e desejos infantis.

Assim, o olhar para as especificidades da criança foi ganhando maior atenção, inclusive no âmbito legal, que teve seus direitos reconhecidos e garantidos por lei, sobretudo com a Constituição Federal de 1988. A criança, ao ganhar centralidade na Educação Infantil, impactou o papel do professor e a própria função da Educação Infantil. A seguir, essas questões são exploradas ao discutir as concepções de professor e função da Educação Infantil.

## 4.2 O PAPEL DO PROFESSOR

Semelhante a concepção de criança, os primeiros textos da Revista Criança não explicitam o papel do professor, denominado na época de monitor, esse adulto que atuava junto aos bebês e as crianças pequenas era considerado de menor importância para à Educação Infantil.

Nas reportagens, embora sem aprofundamento, é possível identificar que nas primeiras edições esse monitor necessitava de orientações práticas sobre o que fazer no espaço escolar, assim, não há grandes reflexões sobre seu papel, mas um guia para seu trabalho que pautaria nos cuidados básicos dos bebês e das crianças, que deveria atender suas necessidades básicas, sobretudo de saúde e bem-estar.

Além disso, para Faria (1985) o monitor teria que conhecer as crianças e suas famílias individualmente, para conquistar a confiança dos pais,

Eles precisam estar certos de ter em você um aliado, um amigo, alguém que vai gostar do seu filho ou filha tanto quanto eles gostam; **alguém que vai**

**influir, de maneira decisiva, no desenvolvimento global da “sua” criança,** que irá transformar a Unidade num local em que a criança vai viver horas de despertar e descobrir coisas, de aprender, de crescer com alegria e felicidade (FARIA, 1985, p. 05, destaques nosso).

Nota-se, com os destaques feitos na citação acima, que o monitor (professor) já ocupava um papel importante no desenvolvimento da criança. É ele o responsável por desenvolver situações de aprendizagem e desenvolvimento, no entanto, naquela época o monitor precisava conquistar e convencer os pais e a comunidade da importância do seu trabalho.

O monitor era uma figura muito próxima afetivamente dos seus alunos, tanto que Faria (1985) orienta que tivesse cuidado ao se arrumar, já que, enquanto monitor não era mais um membro qualquer da comunidade e destaca outras atitudes que eram necessárias, como: “[...] ouvir, seja paciente, atento, compreensivo e, sobretudo, receptivo” (FARIA, 1985, p. 05).

O monitor também deveria se atentar com o espaço quando fosse receber as famílias “[...] quem sabe, até um vaso com uma plantinha, ou uma jarra com flores que você apanhou no jardim da sua casa, para mostrar o seu carinho e atenção em recebê-los” (FARIA, 1985, p. 05).

No decorrer das edições e concomitante com a criação da Seção “Artigos”, inicia-se a ideia de professor enquanto profissional, que deveria além de atender as necessidades básicas das crianças, se dedicar aos aspectos pedagógicos. Os artigos analisados demonstram essa concepção de professor, no entanto, é válido ressaltar que não foi sempre assim, mesmo sem textos específicos sobre o papel do professor é possível identificar que, inicialmente, a revista aborda o professor como monitor, sem necessidade de formação específica e tanta preocupação com o aspecto pedagógico.

A partir do recorte realizado para análise por meio das categorias estabelecidas, nota-se que os artigos analisados já entendem o adulto presente na Educação Infantil como o professor, no entanto, vale destacar que alguns traços do período anterior atrelado à ideia de vocação, permanece.

Por volta da edição de número 20 com todos os avanços históricos e legais vivenciados na Educação Infantil Brasileira, a concepção de professor relaciona-se com as mudanças na concepção de criança enquanto ser de direitos.

A criança ao ter seus direitos garantidos por lei, incluindo educação de qualidade desde a Educação Infantil modificou tanto os espaços que as atendiam, quanto o profissional presente nele e são exatamente essas modificações que estão presentes nos artigos analisados na categoria: papel do professor e sua formação.

Ferreira e Pantoni ([199?]) acordam com a nova concepção de criança que compôs o cenário histórico e político da década de 1990, pela busca de uma sociedade democrática, pluralista e justa o que implicou em mudanças significativas também no âmbito educacional que deveriam contemplar o binômio cuida/educar.

Exigia-se assim, um novo perfil profissional: um professor que compreendesse a criança em sua totalidade e organizasse seu trabalho visando o desenvolvimento infantil global, ou seja pensar nos aspectos físicos, emocionais, psicológicos, pedagógicos, entre outros.

Essa questão também está presente no item anterior sobre a concepção de criança. Nesse sentido, o trabalho do professor da Educação Infantil passa a centrar-se nessa criança de direitos. Um trabalho que requer planejamento e que considere os interesses da criança.

Se você realmente tiver interesse pelo que a criança faz, muitas vezes ela poderá criar alguma coisa sobre a qual ainda não tenha pensado. Para isso, é preciso que você conheça bem cada criança, a fim de poder oferecer, na hora certa alguma coisa que seja novidade para ela (FARIA, 1985, p. 04).

O professor deve organizar o espaço físico para que esse estimule e desafie, oportunizando que a criança ocupe a posição de sujeito na construção do conhecimento, que participe ativamente das atividades, que não devem ser mecânicas e repetitivas, partindo do universo cultural da criança e visando ampliá-lo.

Com tudo isso bem claro em nossas cabeças, saberemos variar e inventar atividades que beneficiarão realmente as crianças e garantirão a função pedagógica da pré-escola. Observando-as e unindo teoria à prática, as ideias irão surgindo tanto por parte delas, quanto da nossa (DÓRIA, 1992, p. 15).

Sobre as ações do professor Carvalho e Vellozo (1985) acreditam que ele precisa saber dosar o carinho e a energia com as crianças, e situações de castigo, choro e grito devem ser evitadas.

As autoras diferenciam o conceito de autoridade com o de autoritarismo, para elas, o autoritarismo é o uso abusivo da autoridade para conseguir comportamentos esperados das crianças e acabam as desrespeitando. Com essa postura, a criança obedece ao professor sem compreender muito bem toda a situação, o que não contribui com seu desenvolvimento.

Outro ponto destacado, é o desenvolvimento da autonomia das crianças. O mais indicado é permitir que as próprias crianças resolvam os conflitos com seus colegas, buscando argumentos e compreendendo os diferentes pontos de vistas, assim “[...] o adulto diminui, ao

máximo, seu poder de decisão frente à criança, mostrando que ela própria é capaz de resolver seus conflitos com autonomia” (CARVALHO; VELLOZO, 1985, p. 04).

Não é apenas o professor que irá tomar todas as decisões na sala de aula, ao desenvolver a independência da criança e estimular sua opinião própria, o professor abre outras possibilidades de acordos e diálogos. Ao dar opções para que a criança escolha, ela própria irá refletir sobre seu comportamento, tal postura não significa que o professor deixa de ser importante no processo de ensino.

É interessante destacar que, a partir da década de 1990, a revista entende o professor como capaz de pensar sua própria prática, diminuindo os textos de cunho prescritivo para o trabalho do professor, mas sem deixar de cumprir a intencionalidade da revista de orientar à prática pedagógica.

A revista passa a evidenciar outros assuntos considerados relevantes para o trabalho do professor, como o conhecimento acerca do desenvolvimento da criança e da função da Educação Infantil e não mais sugestões de atividades. Ao reconhecer que

O ato pedagógico não acontece por acaso. Para que o trabalho pedagógico seja parte do cotidiano da pré-escola, é preciso que o professor realize um trabalho intencional, planejado e que englobe em suas metas educacionais uma preocupação constante tanto com as características próprias do desenvolvimento linguístico, cognitivo, psicomotor e socioafetivo da criança, bem como com os conhecimentos produzidos pelo homem e organizados através das diferentes áreas (linguagem, matemática, ciências naturais e sociais) a que as crianças da pré-escola podem e devem ter acesso (SOUZA, 1988, p. 09).

Para Alencar e Virgolim (1993) o professor precisa ter consciência da sua influência e seguir alguns princípios, como: valorizar o que cada aluno tem de melhor, aceitar as opiniões dos alunos, possibilitar que os alunos se expressem e de fato ouvi-los, se aproximar afetivamente do aluno, valorizar aspectos que destacam no aluno, evitar apenas as experiências de fracasso, contribuir com a autoconfiança e auto respeito do aluno, se atentar para suas palavras e atitudes.

Espera-se dos educadores da pré-escola sensibilidade para entender a criança aceitando suas emoções e limites, facilitando uma relação educativa criadora e um trabalho pedagógico variado e coerente.

Dentre as características básicas desse professor apontaria:

- estabilidade emocional
- envolvimento participativo
- dinamismo profissional
- facilidade de comunicação
- disponibilidade afetiva

- segurança pessoal
- coerência de atitudes
- capacidade de discriminar no cotidiano escolar o que é essencial e secundário na educação destas crianças (MIRA, 1992, p. 13).

Em um dos artigos analisados, a autora compara o professor com a personagem Alice da história “Alice no país das maravilhas”. Na história, Alice ao comer a metade de um biscoito fica pequena e consegue passar pela porta que instigou sua curiosidade ao ver o coelho entrar, ao ficar pequena, Alice pôde se relacionar com outros seres do mesmo tamanho.

Para Sá (1993) o professor precisa assumir essa mesma postura no seu trabalho: “Penso que esta é a primeira decisão a ser tomada pelo educador da Pré-Escola. Torna-se pequeno sem deixar de ser adulto [...]” (SÁ, 1993, p. 15), ou seja, buscar se aproximar da criança, das suas maneiras de ver e viver a realidade.

Freire (1993) também acredita que os educadores, “movidos pelo desejo de ensinar”, precisam se atentar, acompanhar o ritmo do outro, desenvolver uma aprendizagem “do olhar” e “do escutar” e estar abertos para receber o ponto de vista do outro.

Nesse sentido, Sá (1993) destaca que tal postura possibilita que o professor se relacione melhor com a criança, revelando também a concepção de professor que acompanha e instiga a criança no processo de construção do conhecimento, que segundo a autora, é uma aventura, na qual além da criança, o professor também constrói conhecimentos em um constante processo de construção e reconstrução, já que o professor vive um processo dialético entre a teoria e a prática aprendendo e refletindo também com seus pares e com as crianças.

Assim, Sá (1993) também aborda a questão da formação do professor. Os diferentes campos do conhecimento como a História, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia trazem contribuições para o professor pensar o seu trabalho, no entanto, essas não bastam para enfrentar a realidade escolar.

É preciso questionar as teorias e não as entender como verdades inquestionáveis, daí a defesa pela formação em serviço para aprender a ser educador juntamente com as crianças, segundo a autora o “[...] Construtivismo é isso, é se construir junto com o outro, junto com a vida real [...]” (SÁ, 1993, p. 17).

A formação desse profissional não é linear, mas um caminho em espiral em que há avanços e retrocessos e aprende-se constantemente em cursos, estágios supervisionados, em trocas com os pares, momentos de capacitação, entre outros.

Sabendo que o professor deve, além de contribuir com o antigo ensino de 1º grau (denominado atualmente como Ensino Fundamental) propiciar a aprendizagem, o

desenvolvimento, a autonomia, autoconfiança e o espírito crítico na criança, suas ações devem seguir tais princípios. Mas, para que tudo isso ocorra o professor precisa estar comprometido com sua formação.

A formação do professor é um dos pontos centrais nos artigos analisados. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a incorporação das creches ao sistema educacional, as creches e pré-escolas passaram a ter, ao menos no plano legal, intencionalidade pedagógica sistematizada, isso impactou na formação dos professores. Foi preciso que os sistemas proporcionassem condições para o desenvolvimento e valorização desses profissionais, com cursos de habilitação formal e informal (LIMA; OLIVEIRA; SILVEIRA, 2000).

O reconhecimento do adulto que atua com os bebês e as crianças como um profissional implicou em formação específica, exigiu-se mais do que vocação e instinto materno presentes nas mulheres (como era entendido na origem das instituições que atendiam as crianças pequenas).

Além disso, a concepção de criança enquanto ser de direitos, também impactou nas novas exigências profissionais do professor, assim, Almeida (1993) afirma que além de boa formação inicial é preciso a formação constante para que o professor exerça com competência sua profissão, Ferreira e Pantoni ([199?]) acordam afirmando que essa formação teria que

[...] ser pensada tanto enquanto retorno à escola dos educadores sem o ensino fundamental e médio, através de programas supletivos especiais, que lhes propiciem uma formação escolar básica, como em termos de formação em serviço [...] (FERREIRA; PANTONI, [199?], p. 37).

As autoras apontam, alguns aspectos importantes dessa formação em serviço, a partir da experiência da Creche Carochinha da Universidade de São Paulo (USP) em Ribeirão Preto - SP que fazia um trabalho de extensão e colaboração com as pesquisas da área da Educação.

A formação constante faz-se necessária à medida em que a sociedade se transforma e avança. Ao reconhecer que as propostas curriculares precisam atender as necessidades sociais da sua época, o professor também necessita acompanhar as novas exigências sociais.

Todo profissional necessita de boa formação para exercer com competência sua profissão, isso inclui o professor, que requer além da formação inicial, a formação constante para refletir sua prática, compreender melhor seus alunos e buscar caminhos para auxiliá-los.

A capacitação tem assim a função de buscar estratégias adequadas para atender as exigências feitas pela sociedade atual em termos de conhecimentos,

comportamentos e atitudes que os professores devem possuir para cumprir os papéis que lhes são destinados na formação de indivíduos aptos a enfrentar uma sociedade em rápida e contínua mudança (ALMEIDA, 1993, p. 18).

Almeida (1993) acorda com Sá (1993), sobre a relação e reflexão dialética entre a teoria e a prática, argumentando que o professor precisa refletir e questionar criticamente tanto os conhecimentos que recebeu, quanto aqueles que transmite, daí a importância e urgência da formação constante.

Ferreira e Pantoni ([199?]) também apontam como grande desafio da formação do educador, o processo constante de reflexão, sistematização e avaliação da prática educativa.

Já Leite ([199?]), ressalta outro desafio que precisa ser superado nos cursos de formação: a oposição entre as expectativas dos professores, que argumentam e se queixam do excesso de teoria e distanciamento da prática desses cursos, e dos formadores, que por sua vez apontam a dificuldade dos professores em se envolverem com as leituras e estudos teóricos durante os cursos.

Buscando superar esse desafio, a autora fala da importância da reflexão nesse processo, termo bastante usado nos estudos sobre formação de professores, que implica no exercício de rever criticamente a prática.

Uma formação que destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor não o vê como um técnico que tem de obedecer às orientações dos especialistas, mas como um profissional crítico e reflexivo. Ao tornar-se próxima dos problemas reais do professor, a formação assume uma dimensão participativa e investigativa através do diálogo com a própria ação, da discussão – momento de uma interlocução questionadora – e do desejo de compartilhar a prática, de onde surge a necessidade legítima das contribuições teóricas apresentadas pelo formador (LEITE, [199?], p. 28).

A autora defende um modelo de formação que valorize a reflexão da própria prática do professor, ou seja, o ponto de partida para uma nova aprendizagem se dá a partir daquilo que já conhece, em seguida, se apropria do conhecimento teórico pela análise e registro da prática, distanciando-se da concepção de simples acumulação de conteúdos

[...] partimos da hipótese de que as aprendizagens são processos de construção de significados por meio dos quais adquirimos conhecimentos e que elas ocorrem por reorganizações constantes e aproximações sucessivas com o objeto a conhecer [...] (LEITE, [199?], p. 28).

Uma estratégia defendida pela autora é a “tematização da prática”, na qual o formador traz uma experiência que será analisada coletivamente, nesse momento os professores

desenvolvem o pensamento prático-reflexivo e produzem conhecimento pedagógico. Ao rever essas experiências, os professores participam ativamente do processo.

Outro ponto abordado, como um obstáculo para concretizar esse tipo de formação, é a própria cultura profissional presente nesta classe que é solitária e individualista, na qual as relações são hierarquizadas e autoritárias, o que dificulta práticas como a mencionada acima, por isso é preciso desenvolver uma cultura colaborativa entre os professores.

[...] Esse é um fator que consideramos de suma importância. Se queremos formar professores reflexivos temos de criar condições institucionais (horários de reuniões, abertura em atitudes, espaços de interlocução e trocas) para que essas reflexões possam ocorrer. Só assim acreditamos ser possível reverter o investimento na formação de professores no desenvolvimento de um trabalho de maior qualidade junto às crianças que resulte na melhoria de suas aprendizagens (LEITE, [199?], p. 29).

Na pesquisa realizada por Rocchiero (2002), a autora também observou a resistência pela formação continuada calcada no diálogo e parceria com as professoras.

Na mesma linha de Leite ([199?]), Ferreira e Pantoni ([199?]) também entendem o educador como capaz de criar e refletir a partir da sua prática, construindo sua formação a partir do planejamento, ação, reflexão e replanejamento, nascendo desse movimento dialético a proposta pedagógica.

As autoras observaram, na experiência da Creche Carochinha da USP, que a construção dos conhecimentos técnicos e teóricos está relacionada com as vivências pessoais dos educadores, e que há uma dificuldade entre os professores articularem a teoria e a prática. A partir disso, as autoras defendem que é preciso conhecer a história pessoal dos educadores, incluindo aspectos importantes da infância que impactam nas concepções e práticas atuais, articulando tais experiências com outros conhecimentos (de cunho teórico). Mas ressaltam, que cada instituição precisa pensar os moldes da formação em serviço contemplando as necessidades do seu grupo, as autoras concluem que:

Parece-nos fundamental ter a visão do educador como um ser em desenvolvimento, com características e ritmos individuais na construção de conhecimentos e na construção de si próprios como educadores, respeitando assim a heterogeneidade do grupo. Essa visão rompe com a ideia de cursos de reciclagem em massa, para a formação continuada de educadores, sendo absolutamente necessária a contextualização dos diversos grupos de educadores das mais variadas creches e pré-escolas, para ter algum efeito na qualidade do atendimento (FERREIRA; PANTONI, [199?], p. 39).



Nessa mesma linha, Inoue e Wajskop (2000) destacam as ações e políticas do Ministério da Educação na formação dos professores como fundamentais para garantir a qualidade. O MEC produziu alguns documentos para que fossem usados como referências nos sistemas de ensino do país, um deles é o “Parâmetros em ação”, que contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. O documento traz elementos para a leitura e compreensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Ao desenvolver uma pesquisa sobre o professor da Educação Infantil, Ricchiero (2002) concluiu que o trabalho desse profissional não se restringe a transmissão de conteúdo, os conhecimentos sobre o professor reflexivo contribuem para superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula “[...] Segundo essa concepção, o êxito profissional depende da capacidade de manejar a complexidade da ação educativa e resolver problemas, por meio de uma interação com a prática” (RICCHIERO, 2002, p. 14).

Diante do exposto, é possível reconhecer os avanços contemplados no que tange a profissionalização docente, contudo, o trabalho na Educação Infantil ainda traz o estigma da vocação que transparece na prática do professor, enquanto uma profissão feminina e vocacional que também está relacionada a questões afetivas. Para Rocchiero (2002) a formação inicial é insuficiente para superar tais concepções inerentes à docência na Educação Infantil.

Se na escolha da profissão e nos primeiros anos de formação estão presentes fatores como o da vocação e das influências das mais diversas ordens, é na formação continuada que se pode analisar como essa modalidade está mais próxima da tematização da prática cotidiana do que a formação inicial no sentido de modificar a atuação docente (RICCHIERO, 2002, p. 16).

Daí a importância da formação continuada dos professores, que proporciona maiores instrumentos para a prática do professor

[...] a ação pedagógica na educação infantil só se constituirá em um trabalho de qualidade na medida em que a escola, por meio da formação continuada de seus professores, se tornar efetivamente o *locus* privilegiado de estudos, de reflexões sobre a prática e de produção de novos conhecimentos (RICCHIERO, 2002, p. 17).

Em consonância com a concepção de professor expressa na revista que, enquanto profissional, necessita de formação específica, um ponto destacado nos artigos analisados é a questão do planejamento.

Ao defender um trabalho que exige um planejamento, se distancia da ideia de que o trabalho do professor seja improvisado e “conte” apenas com seu instinto e vocação, pelo contrário, o professor precisa planejar e refletir sobre sua prática constantemente, nesse processo inclui refletir também sobre suas concepções de educação, de criança, de Educação Infantil, entre outras.

Para Ferraz (2006) planejar a prática pedagógica é fundamental para a qualidade da aprendizagem da criança, mas o planejamento precisa fazer sentido para o professor e ser visto como facilitador da sua prática e não como cumprimento de um protocolo, deste modo, precisa contemplar em coerência os seguintes aspectos: o que eu quero com essa atividade, o que quero que as crianças aprendam, o que preciso ensinar para que elas aprendam, como devo desenvolver a atividade.

O planejamento, também possibilita que o professor reveja sua prática, aquilo que pode melhorar ou reforçar, sendo um importante instrumento também para a formação de professor.

Com a leitura das edições da Revista Criança e análise dos artigos da categoria: papel do professor e sua formação, é possível concluir que inicialmente a revista entende o adulto presente na Educação Infantil como monitor, assim, seu trabalho não priorizava o aspecto pedagógico.

Voltado para a concepção mais assistencialista, até o final da década de 1980 os espaços que atendiam os bebês e as crianças pequenas não exigiam um profissional capacitado e a preocupação predominante era com os cuidados básicos para com essas crianças.

No decorrer das edições, evidencia-se os avanços políticos do início da década de 1990, que impactaram tanto na concepção de criança, quanto no papel do professor. A criança ao ter o direito de educação garantido por lei, interfere na função da Educação Infantil que buscou se reorganizar sustentada na integração do cuidar e do educar.

A revista, acentua os avanços legais e transmite a ideia de que essa reorganização se deu sem grandes dúvidas e dificuldades, sendo assim, não haveria tantas inquietações sobre a função do professor. Contudo, com a análise realizada conclui-se que não se rompeu totalmente com as bases da origem dessa profissão e os avanços não se deram de maneira linear.

O trabalho do professor deveria pautar-se na criança, nos conhecimentos acerca do seu desenvolvimento e interesses. Reconhece a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento infantil, porém, quem ocupa o centro de todo esse processo é a própria criança. Em alguns momentos, fica claro que o professor deveria ampliar aquilo que as crianças já sabiam, ou seja, não enfatiza a ação de ensinar algo novo a elas.

Ficam explícitas também, as oscilações e certa indefinição sobre o real papel do professor, que lhe é cobrado uma reflexão sobre sua prática, sem que tenham elementos suficientes para realizar essa reflexão de maneira sólida e formativa.

Nesse sentido, os artigos presentes aproximadamente a partir da metade das edições da Revista Criança passaram a abordar o professor enquanto profissional que exigia formação específica. Mas, essa formação não deveria se restringir a inicial, defende-se uma, contínua ao longo de toda sua trajetória profissional, conhecida como formação continuada e em serviço.

O professor de Educação Infantil encontra-se nesse bojo que ora apresentam-lhes modelos, ora priorizam teorias de diferentes campos (como da Psicologia e da Sociologia), ora lhes são exigidas novas formações.

Os artigos analisados, demonstram certos ajustamentos e ressignificação da prática pedagógica por meio da construção de discursos práticos, no qual, evidencia a permanência de determinadas práticas juntamente com a ressignificação de novas ideias e concepções com roupagens de novidades pedagógicas.

#### 4.3 A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dando continuidade às concepções analisadas nesta seção, observam-se alterações significativas na Educação Infantil nas últimas décadas, principalmente sobre a sua função. Historicamente, os primeiros espaços que faziam o atendimento das crianças pequenas, recebiam bebês e crianças abandonadas, ao longo dos anos, em meio a muita luta e mudanças sociais, as mulheres conquistaram o direito de ter seus filhos atendidos enquanto trabalhavam.

Embora uma conquista significativa, tal direito não era destinado especificamente às crianças, nessa mesma época, o atendimento das crianças pequenas não era obrigação do Estado, o que explica o número reduzido de crianças nesses espaços, Faleiro e Faria (1988) apontam que apenas 12% de crianças entre 04 e 06 anos de idade frequentavam a pré-escola.

Para as autoras, a não obrigação do Estado impactava na qualidade do serviço ofertado, já que, não havia verba suficiente para esse atendimento.

Com a Constituição Federal de 1988, a criança passou a ter seus direitos amparados por lei, incluindo educação de qualidade desde a Educação Infantil. Essa conquista reverberou em toda à Educação Infantil.

É válido lembrar, que as primeiras edições da Revista Criança buscaram orientar o trabalho dos monitores da época sobre os cuidados básicos de saúde e higiene dos bebês e das crianças, que naquele período (início da década de 1980) ainda se sobressaia.

Segundo Machado (2015) nas décadas anteriores, entre 1930-1970, os assuntos relacionados às crianças pequenas no país giraram em torno de dois enfoques principais: médico-higienista e preparação da criança para as etapas educacionais posteriores.

As influências dos ideários educacionais da Escola Nova, juntamente com os preceitos médicos-higienistas, presentes no Brasil desde o Império, influenciaram e direcionaram as políticas e propostas da educação dos bebês e das crianças.

Assim, naquele período, já iniciava no país uma preocupação para além dos cuidados básicos dos pequenos, com proposições de locais próprios para o desenvolvimento da criança e atuação mais diretiva no seu desenvolvimento.

Nesse contexto, entre as décadas de 1940 e 1970, algumas intelectuais e educadoras direcionaram seus estudos e pesquisas para a importância das experiências concretas para a criança: explorando, conhecendo, desenvolvendo e se preparando para o ensino primário.

Entre essas educadoras pode-se destacar: Heloísa Marinho (1903-1994), Nazira Féres Abi-Sáber e Celina Airlie Nina, as quais estiveram envolvidas ativamente na formação de outras educadoras, buscando definir uma formação pedagógica para as crianças brasileiras, com a intenção de impulsionar seu desenvolvimento maturacional (considerado por elas natural) (MACHADO, 2015).

Além dessas educadoras, Ana Maria Poppovic (1928-1983) também merece destaque pela sua influência na Educação Infantil Brasileira mais recente, nas décadas de 1970 e 1980, a qual via a educação dos pequenos como peça fundamental para suprir e erradicar os problemas que encontrariam nas próximas etapas de escolarização, com o objetivo de preparar as crianças para alfabetização, sobretudo aquelas economicamente desfavorecidas (CHIARI, 2019).

Nesse sentido, observa-se que a discussão em torno dos aspectos pedagógicos, que culminou na Constituição Federal de 1988, com a garantia dos direitos das crianças por educação, já vinha sendo construída no Brasil nos momentos anteriores, sem desvincular de outras demandas sociais, como a atenção aos cuidados básicos dos bebês e das crianças. Foi nesse processo, que a simples assistência foi se atrelando as questões pedagógicas.

Assim, no final da década de 1980 e início da de 1990 relacionado ao papel político e social da Educação enquanto direito à cidadania que “[...] implica que todo indivíduo deve compreender o mundo a sua volta e se relacionar com ele de forma autônoma e consciente, além de apresentar uma visão crítica da sua realidade” (SOUZA, 1988, p. 08), o aspecto pedagógico foi ganhando cada vez mais destaque.

No entanto, Faleiro e Faria (1988) ressaltam que na prática tais ideias não se deram de forma imediata, havia muitas dúvidas sobre a função da Educação Infantil por parte de toda a

sociedade, como: o atendimento se restringiria aos cuidados básicos? Seria uma antecipação da então, escola de 1º grau?

Essas dúvidas e questionamentos, também pairavam na própria comunidade escolar e o modo como respondia tais questionamentos influenciava a prática presente nesses espaços. Para Faleiro e Faria (1988) é preciso antes de tudo ter clareza de qual criança se deseja formar, esse seria o norte de todo o trabalho na Educação Infantil, a partir daí: “[...] Ao trabalhar com a criança, é importante que as atividades sejam significativas para ela, partindo do seu contexto social, do seu nível de desenvolvimento, buscando assim a construção do seu conhecimento e sua ampliação” (p. 05).

Nesse sentido, Souza (1988) afirma que o ato pedagógico não se dá espontaneamente, é preciso um trabalho intencional por parte do professor para organizar sua prática em torno das características do desenvolvimento da criança e dos conhecimentos produzidos pela humanidade, para isso, um ponto central no processo de consolidação do caráter pedagógico é o professor. Com essas argumentações pode-se visualizar as oscilações de ideias sobre a função do professor e da Educação Infantil.

A autora aponta, que no final da década de 1980, além da falta de recurso financeiro havia pouco recurso humano para efetivar uma pré-escola de qualidade anunciada pelos discursos legais da época, na sua visão, o professor era peça fundamental na construção da pré-escola desejada, mas era preciso estabelecer um consenso entre eles.

Tal consenso seria possível por meio do currículo, que deveria ser elaborado coletivamente e integrar as ações educativas, estabelecendo metas e maneiras para alcançá-las, nesse processo a autora destaca cinco pontos básicos para a Educação Infantil: valorizar a criança, tomar como ponto de partida do trabalho pedagógico a realidade da criança, conhecer as etapas do desenvolvimento infantil, entender a criança como agente da construção do conhecimento e avaliar o trabalho pedagógico.

Para Dias e Faria (2001), a incorporação da Educação Infantil à Educação Básica aumentou as responsabilidades das instituições e dos professores, pois, deveriam formular uma proposta pedagógica nas creches e pré-escolas, que confere identidade e organiza o trabalho pedagógico, ou seja, há uma prática intencional que deve ser planejada e refletida, que precisa calçar-se no cuidar e no educar dos bebês e das crianças pequenas.

Essa proposta pedagógica, também precisa se embasar nas normas legais, considerar a realidade de cada escola e expor as concepções que se têm acerca da sociedade, criança, educação e cuidado, bem como, estar articulada com as diferentes instâncias e instituições.

Dias e Faria (2001), acreditam que há um “saber-fazer” presente na Educação Infantil que é construído na própria prática, mas é importante que seja explicitado como proposta pedagógica, o que facilita para compreender tal prática, evidenciando os avanços, desafios e coerência entre aquilo que se espera pela comunidade escolar.

Kramer (1989d), também acorda com as autoras anteriores, que é preciso pensar coletivamente a prática da Educação Infantil, questionando sua função: seria um espaço de treinamento de habilidades e formação de atitudes, predominando exercícios dirigidos pelo professor? Um espaço apenas para as crianças brincarem sem preocupação com a antiga escola de 1º grau?

Para a autora, não seria nem uma coisa nem outra “[...] entendemos que a maior contribuição da pré-escola é a de propiciar o desenvolvimento infantil enquanto garante a aquisição de novos conhecimentos” (KRAMER, 1989d, p. 03).

Assim é preciso organizar esse espaço considerando três aspectos: a realidade social e cultural das crianças; o desenvolvimento e os conhecimentos do mundo físico e social, estruturando um currículo que desenvolve: a linguagem, construção da leitura e escrita, pensamento lógico-matemático, relações matemáticas, noções relativas ao mundo físico e exploração da realidade sociocultural (KRAMER, 1989d).

Embora, os artigos analisados discorram sobre como deveria ser a Educação Infantil na busca de consolidação do aspecto pedagógico, na maioria deles as autoras afirmam não haver um modelo específico a ser seguido, uma “receita pronta”. Esse processo se daria na prática presente na Educação Infantil, considerando sempre as experiências das crianças.

Nesse sentido, a revista mantém a tendência de orientar os professores, por meio da construção do discurso que era esperado da prática docente, ainda que de modo menos explícito.

Conforme dito anteriormente, a consolidação do aspecto pedagógico na Educação Infantil, foi (e talvez ainda é) um processo que não se deu de maneira imediata, Weisz (1993) afirma que no início da década de 1990 era frequente a falta de clareza da função da pré-escola brasileira: seria de caráter assistencial ou educacional?

Mesmo ao pensar apenas na função educativa, a autora destaca a presença de duas correntes, a primeira entende a:

[...] pré-escola como um espaço educacional em si, com objetivos próprios e definidos em termos de desenvolvimento e não de aprendizagem [...] o desenvolvimento é não só independente da aprendizagem de conteúdos escolares, como pré-requisito para esta aprendizagem [...] (WEISZ, 1993, p. 10).

E a segunda corrente que:

[...] considera a Pré-Escola como espaço educacional preventivo do sistemático fracasso escolar das classes populares nas primeiras séries do 1º Grau e cujos objetivos são definidos a partir da hipótese de que a criança de baixa renda fracassa na escola de 1º Grau porque tem um desenvolvimento deficiente ou, no jargão]ao habitual, não dispõe dos pré-requisitos necessários para ter sucesso na 1ª série (WEISZ, 1993, p. 10).

Para a autora, ambas consideram a escola como espaço para o desenvolvimento e não para a aprendizagem, o que faria da pré-escola uma “não escola”. O mais apropriado, em sua visão, é compreender que a sociedade ao tornar-se complexa, exigiu-se um espaço específico para transmissão dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, já que nas sociedades primitivas a transmissão era feita no interior de cada família.

A autora também defende, a ideia de que o contexto social influencia as oportunidades de aprendizagem das crianças, assim, caberia às escolas, desde a Educação Infantil, cumprir sua função de transmissão do conhecimento por meio da igualdade de oportunidades educacionais “[...] O fundamental é que a escola pública assuma a responsabilidade que lhe cabe” (WEISZ, 1993, p. 12).

Nessa mesma linha, Dornelles (1994) defende uma escola mais justa e igualitária, que assegure os direitos das crianças, que na sua visão, precisa partir dos seus conhecimentos. O professor precisa dominar os conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, para estruturar um trabalho que possibilite a construção de estruturas mentais que assegure a compreensão do mundo físico e social pela criança.

Assim, a autora defende um novo agir pedagógico para a Educação Infantil, uma prática que seja criativa, flexível e atenda, ao mesmo tempo a individualidade e o coletivo

[...] Pensar sobre isto implica reinventar o espaço da sala de aula para que nele se dêem as interações do sujeito com o mundo físico e social, oportunizando-lhe vivências e situações de trocas de ponto de vista, tomadas de decisões, sendo promovido assim sua autonomia e cooperação, tão importantes para a formação de um novo cidadão (DORNELLES, 1994, p. 13).

Pensar uma nova Educação Infantil, na qual alunos e professores são sujeitos de suas ações e proporcionar autonomia às crianças. A partir disso, a autora descreve como deveria ser esse espaço em cada idade.

✓ Entre 0 e 01 ano: a presença do adulto deve ser constante, um espaço físico mais estruturado e uma rotina previsível para garantir e desenvolver a sensação de segurança nos

bebês, esse espaço precisa ser acolhedor, mas também desafiador para que os bebês possam explorá-lo. O professor deve atender os bebês individualmente, estabelecendo assim uma relação de confiança e afeto para a construção da autonomia, para tanto, precisa

[...] Ter conhecimento teórico/prático do seu desenvolvimento e de suas fases evolutivas, conseqüentemente levarão o professor a refletir sobre a ação feita pelos bebês, levando-os a integrarem e a interagirem em constantes trocas, evoluindo de um patamar a outro em seu desenvolvimento (DORNELLES, 1994, p. 15).

✓ Entre 01 e 02 anos: esse período da vida do bebê é marcado pelo início da independência também conhecida como a fase do egocentrismo, que requer um ambiente em que os adultos falem bastante com os bebês “[...] é preciso que o professor conheça suas características para poder encorajá-la nas suas ações e participações de atividades coletivas [...]” (DORNELLES, 1994, p. 15), desenvolver atividades motoras e de linguagem, estimulando as duas ações principais dessa idade: andar e falar. O ambiente precisa ser amplo e variado, com muitas possibilidades de exploração, o professor deve possibilitar que os bebês procurem resolver as situações de forma autônoma.

✓ Entre 02 e 04 anos: nesse momento a criança faz uso do brinquedo simbólico, o brincar de faz de conta é fundamental para seu desenvolvimento, por meio dele que a criança passa a conhecer a realidade, assim

Deve-se priorizar as atividades de jogo simbólico de expressão nas diferentes linguagens e de suas descobertas de conhecimento físico e lógico-matemático, oportunizando vivências de leitura de mundo num ambiente alfabetizador (DORNELLES, 1994, p. 16).

✓ Entre 04 e 06 anos: nesse período deve prevalecer atividades variadas, ampliando as possibilidades de ação das crianças. O professor precisa observar as necessidades e os interesses das crianças dessa idade e possibilitar uma nova forma de raciocínio.

Pensar este ambiente nos remete à questão de termos que recriar um educador autônomo, confiante em sua capacidade de transformar-se e de transformar a realidade, contribuindo assim para a formação de sujeitos autônomos, críticos e solidários (DORNELLES, 1994, p. 16).

Dando sequência aos avanços legais da área da Educação do início da década de 1990, Didonet (1994) considera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) uma grande



conquista para a Educação Infantil, que teve depois de mais de cem anos um capítulo próprio dentro de legislação geral da Educação, que

Mesmo esquecida pela lei, a educação pré-escolar foi crescendo no Brasil. A creche se expandia, por força da demanda das famílias trabalhadoras. A pré-escola ganhava espaço nos planos de educação do MEC e das Secretarias de Educação. Aliás, esse não era um fenômeno brasileiro, e sim mundial. Embora alguns dirigentes e técnicos – sobretudo burocratas – insistissem numa visão anacrônica de que a educação pré-escolar era um luxo e que dela devia encarregar-se a família, o número daqueles que percebiam a importância e a necessidade de o poder público responder a essa nova demanda social foi crescendo em todo o país (DIDONET, 1994, p. 13).

Embora na época da publicação da LDB, apenas o Ensino Fundamental tornou-se obrigatório, o grande avanço foi a incorporação da Educação Infantil à Educação Básica, que juntamente com os estudos sobre a criança das áreas da Psicologia, Psicanálise, Biologia, entre outras, contribuíram para demonstrar a importância da Educação infantil na formação das estruturas de aprendizagem e construção do conhecimento da criança, assim “[...] Os pais compreendem, cada vez mais, quanto ela é importante para seus filhos, tanto no que ela significa enquanto atenção e cuidados durante as horas em que eles estão no trabalho, quanto ela contribui no seu desenvolvimento geral e na aprendizagem [...]” (DIDONET, 1994, p. 15).

Desse modo, Didonet (1994) destaca como os objetivos da Educação Infantil: oferecer condições para que o desenvolvimento da criança ocorra, contemplando de maneira integrada o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual.

[...] depois de Vigotsky, perdeu força a polêmica “aprendizagem x desenvolvimento” na definição dos objetivos da educação infantil. Parece válido falar simultaneamente em desenvolvimento, em aprendizagem e em construção de conhecimentos (DIDONET, 1994, p. 15).

Nesse sentido, a Educação infantil deve desenvolver um trabalho complementar ao das famílias, proporcionando as crianças “algo a mais” daquilo que já possuem, buscando ampliar as experiências dessas crianças, que nas palavras de Didonet (1994) “[...] está bem além de brincar com areia e água, argila, tintas e pedrinhas” (DIDONET, 1994, p. 15).

[...] Esse “algo mais” é o característico daqueles equipamentos sociais: eles contam com profissionais especializados na educação e no cuidado de crianças pequenas, com uma proposta pedagógica construída especificamente com a finalidade de apoiar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança [...] (DIDONET, 1994, p. 15).

Ao compreender a Educação Infantil nesses moldes, distancia-se da ideia de que as creches são destinadas as classes menos favorecidas economicamente. A Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito de todas as crianças, sem distinção, daí o compromisso com a democratização da Educação, para Dornelles (1994) a Educação Infantil precisa atender os interesses da maioria da população. Toda a comunidade precisa se entender como sujeito na construção e defesa por sua escola.

Discussões teóricas, também são frequentes nos artigos analisados na categoria “Fundamentos da Educação Infantil e concepções teóricas”, que contribuem para pensar a função da Educação Infantil, entre elas as ideias de Emília Ferrero com os estudos da Psicogênese da língua escrita, que segundo Dias (1994) traz possibilidades para (re)pensar a prática pedagógica, ao entender a construção da escrita como processo que envolve os aspectos cognitivos.

Tais ideias evidenciam a discussão acerca da alfabetização na Educação Infantil, questionando o trabalho com exercícios de “prontidão”, para a autora o professor “[...] precisa saber o que a criança já conhece sobre a língua escrita, quais as funções que são atribuídas a esse meio de comunicação na realidade onde vive e buscar ampliar as possibilidades de sua utilização em situações funcionais [...]” (DIAS, 1994, p. 18).

A base das ideias de Emília Ferrero susta-se nos pressupostos construtivistas, que altera o foco de “o que, quando e como ensinar” para “o que fazer para que a criança aprenda”, assim, cada aluno absorve de maneira diferente os ensinamentos do professor, a partir dos conhecimentos que já possui. O professor nesse processo, assume papel fundamental, mas não é o único detentor do conhecimento dentro da sala de aula, segundo Dias (1994) as próprias crianças precisam trocar hipóteses entre si, informações e conhecimentos até que elaborem suas próprias conclusões.

Essa ideia sobre “o que fazer para que a criança aprenda”, exemplifica como as ideias advindas dos ideários da Escola Nova, são ressignificadas e remodeladas aos novos contextos e materializadas nos discursos práticos. A preocupação com a aprendizagem ativa, que valoriza os interesses e particularidades de cada criança é um dos pontos centrais da Escola Nova, juntamente com os conhecimentos advindos da Psicologia e Biologia sobre seu desenvolvimento.

As correntes teóricas propagadas pela revista, como o construtivismo, acentuam ideias já existentes, com certas adaptações oriundas da própria prática pedagógica, todas essas adaptações, ressignificações e ajustes são reorganizados no discurso sobre a prática pedagógica

presente na Revista Criança, que congrega diversos conceitos, teóricos, ideias dos intelectuais da época, prática dos professores, entre outros.

Nesse contexto, Almeida (1995) também destaca as ideias de teóricos da Educação, como Rousseau, Durkheim e dos representantes do movimento da Escola Nova com a proposta de uma “nova educação”.

Segundo a autora, Wallon critica o caráter individualista dessa nova educação, afirmando, a partir de algumas experiências, que nessa proposta “[...] O ensinamento teórico era considerado secundário e o objetivo principal era desenvolver as habilidades e aptidões naturais da criança, de modo a permitir-lhe ter êxito e prestar bons serviços” (ALMEIDA, 1995, p. 23).

Wallon procura superar concepções que veem o indivíduo e a sociedade em oposição, pois entende que o desenvolvimento da criança resulta da interação dialética entre o orgânico e o social, ou seja, entre o indivíduo e o meio “[...] É sobre a base desta interação que a educação assegura sua razão de ser” (ALMEIDA, 1995, p. 24).

Para Almeida (1995) e Galvão (1999), Wallon contribuiu para pensar a psicologia da pessoa concreta que é historicamente determinada, na qual, organismo e meio são dialéticos, não há apenas continuidade, mas unidade. Nesse sentido, é na ação entre a criança e o meio que se fundamenta a atividade educativa “[...] na criança, o desenvolvimento, aprendizagem e educação são aspectos complementares, sendo que a dialética dessa interação é que permite superar a antinomia indivíduo - sociedade [...]” (ALMEIDA, 1995, p. 25).

Pensar a Educação Infantil, a partir dessas ideias, significa trazer para a Pedagogia as contribuições também da Psicologia em uma cooperação recíproca entre as duas ciências, para o trabalho do professor isso implica conhecer

[...] a criança a quem vai ensinar e este conhecimento deve partir de fatos e não de fórmulas abstratas, livrescas, mal compreendidas, diz Wallon. Conhecer a criança significa, necessariamente, conhecer a criança concreta, definida, por Wallon, como uma unidade dialética entre organismo e meio (ALMEIDA, 1995, p. 25).

Nesse processo, o “outro” tem papel fundamental para o desenvolvimento humano, Almeida (1995) fala de uma educação **da** e **para a** realidade social, que o professor e os conteúdos são fundamentais no desenvolvimento da criança. A Educação deve se estruturar respeitando a criança e considerando-a como parceira social, não dá para dissociar a cognição

da afetividade, aspecto importante nas ideias de Wallon, o objetivo é que a criança compreenda a realidade social e construa sua subjetividade, cumprindo a função humanizante da Educação.

Na mesma perspectiva teórica, Oliveira (2000) discorre sobre as contribuições de Vygotsky para pensar a Educação. Segundo a autora, Vygotsky defende uma Psicologia que une o homem como ser biológico ao ser histórico-cultural, assim, o aspecto psicológico tem suas raízes na natureza material (tanto no cérebro, quanto na história, ambos aspectos concretos). Para Vygotsky, o psiquismo do indivíduo se constrói pela interação entre os planos genéticos, esses planos seriam: a filogênese, a socio gênese, a ontogênese e a micro gênese.

Já em outra linha teórica, Arroyo (1995) traz elementos sobre a proposta pedagógica para a Educação Infantil, inicialmente discorre sobre as concepções de infância e Educação. Em relação a infância, o autor entende como algo que não é estático, que está em permanente construção e há diferenças dependendo do contexto social em que se encontra, por exemplo, no meio urbano o “tempo” da infância tem se prolongado, já que diferente do que acontecia no passado, a criança demora mais tempo para adentrar o mundo do adulto, há barreiras mais definidas entre esses os dois “mundos”, outra questão foram as conquistas dos direitos.

Durante muitos séculos a infância não foi sujeito de direitos. Ela era simplesmente algo à margem da família, considerada como um vir a ser. Só era considerado sujeito quando chegava à idade da razão. A igreja, durante muito tempo, também pensou assim. Hoje, a criança, pelo momento social, já é considerada como alguém que tem sua própria identidade, seus direitos (ARROYO, 1995, p. 18).

As conquistas dos direitos da infância, estão muito atreladas as mudanças do papel social da mulher. A responsabilidade pela criança não é mais apenas da mulher, mas do Estado, ao complementar o papel da família, que deve zelar pela infância, desse modo:

[...] A nossa preocupação com a política de educação da infância não é por caridade, por amor, por afetividade, não só isso. É por consciência da obrigação pública que nós temos frente à infância, diante da infância que passou a ser sujeito de direitos públicos e, conseqüentemente, criou obrigações públicas por parte do Estado (ARROYO, 1995, p. 18).

Outra visão destacada por Arroyo (1995), é a concepção de infância como tempo e vivência em si, ou seja, não é um período que está em função da próxima etapa da vida humana.

Já em relação a concepção de Educação, o autor afirma que há muitas concepções que pairam à Educação Infantil: educar para preparar as crianças pobres para o trabalho, educar para que a criança domine as atividades letradas, educar para ser um bom cidadão. Para o autor,

todas essas concepções entendem a infância sem sentido em si mesma, calcadas em concepções propedêuticas e preparatórias para o futuro.

A nossa proposta é a educação, a escola enquanto serviço público permitindo a vivência de todas as dimensões da pessoa no presente não queremos uma escola para um dia ser. Queremos uma escola onde na infância a cidadania seja uma realidade. Em nome de um dia ser, não deixamos que a criança seja no presente (ARROYO, 1995, p. 21).

Assim, o autor defende que qualquer proposta para a Educação Infantil precisa possibilitar as mais diversas condições para que a criança viva como sujeito de direitos, entre eles o direito à uma infância viva e cultural. A infância como direito de vivências e não como preparo para a adolescência e/ou vida adulta.

Diante de todo o exposto, Faria (2002c) destaca uma questão fundamental para a reflexão da função da Educação Infantil, para a autora, as determinações legais não foram suficientes para conferir o caráter pedagógico às instituições de Educação Infantil, um ponto primordial seria a elaboração de diretrizes para orientar a construção das propostas pedagógicas.

Pensar no atendimento de crianças de forma institucionalizada significa pensar em educar e cuidar de seres humanos, com pouca idade, cuja atividade fundamental e maneira privilegiada de ser e estar no mundo é através do brincar. Significa ainda possibilitar a ela o acesso ao conhecimento sistematizado, atendendo à sua curiosidade e seu desejo de conhecer o mundo, bem como desenvolver suas múltiplas linguagens (FARIA, 2002c, p. 35).

A autora, enriquece a discussão ao dialogar com a prática quando retrata a realidade de cinco municípios que buscou concretizar o aspecto educacional à Educação Infantil, conforme exigências legais, depois de quase uma década, entre as dificuldades enfrentadas pelos municípios estavam: a falta de recurso financeiro, prioridade do Ensino Fundamental, falta de clareza da integração entre

[...] o aspecto mais importante e, ao mesmo tempo, mais difícil dessa incorporação das instituições aos sistemas de ensino é a mudança nas concepções vigentes de criança, professor e de instituição de educação infantil, sem a qual essas transformações não se efetivam (FARIA, 2002c, p. 32).

Além dessas questões, Goulart (2005) afirma que ainda era frequente a ideia de que as crianças pequenas não seriam capazes de aprender. Tais concepções, interferem diretamente na maneira que o trabalho é realizado na Educação Infantil. Para a autora as crianças pequenas têm desejo, curiosidade e necessidade de compreender o mundo que a cercam.

Questões como, os fenômenos da natureza e outros aspectos da sociedade podem ser exploradas na Educação Infantil, isso depende da ação do professor, do modo que ele irá captar a demanda colocada pelas crianças e transformá-la em ações concretas do conhecimento. Nesse sentido, o papel do professor é auxiliar a criança a compreender a sociedade, as relações sociais nela estabelecidas, bem como os fenômenos naturais.

[...] as crianças vêm ao mundo ávidas por compreendê-lo. Mas esse exercício só ocorrerá no encontro com o outro, detentor da história cultural do grupo ao qual ela pertence, objeto de afeto, que criará laços de possibilidade de aprendizagens múltiplas (GOULART, 2005, p. 27).

Para Goulart (2005), as escolas têm rompido com uma visão mais tradicional do ensino, têm valorizado a curiosidade e as perguntas trazidas pelas crianças, estabelecendo a partir delas conhecimentos a serem explorados.

Rompe-se assim, com a ideia de que a escola é o lugar de respostas corretas, com uma prática baseada na repetição de informações pouco significativas, o conhecimento passa ter a intenção de ampliar as possibilidades de compreensão sobre o mundo, mas Goulart (2005) ressalta:

De algumas coisas já temos clareza: o conhecimento das ciências sociais e naturais na Educação Infantil não pode ser escolarizado. O importante é a tocar a curiosidade infantil e brincar com as ideias, apresentar dilemas, descobrir truques, subverter a ordem. Buscar na cultura a base para a compreensão das relações entre os homens e não transmitir informações vazias de significado. Dar ênfase aos processos intensos de se fazer ciência e não transmitir informações vazias de significado (GOULART, 2005, p. 29).

Ao discorrer sobre a função da Educação Infantil, é possível observar neste item, que a maioria dos artigos analisados da categoria “Fundamentos da Educação Infantil e concepções teóricas” expressa a característica transitória e a busca pela consolidação do aspecto pedagógico na Educação Infantil.

Nas primeiras edições da Revista Criança a concepção assistencialista da Educação Infantil, como espaço voltado para saúde e cuidados básicos dos bebês e das crianças, fica muito clara. Embora já houvesse uma preocupação com o aspecto pedagógico no país há um tempo, como demonstram Machado (2015) e Chiari (2019).

Esse cenário foi alterando-se em ritmo mais acelerado no plano legal, com conquistas instituídas principalmente nas seguintes leis: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A revista também procura demonstrar esses avanços na prática, porém, tal fato não é confirmado, ao analisar os artigos é possível identificar muitas dúvidas e confusões sobre a função da Educação Infantil, entrelaçadas aos conhecimentos teóricos e práticos da Educação Infantil, supõe-se que muitas dessas inquietações permanecem até os dias de hoje.

Alfabetiza-se na Educação Infantil? A Educação Infantil é preparatória para o Ensino Fundamental? E as creches, é possível ensinar também nesses espaços? Quais atividades podem ser desenvolvidas com bebês e crianças tão pequenas?

Tais questionamentos procuram ser respondidos por diferentes correntes teóricas, com pontos de divergências e convergências entre si, essa miscelânea de Teorias gera ainda mais confusões. Em alguns momentos, defende-se a transmissão de conhecimentos como uma especificidade da Educação Infantil, em outros momentos essa ideia é ocultada sem pontuar outra função.

Contudo, mesmo com diferenças consideráveis, há um ponto em comum que embasa as ideias presentes nos artigos analisados: a criança é colocada no centro de toda a Educação Infantil, assim, o trabalho desenvolvido tanto nas creches como nas pré-escolas, precisam considerar as especificidades e características do seu desenvolvimento, bem como, os interesses e conhecimentos que já dominam para então, o professor estruturar sua prática pedagógica.

Diante do exposto, pode-se concluir que embora a Revista Criança tenha anunciado muitas mudanças e inovações da Educação Infantil brasileira, por meio do seu próprio conteúdo é possível extrair indícios que revelam o movimento histórico e não linear de oscilações, permanências e poucas mudanças estruturais, apresentando-se ainda na busca por uma definição.

Outro ponto a ser destacado, é a maneira como as ideias sobre a função da Educação Infantil são apresentadas ao longo dos artigos analisados, têm-se a impressão de que as discussões pedagógicas em torno dos bebês e das crianças teria se iniciado recentemente (nos meados da década de 1980 e início da década de 1990), porém, conforme apontam Machado (2015) e Chiari (2019) já havia no país um esforço em torno das discussões, debates e proposições educacionais das crianças pequenas nas décadas anteriores.

#### 4.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Essa seção, inicialmente apresentou a categorização realizada dos artigos da Revista Criança, com o total de 146 artigos. Esses artigos foram separados em onze categorias diferentes e para contemplar o objetivo do presente estudo, focou-se na análise dos artigos das seguintes categorias

- ✓ A criança e o desenvolvimento infantil
- ✓ Papel do professor e sua formação
- ✓ Fundamentos da Educação Infantil e concepções teóricas.

A análise buscou compreender as concepções apresentadas pela revista acerca da criança, do professor e da função da Educação Infantil, já que tais concepções contribuem para compreender a construção da Educação Infantil Brasileira, objetivo desta pesquisa.

Assim, foi possível identificar que as transformações sociais impactaram na compreensão dos bebês e das crianças e com a Constituição Federal de 1988, ao reconhecer a criança como ser de direitos, alteram-se alguns aspectos da Educação Infantil Brasileira: sua função, seus objetivos, finalidades e o papel do professor, este por sua vez precisaria de uma formação específica para lidar da maneira mais adequada com essa criança.

Além da mulher ter o direito que seus filhos fossem cuidados enquanto trabalhasse, a própria criança teve o direito a educação de qualidade, isso significa que apenas os cuidados básicos não seriam mais suficientes, era preciso algo mais.

A criança, foi ocupando lugar central no processo pedagógico e as demais questões giraram em torno dela. O professor é considerado importante nesse processo, mas não como central, ele precisa atentar-se sempre aos interesses e necessidades da criança e tomar muito cuidado para que suas ações não tolham a liberdade e individualidade de cada uma delas.

Outro ponto a ser destacado, é sobre o cuidar e o educar, apresentados como uma grande novidade na época (década de 1990), já que a Educação Infantil acentuou a atenção para o trabalho pedagógico com os bebês e as crianças, porém, essa preocupação já estava presente das discussões nas décadas anteriores, mesmo que timidamente.

Além disso, passados quase 30 anos dessas mudanças legais, nota-se que a integração do cuidar e do educar ainda é uma preocupação presente na primeira etapa da Educação Básica, como pode ser observado na legislação educacional mais recente, a “Base Nacional Comum Curricular” (2017), também, muitas pesquisas e a literatura da área revelam um grande desafio das creches e pré-escolas brasileiras promover práticas que contemplem o cuidar e o educar de modo integrado e em prol do desenvolvimento integral das crianças.

Conclui-se também a dificuldade, e talvez impossibilidade, de romper com as bases que alicerçam toda a Educação Infantil Brasileira. Em relação ao papel do professor, por exemplo, mesmo com os avanços na Legislação e novas demandas da sua formação, é possível identificar certas dúvidas desses profissionais em meio às práticas e ideias ressignificadas na construção do discurso sobre a prática pedagógica.



Revelando assim, aspectos da construção da Educação Infantil Brasileira do período analisado, por meio da Revista Criança, que expressa a articulação de Teorias, adaptações e ressignificações de ideias, oscilando em orientações práticas menos ou mais explícitas e prevalecendo a construção do discurso sobre a prática pedagógica, sobre o que é considerado válido e esperado desse professor, que se encontra perdido em meio a (in)definição da Educação Infantil, e conseqüentemente, do seu próprio papel.

Por fim, conclui-se que é uma característica da Educação Infantil Brasileira estar sempre em busca de algo: anunciam-se práticas inovadoras, as quais nada mais são que ideias já presentes no ambiente escolar, ressignificadas e com uma roupagem de novidade. Tais ideias serão esmiuçadas na próxima seção.

## 5. DESVELANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor!  
A mãe reparava o menino com ternura.  
A mãe falou:  
Meu filho você vai ser poeta.  
Você vai carregar água na peneira a vida toda  
Você vai encher os  
vazios com as suas  
peraltagens  
e algumas pessoas  
vão te amar por seus  
despropósitos.  
(BARROS, 2011)

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (FERNANDO BIRRI).

No decorrer deste material, foram apresentados os resultados desta pesquisa de Doutorado, que teve o objetivo de compreender a Educação Infantil no Brasil no período entre 1982 até 2008, por meio das publicações da Revista Criança.

Há diversos caminhos possíveis de voltar-se para o passado com a intenção de compreender a construção da Educação Infantil no país. No entanto, a participação no grupo de estudos e pesquisa “História da Educação e Educação Infantil” e o contato com os trabalhos ali desenvolvidos, sobretudo o de Zingarelli (2016), revelou a Revista Criança como possibilidade para trilhar esse longo percurso de desvelamento da primeira etapa da Educação Básica.

Os estudos sobre os periódicos educacionais e a imprensa pedagógica são bastante recorrentes nas pesquisas em História da Educação, e trazem elementos do passado narrado por diferentes vozes: das professoras, de intelectuais, acadêmicos, políticos, órgãos oficiais, entre muitas outras.

Para Hai e Pochner (2018), as revistas também podem ser consideradas fontes importantes para a aproximação das salas de aulas do passado. Nesse sentido, a Revista Criança foi escolhida como fonte e objeto da presente pesquisa, que teve 46 edições publicadas no país entre o período de 1982 até 2008.

Ao ter acesso as edições da revista, notou-se o grande número de informações e a complexidade para sua compreensão e exploração. Com isso, inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória das 46 edições do periódico e organizou-se tais informações, destacando a estrutura da revista: as seções apresentadas, o objetivo de cada uma delas, quais edições apareceram, quais se alteraram, quais se extinguíram, os textos publicados e seus autores, entre outros.

Essa descrição do material é apresentada na segunda seção deste trabalho, com o título “A Revista Criança, dos e para os professores de Educação Infantil do Brasil”, trazendo para o leitor uma visão geral de todas as edições do material analisado. Concluiu-se nessa seção que o objetivo da Revista Criança era atuar como um manual para a prática do professor da Educação Infantil e, embora com algumas alterações, a revista passou por poucas mudanças significativas ao longo das edições, mantendo seu compromisso inicial de orientar a prática dos professores

e, assim, contribuiu com a construção de um discurso sobre a prática pedagógica direcionando as ações com os bebês e as crianças brasileiras da época.

Após a leitura e análise do conteúdo presente no periódico, optou-se pela periodização da Revista Criança como caminho metodológico, a partir das ideias e concepções apresentadas sobre a Educação Infantil no país. Tais ideias foram periodizadas em quatro períodos apresentados na terceira seção do trabalho: “Periodização da Revista Criança: o que a Revista nos revela sobre a Educação Infantil?”

Na periodização, buscou-se aprofundar nas ideias que a revista propagava, ao construir um discurso sobre a prática pedagógica da Educação Infantil. Os períodos não são dissociados, embora, em cada um deles, determinadas ideias se sobressaíram em detrimento de outras, no decorrer dos demais períodos essas mesmas ideias foram ressignificadas e remodeladas. Cada período recebeu um título que sintetiza as ideias que foram destacadas ao longo da revista.

Dessa maneira, no primeiro período, que recebeu o título “O monitor e as orientações práticas de saúde, assistência e educação”, os textos são curtos e mantêm uma linguagem coloquial, simples e direta sobre assuntos voltados para saúde e assistência. São feitas orientações básicas para o trabalho do professor, chamado na época de monitor, revelando a preocupação da revista de servir-se como guia prático do professor de Educação Infantil. A Revista Criança também atuou como divulgadora das ações promovidas pelo MOBREAL, órgão responsável pela revista naquele período.

Já o segundo período, com o título “A Constituição Federal e a busca pela intencionalidade pedagógica”, observa-se uma tímida tentativa de apresentar textos mais longos e com maior profundidade teórica. A revista manteve algumas das características do período anterior, como as orientações práticas. Nesse segundo período, embora correspondente ao período de promulgação de importantes leis da Educação, não foi notada na revista o resultado de tais conquistas para à Educação Infantil da época.

É possível observar que aos poucos a revista embasa seus argumentos em alguns teóricos da Educação, inclusive alguns representantes do movimento da Escola Nova – como Célestin Freinet – e do construtivismo – como Jean Piaget – ajustando e ressignificando a prática pedagógica por meio da construção de discursos práticos, atrelando à concepção assistencialista o caráter educacional. Nesse processo, o monitor passa a ser chamado de professor e, aos poucos, vai ganhando maior reconhecimento profissional, mesclando com a concepção de alguém que agiria por dom e vocação.

Acompanhando esse processo, o terceiro período chamado de “A criança como ser de direitos e a formação docente”, apresenta textos ainda com maior embasamento teórico e expressam clareza das conquistas legais vivenciadas na Educação Infantil do país.

Ao reconhecer o direito da criança pela educação e integrar a Educação Infantil à Educação Básica (com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996), as creches e pré-escolas buscaram contemplar o binômio cuidar/educar, ou seja, não bastavam os cuidados básicos de saúde e higiene, pois os bebês e as crianças ali atendidos necessitavam de mais. O cuidar assume, cada vez mais, uma nova dimensão atrelada ao educar.

Nesse sentido, o professor também passa a ser reconhecido como um profissional que exigia formação específica para desenvolver a prática pedagógica, aos poucos nota-se maior clareza também da importância do papel do professor para o desenvolvimento das crianças e ampliação dos seus conhecimentos.

Assim, a revista acrescenta às orientações práticas para o trabalho do professor, elementos teóricos para subsidiar suas próprias reflexões e ações. O professor é considerado capaz de “pensar sozinho” sua prática pedagógica, mas sem deixar de apresentar exemplos de práticas consideradas exitosas e determinadas concepções pedagógicas, ou seja, a revista vai ajustando e ressignificando a prática pedagógica, por meio do discurso que constrói, ao reunir e articular conceitos, exemplos de práticas, ideias e teóricos pontuais que são apresentados, na maioria das vezes, como novidades pedagógicas.

Por fim, o quarto período – “O protagonismo da criança e a busca por práticas inovadoras” – mantém a maioria das seções do momento anterior, mas amplia e diversifica os assuntos abordados.

A criança é colocada ainda mais no centro do trabalho da Educação Infantil, essa tendência já vinha sendo anunciada, e foi corroborada com a Constituição Federal de 1988, ao reconhecer a criança como ser de direitos. Aos poucos, essa centralidade é cada vez mais acentuada sobretudo com os estudos sobre a Sociologia da Infância (ARROYO, 2006; 1995), ressignificando a ideia de valorizar os interesses e conhecimentos das crianças, posta nos ideários do movimento da Escola Nova.

Ainda no quarto período, nota-se uma preocupação com o caráter qualitativo da Educação Infantil. Muitos autores ressaltam que, após contemplar o aspecto quantitativo, era preciso se preocupar com a qualidade presente nas creches e pré-escolas do país.

Com essa periodização, foi possível concluir que, mesmo com algumas mudanças e avanços na legislação (sobretudo, com a integração da Educação Infantil à Educação Básica), alguns pilares dessa etapa educacional se mantiveram, ainda que de maneira ressignificada,

impactando diretamente na função do professor, na prática pedagógica e na concepção de criança.

A Revista Criança, mesmo transmitindo uma ideia de avanço e progresso constante na Educação Infantil, também traz importantes pistas sobre as permanências na construção dessa etapa educacional.

Nesse sentido, com a intenção de entender tais pistas e aprofundar sobre as ideias da Revista Criança, escolheu-se três categorias de análise: concepção de criança, papel do professor e função da Educação Infantil, devido a extensão do material, focou-se na seção “Artigos” para realização dessa análise. Inicialmente, categorizou-se os 146 artigos apresentados pela revista nas seguintes categorias:

- Assuntos diversos
- A criança e o comportamento infantil
- Fundamentos da Educação Infantil e concepções teóricas
- Linguagem oral e escrita
- Orientações didáticas e sugestões de atividades
- Artes na Educação Infantil
- O professor da Educação Infantil
- Hábitos de saúde e higiene
- Matemática na Educação Infantil
- Ciências na Educação Infantil
- Música na Educação Infantil

Em seguida, visando contemplar as categorias de análise, centrou-se nos artigos das seguintes categorias:

1. A criança e o comportamento infantil
2. Fundamentos da Educação Infantil e concepções teóricas
3. O professor da Educação Infantil

Essa análise está exposta na quarta seção do presente trabalho, com o título “Os artigos da Revista Criança e as concepções acerca da criança, do professor e da função da Educação Infantil”, que possibilitou concluir que, inicialmente, os textos apresentados pela revista não abordavam as crianças pequenas de maneira explícita, a preocupação maior da revista era com as orientações de como o professor deveria agir no seu cotidiano.

Aos poucos, a preocupação em aprofundar os conhecimentos sobre os bebês e as crianças presentes naqueles espaços começou a aparecer nos textos analisados. Nota-se o

interesse de entender quem eram essas crianças, como agiam, pensavam, o que necessitavam, como se desenvolviam. Logo, os artigos passaram a discorrer sobre o desenvolvimento e comportamento infantil. A concepção de criança presente era a de um ser diferente do adulto e que necessitava mais do que os cuidados básicos de saúde e higiene para se desenvolver plenamente. Era preciso, portanto, a “intervenção” do adulto, e essa intervenção não poderia tolher a liberdade de cada criança.

Observa-se que a criança vai, assim, ocupando cada vez mais o protagonismo na Educação Infantil, as conquistas legais e o reconhecimento dela enquanto ser de direitos, também contribuíram com esse processo, além das correntes pedagógicas.

A centralidade da criança impactou nas concepções de professor e na própria função da Educação Infantil. Não bastava a ação amorosa, preocupada e carinhosa das monitoras, agora era preciso um profissional com formação e conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Nesse sentido, a concepção apresentada pela revista é de um profissional em constante formação para melhor atender a criança com a qual iria lidar. Para tanto, a própria Revista Criança poderia auxiliar nesse processo de formação, trazendo dicas, sugestões, exemplos e práticas de outros professores consideradas exitosas. Mas, o principal para o trabalho do professor seria os conhecimentos acerca da criança, esse nortearia todo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

Já em relação a Educação Infantil foi possível notar certas alterações e ressignificações. A atenção aos cuidados básicos dos bebês e das crianças, muito presente nas primeiras edições da revista, assume novas dimensões ao se atrelar ao educar, assim, anunciado inicialmente de maneira tímida, a preocupação pedagógica com as crianças foi se destacando cada vez mais.

No entanto, essas alterações não se deram de imediato e, com base nos artigos analisados, percebe-se muitas dúvidas e inquietações dos professores mesmo passado alguns anos após a inclusão da Educação Infantil à Educação Básica.

Exemplo disso aparece na edição de número 42 da revista, quando Maria Malta Campos e Maria Lúcia Machado apontam, em entrevista, que o país ainda vivia, em 2006, um momento de transição na efetivação do aspecto pedagógico na Educação Infantil, necessitando de documentos orientadores que contribuíssem formalmente com a qualidade na Educação Infantil no Brasil.

Também na edição 39, de 2005, aparecem algumas dúvidas em torno da indissociabilidade do cuidar e educar, sobretudo nas creches. Assim, a revista dedicou toda uma edição (n. 46 de 2008), para assuntos voltados especificamente à creche e o atendimento dos

bebês, destacando questões como: qualidade X quantidade, número reduzido de atendimento dos bebês nas creches, falta de estrutura física e projeto pedagógico adequado às especificidades dessa idade e de profissionais bem formados (SILVA, 2008).

Diante do exposto, foi-se construindo a Tese aqui defendida, de que a Educação Infantil Brasileira sempre esteve, e ainda permanece, em busca da sua definição, sendo que nesse processo há mais permanências do que grandes rupturas.

À primeira vista, a revista transmite a ideia de linearidade e progresso em relação à Educação Infantil. Os desafios e inquietações apresentados em cada período, são anunciados como se fossem momentâneos e, logo no próximo período, seriam sanados e superados. No entanto, com a análise histórica realizada, com base em duas ferramentas conceituais principais: gramática da escolarização (TYACK; CUBAN, 1995) e discurso sobre a prática (DEPAEPE, 2005) (HAI, SIMON, DEPAEPE, 2015; 2016), nota-se que a construção da Educação Infantil se deu em meio a ambiguidades, permanências e resignificação de ideias.

No primeiro período, o discurso sobre a prática construído pela revista centrava-se na apresentação de modelos para a ação direta do professor na sala de aula. A revista se estrutura como um guia prático para o professor, com linguagem coloquial, textos curtos, respostas às dúvidas pontuais dos professores e propostas de atividades bem direcionadas.

Não havia a preocupação em teorizar-se sobre a criança e tão pouco, sobre a função desse atendimento, alinhando o discurso pedagógico ao público que se destinava: mulheres, consideradas “naturalmente” educadoras, com traços maternos de amorosidade e bondade para com as crianças, distanciando de uma formação profissional (ARCE, 2001).

Nesse primeiro período da revista, predominavam assuntos voltados para os cuidados básicos de saúde e assistência, porém, ainda que de maneira tímida e sem grande sistematização, a intenção pedagógica já era anunciada, exemplo disso é a preocupação com os conteúdos específicos, como os de Matemática e Ciência. No decorrer das edições, a partir principalmente do segundo período, essa preocupação foi se organizando de maneira mais intencional e sistematizada.

Nos próximos períodos da revista, têm-se a sensação de que a Educação Infantil estaria se definindo e estabelecendo sua função, no entanto, principalmente no quarto período, com resignificações de algumas ideias pedagógicas, como o protagonismo da criança, são retomadas algumas incertezas e indefinições que já estavam postas na Educação Infantil, por exemplo: como promover práticas que contemplassem o cuidar e o educar? (FERREIRA, 2008); Qual a função do professor de Educação Infantil? (BEAUCHAMP, 2005); Como ir além



da questão de quantidade e efetivar práticas de qualidade no atendimento dos bebês e das crianças? (SILVA, 2008).

Assim, observa-se que os pilares da Educação Infantil Brasileira, presentes no primeiro período da revista, se entrelaçaram com as práticas e ideias dos demais períodos, se mantendo de maneira ressignificada e se consolidando como partes de uma gramática da escolarização (TYACK; CUBAN, 1995) voltada para essa educação.

No decorrer das publicações, principalmente a partir do segundo período, a revista anuncia a intenção de proporcionar maior autonomia para o professor pensar sua prática, reorganizando as características de guia prático sem alterar sua intenção, que continuou norteando as práticas da Educação Infantil do país, por meio da construção do discurso sobre a prática pedagógica (DEPAEPE, 2005) (HAI, SIMON, DEPAEPE, 2015; 2016), deixando menos evidente as orientações práticas e pontuais, e transmitindo a ideia de autonomia para o professor pensar sua prática.

Ao diminuir os modelos práticos do dia-a-dia da sala de aula e trazer discussões teóricas sobre a criança, o papel do professor e a função da Educação Infantil, embasadas principalmente na Psicologia e na Sociologia, a revista continuou em todas suas edições destacando ideias, concepções e práticas consideradas válidas, propagando o que era esperado para a Educação Infantil Brasileira, e também o que era esperado do professor, ou seja, continuou direcionando à prática do professor, por meio do discurso sobre a prática pedagógica.

Seguindo essa tendência, a revista foi apresentando cada vez mais textos de autores da Educação e correntes pedagógicas, os últimos períodos da revista destacam sua intenção de buscar novas práticas pedagógicas e romper com práticas ditas “tradicionais”.

Uma leitura aligeirada poderia concluir que as últimas publicações trazem novidades pedagógicas, já que a ideia de romper com práticas “tradicionais” e buscar àquelas consideradas inovadoras perpassa toda a revista.

No entanto, com a análise realizada, observa-se que as ideias apresentadas como inovadoras, corroboravam com as já apresentadas desde o início da Revista Criança e consideradas ultrapassadas e arcaicas para muitas correntes pedagógicas, assim:

[...] Ao pretender romper com o tradicional, também as novas pedagogias criam suas específicas tradições. A despeito de algum voluntarismo renovador do discurso, a prática escola persiste, entre hesitações e apostas, traduzindo e pondo em circulação seus saberes e suas práticas (BOTO, 2017, p. 283).

No terceiro período da revista fica mais evidente que, ao não trazer ou evitar modelos voltados para a prática da sala de aula, as práticas pedagógicas difundidas nos momentos anteriores e reiterados no decorrer dos períodos, possivelmente continuaram nas salas de aula.

O discurso sobre a prática construído pela revista, calcados em teorias e conceitos pontuais se atrelavam com essas práticas reiterativas, que pelo seu uso de longa data perderam a ligação com sua matriz teórica. Sendo, portanto, ressignificadas e adaptadas aos novos discursos que, por sua vez também se encontram nesse movimento de ressignificação, já que algumas ideias, presentes nos ideários da Escola Nova, ganharam novas roupagens no decorrer da revista. Nesse ponto, vale uma breve retomada histórica.

Machado (2015) traz um panorama do processo de constituição da Educação Infantil no período entre 1930 e 1970, destacando pontos importantes que perpassaram o atendimento dos bebês e crianças pequenas do país. A autora destaca que os pressupostos médico-higienistas postos na sociedade da época, que via o cuidado básico da criança como fundamental e útil para o progresso da nação urbana e industrial que se arquitetava, se entrelaçaram com as ideias escola-novistas que entraram no país pelas ações de determinados intelectuais protagonistas do cenário educacional do período.

Algumas dessas intelectuais, como Heloísa Marinho (FARIA; HAI, 2013) tiveram sua formação fora do país, onde se apropriaram dos ideários da Escola Nova e buscaram implementá-las no contexto brasileiro. Ao implementá-las, essas intelectuais as traduziram, adaptaram e reformularam, se alinhando com o desejo de renovação escolar, progresso e modernização da sociedade presentes no país.

Hai, May, Nawrotzki, Prochner e Valkanova (2020) também apontam que a ideia de progresso predominou na política e prática pedagógica do mundo ocidental no século XX, sendo utilizada como sinônimo de “novo”.

Esse movimento revela o contexto que os ideários da Escola Nova foram apropriados no país e como o atendimento dos bebês e das crianças no período analisado por Machado (2015) – 1930 a 1970 – se estruturou em torno dos cuidados básicos de saúde, assistência e preparação para o ensino primário (devido aos altos índices de evasão e repetência do período).

Porém, mesmo naquela época, algumas daquelas educadoras e intelectuais (como: Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina) já reconheciam a importância desses espaços promoverem ações pedagógicas que proporcionassem às crianças momentos de expressão, manipulação, experimentação e desenvolvimento, ações advindas do ideal da Escola Nova que preconizava a centralidade da criança e uma aprendizagem ativa.

Assim, expressões como: respeito à individualidade da criança, enriquecimento do repertório, vivências significativas e concretas, exploração do ambiente, afetividade e carinho, dominaram as orientações pedagógicas do atendimento das crianças.

É interessante apontar que essas mesmas ideias estão presentes na Revista Criança, perpassando praticamente todas suas edições. Ademais, com base nesse breve panorama histórico, é possível afirmar que mesmo nas primeiras edições da revista, que predominavam assuntos voltados para saúde e assistência dos bebês e das crianças, já pairava no país o aspecto pedagógico desse atendimento.

Ou seja, revela um movimento que mescla as ideias, mesmo com algumas delas se sobressaindo, outras permanecem e, em outros momentos, podem se destacar novamente em um constante ir e vir.

Seguindo o panorama do atendimento dos bebês e das crianças brasileiras, Chiari (2019) discorre sobre outra educadora, Ana Maria Poppovic, de grande influência e importância na construção da Educação Infantil, sobretudo na década de 1970 (a autora analisa o período da primeira publicação de Poppovic 1957 até o ano do seu falecimento 1983).

Chiari (2019) demonstra que essa educadora defendia a Educação Infantil como percurso de preparação das crianças para a alfabetização, principalmente para as crianças economicamente desfavorecidas, além de destacar as relações que Ana Maria Poppovic estabeleceu ao longo da sua formação, estudos, espaços de atuação, interações e contatos.

Outro trabalho relevante para a compreensão da Educação Infantil do país, que perpassa um período em que a Revista Criança estava em circulação é o de Prado (2017), em que a autora analisa a Educação Infantil entre 1964-1993 com base na atuação dos elaboradores de políticas voltados à essa etapa educacional, demonstrando um contínuo no discurso político e na atuação da prática.

A autora demonstra as redes de sociabilidade e, como determinados fatos e relações aparentemente desconectados, estavam arquitetados por determinados grupos com objetivos e estratégias claras. Muitos dos protagonistas apontados por Prado (2017), também se destacaram nas publicações da Revista Criança, como Vital Didonet e Sônia Kramer.

O trabalho de Prado (2017) revela que àquelas ideias propagadas para o atendimento das crianças, nos períodos anteriores com os trabalhos de Machado (2015) e Chiari (2019), se mantiveram, ainda que com certas adaptações, além da preocupação com a formação dos professores, elaboração de políticas e direcionamentos para a Educação Infantil, elucidando o contexto em que a Revista Criança estava imersa: no bojo de uma busca por práticas inovadoras,

em um momento pós Ditadura Militar, de incorporação da criança como ser de direitos e expansão qualitativa da Educação Infantil.

Portanto, as pesquisas desenvolvidas por Machado (2015), Chiari (2019) e Prado (2017), possibilitaram a compreensão do processo de construção da Educação Infantil de forma não linear, assim, tendo em vista o pano de fundo trazido pelas autoras, é possível visualizar o contexto em que a Revista Criança estava inserida, o qual estabeleceu uma relação dialética de influência.

O discurso prático expresso pelas páginas da revista se encontra dentro desse todo complexo que se inicia muito antes das suas publicações e vai muito além delas, possivelmente se materializando nas salas de aula, intenção principal da revista.

Até chegar nas páginas da revista, cada um dos intelectuais e educadores que ali publicavam traziam um complexo de relações e interesses que eram travados nos espaços que atuavam, nas redes de sociabilidade que compunham e nos grupos que lideravam, como aponta Prado (2017). Mesmo entre esses intelectuais e educadores havia divergências, porém, mesmo com especificidades nas propostas e ideias defendidas, havia algo em comum que poderia convergir na prática. Além disso, Vidal (2013) também demonstra o espaço que os intelectuais possuem na construção da Educação do país e, conseqüentemente, na prática pedagógica.

Nessa lógica, também o discurso prático ao “sair” dessas páginas e chegar aos professores da época, se deparava com uma gramática já consolidada no cotidiano escolar que, possivelmente, foi ressignificada e adequada à realidade existente.

Nesse movimento de ressignificação, outros novos discursos sobre a prática poderiam ser criados, demonstrando, assim, um movimento em espiral, não linear, e repleto de inter-relações, como uma “simultaneidade de histórias sem fim” (*simultaneity of stories-so-far*<sup>29</sup>). É nessa complexidade que buscou-se analisar a Revista Criança e as pistas que ela traz para a compreensão da Educação Infantil no país entre os quase 35 anos da sua publicação (1982-2008).

Nesse contexto, conclui-se que as correntes teóricas e propostas pedagógicas anunciadas pela revista reforçaram aquilo que já existia sem grandes sistematizações e direcionamentos. Em outras palavras, as ideias estavam presentes no cenário da Educação Infantil do país de

---

<sup>29</sup> Expressão utilizada em: HAI, A. et al. Caetano de Campos Kindergarten, Brazil. In: *Reimagining Teaching in Early 20th Century Experimental Schools: Global Histories of Education*. Londres: Palgrave Macmillan, 2020, a partir de Doreen Massey, *For Space* (London: Sage, 2005) e Jonathan Murdoch, *Poststructuralist Geography: A Guide to Relational Space* (Thousand Oaks: Sage, 2006).

maneira solta e, aos poucos, foram se reorganizando e se apresentando de maneira sistematizada, embasadas em correntes teóricas e com roupagens de inovação.

Nessa construção do discurso sobre a prática pedagógica, a revista seleciona determinados autores e correntes pedagógicas pontuais, de diferentes matrizes teóricas, para corroborar com aquilo que já defendia, por exemplo: a organização do trabalho pedagógico em torno dos interesses das crianças.

As metodologias que valorizam os interesses das crianças são anunciadas desde o primeiro período da revista, com a proposta de organizar o ambiente da Educação Infantil em “cantinhos” e trabalhar com temas integradores, seguindo nos próximos períodos com a proposta de projetos.

Os “cantinhos pedagógicos” constituem uma proposta metodológica baseada nas ideias de Célestin Freinet, que destaca o papel da interação da criança com o ambiente, na qual precisa ser rico de estímulo para favorecer o maior número de oportunidades possíveis para a criança se desenvolver.

Seguindo essa linha de propostas metodológicas baseadas nos interesses da criança, a revista apresenta, nas últimas edições, os projetos. A proposta de “cantinhos”, “temas integradores” e “projetos” estão interligadas e partem do mesmo princípio, e foram apresentados pela Revista Criança com poucas modificações em sua ideia, essas se restringiram apenas à nomenclatura.

Na pesquisa realizada por Oliveira (2011) sobre a Revista Criança, a pesquisadora considera os “projetos” como a pedra angular do ensino apresentado pela revista, entendendo-os como uma forma de organização curricular que tem sua raiz na Escola Nova.

Com a pesquisa de Oliveira (2011) pode-se afirmar que os projetos se revelam como uma expressão e possibilidade de materialização do que a revista defendia, ao considerar os interesses da criança como ponto de partida da aprendizagem, além de ser uma proposta que trazia flexibilidade.

Em linhas gerais, mediante a análise, notamos a presença muito forte da psicologia construtivista, sob o escopo teórico de Piaget, da abordagem filosófica presente no movimento da Escola Nova, do Neoliberalismo e das legislações direcionadas à Educação Infantil, demonstrando a urgência de se instituir uma proposta nacional para essa modalidade de ensino, que encontrou nos projetos sustentação para auxiliar a prática pedagógica do professor (OLIVEIRA, 2011, p. 155).

No entanto, Oliveira ressalta que

Não averiguamos, no entanto, no *corpus* da Revista Criança, uma reflexão consistente a respeito de como as instituições de Educação Infantil e os professores deveriam organizar seus currículos por Projetos, embora isso seja apontado como fundamental pelo artigo (OLIVEIRA, 2011, p. 120).

Ou seja, ao trazer apenas alguns pontos dessa proposta pedagógica, com adaptações, ressignificações, interpretações e, talvez, até dissociados da sua matriz teórica, a construção do discurso sobre a prática propaga ideias com maior potencial de adaptação, já que são essas que conseguem atingir efetivamente a sala de aula.

A proposta dos projetos exemplifica o movimento de ressignificações de uma mesma ideia e pequenas alterações, que se manteve no decorrer dos anos, porque já havia se consolidado no cotidiano escolar.

Assim, a mesma ideia é reforçada pela revista com a Pedagogia Freinet, que entende a dimensão social e coletiva da educação (FARIA, 1986) e destaca o processo de experimentação da criança, ativa em todo o processo de ensino e aprendizagem (MENDOZA; PIAZAROLLO, 1990).

O mesmo ocorre com o construtivismo, visto como uma maneira de entender e estar no mundo, superando uma simples metodologia pedagógica (DEHEINZELIN, 1993).

E, por fim, com os estudos da Pedagogia da Infância, que superam a visão homogênea de criança e infância e buscam construir uma relação entre as crianças e os adultos para compartilharem suas experiências de vida (COUTINHO; ROCHA, 2007).

Nas últimas edições da revista, as propostas embasadas na Sociologia são apresentadas como novidade e rompimento com o passado, porém, com base nas conclusões apresentadas, observa-se que elas nada mais eram que ressignificações daquelas propostas presentes desde as primeiras edições da revista, inclusive decorrentes do movimento da Escola Nova que defendia a centralidade da criança, aprendizagem ativa e significativa.

O respeito à individualidade da criança, ouvir seus interesses e organizar a prática pedagógica em torno disso, são novas significações atribuídas à centralidade da criança e aprendizagem ativa.

É nesse movimento que a revista vai guiando as práticas dos professores de Educação Infantil do país, e construindo um discurso sobre a prática que foca em pontos considerados fundamentais sobre o entendimento da criança e seu desenvolvimento, a função do professor e da Educação Infantil.

Esse discurso foi construído por intelectuais, educadores, acadêmicos e pelas próprias professoras, assim, não são ideias abstratas e distantes da sala de aula, mas criadas a partir de práticas materiais e metodologias já utilizadas (HAI *et al.*, 2020).

Os discursos práticos, portanto, exercem uma apropriação intensiva envolvendo transformação, reprodução e criação para trazer metodologias e teorias adequadas a certas realidades ou para construir uma nova realidade por meio de um discurso que clama por inovação (HAI *et al.*, 2020, p. 07, tradução nossa<sup>30</sup>).

Em relação aos professores e sua formação, também era recorrente a apresentação de “novidades”, que oscilavam entre novas exigências na formação e reformulações da função do professor, expressando mais uma vez o constante movimento de transição e “vir a ser”.

Alguns traços desse movimento sobre a concepção do professor de Educação Infantil já estavam presentes desde as primeiras edições da revista: ora era colocado como fundamental no processo de ampliação dos conhecimentos das crianças, ora seu papel era minimizado ao ter que apenas acompanhar o desenvolvimento, entendido como natural, da criança.

Estudos como de Arce (2002) revelam que Johann Heinrich Pestalozzi, ao defender os ideais da Revolução Francesa pontua a função do professor, de seguir o desenvolvimento natural da criança, como um dos princípios educacionais. Friedrich Froebel também defendia o respeito ao desenvolvimento natural, livre e espontâneo da criança, nesse sentido, o professor deveria incentivar e/ou satisfazer a curiosidade considerada natural da criança. Pestalozzi e Froebel expressam ideias que sustentam a Educação Infantil em todo o mundo.

No contexto brasileiro, a falta de especificidade da Educação Infantil também contribuiu com distorções sobre a função do professor dessa etapa da Educação, segundo Arce e Raupp (2013), especificidade essa que vem sendo construída desvinculada do entendimento das creches e pré-escolas como escolas.

Tais argumentos revelam como a função da Educação Infantil, o papel do professor e a concepção de criança se entrelaçam em relações dialéticas. A ausência do ensino na Educação Infantil pode levar a desvalorização do professor que tem seu papel minimizado e insignificante no processo de ensino e aprendizagem. Para Arce e Raupp (2013) essa é uma tendência do Brasil de desvincular

---

<sup>30</sup>Traduzido do original: “*Practical discourses therefore exercise an intensive appropriation involving adaptation, transformation, reproduction, and creation to bring methodologies and theories to fit certain realities or to build a new reality through a discourse calling for innovation*” (HAI *et al.*, 2020, p. 07).

[...] esse nível de educação com o ensino e a aprendizagem. Essa tendência retira o ensino da educação das crianças de 0 a 6 anos, legitimando a desintelectualização docente. O ofício da professora é secundarizado e seu trabalho prioriza a observação, a organização de espaços pedagógicos e o acompanhamento dos interesses da criança. Ao mesmo tempo, é possível perceber que esse movimento na Educação Infantil tem uma relação com as críticas que vêm ocorrendo no campo educacional: ao “reco da teoria” na pesquisa, ao esvaziamento do conteúdo na escola e à secundarização do conhecimento na formação dos professores (ARCE; RAUPP, 2013, p. 52- 53).

É nesse sentido que a Revista Criança apresenta a ação de “dar aulas” entre aspas, limitando a ação do professor, que é considerado alguém muito próximo afetivamente das crianças, assemelhando à figura familiar. Para a revista, o professor deveria manter o ambiente escolar igual ao ambiente familiar e ocupar lugar secundário nesses espaços.

Essas ambiguidades sobre a função do professor podem ser observadas por meio das ações que lhes são atribuídas pela Revista Criança, como as de: incentivar, conversar, observar, brincar, vibrar, participar e favorecer, contrapondo com as seguintes ações também atribuídas ao professor, de: ensinar, sistematizar e planejar, que vão surgindo de maneira tímida ao longo das edições.

Em determinados períodos da revista tem-se a impressão de que a função do professor estaria mais clara e definida, e seria fundamental no processo de ensino e aprendizagem, contudo, isso se contrapõe com a ideia de que é a criança quem deveria ocupar o centro no processo de ensino e aprendizagem, observada a partir do segundo período da revista.

A concepção de criança apresentada pela revista é romantizada e idealizada. Zingarelli (2016) também questiona essa ideia ao pesquisar a imagem de criança construída pela Revista Criança

Percebemos no transcorrer das análises que **a imagem de criança que se construiu traz certo tom romântico e idealizado** [...] O romantismo, certo toque utópico, esconde-se na propagação da ideia da felicidade, da alegria que seriam frutos do trabalho pedagógico que se centre na criança seus interesses e necessidades. Quase que como uma chave mágica a abrir um ambiente de descobertas, compartilhamento de saberes. **Não estaria aqui se mitologizando a imagem da criança?** (ZINGARELLI, 2016, p. 123, destaques nosso).

O desenvolvimento da criança é visto como natural e inato, nesse sentido, a criança seria capaz de aprender e se desenvolver sozinha e o professor não deveria interferir nesse fluxo natural, pelo contrário, suas ações poderiam prejudicar a essência considerada mágica do ser criança.



O protagonismo da criança anunciado desde as primeiras edições da revista foi se acentuando tanto com as conquistas legais de reconhecimento da criança enquanto ser de direitos, quanto com teorias pedagógicas que defendem o protagonismo da criança como novidade, dominante no quarto período da revista.

Assim, é sobre os pilares e alicerces anunciados no primeiro período que a Educação Infantil Brasileira se organizou (entre 1982 e 2008), entre os quais destacam-se: a imagem vocacional do professor; a criança ocupando lugar central nas práticas pedagógicas que deveriam se organizar em torno dos seus interesses; a defesa por atividades livres e espontâneas; a falta de clareza e definição da Educação Infantil.

O segundo período da revista transmite mais uma vez a ideia de cisão com o período anterior, considerado de predomínio de práticas assistencialistas e anuncia-se um novo período da Educação Infantil Brasileira em que, a partir daquele momento, predominaria o aspecto pedagógico e passaria por um momento de transição em que esse aspecto seria consolidado e contemplado plenamente.

Porém, com a análise dos demais períodos da Revista Criança, nota-se como a Educação Infantil se manteve sempre nessa transição, em busca de algo, ficando um questionamento: será que essa característica ainda se mantém até hoje?

No terceiro período, por exemplo, a preocupação evidenciada pela revista era de adequação às novas exigências da legislação da época, principalmente em relação a formação dos professores, para Arce e Raupp (2013) essas políticas buscaram “[...] modelar um novo perfil de professor competente tecnicamente e inofensivo politicamente” (p. 56).

O terceiro período da revista apresenta-se como o de mais clareza sobre a função da Educação Infantil e do papel do professor, transmitindo mais uma vez a ideia de que o próximo período seguiria esses passos, quando na realidade o que se observa, no quarto período, ainda muitas dúvidas sobre o papel do professor, as novas exigências com a reformulação do Ensino Fundamental para 09 anos e as incertezas sobre a Educação Infantil Brasileira.

Tudo isso leva à conclusão que no terceiro período da Revista Criança houve importantes avanços no plano legal – incorporação da Educação Infantil à Educação Básica, novas exigências na formação de professores, documentos norteadores da Educação Infantil – contudo, com a análise histórica, que procurou olhar de maneira mais aberta e menos linear e estanque possíveis, conclui-se que esses avanços legais não implicaram mudanças significativas na prática dos professores da Educação Infantil da época, que traziam questionamentos e incertezas semelhantes com as dos períodos anteriores, revelando mais uma vez essa

característica da Educação Infantil estar sempre em busca de algo, se adequando e se descobrindo.

O quarto período da revista também traz preocupações sobre as determinações legais anunciadas nos períodos anteriores, que a Educação Infantil ainda estava se adequando, principalmente em relação ao aspecto pedagógico e da formação do professor, mantendo inquietações presentes desde o primeiro período da revista, como a integração entre cuidar e do educar, principalmente das creches brasileiras.

Mesmo com novas orientações legais e propostas pedagógicas embasadas em novas correntes teóricas, muitas das práticas defendidas pela revista, na maioria das vezes descritas por próprios professores, não apresentam mudanças significativas com as dos períodos anteriores. Como por exemplo, a importância das atividades lúdicas, atividades significativas para as crianças, que partissem dos seus interesses e realidade concreta.

A constante ideia de avanço e inovação da Educação Infantil, difundida pela revista está relacionada com o discurso sobre a prática que busca apontar sempre o período anterior como retrógrado e tradicional e, por isso, atrasado, colocando o período atual como o mais avançado e moderno. Porém, conforme apresentado, em todos os períodos da revista permanecem traços muito fortes de concepções e ideias dos períodos anteriores, inclusive ideias criticadas e consideradas pela própria revista como ultrapassadas.

Essa aparente contradição presente nos discursos sobre a prática da revista permite a visualização da gramática da escolarização presente no cotidiano das escolas de Educação Infantil. Se por um lado buscam-se discursos que levem o professor e o Estado a verem a criança como protagonista do seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, por outro lado, as práticas pedagógicas materializadas em metodologias e didáticas não se alteram.

Há uma permanência de certas práticas e ideias, até centenárias, como apontam Hai *et al.* (2020) ao analisar o primeiro jardim de infância público do Brasil filiado à Escola Normal de São Paulo – Jardim de Infância Caetano Campo – revelando como as novas práticas, ideias, espaços e relações promovidas nesse espaço, se entrelaçaram com o que já existiam e se defendiam para a educação das crianças brasileiras.

Assim, para Cuban (1992) ao invés de adotar novos métodos, os professores persistem em práticas já existentes e que funcionaram no passado. Na medida em que se incorporam novos discursos nessas práticas já consolidadas, mistura-se o “novo” e o “velho”, culminando em novas práticas que não refletem identicamente nem as ideias educacionais propagadas como novidade, e nem apenas as práticas já existentes. Em outras palavras, o novo é adaptado a partir

do velho, o que também foi identificado por Hai *et al.* (2020) no estudo sobre o Jardim de Infância Caetano Campos.

Esse movimento é mais bem compreendido com o conceito da gramática da escolarização (TYACK; CUBAN, 1995) que diz respeito aos modos operantes específicos de “ser escola”, demonstrando como o cotidiano da escola é mais rígido do que se imagina, ou seja, é difícil alterar o que já está consolidado nesses espaços.

No contexto da Educação Infantil Brasileira, pode-se destacar alguns dos pontos que constituem essa gramática da escolarização, o trabalho com as crianças baseado na exploração dos objetos concretos, educação dos sentidos das crianças pela brincadeira, exploração da natureza e dos ambientes próximos às crianças (HAI *et al.*, 2020).

Além disso, Hai *et al.* (2020) afirmam que tais ideias contribuíram com a imagem de criança como um ser que aprende por meio da ação no mundo que a cerca, perdurando no país, durante todo o século XX.

Diante do exposto, tanto a gramática da escolarização (TYACK; CUBAN, 1995), quanto o discurso sobre a prática pedagógica (DEPAEPE, 2005; HAI, SIMON, DEPAEPE, 2015; 2016) veiculados pela Revista Criança, desvelaram continuidades entre os períodos da revista em um constante processo de ressignificações.

O desvelar da Educação Infantil Brasileira levou a construção da Tese defendida ao longo deste trabalho de que a Educação Infantil esteve e permanece em busca da sua definição, revelando nesse processo históricos, mais permanências do que grandes rupturas.

Espera-se que os resultados aqui apresentados contribuam para a compreensão histórica da construção da Educação Infantil do país, que se consolida entre permanências e ressignificações, corroborando com a ideia de que

[...] O aprendizado da história escolar revela-nos que as mudanças ocorridas no modo de ser escola são, na maioria das vezes, mais subterrâneas do que se poderia, a princípio, supor. São, mesmo, quase imperceptíveis as alterações que vão acontecendo, como tendências, nas práticas escolares [...] (BOTO, 2017, p. 282-283).

Nesse sentido, é válido citar algumas considerações que Boto (2017) faz sobre a constituição da Escola Moderna “[...] que vem sendo construída pelos tempos compreendidos desde o princípio da Idade Moderna até os dias de hoje nos países do Ocidente – que tem uma fisionomia própria que diferencia de suas antecessoras [...]” (BOTO, 2017, p. 21).

A autora destaca as bases da escola de hoje, evidenciando práticas que se perpetuaram e ritualizaram no espaço escolar “[...] A escola moderna cria, em alguma medida, seu ritual de

organização, trabalhando simultaneamente saberes e valores, estabelecendo rotinas, ordem e disciplina, hábitos de civilidade e racionalização [...]” (BOTO, 2017, p. 283).

Dessa maneira, ao ritualizar a vida cotidiana, práticas, hábitos, gestos, organizações, sinais, etc, vai se automatizando dentro desses espaços e entre os sujeitos ali presentes (BOTO, 2017).

Tais considerações dialogam com a pesquisa aqui apresentada, ao passo que alguns pontos estruturantes da Escola Moderna também podem ser observados na constituição da Educação Infantil Brasileira.

A História da Educação, ao estudar o passado, possibilita a compreensão dessas relações históricas e sociais travadas cotidianamente e perpetuadas no decorrer dos anos, além disso, permite vislumbrar novos olhares para o futuro.

Na escola de hoje, como na de tempos atrás, há rituais, saberes, valores e modos de agir que constituem maneiras de ser interiores à experiência escolar. Deverão ser revistos. É necessário, no interior da escola, que sejam colocadas questões para problematizar aquilo que costuma ser visto como natural. É preciso mudar o que estiver obsoleto. É preciso preservar o que se considerar valioso. É fundamental haver o fortalecimento de projetos político-pedagógicos democráticos. A transformação desejada é obra dos próprios agentes envolvidos na instituição escolar. Autonomia é algo que se constrói por dentro, com projetos e com expectativas, com diálogo e com interação (BOTO, 2017, p. 293-294).

Mesmo chegando em um ponto, considerado final, de um longo percurso de pesquisa, estudos e investigações, sabe-se que este não se encerra aqui. Ao longo deste trabalho buscou-se apontar alguns atalhos e alicerces para novas pesquisas, conforme afirma Oliveira e Rodrigues (2014), a Revista Criança traz uma infinidade de investigações e estudos. Aqui, apresentou-se apenas uma dessas possibilidades, outros tantos olhares poderão enriquecer ainda mais as pesquisas sobre a História da Educação Infantil do país.

Sabe-se que a pesquisa em História da Educação não se dá isoladamente, quanto mais diversos os olhares sobre uma mesma fonte, mais completo será o entendimento não só do passado, mas também do presente e do futuro. Como afirma Boto (2017), é preciso que esses olhares para o futuro sejam de esperança, tendo em vista que

Somente no coração cotidiano da escola poderão ser instituídas novas fontes de legitimação do ato de ensinar, com ciência, com arte, e certamente com muito tato pedagógico. As novas gerações esperam de nós educação, cuidado e exemplos (BOTO, 2017, 294).

E como anunciado na Epígrafe que finaliza este trabalho, espera-se que o caminhar, na construção de uma Educação pública e de qualidade para as crianças brasileiras, continue a ser trilhado. Seguindo os caminhos já iniciados aqui ou construindo-se novos.

Que esse caminhar seja construído por profissionais da Educação, como professores, diretores, coordenadores e por profissionais de outras áreas como psicólogos, nutricionistas, terapeutas, pesquisadores, artistas, além de dirigentes e políticos, mas também por todos os pais e responsáveis, e por cada cidadão que aqui vive... Por diferentes pesquisas, livros e documentos oficiais ...

E que a cada passo dado, se renovem a esperança e o compromisso de todos esses atores sociais com os bebês e as crianças brasileiras, desejo genuíno (e utópico?) deste trabalho!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWAY, M.; KRAMER, S. A pré-escola alfabetiza? *Revista Criança*, v. 5, p. 9-11, 1983.
- ALCÂNTARA, C. M. S. *A presença da psicologia na educação infantil: análise das produções da Revista Criança*, Campo Grande: UFMS, 2005.
- ALENCAR, E. S.; VIRGOLIM, A. R. O professor e o seu papel na formação do autoconceito. *Revista Criança*, v. 25, p. 11-12, 1993.
- ALMADA, D. Viver com arte. *Revista Criança*, v. 32, p. 10-14, 1999.
- ALMEIDA, A. C. Pactuação de responsabilidades em prol da inclusão social de crianças. *Revista Criança*, v. 40, p. 12-13, 2005.
- ALMEIDA, M. M. L. O professor e a capacitação. *Revista Criança*, v. 25, p. 18, 1993.
- ALMEIDA, S. F. C. Finalidades da educação – das concepções tradicionais a uma concepção dialética. *Revista Criança*, v. 28, p. 22-26, 1995.
- ALMEIDA, S. F. C.; NEVES, M. M. J.; TUNES, E. A escrita como um processo evolutivo. *Revista Criança*, v. 26, p. 9-12, 1994.
- ALVIM, M. F.; SERVAES, E. M. F. Brinquedos e brincadeiras – jogos ao ar livre. *Revista Criança*, v. 11, p. 12-14, 1984.
- AMORIM, C. S.; OLIVEIRA, S. M. L. Diálogo com as cartas recebidas. *Revista Criança*, v. 33, p. 40, 1999.
- ARAGÃO, R. A criança e o meio social. *Revista Criança*, v. 16, p. 16, 1986.
- ARAGÃO, R. O portfólio como novo instrumento de avaliação. *Revista Criança*, v. 41, p. 14-17, 2006.
- ARCE, A. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, pp.167-184, 2001.
- ARROYO, M. Entrevista. Imagens quebradas. *Revista Criança*, v. 41, p. 3-7, 2006.

ARROYO, M. G. O significado da infância. *Revista Criança*, v. 28, p. 17-21, 1995.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. *Reuniões anuais*. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

ATIÉ, L. Jaraguá do sul. *Revista Criança*, v. 31, p. 16-18, 1998.

AZEVEDO, P. D. Narrativas de Práticas Pedagógicas de Professoras que Ensinam Matemática na Educação Infantil. *Bolema*, v. 28, n. 49, p. 857-874, 2014.

BARATA, D. Caminhando com arte na pré-escola. *Revista Criança*, v. 28, p. 8-11, 1995.

BARBOSA, M. C. S. Pensar a educação das crianças de 0 a 3 anos em ambientes de educação coletiva. *Revista Criança*, v. 46, p. 18-19, 2008.

BARRETO, A. M. R. F. Última página - Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? *Revista Criança*, v. 28, p. 40, 1995.

BARROS, M. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2011.

BEAUCHAMP, J. Integração de creches e pré-escolas e habilitação de professores: qualidade na Educação Infantil. *Revista Criança*, v. 39, p. 10-11, 2005.

BERNARDES, L.; WAJSKOP, L. Trabalhando a diversidade textual no pré. *Revista Criança*, v. 31, p. 27-31, 1998.

BOTO, C. *A liturgia escolar na Idade Moderna*. Campinas: Papirus, 2017.

BORBA, A. M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. *Revista Criança*, v. 44, p. 12-14, 2007.

BOTELHO, S. M. G. Vamos avaliar? *Revista Criança*, v. 20, p. 44, 1989.

BOTELHO, S. M. G. Socialização, um processo em constante mudança. *Revista Criança*, v. 21, p. 12-14, 1990.

BOTELHO, S. M. G. Meninos e meninas: como devem ser? *Revista Criança*, v. 17, p. 04-07, 1988.

BOTELHO, S. M. G.; SOUZA, S. J. Brinquedos e brincadeiras. *Revista Criança*, v. 4, p. 12-14, 1983.

BOTELHO, S. G.; SOUZA, S. J. Adaptação da Criança, *Revista Criança*, v. 20, p. 6-7, 1989.

BRANCO, T. C.; NADANOVSKY, M. Criança mente? *Revista Criança*, v. 11, p. 4-5, 1984.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 1, 1982a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 2, 1982b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 3, 1983a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 4, 1983b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 5, 1983c.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 7, 1983d.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 8, 1983e.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 9, 1984a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 10, 1984b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 11, 1984c.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 13, 1985.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 15, 1986a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 16, 1986b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 17, 1988a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 18, 1988b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 19, 1988c.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 20, 1989.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 22, 1990.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 23, 1992.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 27, 1994.



BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 28, 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 29, [199?].

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 33, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 37, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 38, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 43, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Revista Criança*, v. 46, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 20 de maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 de maio de 2020.

CADINHA, M. F. A. H. A criança descobrindo seu corpo e suas funções. *Revista Criança*, v. 20, p. 41-43, 1989a.

CADINHA, M. F. A. H. Reflexão de uma professora sobre a utilização do tema integrador. *Revista Criança*, v. 20, p. 8-9, 1989b.

CADINHA, M. F. A. H.; TEIXEIRA, R. F. A criança e a escrita. *Revista Criança*, v. 16, p. 13-14, 1986.

CAMARGO, F. Criança e Educação: uma trajetória cultural e institucional. *Revista Criança*, v. 39, p. 12-14, 2005.

CARVALHO, A. M. O. T. *Revista Criança completa 25 anos de circulação*. *Revista Criança*, v. 44, p. 27-28, 2007.

CARVALHO, A. M. O. T. *Políticas nacionais de Educação Infantil: Mobral, educação pré-escolar e a Revista Criança*. 2006. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de

Campinas, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252255>. Acesso em: 01 de abril de 2016.

CARVALHO, L. N.; VELLOZO, L. O castigo na pré-escola. *Revista Criança*, v. 13, p. 3-4, 1985.

CASTRO, M. H. G. Última página. O plano decenal e a política de Educação Infantil. *Revista Criança*, v. 26, p. 40, 1994.

CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Revista Educação e Filosofia*, v. 10, n. 20, p. 115-130, 1996.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 2002.

CERTAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHIARI, C. M. *Ana Maria Poppovic e a educação de crianças menores de 10 anos: uma análise de suas ideias educacionais*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11277/TESE%20CHIARI.%20versao%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 de agosto de 2020.

COELHO, N. N. O conto de fadas. *Revista Criança*, v. 38, p. 12-14, 2005.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. *Banco de teses*. 2016a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-deteses>. Acesso em: 15 de julho de 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. *Banco de periódicos*. 2016b. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

CORRÊA, M. H. G. Promovendo o desenvolvimento da Criança, *Revista Criança*, v. 23, p. 6, 1992.

COUTINHO, A. S.; ROCHA, A. C. Bases curriculares para a Educação Infantil? Ou isto ou aquilo. *Revista Criança*, v. 43, p. 10-11, 2007.

CRAVEIRO, P. S. U.; PELLÓN, D. M. Exposição infantil à publicidade em sites de jogos do Brasil e da Espanha. *Comunicação mídia e consumo*, v. 12, n. 34, p. 67-88, 2015.

CRISTIANO, R. Reportagem - Fundeb amplia financiamento e inclui creches e pré-escolas. *Revista Criança*, v. 44, p. 34-37, 2006.

- CUBAN, L. Como os professores ensinavam: 1890-1980. *Teoria & Educação*, n. 6, p. 115-127, 1992.
- DEHEINZELIN, M. O discurso do anti-método. *Revista Criança*, v. 25, p. 6-10, 1993.
- DEPAEPE, M. et al. *Order in progress: everyday education practice in primary schools*. Leuven: Leuven University Press, 2000.
- DEPAEPE, M. *Vieja y nueva historia de la educación*. Espanha: Octaedro, 2005.
- DEPAEPE, M. *Between educationalization and appropriation: selected Writings on the History of Modern Educational Systems*. Leuven: Leuven University Press, 2012.
- DEPAEPE, M.; SMEYERS, P. Educacionalização como um processo de modernização em curso. *Perspectiva*, v. 34, n. 3, p. 753-768, 2016.
- DIAS, F. R. T. A teoria de Emília Ferreiro: implicações pedagógicas e distorções no uso desse conhecimento. *Revista Criança*, v. 26, p. 17-19, 1994.
- DIAS, F. R. T. S.; FARIA, V. L. B. Construção de uma proposta pedagógica. *Revista Criança*, v. 35, p. 26-29, 2001.
- DIAS, F. R. T. S.; FARIA, V. L. B. Mãos-à-obra - Jogos com dados. *Revista Criança*, v. 19, p. 23-28, 1988.
- DIDONET, V. A educação da criança menor de 7 anos e a constituinte. *Revista Criança*, v. 16, p. 17, 1986.
- DIDONET, V. A educação infantil na nova LDB. *Revista Criança*, v. 27, p. 13-16, 1994.
- DIDONET, V. A educação infantil a partir do Fundeb. *Revista Criança*, v. 45, p. 10-13, 2007.
- DÓRIA, R. C. R. S. Recado ao educador da pré-escola pública. *Revista Criança*, v. 23, p. 14-15, 1992.
- DORNELLES, L. V. Pressupostos para uma educação transformadora com crianças de zero a seis anos. *Revista Criança*, v. 26, p. 13-16, 1994.
- DUTOIT, R. A. A interação de crianças de idades diferentes como conteúdo da educação infantil. *Revista Criança*, v. 32, p. 38-43, 1999.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. Tradução de Álvaro Cabral – 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ESPINOSA, M. V. P. A questão da qualidade da Educação Infantil: a experiência do Chile. *Revista Criança*, v. 28, p. 5-7, 1995.

FALEIRO, M. M.; FARIA, V. L. B. Que pré-escola é essa? *Revista Criança*, v. 18, p. 4-5, 1988.

FARIA, M. O. *A teoria histórico-cultural e a brincadeira: (re)pensando a Educação Infantil a partir dos autores contemporâneos*. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7897/DissMOF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

FARIA, M. O.; HAI, A. A. A influência de Heloísa Marinho para a Educação dos menores de 06 anos no Brasil entre as décadas de 50 e 70. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 7; 20-23 maio 2013; Cuiabá, MT, Brasil. Cuiabá: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2013.

FARIA, Y. P. M.; WEIGEL, A. A. G. Dramatizar é fácil. *Revista Criança*, v. 6, p. 9-11, 1983.

FARIA, Y. P. M. Conhecendo as crianças. *Revista Criança*, v. 14, p. 4-5, 1985.

FARIA, V. L. B. Pré-escolar em ação. *Revista Criança*, v. 16, p. 7-8, 1986.

FARIA, V. L. B. Por que trabalho diversificado? *Revista Criança*, v. 20, p. 10-11, 1989.

FARIA, V. L. B. Seguindo alguns caminhos apontados pelas crianças. *Revista Criança*, v. 27, p. 17-19, 1994.

FARIA, V. L. B. Diálogo com as cartas recebidas. *Revista Criança*, v. 36, p. 39-40, 2002a.

FARIA, V. L. B. Diálogo com as cartas recebidas. *Revista Criança*, v. 37, p. 40, 2002b.

FARIA, V. L. B. Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: conquistas e dificuldades. *Revista Criança*, v. 37, p. 31-36, 2002c.

FARIA, V. L. B.; MENDES, R. P. O Proinfantil: ontem, hoje e amanhã. *Revista Criança*, v. 41, p. 30-32, 2006.

FERNANDES, C. O. Avaliação sempre envolve uma concepção de mundo. *Revista Criança*, v. 41, p. 9-11, 2006.

FERNANDES, M. G. Orientação sexual na pré-escola. *Revista Criança*, v. 28, p. 15-16, 1995.

FERRAZ, B. Planejar para aprender. Aprender para planejar. *Revista Criança*, v. 42, p. 25-27, 2006.

- FERREIRA, M. V. P. Brinquedos e brincadeiras. *Revista Criança*, v. 8, p. 11-14, 1983.
- FERREIRA, M. C. F.; PANTONI, R. V. Formação continuada do educador: desafios e conquistas. *Revista Criança*, v. 30, p. 37-39, [199?].
- FERREIRA, M. C. R. A educação coletiva do pequeno cidadão de 0 a 3 anos. *Revista Criança*, v. 46, p. 14-17, 2008.
- FLEITH, D. S. Desenvolvimento da criatividade: um desafio para o professor. *Revista Criança*, v. 24, p. 6-9, 1993.
- FRANCO, S. R. K. Criança de 0 a 6 anos. *Revista Criança*, v. 24, p. 2, 1993.
- FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem. *Revista Criança*, v. 25, p. 2-3, 1993.
- FÜLLGRAF, J. B. G. O contexto multifacetado do currículo na educação infantil. *Revista Criança*, v. 41, p. 27-29, 2006.
- GALUCH, M. T. B. O brinquedo e a formação do pensamento. *Revista Criança*, v. 26, p. 6-8, 1994.
- GALVÃO, I. Wallon e a criança, esta pessoa abrangente. *Revista Criança*, v. 33, p. 3-7, 1999.
- GINZBURG, C. Controlando a evidência: juiz e o historiador. In: NOVAIS, F.; SILVA, R. F. (Orgs). *Nova história em perspectiva*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- GONZALEZ, K. C. A. V. *Linguagem escrita na Educação Infantil: perspectivas para a prática pedagógica indicadas na produção acadêmica brasileira entre 1983 e 2001*. 2004. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/86844/210719.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 de julho de 2016.
- GOULART, M. I. M. Conhecimento do mundo natural e social: desafios para a Educação Infantil. *Revista Criança*, v. 39, p. 25-29, 2005.
- GOUVEIA, B. B. Língua, ciência e arte: uma prosa sobre seus ritmos na cadência da formação. *Revista Criança*, v. 34, p. 12-15, 2000.
- GUEDES, A. O. Elaboração e organização de instrumentos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. *Revista Criança*, v. 41, p. 12-13, 2006.
- HAI, A. et al. *Reimagining teaching in Early 20th century experimental schools*. Londres: Palgrave Macmillan, 2020. Global Histories of Education.

HAI, A.; PROCHNER, L. Aproximando-se da ‘caixa preta da escolarização’: uma análise da Revista do Jardim de Infância (1896-1897). In: NERY, A. C. B.; GONDRA, J. (Orgs.). *Imprensa pedagógica na Ibero-América: local, nacional e transnacional*. São Paulo: Alameda, 2018.

HAI, A.; SIMON, F.; DEPAEPE, M. Translating Ovide Decroly’s ideas to Brazilian teachers. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, v. 51, mar., 2015. p. 744-767, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2015.1021361>. Acesso em: 20 de abril de 2016.

HAI, A.; SIMON, F.; DEPAEPE, M. From practice to theory, Ovide Decroly for Brazilian classrooms: a tale of appropriation. *History of Education. Journal of the History of Education Society*, v. 45, maio, 2016. Londres, p. 794-812, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0046760X.2016.1154191>. Acesso em 05 de julho de 2016.

HORN, M. G. S. O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil. *Revista Criança*, v. 38, p. 29-37, 2005.

INOUE, A. A.; WAJSKOP, G. Professores e professoras: a formação continuada neste grande país chamado Brasil. *Revista Criança*, v. 34, p. 34-38, 2000.

KRAMER, S. A escola e a linguagem da Criança, *Revista Criança*, v. 20, p. 20-24, 1989a.

KRAMER, S. Exercícios mimeografados: usá-los ou não na pré-escola? *Revista Criança*, v. 20, p. 37-38, 1989b.

KRAMER, S. Uma criança está agressiva: o que fazer? *Revista Criança*, v. 20, p. 39-40, 1989c.

KRAMER, S. Pré-escola: (re) começando o trabalho. *Revista Criança*, v. 20, p. 2-3, 1989d.

KRAMER, S. Entrevista. Aprendendo com a criança a mudar a realidade. *Revista Criança*, 5-8, 2005.

LA TAILLE, I. Autonomia e identidade. *Revista Criança*, v. 35, p. 16, 2001.

LADEIA, D. O Eu criança na educação infantil - Projeto identidade. *Revista Criança*, v. 35, p. 19-21, 2001.

LARA, A. M. B.; MOREIRA, J. A. S. *Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)*. Maringá: Eduem, 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 20 de julho 2016.

LEITE, R. S. Formação de professores: aquisição de conceitos ou competências? *Revista Criança*, v. 30, p. 27-29, [199?].

- LERNER, D. Coleções. *Revista Criança*, v. 29, p. 8-9, [199?].
- LIMA, E. A.; OLIVEIRA, S. M. L.; SILVEIRA, I. M. L. Creches numa perspectiva educacional. *Revista Criança*, v. 34, p. 21-23, 2000.
- LIMA, E. S. A criança de 6 anos no Ensino Fundamental. *Revista Criança*, v. 42, p. 12-15, 2006.
- LIMA, M. W. S. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. *Revista Criança*, v. 27, p. 9-12, 1994.
- LOPES, K. R. As instituições de educação infantil são responsabilidade dos sistemas de ensino. *Revista Criança*, v. 40, p. 10-11, 2005.
- LOPES, K. R.; MENDES, R. P. Desafios de um novo tempo. *Revista Criança*, v. 42, p. 8-9, 2006.
- MACHADO, M. V. *A educação das crianças menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Feres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho: uma análise de suas ideias pedagógicas (1934-1971)*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7066/TeseMVM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 de agosto de 2020.
- MAMEDE, M. M. Conversando sobre o grafismo infantil. *Revista Criança*, v. 26, p. 22-25, 1994.
- MARANDOLA, A. C.; MARANDOLA JUNIOR, E. Conversando e contando histórias, recriando lugares: geografia, literatura e Educação Infantil. *Revista Criança*, v. 38, p. 15-18, 2005.
- MARICATO, A. O prazer da leitura se ensina. *Revista Criança*, v. 40, p. 18-26, 2005.
- MENDOZA, A. M. Q.; PIAZAROLLO, T. C. Pré-escolar em ação – Criança também faz história. *Revista Criança*, v. 22, p. 8-9, 1990.
- MIRA, M. H. N. O resgate social da criança na pré-escola. *Revista Criança*, v. 23, p. 12, 1992.
- MIRANDA, A. Arquitetura e educação juntas por uma educação infantil melhor. *Revista Criança*, v. 43, p. 19-26, 2005.
- MONTEIRO, P. Jogos e matemática: uma possibilidade. *Revista Criança*, v. 30, p. 30-36, [199?].
- MORITA, N. F. S. Os primeiros desenhos a construção gráfico-plástica. *Revista Criança*, v. 38, p. 23-28, 2005.
- NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 3 ed. São Paulo: Edusp, 2009.

- NASCIMENTO, A. M. Currículo e práticas pedagógicas na Educação Infantil. *Revista Criança*, v. 43, p. 14-17, 2007.
- NASCIMENTO, A. R. Registro reflexivo da prática pedagógica: uma possibilidade para a autoria de conhecimentos. *Revista Criança*, v. 36, p. 8-11, 2002.
- NASCIMENTO, S. D.; PAGEL, A. R. A criança de 6 anos no ensino obrigatório: um avanço social. *Revista Criança*, v. 42, p. 10-11, 2006.
- NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do repertório português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky, vida e obra. *Revista Criança*, v. 34, p. 3-6, 2000.
- OLIVEIRA, W. G. *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. 199f. Dissertação (Mestrado em História e Historiografia da Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2011-Wanessa.pdf>. Acesso em 05 de julho de 2016.
- OLIVEIRA, W. J.; RODRIGUES, E. A revista 'Criança' e a seção 'Carta ao Professor': confluências entre o 'diálogo' e as práticas preteridas (1996-2002). *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*, v. 36, n. 2, p. 223-233, 2014.
- OLIVEIRA, L. M. S.; SILVA, O. G.; FERREIRA, U. V. S. Desenvolvendo jogos didáticos para o ensino de química. *Holos*, v. 5, p. 166-175, 2010.
- OLIVEIRA, Z. M. R. Jogo de linguagem: pontos para uma reflexão a respeito do calor da interação social no desenvolvimento infantil. *Revista Criança*, v. 26, p. 3-5, 1994.
- PARENTE, A. R. A. A integração da educação infantil aos sistemas de ensino. *Revista Criança*, v. 40, p. 14-15, 2005.
- PEDRA, M. V. Excursões – vamos aprender passeando? *Revista Criança*, v. 14, p. 9-10, 1985.
- PEREIRA, E. T. Brinquedos e infância. *Revista Criança*, v. 37, p. 7-13, 2002.
- PEREZ, C. L. V. Produzindo um jornal. *Revista Criança*, v. 27, p. 33-35, 1994.
- PRADO, A. E. F. G. *História da política de Educação Pré-Escolar no Brasil de 1964-1993: entre o texto e o discurso*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2017. Disponível em:



<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9280/TeseAEFGP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 de agosto de 2020.

ROCCHIERO, I. O processo de formação e a atuação da professora de Educação Infantil. Revisitando um pouco de teoria sobre o tema da formação. *Revista Criança*, v. 36, p. 12-17, 2002.

SÁ, M. S. M. M. A formação do educador para a pré-escola: a chave do tamanho. *Revista Criança*, v. 25, p. 15-17, 1993.

SAMPAIO, A. B. M. Ela cresce, o medo passa. *Revista Criança*, v. 12, p. 10-12, 1984.

SANCHEZ, A. M. Cunha, município do Brasil. *Revista Criança*, v. 29, p. 10-17, [199?].

SANCHEZ, A. M. Uma terra de professoras orgulhosas do que fazem. *Revista Criança*, v. 30, p. 12-21, [199?].

SANTORO, L. B. Brinquedos e brincadeiras. *Revista Criança*, v. 5, p. 14-15, 1983.

SANTORO, L. B. Em busca da criatividade. *Revista Criança*, v. 16, p. 15, 1986.

SANTORO, L. B. Arte/educação: uma luta por um ensino menos mecanizado. *Revista Criança*, v. 18, p. 11-13, 1988.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados: Campinas, 2007.

SILVA, J. A. *Políticas públicas para a educação infantil em revistas dirigidas: uma análise da revista nova escola e Revista Criança na década de 1990*. 2006. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2006. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2006-Jani\\_Silva.pdf](http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2006-Jani_Silva.pdf). Acesso em: 05 de junho de 2016.

SILVA, M. P. L. A. Entrevista - As duas demandas da educação infantil: quantidade e qualidade. *Revista Criança*, v. 46, p. 5-8, 2008.

SOARES, R. M. A. Sua pergunta: nossa resposta. *Revista Criança*, v. 19, p. 2-3, 1988.

SOARES, R. M. A. Brincando, explorando e descobrindo as ciências. *Revista Criança*, v. 21, p. 5-8, 1990.

SOUSA, M. F. G. A observação sistemática no cotidiano da pré-escola. *Revista Criança*, v. 24 p. 16-17, 1993.

SOUZA, S. J. Desenvolvendo o pensamento da criança na pré-escola. *Revista Criança*, v. 12, p. 3-5, 1984.

- SOUZA, S. J. A pré-escola hoje: transformações e definições. *Revista Criança*, v. 18, p. 8-10, 1988a.
- SOUZA, S. J. Entrando no tempo... conquistando o espaço. *Revista Criança*, v. 19, p. 17-18, 1988b.
- SOUZA, S. J. Alfabetização: iniciando uma conversa com os professores. *Revista Criança*, v. 20, p. 22-24, 1989a.
- SOUZA, S. J. Recado final. *Revista Criança*, v. 20, p. 45, 1989b.
- SOUZA, S. J. Vencer os preconceitos: um desafio no dia-a-dia do professor. *Revista Criança*, v. 20, p. 4-5, 1989c.
- SOUZA, J. S. Entrevista com crianças. *Revista Criança*, v. 21, p. 2-4, 1990.
- SOUZA, S. J. Como avaliar na pré-escola? *Revista Criança*, v. 15, p. 8-10, 1996.
- TEIXEIRA, K. T. A produção de textos por crianças de cinco anos. *Revista Criança*, v. 30, p. 6-11, [199?].
- TEIXEIRA, K. T. Jogando com a matemática. *Revista Criança*, v. 31, p. 10-15, 1998.
- THIESSEN, M. L.; BEAL, A. R. *Projetos*. *Revista Criança*, v. 16, p. 02-03, 1986.
- TYACK, D.; CUBAN, L. *Tinkering toward Utopia: a century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.
- VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n.3, p. 577-588, 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR. *Teses e dissertações*. São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. Disponível em: [http://www.ppgge.ufscar.br/?page\\_id=109](http://www.ppgge.ufscar.br/?page_id=109). Acesso em: 16 de julho de 2016.
- VIEIRA, I. M. C. O papel dos contos de fadas na construção do imaginário infantil. *Revista Criança*, v. 38, p. 10-11, 2005.
- WEIGEL, A. M. G. Brinquedos e brincadeiras. Inventando sons, formas e cores. *Revista Criança*, v. 19, p. 19-22, 1988.
- WEIGEL, A. M. G. Existe algum “jeitinho” para se criar atividades? *Revista Criança*, v. 20, p. 12-13, 1989.

WEIGEL, A. M. G. Brinquedos e brincadeiras – Brincando através do mimeografo. *Revista Criança*, v. 22, p. 18-22, 1990.

WEISZ, T. Alfabetizar na pré-escola. *Revista Criança*, v. 29, p. 24-28, [199?].

WEISZ, T. Revendo a função pedagógica da pré-escola. *Revista Criança*, v. 24, p. 10-12, 1993.

ZINGARELLI, J. E. B. *A Revista Criança fala aos professores: imagens de criança e a educação pré-escolar*. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2016. Disponível em:  
[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137904/zingarelli\\_jeb\\_dr\\_arafc.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137904/zingarelli_jeb_dr_arafc.pdf?sequence=4&isAllowed=y). Acesso em: 05 de junho de 2016.

ZANLORENZI, C. M. P. A imprensa periódica na pesquisa em história da educação: um estado de conhecimento. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 385-400, abr./jun., 2018.

## APÊNDICE

### RELAÇÃO DE ARTIGOS

<b>CATEGORIA - Orientações didáticas e sugestão de atividades</b>	
<b>Título do artigo</b>	<b>Autor (es)</b>
Fantasia: para que servem?	Antônia Barbosa Picano; Solange Jobim e Souza
Trabalhando com revistas	Sônia Kramer
Trabalho diversificado: dificuldades e vantagens	Sônia Kramer
Excursões – vamos aprender passeando?	Marisa Vilela Pedras
O projeto	Maria Lúcia Thiessen; Ana Rosa Beal
Reflexão de uma professora sobre a utilização do tema integrador	Marcia Fonseca Alvim Hudson Cadinha
Por que trabalho diversificado?	Yara Prado Maia de Faria
Existe algum “jeitinho” para se criar atividades?	Anna Maria Gonçalves Weigel
Você acredita? Criar e dramatizar a partir de um só material?	Anna Maria Gonçalves Weigel
Exercícios mimeografados: usá-los ou não na pré-escola?	Sonia Kramer
Momentos	Ana Rosa Beal
Pela janela eu vi!	Ana Rosa Beal
Um quintal, um olhar e ... bananas!	Silvia Kawassaki Miyasaka; Renata Americano
Língua, ciência e arte: uma prosa sobre seus ritmos na cadência da formação	Beatriz B. Gouveia
A casa do mendigo tesoura	Fernanda Conde Collares Xavier
O contexto multifacetado do currículo na educação infantil	Jodete Bayer Gomes Füllgraf

<b>CATEGORIA - Hábitos de saúde e higiene</b>	
<b>Título do artigo</b>	<b>Autor (es)</b>
De repente aparece o impetigo	Rosana Sordi
Saúde X doença - a batalha pela saúde	Rosana Sordi
Hábitos de higiene	Rosana Sordi
Sinal amarelo. Atenção pode ser hepatite	Rosana Sordi; Marília Lemos
Animais de estimação. Sim ou não?	Marília Ferreira Lemos
Criança epilética - vamos conhecê-la?	Rosana Sordi
“A gente não quer só comida...”	Viviane Morelli
Semana da alimentação	Sandra Lúcia Pacheco de A.C. Souza

<b>CATEGORIA - Assuntos diversos</b>	
<b>Título do artigo</b>	<b>Autor (es)</b>
Avaliação na pré-escola	Maria G. Botelho;

	Solange Jobim e Souza
Crescendo juntos	Ana Elizabeth S. Malaspina
Fantasia da criança sobre a sexualidade	Márcia Fonseca Alvim Hudson Cadinha
Como avaliar na pré-escola?	Solange Jobim e Souza
Meninos e meninas: como devem ser?	Silvia Maria Graciosa Botelho
Vamos avaliar?	Silvia Maria Graciosa Botelho
A observação sistemática no cotidiano da pré-escola	Maria de Fátima Guerra de Sousa
O menor na sociedade Yanomami	Loretta Emiri
Avaliação na pré-escola	Ana Maria Costa de Souza
O brinquedo e a formação do pensamento	Maria Terezinha Bellanda Glauch
A criança na brinquedoteca	Adriana Friemann
A importância da qualidade do espaço na educação das crianças	Mayumi Watanabe de Souza Lima
I Simpósio nacional de Educação Infantil - Relatório - Síntese	
A questão da qualidade da educação infantil: a experiência do Chile	Maria Victoria Peralta Espinosa
Mãe-berçário: uma relação que se complica fácil	Fúlvia Rosemberg
Orientação sexual na pré-escola: o papel do professor	Márcia Gomes Fernandes
Bienal - arte educação em primeiro plano	-
500 anos de Brasil	Gisela Wajskop
Espaço atraente: espelho de valores	Beatriz Ferraz; Fernanda Flores
Brinquedotecas: uma experiência da pastoral da criança	Maria Lucia Thiessen
O desafio da educação inclusiva	Andréa da Cruz Lucas
Educação especial e inclusão	Eugênia Augusta Gonzaga Fávero
Da casa para a escola: uma transição importante para a criança e sua família	Alia Barrios
O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil	Maria da Graça Souza Horn
Revista Criança completa 25 anos de circulação	Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho

<b>CATEGORIA - Música na Educação Infantil</b>	
<b>Título do artigo</b>	<b>Autor (es)</b>
A música e o movimento	Anna Maria Gonçalves Weigel
Música - “Ih! De novo? Ou – Ah! Que bom!”	Anna Maria Gonçalves Weigel
Histórias... poesias... ‘o prazer na literatura infantil’	Letícia Lima Mont’Alvão; Simone Maria de Souza

Ouvir nossos ritmos, (re) descobrir os momentos do corpo... Uma boa forma de entrar em contato com a criança	Rosana Miguel de Aragão Soares
O corpo e o movimento da criança de zero a seis anos	Maria Paula Zurawski
Trabalhando linguagem oral com crianças de três anos	Daniela Panutti; Maria Virgínia Gastaldi

<b>CATEGORIA - Ciências na Educação Infantil</b>	
<b>Título do artigo</b>	<b>Autor (es)</b>
Vamos plantar hortaliças?	Rosana Sordi
Por que ciências naturais na pré-escola?	Rosana Miguel de Aragão Soares
Entrando no tempo... conquistando o espaço	Solange Jobim e Souza
Brincando, explorando e descobrindo as ciências	Rosana Miguel de Aragão Soares
Vida de inseto	Sueli Aparecida Pereira
Animais marinhos ou o fundo do mar?	Maria Alice Junqueira de Almeida

<b>CATEGORIA - Artes na Educação Infantil</b>	
<b>Título do artigo</b>	<b>Autor (es)</b>
Artes plásticas: use e abuse	Ana Elizabeth S. Malaspina
Arte/educação uma lita por um ensino menos mecanizado	Letícia Braga Santoro
Ilustrações e imagens ... Devaneio de crianças e adultos	Letícia Braga Santoro
Conversando um pouco sobre artes plásticas	Ana Elizabeth Saraiva Malaspina
A evolução da auto expressão da criança	Ana Rosa de Oliveira Beal
Riscos e rabiscos: e colagem	Cláudia Mércia Ramos Batista
Conversando sobre o grafismo	Marcia M. Mamede
Caminhando com arte na pré-escola	Denise Barata
Jogos de improvisação musical	Teca Alencar de Brito
Posições, suposições e sobreposições	Sylvia Helena Boock; Laura Mariano de Souza
Como as crianças pintam?	Monique Deheinzelin
Os Primeiros desenhos. A Construção Gráfico-Plástica	Nancy de Fátima Silva Morita

<b>CATEGORIA - Matemática na Educação Infantil</b>	
<b>Título do artigo</b>	<b>Autor (es)</b>
Como a criança constrói o conceito de número?	Fátima Regina Teixeira de Salles Dias; Vitória Líbia Barreto de Faria
Brincando e aprendendo matemática	Edvirges Rodrigues; Liberado Ruiz
Uma perspectiva para o ensino de matemática na pré-escola	Rosa Maria Macial; Maria Luiza do Canto Benedeti

Jogos e matemática: uma possibilidade	Priscila Monteiro
Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros...	Monica Nogueira Camargo de Toledo
Quando brincar é aprender ... matemática	Programa Crer para Ver (Natura)
A matemática na Educação Infantil: trajetória e perspectivas	Ana Virginia de Almeida Lima

<b>CATEGORIA - O professor da Educação Infantil</b>	
<b>Título do artigo</b>	<b>Autor (es)</b>
Recado ao educador da pré-escola pública	Rita de Cássia R. Soares Dória
A formação do educador para a pré-escola: a chave do tamanho	Márcia Souto Maior Mourão Sá
O professor e a capacitação	Maria M. de Lima Almeida
Formação de professores: aquisição de conceitos ou competências?	Regina Scarpa Leite
Formação continuada do educador	Rosa Virginia Pantoni; M. Clotilde Rosseti Ferreira
Professores e professoras: a formação continuada neste grande país chamado Brasil	Gisela Wajskop; Ana Amélia Inoue
O processo de formação e a atuação da professora de Educação Infantil. Revisitando um pouco de teoria sobre o tema da formação	Ideli Ricchiero
Planejar para aprender. Aprender para planejar	Beatriz Ferraz

<b>CATEGORIA - Linguagem oral e escrita</b>	
<b>Título do artigo</b>	<b>Autor (es)</b>
A criança e a escrita – algumas questões	Márcia Fonseca Alvim Hudson Cadinha; Regina Fátima Teixeira
Brincando com a palavras, descobrindo a escrita	Regina Fátima Teixeira
Conquistando o mundo da fala	Solange Jobim e Souza
A escola e a linguagem da criança	Sônia Kramer
Alfabetização: iniciando uma conversa com os professores	Solange Jobim e Souza
Alfabetização: refletindo sobre a prática	Solange Jobim e Souza
Livros de história – sempre importantes!	Letícia Braga Santoro
Era uma vez ...	Letícia Braga Santoro
Por que faz de conta?	Andrea Triado; Edna Alexandre Costa; Desia Maria Fernandez
Falar é preciso	Maria Lúcia Thiessen
O discurso do anti-método	Monique Deheinzelin

Jogo de linguagem: prontos para uma reflexão a respeito do valor da interação social no desenvolvimento infantil	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
A escrita vista como um processo evolutivo	Marisa Maria Brito da Justa Neves; Sandra Francesca e Elizabeth Tunes
Seguindo alguns caminhos apontados pelas crianças	Vitória Líbia Barreto de Faria
Alfabetizar na pré-escola	Artigo sobre letramento de Telma Weisz
Trabalhando a diversidade textual no pré	Lucia Wajskop; Lucila Bernardes
Giroletras: uma ciranda de leitura em expansão	Iêda Maria Luz Brito
A educação na visão do letramento	Eliane de Araújo Lima
Faz-de-conta: invenção do possível	Adriana Klisys

<b>CATEGORIA - Fundamentos da Educação Infantil e concepções teóricas</b>	
<b>Título do artigo</b>	<b>Autor (es)</b>
Que pré-escola é esta?	Vitória Líbia Barreto de Faria; Mabel de Melo Faleiro
A pré-escola hoje: transformação e definições	Solange Jobim e Souza
Pré-escola: (re) começando o trabalho	Sônia Kramer
CRECHE – obstáculos que estimulam	Maria Lúcia Thissen
Revedo a função pedagógica da pré-escola	Telma Weisz
O sentido dramático da aprendizagem	Madalena Freire
Pressupostos para uma educação transformadora	Leni Vieira Dornelles
A teoria de Emília Ferreiro: implicações pedagógicas e distorções no uso desse conhecimento	Fátima Regina Teixeira de Salles Dias
A educação infantil na Nova LDB	Vital Didonet
O significado da infância	Miguel Gonzales Arroyo
Finalidades da educação – das concepções tradicionais a uma concepção dialética	Sandra Francesca Conte de Almeida
Wallon e a criança	Izabel Galvão
Vygotsky, vida e obra	Marta Kohl de Oliveira
Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: conquistas e dificuldades	Vitória Líbia Barreto de Faria
Conhecimento do mundo natural e social: desafios para a educação infantil	Maria Inês Mafra Goulart
Diálogos e interações com as crianças de 0 a 3 anos:	Daniela Guimarães



desafios para as instituições de educação infantil	
Pelo direito à educação infantil: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil	Ângela Maria F. Rabelo Barreto
Creches numa perspectiva educacional	Stela Maris Lagos Oliveira; Eliane de Araújo Lima; Isaura Maria da Luz Silveira
Construção de uma proposta pedagógica	Fátima Regina Teixeira de Salles Dias, Vitória Líbia Barreto de Faria

<b>CATEGORIA - A criança e o comportamento infantil</b>	
<b>Título do artigo</b>	<b>Autor (es)</b>
Criança mente?	Tereza Castello Branco; Mara Nadanovsky
Desenvolvendo o pensamento da criança na pré-escola	Solange Jobim e Souza
Ela cresce, o medo passa	Ana Beatriz Moraes Sampaio
O castigo na pré-escola	Rosa Lia Vellozo; Lúcia Nogueira de Carvalho
Conhecendo as crianças	Yara Prado Maia de Faria
A criança e o meio social	Rosana Aragão
Em busca da criatividade	Letícia Braga Santoro
Vencer os preconceitos: um desafio no dia-a-dia do professor	Solange Jobim e Souza
Adaptação da criança	Solange Jobim e Souza; Sílvia Graciosa Botelho
Uma criança está agressiva: o que fazer?	Sonia Kramer
A criança descobrindo seu corpo e suas funções	Marcia Fonseca Alvim Hudson Cadinha
Socialização, um processo em constante mudança	Sílvia Maria Graciosa Botelho
Rua que te quero criança	Sebastião Rocha
Promovendo o desenvolvimento da criança	Maria Elena Girade Corrêa
O resgate social da criança na pré-escola	Maria Helena Novaes Mira
Criança de 0 a 6 anos	Sérgio Roberto Kieling Franco
Desenvolvimento da criatividade: um desafio para o professor	Denise de Souza Fleith
O professor e o seu papel na formação do autoconceito	Eunice Soriano de Alencar; Angela Rodrigues Virgolim
A interação de crianças de idades diferentes como conteúdo da educação infantil	Rosana A. Dutoit