



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A INFÂNCIA IMPRESSA

O que dizem as revistas *Nova Escola* e *Pátio* sobre as crianças

Eduarda de Mello Porciuncula

Maria Renata Alonso Mota

EDUARDA DE MELLO PORCIUNCULA

**A INFÂNCIA IMPRESSA – O QUE DIZEM AS REVISTAS *NOVA ESCOLA* E
PÁTIO SOBRE AS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Renata Alonso Mota

Linha de Pesquisa: Espaços e Tempos Educativos

Rio Grande

2016

P834i Porciuncula, Eduarda de Mello.
A infância impressa – o que dizem as revistas Nova Escola e Pátio sobre as crianças / Eduarda de Mello Porciuncula. - 2016.
107 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande / RS, 2016.
Orientadora: Dra. Maria Renata Alonso Mota

1. Educação. 2. Revista pedagógica. 3. Análise do discurso. I. Mota, Maria Renata Alonso. II. Título.

CDU 37

EDUARDA DE MELLO PORCIUNCULA

**A INFÂNCIA IMPRESSA – O QUE DIZEM AS REVISTAS *NOVA ESCOLA* E
PÁTIO SOBRE AS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em 31 de março 2016.

Profª Dra. Maria Renata Alonso Mota – Orientadora

Profª Dra. Dinah Quesada Beck - FURG

Profª Dra. Bianca Salazar Guizzo – ULBRA

Rio Grande

2016

A minha família, minha força, minha base, meu porto seguro, meu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais, Everton e Luciana, meus irmãos Amanda e Laerte, e meu marido Marcelo. Vocês representam meu porto seguro, minha base, minha inspiração sem vocês nada disso seria possível. Amo muito vocês!

Agradeço aos demais familiares e amigos pela compreensão e incentivo.

Agradeço a minha orientadora Maria Renata por toda a sua compreensão e principalmente por todo aprendizado que me possibilitou. Muito obrigada!

Agradeço aos colegas do mestrado, da Secretaria de Educação, da escola, obrigada pela motivação e incentivo durante a pesquisa.

Agradeço aos mestres que com todos seus ensinamentos foram muito importantes e tornaram possível a escrita desta dissertação. As queridas professoras Kamila Lockamann, Suzane Vieira, Dinah Beck, Bianca Guizzo, que fizeram parte da construção desta pesquisa de forma muito especial.

Agradeço a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU e a Fundação de Amparo à Pesquisa do estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS por tornar possível a realização deste estudo, instituições que possibilitaram o desenvolvimento deste estudo.

A todos que de uma forma, ou de outra tornaram a escrita deste trabalho possível minha eterna gratidão.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender e analisar como os discursos veiculados nas revistas *Nova Escola* e *Pátio* distribuídas pelo PNBE para as escolas públicas de Educação Infantil vêm instituindo formas de se compreender as crianças. Utilizo neste estudo os conceitos de linguagem e governo a partir de aproximações com a perspectiva pós-estruturalista com uma inspiração foucaultiana. O corpus de análise desta pesquisa constitui-se das revistas *Nova Escola* e *Pátio – Educação Infantil* distribuídas de 2012 a 2014 nas escolas públicas. No decorrer da pesquisa organizei três eixos de análise para buscar compreender como as crianças são narradas nas revistas. O primeiro eixo de análise contém as discussões sobre a criança narrada como um sujeito potente e capaz de aprender. O segundo aborda os discursos presentes nas revistas sobre o processo de aquisição da leitura e escrita na Educação Infantil. O terceiro, e último eixo de análise, trata da presença do discurso dos especialistas nas revistas, problematizando o espaço que estes ocupam. A análise dos materiais permitiu que pudesse compreender as articulações entre o uso da linguagem, as práticas de governo presentes nestes discursos e mais tarde a vinculação dos três eixos de análise com razão governamental neoliberal.

Palavras-chave: infância; governamental e Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE.

RESUMEN

El objetivo de esta pesquisa es comprender y analizar cómo los discursos vehiculados en las revistas *Nova Escola* y *Pátio* distribuidas por el PNBE para las escuelas públicas de Educación Infantil vienen instituyendo formas de comprender a los infantes. Utilizo los conceptos lenguaje y gobernamiento a partir de aproximaciones con la perspectiva pos estructuralista con una inspiración foucaultiana. El corpus de análisis de esta pesquisa se constituye de las revistas *Nova Escola* y *Pátio – Educação Infantil* distribuidas desde el 2012 al 2014 en las escuelas públicas. En el transcurso de la investigación organicé tres ejes de análisis para buscar comprender como la infancia eran narradas en las revistas. El primer eje de análisis contiene las discusiones sobre la infancia narrada como sujeto potente y capaz de aprender. El segundo aborda los discursos presentes en las revistas sobre el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en la Educación Infantil. El tercero, y último eje de análisis, refiere a la presencia de los discursos de los especialistas en las revistas, problematizando el espacio que estos ocupan. El análisis de los materiales permitió que se pudiera comprender las articulaciones entre el uso del lenguaje, las prácticas de gobernamiento presentes en estos discursos y más tarde la vinculación de los tres ejes de análisis con razón gubernamental neoliberal.

Palabras-llave: infancia; gobierno y el Programa Nacional Biblioteca en la Escuela - PNBE

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cronologia do PNBE.....	34
Tabela 2 - PNBE – Periódicos Educação Infantil – 2010/2011	36
Tabela 3 - PNBE – Periódicos Educação Infantil – 2012/2013/2014	38
Tabela 4 - Levantamento inicial de publicações encontradas	40
Tabela 5 - Levantamento detalhado de publicações da Revista Nova Escola.....	40
Tabela 6 - Levantamento detalhado de publicações da Revista Nova Escola - Publicações Educação Infantil na capa	42
Tabela 7 - Levantamento detalhado de publicações da Revista Pátio – Educação Infantil.....	42
Tabela 8 - Revistas que constituíram o corpus de análise da pesquisa	52
Tabela 9 - Documentos publicados pelo MEC.....	63
Tabela 10 - Expressões usadas para referir-se a criança presentes nas revistas Nova Escola e Pátio – Educação Infantil	69

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Exemplo de apresentação do índice *acervo pessoal da autora.....	45
Figura 2 – Educação Infantil na capa *acervo pessoal da autora	46
Figura 3 – Exemplo de apresentação do foco *acervo pessoal da autora	46
Figura 4 – Pátio – Creche e Pré-escola *acervo pessoal da autora	47
Figura 5 – Estrutura da revista Pátio *acervo pessoal da autora	48
Figura 6 – Levantamento inicial das temáticas – Creche	50
Figura 7 – Principais temáticas - Pré-escola	50
Figura 8 - A criança potente *acervo pessoal da autora imagens escaneadas.....	74
Figura 9 - O bebê pensa e apreende *acervo pessoal da autora imagens escaneadas	78
Figura 10 - Capa da revista Nova Escola de dezembro 2012 * acervo pessoal da autora.....	82
Figura 11 - Capa da revista Nova Escola de dezembro 2014 / janeiro 2015 * acervo pessoal da autora.....	83
Figura 12 - Exemplo das condições didáticas - *acervo pessoal da autora imagens escaneadas	88
Figura 13 - Revista Pátio - Educação Infantil Janeiro/Março 2013 *acervo pessoal da autora ..	92
Figura 14 - Revista Pátio - Educação Infantil Junho/setembro 2014 * acervo pessoal da autora	93

SUMÁRIO

UM PORTO DE PARTIDA.....	12
1. NOVOS HORIZONTES	15
1.1 SOBRE A PERSPECTIVA DO ESTUDO	20
1.1.1 As Pedagogias Culturais.....	25
2. OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	30
2.1 CONTEXTUALIZANDO O PNBE.....	33
2.1.1 PNBE Periódicos.....	36
2.2 RECOLHENDO E RECONHECENDO O MATERIAL	39
2.2.1 Revista <i>Nova Escola</i>	44
2.2.2 A Revista <i>Pátio – Educação Infantil</i>	47
2.3 ALGUMAS ESCOLHAS	49
3. A INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO	54
4. O QUE DIZEM AS REVISTAS NOVA ESCOLA E PÁTIO SOBRE AS CRIANÇAS... 67	
4.1 A CRIANÇA POTENTE	74
4.2 A CRIANÇA E A ALFABETIZAÇÃO.....	81
4.3 A CRIANÇA E OS ESPECIALISTAS.....	91
5. UM PORTO DE PASSAGEM.....	98
REFERÊNCIAS	102

UM PORTO DE PARTIDA

*“Quero concentrar meu estudo no que nos acontece hoje, **no que somos**, no que é nossa sociedade. Penso que há, em nossa sociedade e naquilo que somos, uma dimensão histórica profunda e, no interior desse espaço histórico, os acontecimentos discursivos que se produziram há séculos ou há anos são muito importantes. Somos inextricavelmente ligados aos acontecimentos discursivos. **Em um certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas...**” (FOUCAULT, 2006, p.258) [grifos meus].*

O excerto acima foi escolhido para dar início a esta dissertação, pois foi responsável por instaurar em mim a compreensão de que somos constituídos na dispersão dos acontecimentos discursivos. Durante o processo de escrita as palavras de Foucault “[...] não somos nada além do que aquilo que foi dito [...]” (FOUCAULT, 2006, p.258) auxiliaram-me a compreender como determinadas verdades são criadas e acabam exercendo seu papel na constituição dos sujeitos contemporâneos. No decorrer da elaboração desta dissertação essas palavras foram essenciais para que o percurso da pesquisa se delineasse da forma como apresento a vocês.

A presente dissertação, intitulada *A infância impressa – o que dizem as revistas Nova Escola e Pátio sobre as crianças*, aborda questões relativas a constituição dos sujeitos infantis contemporâneos. Esta se propõe a analisar como os discursos veiculados nas revistas *Nova Escola* e *Pátio – Educação Infantil* distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, nos anos de 2012, 2013 e 2014, para as escolas públicas de Educação Infantil vêm instituindo formas de se compreender as crianças. Assim, minha intenção foi tentar compreender quais saberes e práticas estão presentes nas revistas e como as infâncias são narradas neste material.

Para a realização desta pesquisa, os conceitos de linguagem e governo foram as ferramentas teóricas-metodológicas que auxiliaram no desenvolvimento das análises empreendidas. A linguagem, neste estudo, é compreendida como constituidora da própria realidade, pois “[...] ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 31). E governo é compreendido como conjunto de ações

que se difundem pela sociedade e que visam governar a população, “[...] é tomado no sentido de “dirigir as condutas” de indivíduos ou pequenos grupos humanos [...]” (VEIGA-NETO, 2011, p. 123). Essas ferramentas foram cruciais para a constituição do meu olhar no decorrer da pesquisa.

Este estudo inspirou-se na perspectiva pós-estruturalista e na interlocução potente entre as contribuições foucaultianas e os estudos culturais, para compreensão das revistas enquanto artefato cultural que desempenha seu papel na constituição dos sujeitos infantis produzindo formas de ser estar no mundo.

Com a finalidade de responder a problematização desta pesquisa, organizei a escrita em cinco capítulos, a saber:

No primeiro capítulo, *Novos Horizontes*, apresento algumas considerações sobre minha trajetória enquanto estudante e professora de Educação Infantil buscando demonstrar o quanto essa está interligada com a escrita dessa dissertação. Desenvolvo também uma seção, e uma subseção, quais sejam: *Sob a perspectiva do estudo e As Pedagogias Culturais*. Nestas me dedico a estabelecer as contribuições que tomo do pós-estruturalismo, dos estudos foucaultianos e das Pedagogias Culturais.

O segundo capítulo, intitulado *Os caminhos da pesquisa*, apresenta o percurso estabelecido e trilhado para o desenvolvimento da pesquisa. Este está dividido em três seções. Na primeira seção, *Contextualizando o PNBE*, apresento brevemente a organização do Programa e seu eixo periódicos que é responsável pelo encaminhamento das revistas *Nova escola* e *Pátio* às escolas públicas. Na segunda seção, *Recolhendo e reconhecendo o material*, tematizo o movimento que empreendi para a busca das revistas. Além disso, me dedico a apresentar a organização das revistas *Nova Escola e Pátio – Educação Infantil*. A terceira seção, denominada *Algumas escolhas*, situa o desenvolvimento do processo de recolha do material de análise, além de evidenciar que algumas escolhas foram necessárias para o andamento da pesquisa.

No terceiro capítulo, nomeado *Infância e sua educação*, apresento brevemente a constituição do sentimento moderno de infância articulando com as primeiras formas de atenção e educação para as crianças intuídas no mundo e no Brasil.

O quarto capítulo, *O que dizem as revistas Nova Escola e Pátio sobre as crianças*, apresenta inicialmente uma retomada de alguns conceitos considerados chave no desenvolvimento das análises. Posteriormente, destaco meus primeiros achados e meus sentimentos referentes ao estabelecimento dos eixos de análise, a saber: *A criança potente*, *A criança e a alfabetização* e *A criança e os especialistas*. O primeiro eixo

apresenta os discursos presentes nas revistas sobre a potencialidade infantil. O segundo aborda as matérias que fazem referência aos processos de aquisição da leitura e escrita na Educação Infantil. O terceiro eixo de análise trata da vinculação dos discursos presentes nas revistas com determinados campos do saber. Estes eixos de análise são estabelecidos como forma de melhorar empreender as análises, mas ambos se articulam.

Por fim nas *Considerações finais*, escrevo sobre a difícil tarefa de finalizar esta pesquisa. Faço uma breve retomada, apontando os caminhos e os principais achados desta pesquisa. Detenho-me ainda em apontar o que a escrita desta dissertação inaugurou em mim.

1. NOVOS HORIZONTES

“À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho.”

(VEIGA-NETO, 2011, p.26)

A epígrafe acima inspirou-me a refletir sobre os caminhos que percorri e como estes me constituíram professora de Educação Infantil envolvida com as questões relativas à educação dos bebês e das crianças bem pequenas¹, mas também como minhas experiências me ajudaram a construir a presente pesquisa. Este movimento permitiu-me perceber como o discurso sobre as crianças e sua educação foi se delimitando como tema desta dissertação.

Este momento de reflexão, que as palavras de Veiga-Neto me suscitaram, foi decisivo para a compreensão de que sou atualmente, foi se constituindo neste caminho que percorri, nas escolhas que fiz assim como nas oportunidades que surgiram. Diante disto, optei por iniciar a dissertação falando um pouco da minha trajetória, tentando evidenciar alguns momentos que - de alguma forma - influenciaram nestas escolhas, sem a intenção de buscar um único momento, ou motivo pelo qual me identifico com a Educação Infantil.

Neste processo de revisitar as lembranças diante a escrita desta pesquisa, possibilitou-me perceber o quanto os temas do campo da Educação Infantil fizeram parte da minha trajetória desde minha formação inicial, ainda no curso Normal. Naquela época, meu estranhamento, e podemos dizer insegurança durante a realização do estágio supervisionado da Educação Infantil, moveram-me a buscar conhecer, pesquisar e estudar mais sobre essa etapa da Educação Básica.

Foi neste movimento de busca que ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no ano de 2009. Logo no início do curso, na disciplina de Infâncias, Culturas e Educação, ministrada pela Prof. Dr. Simone Albuquerque, tematizávamos as compreensões de infância e crianças, problematizando

¹ Utilizo a expressão crianças bem pequenas com base no documento do MEC (BRASIL, 2009) o qual compreende bebês como crianças de 0 a 18 meses, crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas abrangendo crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses.

as concepções correntes destes conceitos. Esta foi uma das primeiras vezes que na Universidade comecei a suspeitar dos saberes e verdades que tinha até então constituído. Perguntava-me existe mais de uma infância? Diferentes maneiras de significá-la e compreendê-la? As crianças não estão só se preparando para o futuro? Assombrava-me ao constatar que “[...] a infância não é singular nem única. A infância é plural.” (BARBOSA, 2006, p. 73), ou seja, esta não tem uma duração fixa, estando vinculada a valorização e concepção de uma sociedade e cultura sobre ela.

Uma vez feitas estas perguntas, passei a colocar sob suspeita não só os conhecimentos que até então havia construído, como também minha própria constituição docente. Digo isto, porque acreditava que a Educação Infantil era um lugar de brincar e desenhar, onde se desenvolviam somente algumas habilidades motoras e a socialização. Percebo que esta maneira que compreendia a Educação Infantil implicava uma concepção de criança apenas pela sua incompletude pela sua incapacidade e sua preparação para vida e para a escola era seu principal objetivo. Atualmente, percebo o quanto minha compreensão tem relação com a história da infância e da Educação Infantil, pois se articula com fases - se é que posso chamar assim - que marcaram a história da educação das crianças, assunto que irei abordar no terceiro capítulo.

Diante do meu interesse pelos estudos da infância durante o curso de graduação em Pedagogia, procurei o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE², com o intuito de me aproximar ainda mais das discussões sobre a educação das crianças pequenas. Fui acolhida por este Núcleo, o qual permeou toda minha formação acadêmica e constituição docente. Foi neste espaço que aconteceu meu primeiro contato com a pesquisa onde tive a oportunidade de desenvolver atividades como bolsista de iniciação científica, junto à professora Suzane Vieira Gonçalves³. Foi neste Núcleo que também participei das minhas primeiras mobilizações políticas, através da participação das discussões promovidas pelo Fórum Gaúcho de Educação Infantil⁴ e pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB⁵.

² O Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância - NEPE vinculado ao Instituto de Educação da FURG e cadastrado no CNPq, desde 1996, vem desenvolvendo ações com o objetivo de contribuir para o debate e aprofundamento de temáticas relativas às infâncias e à Educação Infantil. Atualmente é coordenado pelas Prof^{as}. Dra. Maria Renata Alonso Mota e Prof^{as}. Dra. Suzane Vieira Gonçalves– FURG.

³ A pesquisa “Educação Ambiental no currículo: investigando a prática de professores da infância” tinha como objetivo investigar a partir da prática educativa docente de que forma a educação ambiental estava sendo inserida no currículo escolar e foi realizada nos anos de 2009 e 2010 em uma escola pública do município do Rio Grande/RS.

⁴ O Fórum Gaúcho de Educação Infantil – FGEI é uma entidade autônoma, suprapartidária e interinstitucional, que tem como objetivo central garantir a discussão, a divulgação de ideias, bem como a

Ao mesmo tempo em que cursava Pedagogia, instigada pelos estudos da infância, realizei a prova do concurso público para o ingresso no Magistério Municipal e em 2010, ao ser nomeada como Professora de Educação Infantil passei a atuar com crianças de diferentes faixas etárias, entretanto foi com o trabalho com as crianças pequenas que me identifiquei. Várias dúvidas me moviam naquele momento, dentre elas, destaco: Qual o currículo para as crianças de zero a três anos? Quais são as especificidades do trabalho pedagógico na creche? Como fugir das práticas escolarizantes⁶? É assim que a Educação Infantil, mais especificamente a educação das crianças pequenas, passa a constituir-se como minha área de atuação profissional e meu tema em estudos e pesquisas.

Neste emaranhado de perguntas e dúvidas, no decorrer do curso de Pedagogia, as disciplinas voltadas para a infância e para a educação das crianças vinham ao encontro dos meus questionamentos. Dentre as disciplinas que mais me instigaram, destaco: Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil I e II, Cotidiano da Educação Infantil e Tópicos Especiais da Educação Infantil. Estas vieram auxiliar na compreensão do quanto algumas práticas e visões sobre a educação das crianças pequenas, enraizadas na sociedade e na escola, têm relação com a história do atendimento à infância.

Neste contexto, através dos estudos realizados no Curso, minha prática enquanto professora, no meu Trabalho de Conclusão de Curso⁷ de Pedagogia fui movida a aprofundar meus estudos sobre as interações sociais. Motivada, principalmente, pela centralidade que o tema vem tomando no campo da Educação Infantil e levando em consideração que, atualmente, percebe-se e valoriza-se a criança em todas as suas potencialidades, desvinculando, cada vez mais da ideia da criança caracterizada pela negatividade, pela sua incompletude, como um vir a ser, busquei através do estudo perceber como surgem as interações sociais das crianças bem pequenas no contexto da

mobilização e articulação das diversas organizações comprometidas com a Educação Infantil em nosso Estado.

⁵ O Mieib – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, tem como bandeira de luta a Educação Infantil. Criado em 1999, tem como estratégia de atuação a criação de fóruns estaduais de Educação Infantil, que se constituem na base deste movimento social, através dos quais as pautas são levadas à discussão no âmbito dos municípios e estados da federação.

⁶ Como práticas escolarizantes compreendo aquelas que se pautam em atividades embasadas no modelo tradicional do Ensino Fundamental.

⁷ PORCIUNCULA, Eduarda. *As interações entre as crianças bem pequenas*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2013. [Orientadora: Profa. Dra. Maria Renata Alonso Mota].

creche. Para isso, me inseri no cotidiano de uma turma de berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil. No decorrer deste processo de observação, percebi que algumas interações me despertavam maior interesse do que outras, principalmente, as que as crianças interagiam entre elas sem a interferência direta do professor. Assim, apresentei no Trabalho de Conclusão de Curso dois dos principais e mais marcantes episódios que aconteceram no período de observação. O primeiro que chamei de: A troca – episódio que descreve uma interação entre duas crianças, um brinquedo e, de maneira indireta uma professora. O segundo, que intitulei: Alô, busca retratar uma ação recorrente entre as crianças e a simbolização dos objetos.

Os resultados da pesquisa me levaram a perceber o quanto a postura dos professores influencia na capacidade de criação das crianças, pois é a postura do professor que possibilita ou não espaços em que as crianças possam vivenciar conflitos, criar oportunidades e estratégias, de maneira a oferecer “[...] às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, [...]” (BRASIL, 2009, p.14).

No mesmo ano que concluía a graduação (2013), fui convidada para integrar a equipe da Superintendência Pedagógica da Secretária de Município da Educação – SMED/Rio Grande, como uma das assessoras pedagógicas do Núcleo de Educação Infantil – NEI. E, nesta nova função, voltada para formação de professores, outras experiências foram me marcando e trazendo novos questionamentos. Estes, ainda que voltados à educação das crianças pequenas diferenciavam-se, pois, mais do que compreender o cotidiano das crianças, as questões relativas à formação inicial e continuada, assim como as práticas de subjetivação dos professores passaram a motivar meus estudos.

Como forma de dar continuidade aos estudos e tentar responder alguns anseios, ingressei, no ano de 2014, no curso Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU – FURG, com o objetivo de dar andamento à pesquisa sobre os processos de interação – assunto que me suscitava interesse, enquanto professora de crianças bem pequenas. Mas, como salientei anteriormente, com meu novo papel profissional, a vontade de saber sobre o pós-estruturalismo e de conhecer as contribuições do filósofo Michel Foucault instaurado em mim em dois momentos distintos no final da graduação levou-me a redimensionar a pesquisa.

O primeiro momento que marcou de maneira profunda meu processo de pesquisa, diz respeito à perspectiva teórica. As inquietações e dúvidas sobre a perspectiva pós-estruturalista tiveram início ainda na graduação, quando a professora Kamila Lockmann apresenta sua pesquisa realizada no doutorado. Naquele instante, sou movida pela vontade de saber um pouco mais sobre esta perspectiva e, principalmente, de conhecer as contribuições do filósofo Michel Foucault. Foi neste momento que tive meu primeiro contato com as contribuições de filósofo. O segundo momento aconteceu no processo de construção do TCC, quando, em orientação com a professora Maria Renata Alonso Mota e terminando as análises de todo material produzido na pesquisa, era provocada a refletir sobre as relações de poder, fazendo referência ao filósofo. Estes dois acontecimentos me incitaram a buscar compreender um pouco mais sobre o filósofo Michel Foucault e a perspectiva pós-estruturalista, como a vislumbrar outra maneira de olhar, encarar a pesquisa.

Mas foram minhas novas vivências, profissionais, acadêmicas, que suscitaram a mudança na temática da pesquisa, pois ao estar em contato com os materiais pedagógicos enviados às escolas públicas para auxiliar a prática do professor, foram as revistas distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE que me despertaram grande interesse. Saliento que, enquanto professora já tinha manuseado as revistas encaminhadas pelo Programa, mas foi durante as visitas às escolas, como assessora pedagógica de Educação Infantil da rede municipal que, passei a perceber a constante presença e utilização destes materiais no cotidiano das instituições.

Passei a problematizar, a partir destes acontecimentos, as seguintes questões: Como as revistas, distribuídas pelo PNBE, vêm constituindo as formas de compreender as crianças? De que forma as infâncias são narradas nestas revistas? Quais saberes e práticas são priorizados nestas revistas?

Movida por estes questionamentos, meu objetivo nesta pesquisa, é analisar como os discursos veiculados nas revistas *Nova Escola e Pátio* distribuídas pelo PNBE (2012, 2013 e 2014) para as escolas públicas de Educação Infantil vêm instituindo formas de se compreender as crianças e seus modos de educá-las.

As discussões empreendidas neste estudo foram realizadas a partir de aproximações com a perspectiva pós-estruturalista com uma inspiração foucaultiana, valendo-se de estudos e estudiosos do filósofo como; Veiga-Neto, Bujes, Fischer, Guimarães, Revel, entre outros. Busco, a partir da utilização deste referencial, “novos caminhos interrogativos pelos quais possamos exercitar outras e mais instigantes e

criativas maneiras de perguntar” (FISCHER, 2002, p.53), questionar, “olhar” e viver a pesquisa. Uma vez que este estudo se insere na perspectiva pós-estruturalista, na próxima seção, apresento minhas primeiras reflexões sobre a perspectiva de que tenho me aproximado.

1.1 SOBRE A PERSPECTIVA DO ESTUDO

Tendo em vista estes redirecionamentos, apresentados anteriormente, tanto de temática quanto de perspectiva de estudo, sinto a necessidade de logo no início apresentar o que tenho compreendido por pós-estruturalismo e algumas das contribuições de Michel Foucault para esta pesquisa. Assim, faço uma breve retomada sobre a perspectiva e, posteriormente, busco evidenciar as mudanças e contribuições que o pós-estruturalismo possibilita no meu processo de pesquisa.

Foi na década de 60 que um conjunto de possibilidades permitiu a emergência do pós-estruturalismo, um conjunto de abordagens que toma como base o estruturalismo, por isto não é possível compreendê-lo sem traçar algumas aproximações e distanciamentos entre as duas abordagens.

O estruturalismo é um movimento teórico que tem sua origem nos anos 50 na linguística estrutural de Ferdinand de Saussure e de Roman Jakobson. Seus estudos revolucionaram o estudo da linguagem e são à base do estruturalismo. Nesta abordagem, o destaque estava nas regras da estruturação da linguagem, uma abordagem estruturo-funcional dos elementos linguísticos. A linguagem para Saussure é um sistema de signos administrados pela diferença (PETERS, 2000). A oposição entre língua e fala é outra característica marcante do estruturalismo, que considera a língua como a estrutura e a fala como “[...] a utilização concreta, pelos falantes de uma língua particular, desse conjunto limitado de regras” (SILVA, 2010, p. 118).

No estruturalismo,

[...] há uma busca científica para descobrir os códigos, as regras e os sistemas que subjazem a todas as narrativas. Não somente há vários conjuntos de oposições, sequências de funções e regras sintáticas por baixo de práticas individuais, mas também as diferenças individuais se originam das estruturas. Foi justamente contra essa posição supostamente objetiva que os pós-estruturalistas reagiram (BONICCI, 2009).

O pós-estruturalismo é um movimento que busca se afastar das ideias de homogeneidade, realismo, unidade, fundacionalismo e verdade, consistindo em um

pensamento não essencialista e hipercrítico. Assim esta perspectiva não acredita na essência, ou no sentido absoluto das coisas, por entender que a estrutura apresenta limites.

O pós-estruturalismo efetua, entretanto, um certo afrouxamento na rigidez estabelecida no estruturalismo. O processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é, de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma, no pós-estruturalismo, em fluidez, indeterminação e incerteza (SILVA, 2010, p. 119).

Silva (2010) enfatiza que o pós-estruturalismo dá continuidade a alguns pressupostos do estruturalismo, ao mesmo tempo em que o transcende. Um exemplo disto, refere-se ao destaque que linguagem assume nas duas perspectivas, ambas partilham “[...] a mesma ênfase na linguagem como um sistema de significação. Na verdade, o pós-estruturalismo até amplia a centralidade que a linguagem tem no estruturalismo [...]” (SILVA, 2010, p. 119). Amplia, na medida em que a linguagem deixa de ser só uma representação da realidade e passa a ser constituidora da mesma. Neste sentido, “[...] Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (VEIGA-NETO, 2011, p. 89).

Diante deste caráter constituidor que a linguagem assume, frente a esta perspectiva, que saliento a sua importância neste estudo, uma vez que possibilitou ir muito além de uma busca por prescrições ou respostas. Mas, sim, na busca por compreender como determinadas práticas e discursos atravessam, produzem e regulamentam as relações e a subjetividade de cada sujeito. Então, ao olhar estes discursos presentes nas revistas, *Nova Escola* e *Pátio – Educação Infantil*, encaminhadas pelo PNBE às escolas públicas, busquei compreender o que tem sido dito sobre as crianças e como estes discursos instituem determinadas maneiras de educá-las.

Saliento que não pretendi encontrar verdades, ou um único discurso sobre as crianças. A perspectiva pós-estruturalista não tem a pretensão de encontrar verdades, ou instituir princípios universais. Cabe salientar que o que interessa nesta perspectiva é problematizar todas as nossas certezas, dúvidas e convicções. Peters, ao se remeter ao pós-estruturalismo, afirma que é “[...] melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica” (PETERS, 2000, p. 29).

Como ferramenta metodológica, para servir como um fio condutor da pesquisa, a problematização me serviu como preceito em todas as etapas da escrita, pois nas

palavras de Foucault é preciso pensar problemáticamente. Utilizo as contribuições do filósofo para estimular, ativar o pensamento. “O pensamento [...] é, sobretudo, aquilo que permite tomar distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins” (FOUCAULT, 2004, p. 231-232). Segundo Revel (2004), Foucault compreende problematização como um “conjunto de práticas discursivas ou não discursivas que faz algo entrar no jogo do verdadeiro e do falso e os constitui como objeto para o pensamento” (REVEL, 2004, p. 81).

Esta postura de problematizar, afastar-se de verdades universais, duvidar até mesmo dos nossos escritos, foi uma das principais mudanças que a perspectiva inaugurou em mim. E é neste sentido de problematizar, que esta pesquisa pretendeu compreender como os discursos presentes nas revistas, *Nova Escola e Pátio – Educação Infantil*, distribuídas pelo PNBE vêm estabelecendo formas de ser e compreender as crianças.

Diante deste objetivo o conceito de discurso foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, por compreender que os sujeitos constantemente são interpelados por discursos advindos de diferentes fontes e meios e que estes acabam subjetivando e construindo um determinado tipo de sujeito. Os discursos “[...] não só nos constituem, nos subjetivam, nos dizem ‘o que dizer’, como são alterados, em função de práticas sociais muito concretas” (FISCHER, 2001, p. 85).

Compreendo que assim como os demais sujeitos o “[...] o sujeito infantil é fabricado pelos discursos institucionais, pelas formulações científicas, pelos meios de comunicação de massa...” (BUJES, 2002, p. 19). Por este motivo que considerei importante nesta pesquisa olhar os discursos postos em circulação no cotidiano escolar, por meio de revistas e através do PNBE. Discursos estes que destinados aos professores, acabam instituindo formas de ser e compreender as crianças, além de instituir maneiras de educar e ser professor. Neste sentido, “O conceito de discurso diz menos respeito a um ato de fala e mais como elemento produtor de práticas e de sujeitos: ou seja, assumimos o conceito de discurso em sua qualidade de constituidor daquilo mesmo sobre o que diz” (MARCELLO; BUJES, 2011, p. 55).

Cabe salientar que nesta perspectiva, quando nos referimos ao discurso, “[...] precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas [...]” (FISCHER, 2001, p. 198). Buscando desprender-se do que usualmente se instituiu

como uma análise do discurso, ou seja, essa preocupação com o que está por trás do dito, escondido nas entrelinhas do texto, para Foucault “[...] é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas” (FISCHER, 2001, p. 198).

Veiga-Neto em seu livro “Foucault e Educação” sobre isso diz: “O que importa, para Foucault, é ler o texto no seu volume e externalidade (monumental) e não na sua linearidade e internalidade (documental) [...]” (VEIGA-NETO, 2011, p. 104). Mas o que seria essa leitura monumental? Para o autor, uma leitura monumental circula entre polos opostos, evitando pender para um dos lados. Pois, de um lado do polo temos uma leitura que se preocupa somente com os elementos formais e lógicos, enquanto do outro lado temos uma leitura ingênua, que acredita que tudo está no texto, sem considerar a quem se destina. É nesse meio termo que uma leitura monumental deve se concentrar, tomando “[...] o texto menos por aquilo que o compõe por dentro, e mais “pelos contatos de superfície que ele mantém com aquilo que o cerca” de modo a conseguirmos mapear o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça justifica e dá vida” (VEIGA-NETO, 2011, p. 105).

Podemos perceber desta maneira, que para Foucault, o discurso ocorre dentro de uma esfera mais ampla, em um campo de ação possível, num sistema que torna esses ditos possíveis. O que interessa para Foucault,

[...] é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. Para mim trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições (FOUCAULT, 2006, p. 255).

Muitos autores têm estudado e problematizado como os discursos presentes em diferentes espaços e meios tem influenciado a constituição de identidades e subjetividade dos sujeitos infantis, entre eles destaco Bujes, 2002; Gerzson, 2007; Rocha, 2005. Esses estudos me auxiliaram no decorrer das análises empreendidas nesta pesquisa, principalmente para constituir meu olhar para o material de análise e para compreensão de que

[...] estes discursos ou narrativas, ao definirem de um certo modo “o que é ser criança”, não apenas orientam “políticas de identidade” para os sujeitos infantis, mas acabam por possibilitar entendimentos

particulares sobre como se delineiam as relações de força na sociedade, as relações de poder – eficazes, mas invisíveis – que moldam certos modos de ser criança, de viver esta idade e de nela ‘descobrir o mundo’” (BUJES, 2002, p. 20).

A partir deste entendimento, considere importante para o desenvolvimento desta investigação demarcar alguns pontos e entendimentos que fui construindo acerca do termo poder. O poder, neste estudo, foi entendido não como “[...] algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; [...]” (FOUCAULT, 1997, p. 90), mas sim como algo que se exerce “[...] a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e imóveis.” (FOUCAULT, 1997, p. 90). Poder nesta perspectiva não está centrado em um determinado sujeito, lugar ou instituição, o poder se exerce através das relações humanas, disseminado pelo tecido social.

Foucault salienta ainda o caráter positivo do poder, divergindo da vertente crítica que o vincula a aspectos negativos, repressivos e violentos, além de se afastar da ideia centralizadora que o poder assume nesta vertente. Segundo Veiga-Neto, o poder não é “[...] algo que emane de um centro – instituições ou Estado -, como algo que se possua e que tenha uma natureza ou substância própria, unitária e localizável” (VEIGA-NETO, 2011, p. 120). Ele está presente em todas as relações, manifestando-se em práticas, de forma difusa, constituindo uma rede a qual todos estão imersos.

Esta característica positiva que o poder assume revela ainda a relação direta entre poder e saber, uma vez que, para melhor dominar faz-se necessário conhecer e produzir conhecimentos sobre o que se quer dominar, “[...] o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder” (VEIGA-NETO, 2011, p. 119). Assim, o poder se constitui como uma forma de dominação poderosa e não violenta. Digo não violenta pois, conforme salienta Veiga-Neto (2011) uma relação de violência é aquela que age sobre o corpo, pela submissão de uns pelos outros, se impondo por si só. Este tipo de dominação por meio da violência pressupõe a existência de um sujeito que detém o poder e outro que a sofre. Já, a dominação poderosa, como um conjunto de ações que se efetiva sobre as ações dos outros, utiliza determinados saberes para produzir efeitos de verdade. Esta forma de dominação pressupõe resistência, negociação e certo grau de consentimento.

Percebe-se assim que o poder incide de forma contundente na validação de determinados saberes como verdadeiros. Na perspectiva que este trabalho se insere

[...] a verdade é simplesmente uma questão de verificação empírica; é uma questão de correspondência com uma suposta “realidade”. A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade: ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na verdade para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade (SILVA, 2010, p. 123 – 124).

O processo de construção de verdades de acordo com Foucault, está diretamente relacionado com a produção de saber e com as relações de poder. A verdade, segundo ele, é construída a partir do poder (FOUCAULT, 1997).

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentadores de poder. Cada sociedade tem seus regimes de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1997, p. 12)

Diante do exposto posso afirmar que nesta pesquisa busquei olhar para os discursos presentes nas revistas *Nova Escola e Pátio – Educação Infantil*, distribuídas nas escolas públicas pelo PNBE, buscando compreender o que estes dizem sobre as crianças. Em contato com estes discursos o que pretendi foi olhar como eles cumprem seu papel na produção de significados com relação à população infantil e que efeitos de verdade acabam por produzir.

Para dar continuidade ao estudo, passo a apresentar, as contribuições, dos Estudos Culturais, mais especificamente da Pedagogia Cultural, para esta pesquisa. Busco com esta interlocução, subsídios para compreender as revistas como artefatos culturais.

1.1.1 As Pedagogias Culturais

Na presente seção tematizo os Estudos Culturais e a Pedagogia Cultural e suas respectivas contribuições para a compreensão das revistas como artefatos, que desempenham seu papel na construção de verdades e subjetividades.

Os Estudos Culturais emergem na Inglaterra, no Centro de Estudos Contemporâneos, da Universidade de Birmingham. O ápice desses estudos concentra-se na década de 60. Este surge no interior de determinados grupos sociais que aspiravam

uma cultura democrática e defendiam a educação de livre acesso (COSTA; SILVEIRA; SOMER, 2003).

Cabe destacar que os Estudos Culturais não se configuram como uma disciplina ou uma área do conhecimento, ele é entendido como um campo, pois abrange e se relaciona com diferentes disciplinas. De acordo com Johnson (1999) é impossível compreendê-lo em uma única disciplina visto a complexidade dos estudos que os envolvem. Segundo ele “Os estudos culturais não constituem um programa de pesquisa vinculado a um partido ou a uma tendência particular. Eles tampouco subordinam as energias intelectuais a qualquer doutrina estabelecida” (JOHNSON, 1999, p. 21). O autor afirma ainda que este campo de estudos permite uma pesquisa interdisciplinar, ou até mesmo antidisciplinar. (JOHNSON, 1999)

Desde seu surgimento, os EC configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular (COSTA; SILVEIRA; SOMER, 2003, p. 37).

Neste sentido, a abordagem de muitos estudos vinculados a este campo busca estudar “[...] o conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus diferentes textos e suas práticas – para entender os padrões de comportamento e a constelação de idéias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem.” (COSTA; SILVEIRA; SOMER, 2003, p. 37). O conceito de pedagogia cultural deriva dos Estudos Culturais um campo que ao longo dos anos passou “[...] por diferentes influências epistemológicas e políticas: socialismos, marxismos, estruturalismo, pós-estruturalismo, etc.” (VEIGA-NETO, 2000, p.). Atribui-se a este campo um caráter não disciplinar, transdisciplinar ou ainda, pós-disciplinar, constituindo

[...] um conjunto articulado de idéias e pensamento. Como dizem seus cronistas mais contundentes, eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas. Há tantos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico (COSTA; SILVEIRA; SOMER, 2003, p. 39).

Embora o campo não seja homogêneo, nem no que se refere às influências epistemológicas, nem nas questões estudadas que abarcam uma gama imensa de temáticas que abrangem a raça, a cultura popular, a mídia, a sexualidade, os discursos, o gênero, entre outros, ele não é um vale tudo, ou qualquer coisa. Esta dispersividade une-se

[...] por uma abordagem cuja ênfase recai sobre a importância de se analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus

diferentes textos e suas práticas – para entender os padrões de comportamento e a constelação de idéias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem (COSTA; SILVEIRA; SOMER, 2003, p. 23).

Neste sentido, é importante destacar que este campo assistiu e produziu uma “virada cultural”. Desvinculando da ideia de acumulação de saberes, a cultura passa a ser “[...] compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social” (COSTA; SILVEIRA; SOMER, 2003, p. 38). Neste estudo compreende-se cultura

[...] como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.) (COSTA, 2005, p. 109).

Esta compreensão acerca do termo cultura torna central as relações de poder, uma vez que “[...] derivam dessas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 40).

Contribuindo para a articulação dos Estudos Culturais com o pensamento de Foucault, Veiga-Neto (2000), em um importante texto, demarca as dificuldades ou perigos de se articular campos tão distintos como estes, mas segundo ele “[...] ao colocar o poder no centro das significações e identidades culturais -, este campo abre uma frente para que se possa construir uma ponte com o pensamento de Foucault” (VEIGA-NETO, 2000, p. 40). E são justamente a partir destas considerações que busquei articular alguns aportes dos Estudos Culturais, mais especificamente a Pedagogia Cultural, com o pensamento do referido filósofo, considerando o caráter produtivo do poder na construção, nos conhecimentos, nas práticas e nos modos de vida.

Como salientei anteriormente, é do Campo dos Estudos Culturais que emana as Pedagogias Culturais sendo que, segundo Wortmann (2012), no Brasil os Estudos Culturais como linha de pesquisa articulado ao campo da educação, tem sua emergência no início da década de 90. Esta articulação entre os Estudos Culturais e educação expandiram a compreensão do termo educativo, evidenciando o caráter formativo de diferentes práticas e artefatos culturais, como: a mídia, jornais, revistas, moda, entre outros, além da escola. Cabe salientar que “[...] através desta perspectiva, ao mesmo

tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural” (SILVA, 2010, p. 139).

Contribuindo com esse entendimento que expande o uso e compreensão do termo pedagogia Guizzo afirma que “[...] a pedagogia não se limita às instituições educacionais, mas acontece em diversos espaços sociais e culturais em que saberes são construídos e experiências são interpretadas, daí o conceito de pedagogia cultural.” (GUIZZO, 2011, p. 112). Neste viés a Pedagogia Cultural

[...] enquadra a educação numa variedade de áreas sociais, incluindo mas não se limitando à escolar. Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, vídeo games, livros, esportes e etc. (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 14).

Diante disto, compreendo as revistas como um artefato cultural que se propõe a produzir saberes e ensinar produzindo efeitos na constituição dos sujeitos, uma vez que estes têm implicações “[...] na constituição de sujeitos, na composição de práticas e condutas, enfim, no delineamento de formas de ser e viver na contemporaneidade” (COSTA, 2010, p. 137). As revistas são consideradas a partir desse entendimento como operadoras de uma pedagogia cultural, que sistematiza, organiza e faz circular determinados saberes e conhecimentos, constituindo-se como um veículo que cumpre uma função de ensinar qual papel da educação e dos sujeitos na sociedade contemporânea. Percebe-se assim o papel das revistas como “[...] veículos informativos, as revistas apresentam fatos, opiniões, pareceres, e dados que fixam sentidos e constroem significados para as mensagens que divulgam” (GERZSON, 2007, p. 29).

Neste sentido fica evidente o papel constituidor que a linguagem assume nesta perspectiva e no presente estudo, uma vez que, me propus a analisar os discursos veiculados nas revistas compreendo que,

[...] os discursos transmitem e produzem poder e, como tal, são um importante instrumento do poder. A importância do discurso vem do papel decisivo da linguagem no processo de construção do mundo, e não do fato de ser um meio de representação ou de cópia da realidade. A linguagem que usamos molda e dirige nossa maneira de ver e entender o mundo, [...] (DAHLBERG, 2003, p. 47).

Assim destaco o papel que a linguagem adota no presente estudo, visto que “[...] ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo” (VEIGA-

NETO, 2007, p. 31). A linguagem então não é inata, nem tão pouco neutra, ela é impregnada de intencionalidades e significados.

Partindo destes entendimentos acima expostos considero profícua a interlocução deste estudo com as Pedagogias Culturais, pois este campo torna evidente a discussão sobre a constituição dos sujeitos interpelados cotidianamente pelos discursos presentes nos mais diversos tipos de artefatos culturais, como no caso deste estudo: as revistas. A partir deste entendimento esta pesquisa busca compreender as revistas *Nova Escola* e *Pátio – Educação Infantil*, como artefatos culturais, que contribuem para a constituição das infâncias e as formas de compreender e educar as crianças.

No próximo capítulo, *Os caminhos da pesquisa*, apresento o trajeto que fui construindo ao longo da pesquisa. Abordo as questões metodológicas, destacando as características deste estudo que se insere na perspectiva pós-estruturalista e qualitativa. No decorrer deste, evidencio os percalços e a difícil tarefa de realizar escolhas. Enfim, no próximo capítulo busco apresentar o processo pelo qual fui me constituindo pesquisadora e autora desta dissertação.

2. OS CAMINHOS DA PESQUISA

“[...] não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar”

(VEIGA-NETO, 2009, p.88 e 89).

Início este capítulo apresentando os movimentos que fundamentaram e construíram o caminho metodológico desta pesquisa. Um caminho marcado por idas e vindas, dúvidas, incertezas, descobertas e desconstruções. Desconstruir foi necessário para começar uma pesquisa qualitativa com aproximações ao pós-estruturalismo. Levando em consideração, que meu contato com esta perspectiva e com os estudos foucaultianos no decorrer da minha formação inicial foram eventos isolados e que grande parte desta foi pautada em uma perspectiva crítica, desconstruir foi necessário e urgente.

Por mais que suspeitasse de determinadas verdades, consideradas universais, e acreditasse que a educação não salvaria o mundo, ainda assim, acreditava que éramos sujeitos livres e não conseguia vislumbrar uma maneira de pesquisar sem encontrar uma única resposta, ou sem ter um único método pré-estabelecido. Então foi necessário duvidar das certezas e enfrentar algumas mudanças para então poder trilhar meu próprio caminho da pesquisa. Mas por que iniciar falando de método/metodologia?

Dentro da perspectiva pós-estruturalista, que busquei me aproximar neste estudo, falar em método, por vezes, pode causar estranhamento e desconfiança. Isso porque, a utilização da palavra método em sua compreensão tradicional, de um conjunto sistemático de regras a serem seguidas, é impossível. Isso não significa que não exista um método, ele existe desde que não se entenda método como padrões fixos e estabelecidos, mas sim na sua compreensão mais ampla “[...] algo como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos, concretos” (VEIGA-NETO, 2011, p. 17).

Nesta vertente, enfatizamos a construção de nossas metodologias “[...] porque sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos” (PARAÍSO, 2012, p. 24). Por este motivo não apresento de antemão um método de

análise para compreender como as crianças vem sendo narradas nas revistas *Nova Escola e Pátio – Educação infantil*, comprometo-me apenas em tornar compreensível as escolhas e os caminhos que trilhei no decorrer do processo de pesquisa.

Isso não quer dizer que como pesquisadora não tinha um plano, um planejamento. A diferença é que este plano é flexível, não linear e foi sendo definido no processo de investigação. Neste sentido utilizo as palavras de Bogdan e Biklen que afirmam “[...] investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objectivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.84).

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos o que significa ricos em por menores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim formuladas com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Enfim, os primeiros movimentos para realização da pesquisa foram empreendidos para maior aproximação e compreensão da perspectiva teórica que intento me aproximar neste estudo. As disciplinas, o grupo de estudos, as orientações em grupo e as incessáveis leituras foram cruciais para a constituição deste trabalho que, além de auxiliarem neste processo inicial, possibilitaram-me definir algumas ferramentas teórico-metodológicas para o desenvolvimento das análises empreendidas.

Uma das ferramentas centrais no desenvolvimento deste estudo é a linguagem, enquanto elemento capaz de constituir e produzir o próprio mundo. Nas palavras de Veiga - Neto “Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos as coisas, à nossa experiência, ao mundo.” (VEIGA-NETO, 2011, p. 89). Esse entendimento possibilita perceber que os significados dos objetos não estão ocultos esperando que alguém o encontre ou descubra, “[...] a essência das coisas nada mais é do que uma invenção humana, instituída nas trocas e negociações de sentido que estabelecemos intersubjetivamente” (BUJES, 2002, p. 21).

Dentro da perspectiva que me propus a realizar esta dissertação não utilizo a linguagem apenas para descrever ou explicar o mundo, pois “[...] as linguagens que

utilizamos estão profundamente implicadas na instituição de práticas e na constituição de identidades sociais” (BUJES, 2002, p. 21). Compreender a linguagem desta maneira me possibilitou olhar para as revistas e compreender que os significados ali presentes não são eternos, são sempre transitórios, justamente porque são construídos historicamente.

Outra ferramenta que foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa foi o governo. A utilização desta me permitiu compreender as estratégias de condução das condutas postas a funcionar nos discursos sobre a criança e sua educação disseminadas nas revistas *Nova Escola e Pátio – Educação Infantil*.

Utilizo o termo governo, referindo-me a ação ou ato de governar, como proposto por Foucault, com o intuito de garantir a rigorosidade da expressão usada pelo autor. Veiga-Neto (2000) defende a utilização do termo governo, ao invés de governo, tendo como base para tal proposição as possíveis vinculações da expressão governo com o sentido convencional da palavra que se refere somente as estruturas políticas e a gestão do Estado. Segundo ele o sentido conferido por Foucault ao termo é muito mais abrangente que a compreensão convencional e diz respeito às práticas de poder que se exercem com o objetivo de conduzir a própria conduta ou a conduta dos outros. Sobre essa questão Foucault (1995) afirma que o termo governar designa

[...] a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Assim utilizo o termo governo entendendo-o como conjunto de ações que objetivam governar a população. Considero importante destacar que as práticas de governo não se exercem apenas sobre a ação dos outros, estas podem exercer-se sobre si mesmo. Contribuindo com esse entendimento Veiga-Neto (2006) afirma

Além de resultar de uma ação (de poder) de um/uns sobre o(s) outro(s), o governo, enquanto condução, pode resultar, também, de uma ação em que cada um se conduz a si mesmo, ou seja, de uma ação de alguém sobre si mesmo, sobre aquilo que pensa e aquilo que faz. Seja sobre os outros, seja sobre si mesmo, tais ações acontecem graças a determinadas técnicas, em geral muito específicas e não refinadas. Quando se dão de uns sobre os outros, Foucault diz que tais técnicas são de *dominação* e de *poder*. Quando se dão de alguém sobre si mesmo, ele diz que se trata de técnicas de si [...] (VEIGA-NETO, 2006, p. 23).

A partir dessas considerações, nesse estudo, compreendo que as práticas de governamento se exercem tanto sobre os outros, quanto sobre si mesmo. E que ambas apresentam estreita relação com a produção de saberes e na instituição de determinadas verdades. A partir dessa afirmação considero importante destacar o papel dos discursos instituídos nas revistas, compreendidos como práticas de governamento, na constituição dos sujeitos.

Feito algumas considerações sobre as ferramentas que me possibilitaram desenvolver a presente pesquisa, passo a apresentar os caminhos que trilhei. Esses caminhos que constituíram a pesquisa foram muitos, assim para melhor organização dividi este capítulo em três seções. A primeira seção destina-se a apresentação do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, buscando com maior foco seu seguimento: *Periódicos*, que seleciona e distribui as revistas às escolas públicas.

Na segunda seção, cujo título é *Recolhendo e reconhecendo o material*, passo a descrever a forma como procedi com a busca das revistas, tematizando também as dificuldades encontradas nesse processo. Nesta apresento também os movimentos que foram necessários para uma maior aproximação da organização das revistas.

Na terceira e última seção, nomeada *Algumas escolhas*, apresento as principais dificuldades e os meus sentimentos enquanto pesquisadora. Logo passo a descrever as escolhas que fui fazendo para a delimitação do corpus de análise.

2.1 CONTEXTUALIZANDO O PNBE

Nesta seção apresento um pequeno panorama do que é o Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE, apresentando um pouco da sua constituição e das características específicas do eixo periódicos que distribui as revistas selecionadas para todas as escolas públicas de Educação Infantil.

O PNBE tem sua constituição em abril de 1997 com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura dos alunos e professores, por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O PNBE é vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, a Secretaria de Educação Básica – SEB, em cooperação com a Secretaria de Educação Especial –

SEESP, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD do Ministério da Educação – MEC.

Embora este Programa tenha sido criado no final dos anos 90, a preocupação com a leitura e o acesso à cultura são anteriores, tantos outros programas e projetos, governamentais ou não, já apresentavam objetivos semelhantes, são eles: Proler (1992), Pró-leitura (1992), Ciranda de livros (1982 a 1985), Viagem da Leitura (1987 a 1988), Sala da Leitura (1988), entre outros. Essas ações buscavam, além do objetivo de universalizar o acesso à leitura, diminuir os baixos índices do Brasil em avaliações internas e externas. Evidencia-se, aí, a preocupação com a formação de uma sociedade leitora.

Desde sua concepção, o PNBE passou por algumas mudanças, o Projeto iniciou contemplando somente uma série do Ensino Fundamental e limitando a distribuição ao número de alunos e, gradativamente, foi ampliando seu atendimento e os materiais distribuídos. Podemos perceber isso na tabela⁸ abaixo.

Tabela 1 – Cronologia do PNBE

ANO	PÚBLICO
1997	4ª série
1998	Séries Finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)
1999	Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries)
2000	Professores da 1ª a 8ª série Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental)
2001	4ª e 8ª séries
2002	4ª série
2003	4ª e 8ª séries Educação de Jovens e Adultos (última etapa do Ensino Fundamental)
2004	Professores de 1ª a 4ª séries Séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)
2005	Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries)
2006	Séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)
2007	

⁸ Cabe destacar que esta tabela leva em consideração o ano de publicação do edital, e não o ano de distribuição. Por exemplo: em 2008, o edital para seleção dos periódicos foi lançado prevendo a oferta para a Educação Infantil e somente em 2009, que as revistas foram distribuídas nas escolas.

2008	Educação Infantil (Creche e Pré-escola) Ensino Fundamental (Séries Iniciais) Ensino Médio
2009	Ensino Fundamental (Anos Iniciais) Ensino Médio
2010	Educação Infantil (Creche e Pré-escola) Ensino Fundamental (Anos Iniciais) Educação de Jovens e Adultos PNBE Professor PNBE Temático PNBE Periódicos
2011	Ensino Fundamental (Anos Finais) Ensino Médio PNBE Periódicos
2012	Educação Infantil (Creche e Pré-escola) Ensino Fundamental (Anos Iniciais) Educação de Jovens e Adultos
2013	Ensino Fundamental (Anos Iniciais) Ensino Médio
2014	Educação Infantil (Creche e Pré-escola) Ensino Fundamental (Anos Iniciais) Educação de Jovens e Adultos PNBE Professor PNBE Periódicos

Atualmente, o programa atende todas as escolas públicas de Educação Básica cadastradas no Censo Escolar, com três principais modalidades: *PNBE Professor* que distribui livros teóricos metodológicos, *PNBE Temáticos* livros de literatura englobando as temáticas: indígena, quilombola, campo, educação de jovens e adultos, direitos humanos, sustentabilidade socioambiental, educação especial, relações étnico-raciais e juventude, e o *PNBE Periódicos* que seleciona e envia revistas às escolas.

É sobre este último eixo do Programa que esta pesquisa se dedica, buscando compreender como os discursos sobre as crianças, narrados pelas revistas presentes nas escolas públicas de Educação Infantil, vêm contribuindo para a constituição do sujeito infantil contemporâneo.

A Educação Infantil passou a ser contemplada pelo Programa somente em 2008, e em 2010 o Programa passa a adquirir e distribuir também periódicos⁹. Cabe salientar

⁹ Revista de natureza pedagógica de cunho informativo e jornalístico, de publicação periódica.

que a distribuição das revistas é anualmente entregue a todos os níveis e modalidades de ensino, e a distribuição revezada serve para os outros eixos do Programa.

2.1.1 PNBE Periódicos

Nesta seção, pretendo apresentar o eixo do PNBE que se constitui como central nesta pesquisa, buscando compreender de que forma os periódicos são selecionados, quais os critérios e etapas da seleção e quais objetivos ele se destina. Para começar, recorro ao que o PNBE entende por periódico “[...] de natureza pedagógica destinados a subsidiar o trabalho do professor em sala de aula e que possam ser utilizados como apoio à formação e à atualização do corpo docente” (BRASIL, 2011, p. 1).

A escolha dos periódicos ocorre por meio de publicação de “instrumento legal específico, contendo as características das obras e dos demais materiais a serem adquiridos, a cada ano e os procedimentos para execução do programa, de acordo com a sistemática estabelecida pelo MEC” (BRASIL, 2009).

Segundo informações do FNDE, no ano de 2010, foram distribuídas 11,5 milhões de revistas para 143.773 escolas, em todo território brasileiro, totalizando um investimento de R\$ 29 milhões. As revistas distribuídas em 2010 e 2011 para a Educação Infantil foram as mesmas, pois não houve outra seleção, e o contrato junto às editoras foi renovado para mais um ano, investindo nesse ano R\$31 milhões. Houve então a distribuição de 3 revistas no decorrer destes dois anos, sendo elas *Revista Ciência Hoje das Crianças*, *Pátio – Educação Infantil e Nova Escola*. A seguir apresento uma tabela com as informações desta distribuição.

Tabela 2 - PNBE – Periódicos Educação Infantil – 2010/2011

PNBE – Periódicos – 2010/2011		
Revista	Editora	Periodicidade
Revista Ciência Hoje das Crianças	Revista Ciência Hoje das Crianças	11 edições no ano
Pátio – Educação Infantil	Artmed	janeiro/abril/ julho e outubro
Nova Escola	Fundação Victor Civita	Mensal

Os periódicos distribuídos, nos anos de 2012, 2013 e 2014 foram selecionados pelo edital de convocação 04/2011 – CGPLI, esse estabelece os critérios para as editoras, como: tempo de circulação da revista, periodicidade das publicações, número de páginas, tipo de impressão, entre outros. Fixa, ainda, os critérios de avaliação, dividindo este processo em três etapas: a triagem, a pré-análise e a avaliação pedagógica, sendo as duas primeiras etapas eliminatórias, a última etapa configura-se como classificatória e estabelece nove objetivos. Segundo o edital os periódicos deverão:

1. subsidiar o trabalho do professor dentro e fora da sala de aula;
 2. contribuir para a prática e a reflexão do professor;
 3. contribuir para a atualização dos profissionais da educação no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico;
 4. contribuir para a ampliação do universo de referências culturais de alunos e professores e demais profissionais da educação nas diferentes áreas do conhecimento;
 5. subsidiar as equipes pedagógicas das escolas no desenvolvimento de estratégias de gestão escolar;
 6. respeitar e valorizar as diversidades culturais, regionais, sociais e históricas da população brasileira;
 7. apresentar multiplicidade de idéias e de concepções pedagógicas;
 8. apresentar multiplicidade de idéias e de estratégias para o aprimoramento da gestão escolar;
 9. favorecer o diálogo entre os diferentes níveis de ensino.
- (BRASIL, 2011 s/p)

Tendo em vista esses objetivos, cinco critérios de avaliação e seleção, são apontados: correção, atualização e adequação dos conteúdos; qualidade do texto; adequação dos assuntos abordados; coerência e efetividade da proposta editorial, e projeto gráfico.

O edital previa na seleção três categorias na seleção: Na categoria 1 poderiam se inscrever revistas destinadas às instituições de Educação Infantil, Anos Iniciais e Magistério/Normal; na categoria 2, periódicos para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio; e a categoria 3 engloba as revistas especializadas em gestão escolar, para distribuição em todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Pode-se perceber que dentro dos critérios estabelecidos pelo edital, duas categorias de revistas são distribuídas a Educação Infantil: As categorias 1 e 3. Após o processo de seleção foram anunciadas as revistas que seriam distribuídas nos anos de 2012, 2013 e 2014, com as respectivas categorias previstas no edital, como podemos ver no quadro.

Tabela 3 - PNBE – Periódicos Educação Infantil – 2012/2013/2014

PNBE – Periódicos – 2012/2013/2014			
Revistas	Categoria	Editora	Periodicidade
Carta Fundamental	3	Editora Confiança	Mensal
Nova Escola	1	Fundação Victor Civica	10 edições no ano
Pátio Educação Infantil	1	Artmed	janeiro/abril/ julho e outubro
Revista Ciência Hoje das Crianças	1	Instituto Ciência Hoje	11 edições no ano

Percebe-se, comparando os resultados do processo de seleção das revistas nestes editais, que as *Revistas Nova Escola, Pátio – Educação Infantil* e *Ciência Hoje das Crianças* estão presentes há no mínimo cinco anos nas escolas públicas.

Dentre estas quatro revistas, selecionadas neste edital, precisava selecionar qual iria utilizar na pesquisa, para analisar como os discursos vêm instituindo formas de se compreender as crianças e seus modos de educá-las. Tendo esse objetivo como filtro, descartei logo no início a Revista *Carta Fundamental*, por pertencer a categoria 3 do Programa que engloba as revistas especializadas em gestão escolar. Entre as três revistas restantes optei por escolher as que tinham seu conteúdo direcionado de forma mais incisiva para a prática do professor ficando com as revistas *Nova Escola e Pátio – Educação Infantil*.

Para compreender a magnitude e amplitude do Programa no país, no ano de 2012, primeiro ano de distribuição das revistas referente à seleção deste último edital, foi aplicado um montante de R\$ 53,3 milhões para a aquisição de um total de 15,1 milhões de exemplares de 11¹⁰ revistas para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar. Esse investimento diz respeito somente ao eixo periódicos e demonstra o progressivo crescimento do Programa.

Na próxima seção descrevo o caminho metodológico que fui trilhando durante a busca pelo material e no processo de reconhecimento do mesmo. Caminhos estes marcados por uma série de escolhas que foram decisivas para elaboração desta pesquisa.

¹⁰ O PNBE distribui 11 revistas contando com a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

2.2 RECOLHENDO E RECONHECENDO O MATERIAL

Para dar continuidade à pesquisa, após ter feito um estudo sobre o PNBE e ter delimitado quais revistas distribuídas pelo Programa iriam fazer parte das análises, foi necessário ir em busca deste material. Foi então que iniciei outra fase da pesquisa - a coleta dos materiais -, etapa que a princípio acreditava que seria simples. Nesta etapa necessitava encontrar um montante de 42 exemplares, sendo 30 referente às publicações da Revista *Nova escola* e 12 da Revista *Pátio – Educação Infantil*.

Para isso, primeiramente, procurei o Núcleo de Bibliotecas da Secretaria de Município da Educação do Rio Grande, a fim de obter exemplares e/ou maiores informações sobre as revistas. Neste setor, e em conversa com a Coordenadora do Núcleo a senhora Rosane Machado de Azevedo, fui informada que ali não encontraria nenhum dos exemplares solicitados. Notícia que me surpreendeu, pois acreditava que encontraria grande parte das revistas nesta biblioteca. A senhora Rosane me esclareceu ainda que como a distribuição das revistas é condicionada ao Programa, e este distribui o material para as escolas públicas cadastradas no censo escolar do ano anterior, as revistas chegam diretamente nas escolas e que elas não tem acesso ao material. Sugeri-me ainda que entrasse em contato com alguma escola para verificar se possuíam o acervo que estava solicitando.

Então meu próximo passo foi me dirigir a Escola Municipal Cidade do Rio Grande, onde fui muito bem acolhida pela diretora da instituição que se colocou a total disposição para auxiliar. Após explicar meu tema e objetivo do estudo fui encaminhada à biblioteca Casa da Sabedoria. Lá, em meio a crianças, adolescentes, livros e muitas revistas comecei a separar as publicações da *Nova escola e Pátio – Educação Infantil* de 2012, 2013 e 2014. Encontrei ao final da tarde um montante de 22 exemplares de ambas as revistas, mas o número mais expressivo de exemplares era correspondente à revista *Nova Escola*.

Em busca das demais revistas fui até a escola Municipal de Educação Infantil Vereador Oscar de Moraes, onde em conversa com a equipe diretiva me foi sinalizado que a escola não teria muitas revistas, visto que, é um material muito utilizado pelos professores e que a mesma não dispõe de uma bibliotecária para controlar o material. Nesta biblioteca encontrei um total de 14 exemplares das revistas, sendo a maioria da Revista *Pátio – Educação Infantil*.

Já com um número significativo de revistas organizei um quadro, com o intuito de saber quantas publicações havia encontrado de cada revista e quantas ainda faltavam.

Tabela 4 - Levantamento inicial de publicações encontradas

Revista	Publicações de 2012/2013/2014	Publicações encontradas			Total de Revistas
		2012	2013	2014	
Nova Escola	30	9	8	10	27
Pátio – Educação infantil	12	2	3	4	9
					36

Depois de organizar o quadro visitei mais duas escolas onde encontrei somente publicações que já havia encontrado. Como podemos perceber no quadro já havia encontrado um total de 36 revistas, frente a todo esse material me perguntava: Como vou organizar essas revistas?

Precisava pensar em uma estratégia para organizar e ao mesmo tempo devolver as revistas para as escolas, para não prejudicá-las com a falta das mesmas por muito tempo, então foi necessário digitalizar todas. Um processo manual que me possibilitou ao folhar página por página ter uma ideia dos temas abordados, da organização e ênfase de cada edição. Concomitante com este processo, organizei um quadro para cada revista onde anotava o ano, a edição, o mês de publicação, o título da capa, e no caso da Nova Escola registrava também o título da matéria sobre Educação Infantil.

Tabela 5 - Levantamento detalhado de publicações da Revista Nova Escola

Edição	Ano	Destaque CAPA	Sala de aula	Foco
Janeiro/ fevereiro N° 249	2012	Projetos sensacionais de presente para você!	Para ouvir, cantar e tocar	Pré-escola
Março N° 250	2012	Apoio para aprender	As primeiras palavras, muito além do gugu-dadá	Creche
Abril N° 251	2012	Alfabetização	Ler é diferente de contar histórias	Pré-escola
Maio N° 252	2012	Sustentabilidade	Movimento – Por que ele é tão importante	Creche

Agosto N° 254	2012	Por que e como ensinar GRAMÁTICA	A fotografia por meio do olhar dos pequenos	Pré-escola
Setembro N° 255	2012	Turma heterogênea	Higiene – os cuidados essenciais	Creche
Outubro N° 256	2012	Gestão da sala de aula	Quando a liberdade é amiga da criatividade	Creche
Novembro N° 257	2012	Matemática 5° e 6° ano	Pesquise no laboratório e também no jardim	Pré-escola
Janeiro/Fevereiro N° 259	2013	Professor nota 10	A brincadeira virou dança. Ou o contrário?	Pré-escola
Março N° 260	2013	JOGOS quando, como e por que usar	Melecas na parede, no papel e no corpo todo	Creche
Abril N° 261	2013	Todos podem ler e escrever assim	Os pequenos comentam histórias	Creche
Maió N° 262	2013	10 desafios sobre o sexo	Organize cinco cantos produtivos	Pré-escola
Agosto N°264	2013	Alfabetização	Refletir sobre a localização espacial	Pré-escola
Setembro N°265	2013	A curiosidade na aula de ciências	O que tem dentro deste cesto?	Creche
Outubro N°266	2013	Clima para aprender	Oficinas de teatro toda semana	Pré-escola
Fevereiro N° 269	2014	Aulas show de bola	Bolinhas e crianças por todos os lados	Creche
Março N° 270	2014	Um olhar crítico sobre o mundo	O que as ilustrações revelam sobre as histórias	Pré-escola
Abril N° 271	2014	Avaliação processual	Atividades exploratórias para bebês	Creche
Maió N° 272	2014	Lugares para aprender	Quem já sabe escrever o próprio nome	Pré-escola
Agosto N°274	2014	Registro que faz refletir	Nada de desenhar só de lápis	Pré-escola
Setembro N° 275	2014	Currículo nacional e seus impactos	Nhac! Bobeou, levou uma mordida	Creche
Outubro N° 276	2014	Ideias valiosas de professores vencedores	Os investigadores do manguezal	Pré-escola
Novembro N° 277	2014	Isto é o Brasil!	Risquinho, bolinha ou número para contar	Pré-escola

Tabela 6 - Levantamento detalhado de publicações da Revista Nova Escola - Publicações Educação Infantil na capa

Edição	Ano	Destaque CAPA	Matéria de capa
Dezembro N° 258	2012	Educação Infantil as crianças já pensam sobre textos e números. Aproveite!	Eles sabem muito. Aproveite!
Novembro N°267	2013	Educação Infantil conheça escolas brasileiras que se inspiram na cidade italiana de Reggio Emilia, referência na área, e veja do que os pequenos são capazes	Eles são capazes de tudo isso
Junho/julho N° 273	2014	O bebe pensa e aprende	Creche: Bebês são capazes de aprender muito
Dezembro/Janeiro N° 278	2014	O mundo da escrita na pré-escola	Escrita na pré-escola: Ler e escrever começa agora!

Cabe destacar que a organização das tabelas difere de uma revista para outra, devido às especificidades de cada uma. Para organização do quadro da *Nova Escola* - que é uma revista que aborda vários temas relacionados à educação, organizei dois quadros. No primeiro apresento o destaque da capa, a temática da seção sala de aula – Educação Infantil e o direcionamento entre creche e pré-escola. Já na segunda tabela referente à revista Nova Escola organizei somente as publicações em que a temática Educação Infantil constituíam a capa das revistas. Para a construção do quadro da revista Pátio, levei em consideração o título da revista e as seções em destaque na capa, pois essa se constitui somente de assuntos e temáticas da Educação Infantil.

Tabela 7 - Levantamento detalhado de publicações da Revista Pátio – Educação Infantil

Edição	Ano	Título	Destaques de Capa
Junho/Setembro N° 32	2012	Educação Infantil na sociedade contemporânea	Entrevista: Adriana Fridmann Perspectiva: As novas configurações familiares e a criação das crianças Iniciativas: Educação para o consumo
Outubro/Dezembro N° 33	2012	Ciências na Educação Infantil	Iniciativas: O papel educativo dos museus de ciências Cenário: Pesquisa inédita desvenda a educação infantil nas escolas rurais

			Entrevista: Sergio Ferreira
Janeiro/Março N° 34	2013	Educação Infantil e espaço externo	Entrevista: Claus Jensen Infância: Como ajudar as crianças a deixar as fraldas Cenário: O racismo que vem de berço
Abril/Junho N°35	2013	Educação Infantil de 0 a 3 anos	Entrevista: Nadia A. Bossa Infância: Os primeiros dias na creche Cenário: A abordagem Pikler-Lóczy chega ao Brasil
Junho/Setembro N° 36	2013	Gênero na educação infantil	Entrevista: Lise Eliot Ateliê: O cinema como recurso pedagógico
Janeiro/Março N° 38	2014	A escola e as crianças de 4 a 5 anos	Entrevista: Rita Coelho Infância: O complexo de Édipo Cenário: O desafio de matricular todas as crianças de 4 anos na pré-escola
Abril/Junho N° 39	2014	Diversidade Linguística na escola	Entrevista: Ellen Bialystok Iniciativas: Quem quer brincar Infância: A importância de dormir bem
Julho/Setembro N° 40	2014	A infância e a cidade	Entrevista: Vital Didonet Ateliê: O circo chegou Infância: A transição entre família e escola
Outubro/Dezembro N° 41	2014	Cuidar e Educar	Entrevista: Paola Strozzi Iniciativas: Museus abrem as portas aos bebês

Passo a seguir a apresentar de forma mais detalhada a organização das revistas Nova Escola e Pátio – Educação Infantil, que compõe o meu corpus de análise. Esse foi um movimento necessário para compreender a organização e o objetivo das revistas, tendo em vista que embora ambas abordem a área da Educação Infantil possuem características muito particulares. Busquei junto aos *sites* das referidas revistas informações que pudessem auxiliar neste processo inicial de reconhecimento do material.

2.2.1 Revista *Nova Escola*

Para buscar compreender a história da Revista recorri ao *site* da revista e da Fundação Victor Civita. Segundo estes a revista *Nova Escola* pertence à Fundação Victor Civita, uma “organização sem fins lucrativos, tendo como objetivo apoiar o trabalho de professores, gestores e formuladores de políticas públicas da Educação Básica Brasileira¹¹”.

Ainda, de acordo com informações da Fundação, a revista foi idealizada e criada pelo empresário americano Victor Civita que em 1986 passa a publicar a revista *Nova Escola*, com o objetivo de contribuir para a melhoria do trabalho dos professores na sala de aula. Entre tantos prêmios que recebeu, destaca-se que em 2001 a UNESCO reconhece esta revista como o melhor veículo de educação do país. Uma revista de ampla circulação no Brasil, segundo a Projeção Brasil de Leitores “a Nova Escola tem 1,8 milhão de leitores” (Projeção Brasil de Leitores Marplan jul/2013 a jun/2014 X circulação). Percebe-se assim a grande proporção que a referida Revista tem na educação do país.

Segundo informações do site¹² a Revista há 29 anos em circulação já tematizou diversos assuntos relacionados à educação e “auxiliou” à prática de diferentes gerações de profissionais da área, discutindo temas atuais e, muitas vezes, polêmicos. Desde março de 1998 a sociedade pode contar também com o *site* da revista, que apresenta o material da edição impressa e, ainda, conteúdo exclusivo *online* além de um total de duas mil e quinhentas propostas de plano de aula.

Após situar brevemente a trajetória da *Nova Escola* pretendo apresentar a forma de organização que caracteriza as edições compreendidas entre 2012 e 2014. Logo no início de cada revista, podemos perceber que ela é dividida em 4 partes, a primeira parte apresentada no índice é a CAPA que expõe a matéria central da edição, a segunda parte é as SEÇÕES que em cada edição apresenta uma organização, porém as mais recorrentes são: *Caro Educador*, espaço destinado a apresentação da revistas aos professores; *Caixa Postal*, destinado a mensagens e correções de edições anteriores, quando necessário; *Fala, Mestre!* destinado a textos ou entrevistas de especialistas; e *E agora, Telma?* Telma professora de Psicologia Educacional, responde dúvidas dos leitores sobre o comportamento. Logo após as seções, em terceiro lugar, vem A SALA

¹¹ Fonte: <http://www.fvc.org.br/>

¹² Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/>

DE AULA, que apresenta assuntos em áreas do conhecimento como: Educação Infantil, Matemática, Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, História, Ciências, Geografia, entre outras, aqui o leitor pode encontrar sugestões de atividades e formas de abordá-las dentro da escola. Por fim, se apresenta as REPORTAGENS que compõem a edição.

Figura 1 – Exemplo de apresentação do índice *acervo pessoal da autora



Índice OUTUBRO 2012

Capa
44 **GESTÃO DA SALA DE AULA**
Você seguro em classe
Como se preparar para enfrentar os dilemas de todo dia

Seções

12	CARO EDUCADOR
14	CAIXA POSTAL
16	GESTÃO ESCOLAR
18	CARREIRA
20	ONLINE
22	NA DÚVIDA?
24	E AGORA, TELMA?
26	HELOISA RESPONDE
28	NOVA ESCOLA DISCUTE
30	FALA, MESTRE!
36	RETRATO
38	EM DIA
103	ESTANTE
106	PENSE NISSO

Sala de aula

56	LÍNGUA PORTUGUESA 1º e 2º anos
60	EDUCAÇÃO INFANTIL Creche
64	MATEMÁTICA 4º e 5º anos
68	EDUCAÇÃO FÍSICA 6º ao 9º ano
71	CIÊNCIAS 9º ano
74	GEOGRAFIA 6º e 7º anos

Reportagens

77	PRÊMIO VICTOR CIVITA Quem são os 11 vencedores
97	BRINCADEIRAS REGIONAIS Girar, correr e pular sob o sol cearense

8 OUTUBRO 2012 novoescola.org.br

A revista tem edições mensais, mas os meses de janeiro e fevereiro, junho e julho, correspondem a uma única edição, somando, então ao final de cada ano, 10 edições. Dentro dessas edições anuais, vários assuntos referentes à Educação Infantil são tematizados, mas percebi que cada ano a revista traz como matéria de capa um assunto relacionado à Educação Infantil. No ano de 2012 essa edição foi em dezembro e trazia como título: “As crianças já pensam sobre textos e números. Aproveite!”, na edição de 2013, no mês de novembro, a capa apresenta “Conheça escolas brasileiras que se inspiram na cidade italiana de Reggio Emilia, referência na área, e veja do que os pequenos são capazes” e, em 2014, a Educação Infantil é capa em duas edições, sendo

que uma aborda questões relativas à creche com o seguinte título: O bebê pensa e aprende. A edição de junho/julho também é voltada para a pré-escola e tem o seguinte título: O mundo da escrita na pré-escola publicada em dezembro.

Figura 2 – Educação Infantil na capa *acervo pessoal da autora



Nas demais edições anuais, a Educação Infantil é tematiza na SALA DE AULA, e o foco varia entre Creche e Pré-escola e essa distinção é feita já no índice, como verifica-se na figura a seguir:

Figura 3 – Exemplo de apresentação do foco *acervo pessoal da autora



Num primeiro levantamento, percebemos que das 27 revistas analisadas, 10 são destinadas à creche e 13 abordam questões relativas à pré-escola, sendo que, quatro revistas abordam Educação Infantil na capa.

Na seção a seguir apresento algumas considerações sobre a organização da revista *Pátio*.

2.2.2 A Revista *Pátio* – Educação Infantil

A Revista *Pátio* – Educação Infantil está em circulação desde 2003, e foi criada a partir de consultores renomados no campo da educação da infância. Essa tem como objetivo oferecer aos educadores de Educação infantil informação qualificada, além de um espaço para troca de experiências de temas relevantes para sua prática pedagógica¹³.

Com circulação nos meses de janeiro, abril, julho e outubro, a revista é uma referência na área. Diferente da Revista Nova Escola, seu conteúdo é exclusivamente destinado à Educação Infantil, assim, não há uma divisão de publicações destinadas à creche e a pré-escola, mas percebi que duas publicações de um total de nove tem como temática de capa assuntos relativos à educação de zero a três anos e uma sobre a educação de 4 a 5 anos, como pode-se ver nas imagens.

Figura 4 – *Pátio* – Creche e Pré-escola *acervo pessoal da autora



A revista tem um corpo editorial composto por profissionais da área da Educação Infantil, além de jornalistas e repórteres. A *Pátio* oferece um espaço onde os

¹³ Fonte: <https://www.grupoa.com.br/revista-patio/sobre-a-revista.aspx>

profissionais da área da educação podem escrever artigos e submeter a uma avaliação. Cabe salientar que, além do material impresso, a revista oferece aos seus leitores matérias exclusivas no site¹⁴, assim como a revista *Nova Escola*.

Cada edição conta com onze seções, além da capa e sumário, a revista na maioria das publicações conta com: Carta ao leitor, Cenário, Dia a dia, Entrevista, Infância, Iniciativas, Perspectiva, Resenha e Roda de conversa.

Figura 5 – Estrutura da revista Pátio *acervo pessoal da autora



04	CAPA Concepções sobre o brincar dos bebês <i>Tânia Ramos Fortuna</i> <i>Natália Souza da Silva</i>
08	A prática docente com os bebês <i>Angela Scalabrín Cautinho</i>
12	Para além da sala do berçário <i>Carolina Gobbato</i>
16	ENTREVISTA Entender o cérebro para educar melhor -> <i>Natália A. Bossa</i>
19	PERSPECTIVA Livros para ler, explorar e imaginar <i>Rosete Martins Guimarães</i>
24	DICAS Casa para entrar e explorar
26	DIA A DIA Brincando com a escuta musical na educação infantil <i>Miriam Suzana Pizzato</i> A chegada do bebê <i>Lidiane Maria Ferreira</i> <i>Adriana de Oliveira Gonçalves Figueiredo</i>
33	ATELIÊ Os bebês no teatro <i>Paulo Sérgio Fochi</i>
36	INFÂNCIA Os primeiros dias na creche <i>Ana Maria Melio</i>
40	CENÁRIO Um olhar cuidadoso <i>Silvane Azevedo</i>
44	INICIATIVAS Apoio aos pais e desenvolvimento para os filhos <i>Marcos Glesteira</i>

As divisões apresentadas nem sempre seguem uma ordem específica, mas são visualmente distintas, por exemplo, a seção Cenário é sempre amarela e Entrevista rosa. Em contato com este material, percebi que sempre a primeira seção é a Carta ao leitor, onde encontramos um pequeno texto que tem referência com a temática apresentada na capa. Essa é escrita por uma psicóloga especialista em psicologia da infância. O cenário é um espaço destinado a entrevistas e não possui um único responsável pelo texto apresentado, assim como a Entrevista. Dia a dia e Iniciativas são destinadas a relatos de experiências.

¹⁴ <https://www.grupoa.com.br/revista-patio/Default.aspx>

Após ter feito estes primeiros movimentos de aproximação ao material de análise desta pesquisa, passo a seguir a apresentar algumas escolhas necessárias durante o processo de pesquisa.

2.3 ALGUMAS ESCOLHAS

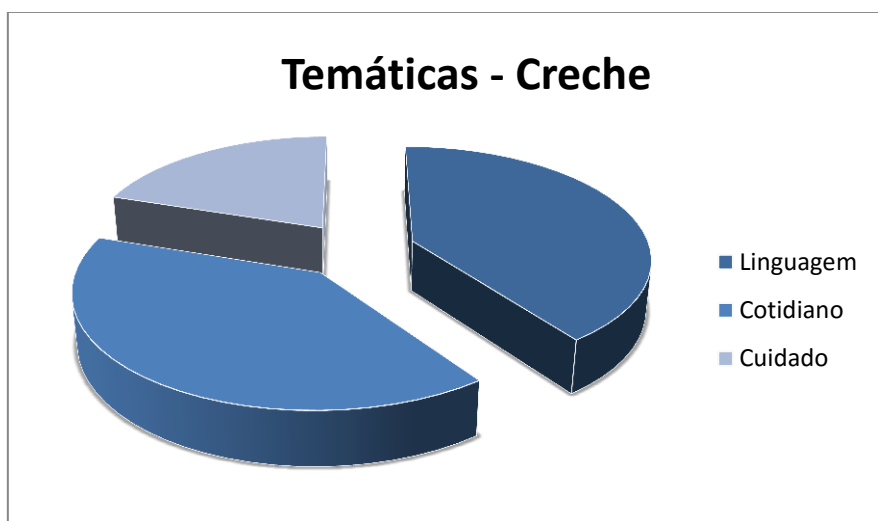
O meu primeiro contato com as revistas foi através do contato físico, quando encontrava na biblioteca uma das revistas *Nova escola e Pátio* distribuídas entre 2012 e 2014. Neste contato inicial logo anotava na tabela e já folheava as revistas buscando saciar uma ansiedade, digamos um nervosismo. Minha preocupação com o que iria encontrar nas revistas era grande e esse primeiro contato mesmo que superficial, já possibilitou um maior conhecimento sobre as temáticas abordadas, mas mais importante que isto, me tranquilizou. A primeira escolha necessária no processo de pesquisa, foi o momento de encerrar as buscas pelas revistas, pois inicialmente acreditava que encontraria no mínimo um exemplar de cada publicação, mas isso não ocorreu. Das 42 revistas distribuídas no período que me propus a analisar encontrei 36. Como era necessário dar continuidade para a pesquisa optei, frente a dificuldade de encontrar o material e diante do grande volume de material que já dispunha, em dar andamento à escrita e encerrar as buscas.

Iniciei então o processo de digitalizar as revistas com o propósito de dispor deste material durante todo o processo de pesquisa. Esse momento foi marcado por um maior aprofundamento no material, pois enquanto digitalizava página por página, realizei a primeira leitura das muitas que se seguiriam. Neste trabalho marcado por percalços tecnológicos levei mais de três meses para digitalizar as mais de três mil páginas, correspondentes as 36 revistas.

Frente a este volume de material, outra escolha foi necessária, deveria classificar e organizar o material. Na tentativa desta organização, em diversos momentos me deparei em ações de seleção, algo que não foi fácil. Gostaria de destacar que todas as organizações, seleções e categorizações iniciais foram de forma arbitrária e foi um exercício de incluir e excluir. Então, a solução que encontrei para apresentar na banca de qualificação foi estabelecer categorias a partir de grandes áreas abordadas nas revistas.

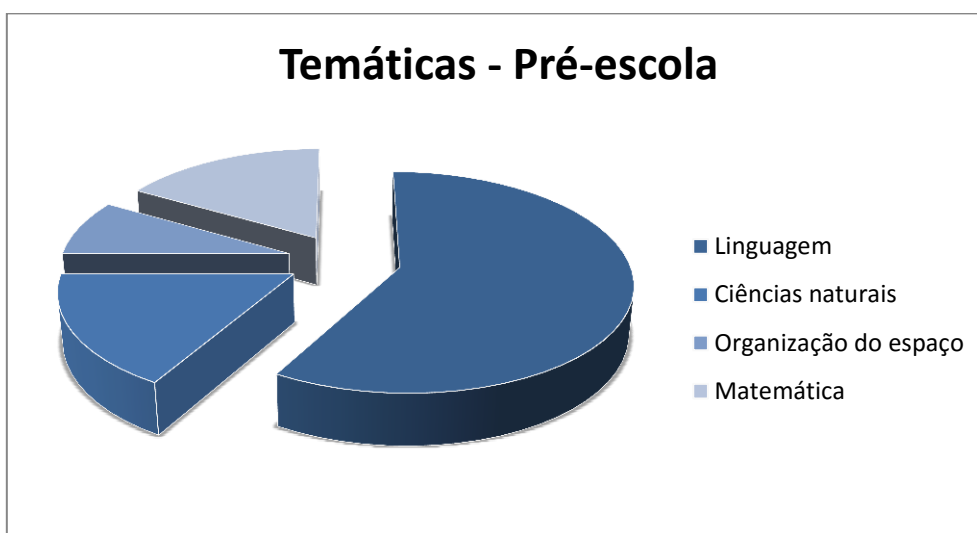
Então para o processo de qualificação dividi as revistas em duas categorias: a creche e a pré-escolas, a fim de tentar organizar.

Figura 6 – Levantamento inicial das temáticas – Creche



Como podemos perceber, os assuntos que perpassam as publicações referentes à prática pedagógica com crianças de zero a três anos, são: linguagem, cotidiano e cuidado. A primeira categoria diz respeito à linguagem, sendo que deste grupo duas edições enfocam a linguagem oral, uma a linguagem corporal e outra a linguagem plástica. Outro grupo que utilizei engloba o cotidiano, nessa categoria encontram-se as matérias que apresentam sugestões de atividades para desenvolver com os bebês e crianças bem pequenas. Na última, que elenquei, encontram-se as publicações que destacam o cuidado, como higiene e mordidas.

Figura 7 – Principais temáticas - Pré-escola



Para sistematizar as temáticas referentes à pré-escola utilizei quatro categorias, a linguagem, as ciências naturais, organização do espaço e matemática. As linguagens que encontramos neste grupo são: musical, oral, escrita e plástica. Duas revistas enfocam as ciências naturais, dando ênfase ao laboratório, experimentação e investigação. A próxima categoria que surgiu, ao ler e classificar as temáticas, diz respeito ao conhecimento matemático. Somente uma matéria destina-se de forma direta à organização do espaço da sala de aula, elencando quatro cantos: o do faz de conta, o da escrita, desenho e jogos como uma possibilidade ideal de organização.

Após o processo de qualificação, foi necessário delimitar o meu corpus de análise, afinal não teria tempo hábil para trabalhar com todas as 36 publicações. Mas como delimitar? Quais revistas escolher? Qual critério utilizar? As possibilidades eram muitas e a insegurança maior ainda. Neste momento de insegurança conheço a tese de Cristianne Rocha (2005) intitulada: *A Escola na Mídia: nada fora do controle*. Nesta pesquisa a autora analisa as reportagens presentes nas revistas *Veja* e *Isto é*, no período de 1998 a 2002, buscando publicações que abordem a escola, a violência escolar, as tecnologias de comunicação e informação, os mecanismos de controle e a educação a distancia. A autora diante de uma multiplicidade de material, imagens, abordagens propõe a utilização do que ela denominou “operadores discursivos da mídia impressa”.

Esses operadores apresentam quatro regras, quais sejam: a regra das localizações, a regra das repetições a regra da ênfase e por fim a regra dos recursos. A primeira, *regra das localizações* faz referência à importância e destaque que os textos recebem em uma mídia impressa, segundo ela “as reportagens ocupam lugares estratégicos nas revistas (...) e tal localização, em geral, indica a importância e o destaque que a matéria recebe ou não.” (ROCHA, 2005, p. 150). A segunda regra é a das repetições, nesta regra a recorrência dos temas abordados ganha visibilidades. Já a terceira é a *regra das ênfases*, que leva em considerações a utilização de argumentos e conhecimentos que defendem a ideia do texto. A última é a *regra dos recursos* que analisa a linguagem gráfica utilizada que vai desde a cor até o tipo e tamanho das letras.

Assim, a partir desses operadores discursivos da mídia impressa propostos por Rocha (2005) consegui delimitar as revistas e matérias que iria analisar no decorrer da pesquisa. Ao utilizar as regras propostas pela autora delimitei que esta pesquisa de dissertação iria analisar somente as revistas que o tema Educação Infantil estivesse como chamada de capa. Constituindo-se assim um total de 13 revistas, conforme apresento na tabela abaixo.

Tabela 8 - Revistas que constituíram o corpus de análise da pesquisa

Revista	Publicação	Ano	Chamada de Capa
Pátio	Junho/Setembro N° 32	2012	Educação Infantil na sociedade contemporânea
Pátio	Outubro/Dezembro N° 33	2012	Ciências na Educação Infantil
Nova Escola	Dezembro N° 258	2012	Educação Infantil as crianças já pensam sobre textos e números. Aproveite!
Pátio	Janeiro/Março N° 34	2013	Educação Infantil e espaço externo
Pátio	Abril/Junho N° 35	2013	Educação Infantil de 0 a 3 anos
Nova Escola	Novembro N° 267	2013	Educação Infantil conheça escolas brasileiras que se inspiram na cidade italiana de Reggio Emilia, referência na área, e veja do que os pequenos são capazes
Pátio	Janeiro/Março N° 38	2014	A escola e as crianças de 4 a 5 anos
Pátio	Abril/Junho N° 39	2014	Diversidade Linguística na escola
Nova Escola	Junho/julho N° 273	2014	O bebe pensa e aprende
Pátio	Julho/Setembro N° 40	2014	A infância e a cidade
Nova Escola	Dezembro/Janeiro N° 278	2014	O mundo da escrita na pré-escola

Após este processo de delimitação do corpus de análise, iniciei uma maior imersão nas revistas. Foi necessário então reler as publicações. Nesse processo, ao mesmo tempo que lia, fui realizando um fichamento de todas as matérias. Esse material que produzi também serviu de base para as análises empreendidas nesta pesquisa.

Considero importante destacar o processo de leitura e fichamento dos materiais foi feito levando em consideração o objetivo desta pesquisa, que é analisar como os

discursos veiculados nas revistas *Nova Escola* e *Pátio – Educação Infantil* distribuídos pelo PNBE para as escolas públicas de Educação Infantil vêm instituindo formas de se compreender as crianças.

O próximo capítulo, intitulado *A infância e sua educação*, foi traçado para que conseguisse compreender como ocorreu a “invenção da infância” e a constituição do sujeito infantil moderno.

3. A INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO

Assistimos, nos últimos anos, a uma crescente preocupação com a infância, um aumento de matérias televisivas, jornalísticas, políticas públicas, pesquisas e estudos que têm como foco as crianças, principalmente, no que diz respeito a sua educação e seu desenvolvimento. Esta necessidade de produzir saberes dirigidos às crianças fica mais evidente ao longo dos séculos XIX e XX, pois “multiplicaram-se as propostas e ações dirigidas às crianças, na legislação, nas políticas públicas, na educação e na saúde, no mercado, etc.” (KUHLMANN JR., FERNANDES, 2004, p. 18). Emerge, da preocupação com as crianças, diversos discursos provenientes das mais diversas áreas do conhecimento, tais como: da educação, da psicologia, da medicina, da filosofia, entre outras. Muitos destes discursos, que circulam sobre a educação, se dirigem aos professores, discutindo o que e o como ensinar. Neste sentido Larrosa afirma,

Temos bibliotecas inteiras que contêm tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam em lugares como a televisão, as revistas, os livros, as salas de conferência ou as salas de aula universitárias (LARROSA, 1999, p. 183).

Bujes e Dornelles, ao discutirem a centralidade que a temática assume na atualidade, salientam que uma “[...] incursão diária aos jornais, às revistas, aos sites de notícias nos leva a uma constatação imperiosa: a preocupação continuada com o tema da infância” (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 11). Para dar visibilidade ao que estou me referindo, utilizo como exemplo uma matéria vinculada na Revista Nova Escola, que nos últimos anos está presente nas escolas públicas através do Programa Biblioteca na Escola - PNBE.

Mas o que levar em conta na hora de escolher brinquedos para utilizar num ambiente escolar? O melhor *é* basear-se nas etapas do desenvolvimento infantil e nos grandes marcos das conquistas motoras, como sentar, engatinhar e andar. O bom brinquedo *é* aquele que atende às necessidades e possibilidades de cada fase sem se ater à indicação de idade. No entanto, de nada adianta encher uma sala com diferentes tipos e não ensinar a brincar. Além de fazer uma boa seleção, *é seu papel* mostrar as funções de cada brinquedo para que todos sejam aproveitados ao máximo (Revista Nova Escola Online¹⁵, grifo do autor).

¹⁵ Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/0-a-3-anos/brinquedo-certo-para-cada-idade-mobile-fantoches-carrinhos-caixas-mordedores-creche-535400.shtml?page=0>

Este é só um exemplo das muitas reportagens que se direcionam ao trabalho no cotidiano da Educação Infantil, e de forma bem explícita diz o que deve ser feito. Outros tantos poderiam aqui fazer-nos refletir sobre o assunto, mas esgotaríamos nossas forças em tentar reuni-los e fugíramos do foco deste trabalho – que é olhar para as revistas *Nova Escola* e *Pátio*, problematizando como estes discursos vêm instituindo formas de se compreender as crianças.

Para isto, no presente capítulo, pretendo apresentar algumas reflexões sobre o que hoje compreendemos por infância e Educação Infantil, buscando na história alguns elementos marcantes que constituíram a educação das crianças, perguntando-me: Como chegamos até aqui? Cabe salientar que ao anunciar que irei recorrer à história, não o farei para apresentar a origem do atendimento à infância, e tampouco buscando traçar uma reta linear do seu desenvolvimento, busco na história algumas pistas para compreender as práticas de atendimento à infância.

Diante desta consideração, recorro aos estudos de Kulmann Jr. que ao fazer uma abordagem histórica sobre a infância e a Educação Infantil, destaca que,

[...] as instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, e das relações de produção, etc. – é claro, com a história das demais instituições educacionais (KUHLMANN JR., 2010, p. 16).

Por isso, faz-se necessário, para tentar compreendermos a história da Educação Infantil, remetermos a outra história – a da infância. Ainda que a infância pareça existir desde sempre, enquanto categoria social, nem sempre existiu como temos hoje, esta preocupação em demarcar a infância como uma etapa do desenvolvimento diferenciando dos adultos, surge segundo, Áries (1989)¹⁶, a partir dos séculos XVII e XVIII, onde a criança passa a ser vista como um ser em desenvolvimento, que tem características e necessidades específicas. Através de seu estudo iconográfico, o autor aponta que, anteriormente na Idade Média, não havia distinção entre o que era restrito para os adultos e o que era reservado aos pequenos, considerando as crianças neste

¹⁶ Cabe destacar que por mais que os estudos de Philippe Ariès sejam importantes para pensar a infância, como uma construção social vinculada à Modernidade, há algumas críticas endereçadas a sua pesquisa. Essas são principalmente relacionadas às generalizações de sua obra, problematizando as fontes e as dezenas de imagens selecionadas pelo autor, “[...] quando existem dezenas de milhares, levaria facilmente a conclusões errôneas sobre o lugar da infância [...]” (KUHLMANN JR., 2010, p. 22). Outra questão a ser ponderada, é que outros tantos materiais não foram levados em consideração por Ariès, como: “Os registros paróquias, as cartas, a literatura romanesca, os textos jurídicos e médicos, os tratados de educação, as biografias dos santos, também mostram que as fontes não estavam mudas em relação à infância na Idade Média” (KUHLMANN JR., 2010, p. 22).

período como adultos em miniatura. Assim, segundo o autor, não se diferenciava o adulto da criança em vários aspectos, nem sequer eram pensados locais próprios para elas. As roupas, as músicas, os jogos e os espaços frequentados pelas crianças eram os mesmos dos adultos. A expectativa de vida das crianças era pequena, o que explica, de alguma maneira, esta despreocupação em estabelecer espaços e atividades próprias para elas, e as que passavam de um ano de idade, assim que adquirissem o mínimo de independência, já eram inseridas na vida adulta.

Embora houvesse na Idade Média alguns registros e referências relativos à infância, é a partir da instauração da Modernidade, com todos os fenômenos econômicos e políticos que derivam dela como “[...] o aumento das populações urbanas, a crescente divisão do trabalho, a organização capitalista da acumulação e da propriedade e, posteriormente, a organização dos Estados nacionais [...]” (BUJES, 2002, p. 32), que surgem novas formas de compreender os indivíduos e as populações. A infância passa a ter um “[...] estatuto próprio, especificidades definidas, necessidades predeterminadas e idealizações – nasceram as práticas e as teorias para governá-la”. (BARBOSA, 2006, p. 76).

Concomitante com a “invenção da infância”, intensificam-se os estudos sobre o desenvolvimento infantil, suas necessidades, as metodologias e espaços específicos para a educação das crianças. Surgem pesquisas que as observam e

[...] ocupam-se em acompanhá-las, medi-las, pesá-las, descrevê-las, estudando uma ampla variedade de seus comportamentos que vai desde seus interesses seus brinquedos, até o modo como crescem e se conduzem em diferentes momentos da infância. Tais investigações passam a definir pautas próprias de conduta dos sujeitos infantis em relação aos objetos que investigam. Entre elas também se encontra a origem dos estudos de desenvolvimento físico e mental que acabam por estabelecer a periodização, a classificação, e a caracterização de um desenvolvimento infantil desejável (BUJES, 2002, p. 39).

Esta centralidade na produção de saberes e na crescente caracterização do que precisam as crianças, está, segundo Bujes (2002), em estreita relação com a instauração da Modernidade. As crianças, sujeitos desta população infantil, passam a ser “[...] medidas, calculadas, categorizadas, descritas, ordenadas e organizadas estatisticamente podem também se tornar, ao mesmo tempo, alvo de determinadas instituições e objetos sujeitos ao exercício do poder e do saber.” (BUJES, 2002, p. 80).

O atendimento às crianças em instituições escolares tem sua origem atrelada a alguns acontecimentos, como da criação da escola, novo papel da mulher na sociedade, uma nova forma de conceber a criança, o surgimento de especialistas, a reestruturação

familiar, a industrialização, para citar somente alguns. Este movimento influenciou a invenção de um campo do saber, pois a partir

[...] do momento em que a infância é inventada pela Modernidade, fazendo-a ocupar esse espaço como sujeito-objeto, a educação passa a ser um imperativo, o que leva também, à invenção da pedagogia moderna, como um campo científico e como política do conhecimento, constituindo-se de discursos voltados para o estudo e a acumulação de saberes sobre a criança [...] (RESENDE, 2010, p. 246).

A necessidade de conhecer as especificidades de cada faixa etária, cada etapa do desenvolvimento, enfim, conhecer a população “[...] é parte da estratégia que permite a regulação e o controle dos indivíduos e das populações que habitam os núcleos urbanos das sociedades organizadas” (COSTA, 2004, p. 77). Esta estratégia de conhecer para governar fica evidente, quando refletimos sobre a construção do sentimento de infância. Veiga-Neto, ao reportar ao conceito de governmentação desenvolvido por Foucault, afirma que o filósofo

[...] retoma o verbo *governar* também na sua acepção clássica de, além de gerir os Estados e o funcionamento da política, gerir a conduta das pessoas – naquilo que elas faziam em termos de trabalho, lazer, saúde, higiene – quer no âmbito individual, quer no âmbito da família e dos pequenos grupos humanos (VEIGA-NETO, 2008, p. 25).

A educação passar a existir neste contexto, como a possibilidade de formar os adultos de amanhã “[...] torna-se bastante explícita a idéia de que, para gerir a vida dos indivíduos, é preciso agir sobre as populações” (BUJES, 2002, p. 34). A escola é concebida então como uma estratégia, como uma possibilidade de governar a população instituindo, através de um discurso científico-pedagógico, certas maneiras de se comportar, pensar, vestir, alimentar, enfim, de ser e estar no mundo. Essa preocupação em governar, ou como refere-se Foucault “[...] estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p.244) surge a partir do século XVI e trata-se de uma forma

[...] de exercício de poder, cuja ação incide sobre ações dos outros, como forma de governo dos outros, o que se opera por procedimentos, táticas, instituições, regras, disciplinas, prescrições, cálculos, estatísticas, legislações, normas etc., que podem se articular e compor arranjos técnicos por conjuntos de forças, visando à administração, ao governo da população, tendo o indivíduo como instrumento, intermediação ou condição para obtenção de intervenções, mas será sempre ao nível da população que se exercerá essa governamentalidade (RESENDE, 2010, p. 249).

Neste sentido, Resende (2010) afirma que a escola pode ser compreendida como um aparelho específico de governo que exerce um importante papel na instauração de um determinado tipo de população e sociedade. O autor ainda remete à progressiva obrigatoriedade escolar como uma forma de controle e garantia de que a “[...] a população infantil deveria ser ‘obrigatoriamente’ escolarizada” (RESENDE, 2010, p. 248)

A escola foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torna-los dóceis; além do mais, a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de sequestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude (VEIGA-NETO, 2011, p. 70-71).

É neste contexto, que se inserem as escolas de Educação Infantil, que disciplinam cada vez mais e mais cedo o sujeito infantil tornando, “[...] os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação” (VEIGA-NETO, 2011, p. 71) cada vez mais notáveis. Foucault salienta a centralidade que, a partir do século XVIII, o corpo da criança adquire um *status* central nos processos de cunho disciplinar, pois “tornando-se alvo de novos mecanismos de poder, oferece-se a novas formas de saber.” (FOUCAULT, 1995, p.140).

O século XVIII é marcado por profundas transformações, além da infância, a família e o lugar social das mulheres modificaram-se. Essas mudanças produzem grandes efeitos sobre a educação. Sobre essas reflexões Carvalho aponta,

Os padrões demográficos sofrem uma verdadeira revolução, com a redução da mortalidade infantil, a ampliação do tempo esperado de vida e redução das taxas de natalidade. Cada família tem poucos filhos e neles investe o melhor de si em termos econômicos, educativos e afetivos. A criança torna-se o centro da família. É nesse momento histórico que tem origem tanto o moderno “cuidado” e as modernas formas de amor materno, quanto a escola moderna e a própria profissão de professor como a conhecemos (CARVALHO, 1999, p. 67).

Sendo assim, pode-se afirmar com base nos estudos apresentados por Kuhlmann Jr. (2010), que assim como o sentimento de infância, as instituições de Educação Infantil também estão relacionadas ao projeto da Modernidade. Segundo o autor, “As diferentes instituições de educação infantil foram criadas na primeira metade do século

XIX, ou mesmo no final do XVIII, com as escolas de tricotar de Oberlin¹⁷.”. (KUHLMANN JR., 2010, p. 70), as Salles d’Asile¹⁸ e os jardins de infância¹⁹.

Concomitante com essas instituições, outras foram surgindo na Europa, principalmente como forma de responder às necessidades da sociedade advindas da Revolução Industrial, e como forma de diminuir a grande taxa de mortalidade infantil. As instituições destinadas à educação das crianças foram difundidas “[...] como modernas e científicas, como modelos de civilização”, (KUHLMANN JR., 2010, p. 70) durante exposições internacionais, que segundo Kuhlmann Jr, ocorreram em vários países, desde 1851. A partir da segunda metade do século XIX, o conjunto das instituições dedicadas à primeira infância, nos diferentes países, era formado essencialmente da creche e do jardim de infância.

Logo em seguida, a crescente urbanização e industrialização suscitaram ainda mais as reflexões e ações sobre os espaços de atendimento à infância, pois as mudanças geradas pela reestruturação familiar e social, as quais levaram as mulheres ao trabalho nas fábricas, faz emergir urgentemente uma medida para providenciar atendimento aos filhos e filhas das operárias.

No contexto brasileiro, as primeiras instituições voltadas para atender a população infantil surgem basicamente para responder a duas necessidades da sociedade que na época eram: o alto índice de mortalidade infantil e o abandono de crianças. Estes são somente alguns fatores, eu diria os de maior abrangência, que fizeram emergir no Brasil as instituições destinadas ao atendimento das crianças. Não tenho o objetivo de apresentar uma sucessão de fatos, ou de avaliar os de menor ou maior importância que culminam na inauguração de escolas de Educação Infantil. Mas que a história das instituições pré-escolares se inter-relaciona com outras histórias e outros tempos.

Como forma de minimizar os efeitos que estes acontecimentos causavam, surgem as instituições vinculadas a práticas de assistencialismo e as de acolhimento aos órfãos,

¹⁷ A escola de Oberlin é reconhecida pelo autor como a primeira instituição de Educação Infantil, criada em 1769 na França. Era previsto que neste espaço as crianças deveriam: “perder os maus hábitos, adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem e etc; conhecer as letras minúsculas; soletrar; aprender e somente utilizar a língua francesa – no lugar do dialeto regional -, pronunciando bem as palavras e sílabas difíceis; e adquirir as primeiras noções de moral e religião.” (KUHLMANN JR., 2010, p169).

¹⁸ A sala de asilo tinha como objetivo prover os cuidados e educação moral e intelectual às crianças. “[...] o seu papel não foi somente o de guardar a pequena infância popular, mas, em nome de um projeto educativo, de disputar esta clientela às guardiãs de quarteirão” (KUHLMANN, 2001, p. 8).

¹⁹ Diferente das outras formas de atendimento às crianças, os jardins de infância, idealizados por Froebel, nascem como uma instituição exclusivamente pedagógica, sem um grande enfoque nos cuidados físicos das crianças.

um exemplo, é a roda dos expostos²⁰ que por mais de um século foi uma forma de assistência à criança abandonada no Brasil.

Sobre o desenvolvimento das práticas de assistência à criança no Brasil Lockmann e Mota (2013) afirmam que no Brasil até meados século XIX as ordens religiosas ligadas às igrejas e aos conventos é que prestavam auxílio aos necessitados. As práticas assistenciais eram então concebidas como um ato de caridade. Nesse contexto as autoras enfatizam que neste período histórico a verdade que imperava era a ligada a fé cristã. “É por meio da crença na salvação eterna que se torna possível exercer o poder sobre as condutas dos homens, determinando a forma como devem agir neste mundo” (LOCKMANN; MOTA, 2013, p. 92). Assim o discurso religioso da salvação eterna influenciou as práticas de atendimento a criança abandonada, que é posta a funcionar

[...] por meio da benemerência e da caridade ao próximo com a finalidade de salvar – neste e no outro mundo – tanto a criança pobre e abandonada, que recebe a ajuda, quanto aquele que a oferece. Temos, portanto, dois movimentos distintos, mas conectados entre si: o primeiro se refere à salvação da alma e do corpo daquele que necessita de auxílio; o segundo se centra também na salvação da alma e do corpo, porém daquele que oferece o auxílio. (LOCKMANN; MOTA, 2013, p. 92).

Segundo Kuhlmann Jr. (2010), no início do século XX, implantaram-se as instituições pré-escolares assistencialistas, mas no geral as instituições primeiro criavam as creches para depois os jardins de infância. Já que a “[...] recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordavam a assistência à infância. Era uma medida defendida no quadro da necessidade de criação de uma regulamentação das relações de trabalho [...]” (KUHLMANN JR., 2010, p. 83), principalmente pelo trabalho feminino. Percebe-se, assim, que as creches foram criadas, exclusivamente, com caráter assistencialista, o que diferenciou esta instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, os quais tinham nos seus objetivos também o caráter pedagógico.

Porém, percebe-se que a partir do final do século XIX e início do século XX ocorre um deslocamento nas práticas de atendimento à infância. O acento nesta época não era mais a caridade, mas uma assistência à infância que tinha como base conhecimentos científicos. Lockmann e Mota (2013) afirmam que, com este

²⁰ A primeira referência a Roda dos Expostos no Brasil data do ano de 1726 e funcionava na cidade de Salvador, essa prática se disseminou por outros municípios. Em Rio Grande, sua instauração foi no ano de 1843. Uma forma de assistência que perdurou por 224 anos no Brasil, de 1726 a 1950.

deslocamento, “começa, então, a se esboçar uma nova forma de governar que possibilitava controlar a circulação dos indivíduos, seus hábitos, suas formas de agir e conviver, evitando e prevenindo a ocorrência de acidentes, desgraças, miséria e doenças” (LOCKMANN E MOTA, 2013, p. 99).

Esse deslocamento das práticas de caridade para as de assistência ocorre com a emergência dos discursos médico-higienistas. Este último surge aliado a uma nova racionalidade política que nesta época no Brasil, começa a ganhar destaque, uma racionalidade baseada em princípios científicos. Essa racionalidade científica era necessária, pois as práticas de caridade preocupadas com a salvação das almas não eram mais suficientes para o controle da população. Assim, disseminaram-se os discursos científicos e racionais, que visavam reestabelecer a ordem, manter e preservar a vida dos sujeitos, através de novas táticas de governo agora muito vinculadas a um controle político-biológico da população.

Esses acontecimentos da história da Educação Infantil foram seguidos de muitos outros, entre eles a influência médico higienista, a inclusão das creches aos órgãos governamentais de serviço social e, posteriormente, à educação. A distinção de atendimento e propostas para as crianças pobres e também o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, entre os mais diversos fatores, foram demarcando, o percurso da Educação infantil no Brasil. No século XX, principalmente a partir da década de 1970, o atendimento educativo para as crianças pequenas passou por um grande processo de expansão e, a partir da década de 1990, uma série de legislações passou a regular a educação das crianças menores de sete anos. Dentre elas, destaco: a Constituição Federal de 1988 que institui a educação como direito das crianças e dever do Estado, no âmbito do direito à Educação, (Constituição Federal, Art. 208, inciso IV) desvinculando a oferta da educação das crianças da assistência social, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

A Educação Infantil constitui-se, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, como; “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Cabe salientar que estas conquistas, pelos direitos das crianças, não foram adquiridas sem lutas, são resultados de intensas discussões em torno da Constituinte de

1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, entre outras. Para dar visibilidade ao que me referi recorro a Maria Malta Campos que salienta que as iniciativas

[...] de órgãos de caráter educativo existem, em nível nacional, há pouco mais de 20 anos e voltam-se com maior frequência às crianças de 4 a 6 anos. Só em 1974, o pré-escolar recebeu atenção do governo federal, evidenciado na criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE), em documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação. Apesar dos equívocos das propostas compensatórias, elas tiveram na década de 1970 o papel de impulsionar o debate sobre funções e currículos da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau (CAMPOS, 2006b, s/p).

São inegáveis as conquistas da Educação Infantil no cenário Nacional, desde a Constituição, mas foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996, que se formalizou a regulamentação e a responsabilidade dos municípios de oferta de educação para as crianças de zero a seis anos, passando a Educação Infantil a integrar a Educação Básica. Como salienta Maria Malta Campos,

[...] quando a atual Constituição e depois a nova LDB foram votadas, a oferta de Educação Infantil já era significativa, porém organizada de forma caótica, com diversos órgãos oficiais atuando paralelamente, com preocupações predominantemente assistenciais, de forma descontínua no tempo e levando a percursos escolares distintos para crianças de diferentes grupos sociais, sendo as creches geralmente voltadas para as famílias mais pobres, administradas por entidades filantrópicas ou comunitárias conveniadas com diversos órgãos públicos, as crianças ali permanecendo até o ingresso no ensino primário, muitas vezes em condições precárias e sem nenhuma programação pedagógica (CAMPOS, 2006a, p. 94).

Mesmo com todas as lutas para garantir a Educação Infantil, a questão de financiamento era um impasse que comprometia a oferta e qualidade da educação. Assim, o Fundo de Manutenção Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulado pela Lei nº 11.494/2007 e o decreto nº 6.253/2007, passa a prever o repasse de verbas para esta etapa da Educação.

Posteriormente à promulgação da LDB, muitos outros documentos oficiais surgiram com o intuito de normalizar e padronizar as práticas de atendimento à infância. Neste sentido, como forma de expor a crescente visibilidade que a Educação Infantil

tem nos últimos anos, organizei um quadro²¹, buscando exemplificar os principais documentos e publicações lançadas pelo Ministério da Educação– MEC.

Tabela 9 - Documentos publicados pelo MEC

Ano	Publicação
1994	Política Nacional de Educação Infantil
	Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil
1995	Critérios para um Atendimento em Creches que respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças
	Educação Infantil: bibliografia anotada
1996	Propostas Pedagógicas e currículo em Educação Infantil : um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.
1998	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI
	Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições da Educação Infantil.
2002	Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas.
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil.
	Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil.
	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito as crianças de zero a seis anos à Educação.
2009	Critérios para um Atendimento em Creches que respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças ²² .
	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.
	Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação.

²¹ Levantamento feito no site do Ministério da Educação – MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152

²² Este documento teve sua primeira edição em 1995, e foi reeditado em 2009 – 6ª ed.

	Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para oferta de Educação Infantil.
	Diretrizes Nacionais para Educação Infantil – DCNEI
2011	Deixa eu falar!
2012	Brinquedos e brincadeiras de Creche – Manual de orientação pedagógica.
	Oferta e demanda de Educação Infantil no campo.
	Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial.
	Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.
	Relatórios Regionais da Pesquisa Nacional de Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural.
	Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural.
	Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação.
2013	Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil.
Publicação anual	Revista Criança

Como podemos perceber, a partir da década de 1990 intensificam-se os documentos e os direcionamentos para a educação das crianças até seis anos de idade em nível nacional. Tais investimentos estão relacionados a uma visibilidade cada vez mais crescente no que diz respeito à infância no contexto atual. Cabe ressaltar, também, que muitos documentos foram criados buscando garantir à primeira etapa da Educação Básica e suas especificidades, demarcando a necessidade de qualificação profissional e estrutural. Mas a produção destes documentos “é fruto não apenas de uma expansão/disseminação deste nível educacional, mas da necessidade de produzir o seu ordenamento e controle” (BUJES, 2002, p. 99).

É inserido neste contexto que recentemente, mais especificamente em abril de 2013, assistimos a determinação da obrigatoriedade de frequência para as crianças de quatro e cinco anos de idade, instituída pela Lei nº 12.796. Com base em uma entrevista concedida por Rita Coelho²³ (2014) à revista *Pátio –Educação Infantil* percebe-se que a implementação da obrigatoriedade da pré-escola no Brasil foi feita após constatação de que o Brasil era um dos poucos países da América Latina que a escolarização obrigatória estava restrita a nove anos. As tendências de antecipação e universalização da pré-escola em outros países também influenciaram a tomada desta decisão no Brasil. Outro fator apontado por ela diz respeito a equidade, com base em estudos e estatísticas comprovou-se que em nosso país as crianças das comunidades mais pobres pouco frequentavam as instituições destinadas a sua educação.

Coelho (2015) afirma ainda que este processo de implementação da Lei foi feito sem a constituição de um grande debate sobre o tema. A obrigatoriedade não foi aceita na sociedade de forma tranquila, muitos movimentos sociais como o MIEIB mobilizaram-se para defender que a obrigatoriedade deve ser da oferta de vagas por parte do Estado e não da frequência. A partir de tais considerações sobre a obrigatoriedade de frequência à pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos de idade, posso afirmar que, assim com os demais documentos que visam regular a ofertar da Educação Infantil, esta Lei também enquadra-se nas práticas de governo da infância.

Neste bojo de políticas públicas que o Programa Nacional Biblioteca da Escola se insere, na medida em que surge com o objetivo de qualificar as bibliotecas escolares, encaminhando, às escolas públicas livros e materiais para auxiliar a prática pedagógica dos professores. Considero importante destacar que compreendo as práticas exercidas por este Programa inseridas na lógica de condução das condutas, ou seja como práticas de governo. Pois, ao selecionar e encaminhar materiais como revistas, livros teóricos e livros de literatura infantil o Governo Federal contribui para que determinados discursos circulem no interior do cotidiano educacional, e acabem sendo instituídos como verdades sobre as formas de entendimento acerca das crianças e sua

²³ Rita Coelho é coordenadora da Coordenação-Geral de Educação Infantil (Coedi), vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC).

educação. E é no sentido de buscar compreender o que estes materiais, mais especificamente as revistas, dizem sobre as crianças é que esta pesquisa se enquadra.

4. O QUE DIZEM AS REVISTAS NOVA ESCOLA E PÁTIO SOBRE AS CRIANÇAS

Eu parto do discurso tal qual ele é! Em uma descrição fenomenológica, se busca deduzir do discurso alguma coisa que concerne ao sujeito falante; tenta-se encontrar, a partir do discurso, quais são as intencionalidades do sujeito falante – um pensamento em via de se fazer. O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para qual o poder funciona (FOUCAULT, 2006, p. 253).

Início este capítulo com as palavras de Foucault para reafirmar a importância que neste estudo tomaram alguns conceitos e teorizações do autor. Conceitos que, ao serem tomados como ferramentas teórico-metodológicas, me auxiliaram a compreender a produção dos discursos sobre as crianças e sua educação. Neste sentido os conceitos de poder e saber foram ferramentas centrais para compreender como determinadas verdades são produzidas e como, ao serem articuladas com uma série de saberes materializados em revistas estabelecem formas de se compreender as crianças e seus modos de educá-las.

Veiga-Neto (2011) afirma que foi Foucault que “Ao estudar as articulações entre poder e saber, [...] descobriu que os saberes se engendram e se organizam para ‘atender’ a uma vontade de poder” (VEIGA-NETO, 2011, p. 117). Foucault afirma que é através dessa articulação entre poder e saber que se produzem os regimes de verdade, que se manifestam por meio dos discursos ligados à ciência, que são tidos como verdadeiros. Foucault afirma que o “[...] poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo do saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2013, p. 30).

Cabe destacar que poder, conforme sinalizei na seção *Sobre a perspectiva do estudo*, aqui não é concebido como uma propriedade, com caráter negativo, nem tão

pouco como um privilégio de uma parcela da população, pois para Foucault o poder emana de toda parte. O poder segundo Foucault (2008) produz, induz, constitui saberes, estabelece discursos, o “[...] poder é uma ação sobre ações. Ele age de modo que aquele que se submete à sua ação o receba, aceite e tome como natural, necessário” (VEIGANETO, 2011, p 119).

Considero, também, necessário reafirmar que as revistas neste estudo são consideradas como artefatos culturais, que assim como os noticiários, jornais, televisão, livros, filmes, novelas, propagandas entre outros “[...] inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas” (COSTA; SILVEIRA; SOMER, 2003, p. 38). Portanto compreendo que os discursos presentes nestes diferentes artefatos culturais não são neutros, nem desinteressados, pois os discursos colocados em circulação por estes legitimam determinados saberes e constituem certas verdades.

As revistas compreendidas como artefatos culturais, são consideradas como produto e produtoras de determinada cultura. E a cultura como um campo de batalha, de lutas e disputas que é atravessada por relações de poder onde diferentes discursos e representações estabelecem como os sujeitos devem ser e se comportar, ou seja, a cultura é campo de produção de significados. Com essa afirmação podemos dizer “[...] que nossas identidades são constituídas culturalmente. Em relação à infância, a construção das identidades articula-se aos discursos a respeito da criança que são veiculados e sustentados por diferentes artefatos e instâncias culturais” (GUIZZO, 2011, p. 87).

A partir destas reflexões que o estudo para essa pesquisa me possibilitou, passo a olhar para a mídia como uma potente instância educativa que regula, molda e educa

[...] nossas vidas através de seus discursos e suas representações. E mais do que isso: pelo fato de estarmos inseridos cotidianamente num mundo midiático, nossas identidades vão sendo forjadas e construídas por meio de seus variados apelos, mecanismo e estratégias.

Do mesmo modo podemos intensificar nosso olhar sobre outras mídias, tais como a imprensa, e observar que por meio de seus variados discursos e representações também interpelam os sujeitos em suas produções, sendo consideradas como instâncias educativas (BECK, 2012, p.50).

Por este motivo que considerei importante analisar as revistas, *Nova Escola e Pátio*, postas em circulação nas escolas públicas através do PNBE, buscando

compreender como os discursos acerca da criança e de sua educação desempenham um papel na constituição destes.

Ao olhar esses discursos ficaram evidentes as práticas de governo da infância postas a funcionar com o objetivo de conduzir as condutas e as práticas educacionais presentes em nossa sociedade. Essa compreensão de que os discursos presentes nas revistas desempenham um papel fundamental na constituição, condução e regulação dos sujeitos infantis modernos, por meio do trabalho docente, só foi possível ao tomar o governo e a linguagem enquanto ferramentas teórico metodológicas. Como salientei anteriormente, ao lançar-me nesta empreitada não busquei descobrir ou revelar um discurso único, verdadeiro ou falso. Assim meu exercício no decorrer da pesquisa foi olhar esses discursos, buscando compreender os efeitos de verdade que estes vêm produzindo na constituição do sujeito infantil.

O que os discursos dizem sobre as crianças? Esta foi a pergunta que moveu grande parte do processo de pesquisa e guiou meu olhar nas leituras e releituras realizadas. Na tentativa de responder a este questionamento numa das primeiras leituras do material fui destacando no texto como as revistas se referiam às crianças. Assim, minha primeira investida foi buscar os termos e formas que as revistas usam para referirem-se às crianças em suas matérias. Como salientei anteriormente a linguagem é uma das ferramentas analíticas deste estudo e sendo assim o mapeamento das expressões usadas é importante por considerar que a linguagem não é neutra. A linguagem nesse estudo é compreendida como constituidora do nosso pensamento e conseqüentemente da própria realidade. Assim essa busca pelas expressões foi feita com a intenção de compreender as concepções sobre as crianças presentes nas revistas.

Ao elaborar este mapeamento sobre os termos utilizados pelas revistas para referir-se as crianças percebi a utilização de cinco expressões, são elas: Crianças, pequenos, bebê e criança pequena. Com o intuito de elucidar a utilização de tais expressões organizei uma tabela com os termos e um excerto da revista, para exemplificar sua utilização.

Tabela 10 - Expressões usadas para referir-se a criança presentes nas revistas Nova Escola e Pátio – Educação Infantil

Expressão	Exemplo
Crianças	As crianças representam os números com marcas gráficas icônicas, como tracinhos e desenhos (Revista Nova Escola, Dezembro, 2012, p. 34).
Os pequenos	O objetivo não é que os pequenos conversem sobre o que precisa ser escrito, e sim que produzam e ditem o texto ao professor (Revista Nova Escola, Dezembro, 2014, p. 25)
Bebê	Para organizar a rotina e o ambiente da creche de modo a respeitar os bebês e contribuir para o desenvolvimento deles, é necessário investir na observação atenta e registrar as descobertas relevantes de cada um. (Revista Nova Escola, Junho/Julho, 2014, p. 35).
Criança pequena	Portanto, se a criança pequena é o seu corpo, pode-se dizer que o modo como esse corpo é pego, tocado, visto e mantido atribui significado ao que sente, experimenta e compreende de si mesma (Revista Pátio, Outubro/Dezembro 2014, p.13).

As diferentes formas de referir-se a esse sujeito, o sujeito infantil, estão carregadas de significado e sentido. Uma das características da Modernidade é o crescente esquadramento sobre os objetos e sobre os sujeitos. Por isso, podemos dizer que não basta mais dizer criança, é necessário especificar ainda mais, delimitar melhor.

Essa necessidade excessiva de nomear, classificar e enquadrar a infância em pequenas categorias resulta em uma multiplicidade de formas de referirem-se as crianças. Como salientei no capítulo *A infância e sua educação*, é a partir da instauração da Modernidade que a criança passa a ser descrita e reconhecida como tendo um estatuto próprio. Sobre essa crescente produção acerca da infância e do sujeito infantil Lockman e Mota (2013) afirmam que na Modernidade assistimos a uma

[...] intensificação de ideias com relação à infância, bem como de produção de saberes e de práticas voltadas a melhor conhecê-la e educá-la. Esses saberes e práticas se conjugam em uma pedagogia vista como uma ciência em que os saberes, por ela produzidos,

produzem, também uma forma específica de ser criança e perceber a infância (LOCKMAN e MOTA, 2013, p. 91).

As diferentes terminologias para remeter-se à criança acabam instituindo formas distintas de ser e perceber as crianças. Um exemplo disso, nas revistas analisadas, é a expressão “os pequenos”, uma das que mais se destaca nas publicações de ambas as revistas, mas com maior recorrência nas matérias vinculadas na revista Nova Escola. Essa expressão remete-nos à concepção de infância menor, de criança caracterizada pela sua incompletude, vinculando-se à ideia da criança considerada como um vir a ser, como alguém que não é.

Esse processo de visibilidade acontece também no interior do discurso educacional. Para Narodowski (2001), no início do século XVII a pedagogia não tem uma ideia de infância estabelecida. Não é que não existisse a infância, ela existia, mas sem profundas reflexões sobre o sujeito infantil. Nessa época o grande pensador da educação Comenius não teorizava especificamente sobre a infância, pois a compreendia como uma fase de transição para a vida adulta. O “pai da didática” como é conhecido Comenius no campo educacional, “[...] fala da infância, mas essa não é pensada a partir de suas especificidades e sim como consequência da ação do adulto. Não aparecem elementos próprios que distinguem as crianças dos adultos” (MOTA, 2010, p. 64), apresenta-se assim uma visão de infância não pedagogizada.

No final deste mesmo século, Rousseau em *Emilio* apresenta uma visão de criança diferente do adulto, com particularidades específicas. Essa obra representa a “expressão patente do nascimento de uma infância moderna” (NARODOWSKI, 1994, p.33 APUD BUJES, 2002, p.49). A criança torna-se o centro do processo educativo e passa a ser descrita com um sujeito puro e carente, essa carência vinculada especialmente a falta de razão adulta. O sujeito infantil deve ser educado e instruído, pois a criança, segundo Rousseau, já nasce com a capacidade de aprender (BUJES, 2002). Neste sentido Mota afirma que

Essa carência que é conferida ao ser infantil, coloca a criança em um lugar de fragilidade e, portanto, precisa ser protegida, resguardada. Esse lugar que é conferido à criança a coloca numa posição de dependência com relação ao adulto. A essência desse ser infantil está ligada, então, à heteronomia que, sendo própria da infância, será transformada em autonomia através da educação (MOTA, 2010, p.66)

Esse movimento de delimitação acerca da infância e da criança característico da Modernidade possibilitou maior controle sobre as populações infantis. Essa crescente

visibilidade sobre as crianças é marcada pela produção de saberes, que vão caracterizando a criança como alguém diferente do adulto, mas ao mesmo tempo menor.

Ao olhar para as revistas analisadas, também encontrei, conforme destaquei no quadro, expressões que nomeiam de formas diferentes, remetendo a outros aspectos. Dentre essas outras formas, destaco as expressões “bebês” e “crianças pequenas”, também encontradas nas revistas e, de forma mais frequente, na revista *Pátio – Educação Infantil*. Pode-se associar esta expressão ao movimento contemporâneo de uma necessidade de uma especificação cada vez maior com relação à criança que estamos nos referindo. Que criança é essa? Afinal, falar da educação dos bebês, não exige as mesmas estratégias e os mesmos aparatos que são necessários para falar de crianças de quatro e cinco anos, por exemplo.

Neste sentido, como forma de demonstrar a operação desse processo, remeto-me a um importante documento (BRASIL, 2009) na área da Educação Infantil, que apresenta quatro formas de nomear a infância e utiliza como argumento para tal a explicação de que a expressão criança é muito abrangente e não consegue garantir as especificidades das crianças menores. O documento então propõe a utilização dos seguintes termos: bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e crianças maiores. Assim, a expressão bebê é usada para referir-se as crianças de 0 a 18 meses, crianças bem pequenas é o termo proposto para crianças entre 19 meses e três anos e 11 meses; crianças pequenas para nomear as crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses e a expressão crianças maiores para as de 7 anos até 12 anos incompletos.

Se no início da Modernidade encontrávamos poucos subsídios para a educação dos bebês e das crianças pequenas, no contexto contemporâneo tal direcionamento coloca-se como uma necessidade, como um imperativo. Os saberes sobre as crianças estão cada vez mais específicos, cada vez mais refinados e, com isso, as práticas de governamento são cada vez mais eficazes.

Os termos utilizados para nomear as crianças foi um dos primeiros aspectos que chamou minha atenção, mesmo antes de definir os eixos de análise. Então, feito essas considerações sobre as terminologias utilizadas nas revistas para nomear as crianças, passo a fazer outras considerações sobre o desenvolvimento da pesquisa e, mais especificamente, o processo de análise do material coletado.

Por mais que tivesse estabelecido com clareza meu objetivo nesta dissertação, considero importante destacar o quão difícil foi o momento de estabelecer dimensões ou eixos de análise. O momento em que de fato exercia meu papel de pesquisadora foi

marcado por insegurança e incerteza. Frente as mais de 140 (cento e quarenta) páginas de revistas, com temas que abordavam desde a educação dos bebês, cuidar e educar, a alfabetização, o gênero, as ciências, o espaço externo, a infância e a cidade, a sociedade contemporânea, até a diversidade linguística na Educação Infantil, meu sentimento era de incapacidade. Parecia impossível estabelecer algumas dimensões de análise.

Foi neste movimento de leitura e releitura do material que alguns temas e poderia dizer, alguns imperativos foram se destacando. Inicialmente estabeleci dois eixos de análise: o primeiro deles tratava de questões relativas ao processo de leitura e escrita, já o segundo ao discurso sobre uma criança potente. Neste último além de analisar a presença marcante da criança caracterizada como potente, estabelecia relação com os discursos dos especialistas, muito presente nas matérias. Foi somente após demarcar estes dois eixos e empreender algumas apreciações e considerações que percebi que os discursos dos especialistas acerca das crianças merecia um olhar específico. No transcorrer das análises, ao passo que mergulhava no material mais evidente estes discursos pareciam, então optei por dedicar uma seção exclusiva ao discurso dos especialistas sobre as crianças.

Antes de apresentar os eixos que desenvolvo nesta análise, cabe ressaltar que estes foram pensados e organizados de uma maneira que pudesse desenvolver algumas considerações específicas sobre cada um. Mas ao direcionar-me mais especificamente aos três eixos de análise que estabeleci, fui percebendo que muitos discursos que circulam nas revistas analisadas estão articulados, estão imbricados com a razão governamental neoliberal, como irei apontar no decorrer das análises.

Assim, ao empreender uma análise sobre as publicações de 2012, 2013 e 2014 das revistas *Nova Escola e Pátio*, estabeleci três eixos de análise, a saber: *A criança potente*, *A criança e a alfabetização* e *A criança e os especialistas*. A seguir passo apresentar o eixo de análise da criança potente.

4.1 A CRIANÇA POTENTE

Figura 8 - A criança potente *acervo pessoal da autora imagens escaneadas.



A criança já pode, o bebê já pensa, os pequenos são capazes, já sabem. Estas são somente ‘algumas’ expressões que são utilizadas para descrever o quanto a criança é um ser potente.

Eles são capazes de tudo isto é o título de uma matéria publicada em novembro de 2013 na revista Nova Escola e que apresenta a articulação de algumas escolas

brasileiras com a experiência da cidade italiana de Reggio Emilia. Na presente matéria encontramos a concepção de criança como produtora de cultura e protagonista do seu processo de conhecimento. De acordo com o texto a exploração é a prática fundamental numa escola que busca se aproximar das práticas estabelecidas nas escolas de Reggio Emilia. Ao apresentar algumas experiências nas escolas brasileiras é dada a ênfase nas potencialidades das crianças, ou seja, no que as crianças já podem fazer. O excerto retirado desta publicação é um exemplo:

As fotografias que ilustram estas páginas e os relatos a seguir, produzidas pelas próprias professoras, serviram para que refletissem sobre a prática e **mostram do que os pequenos são capazes**. (Revista Nova Escola, novembro 2013, p. 31).

Outra publicação desta mesma revista aborda as potencialidades dos bebês, sob o título: *Bebês são capazes de aprender muito* de junho/julho de 2014. A matéria inicia apresentando uma estatística²⁴ do que a população acredita ser importante para o aprendizado das crianças bem pequenas. O estudo aponta que a maior parte dos brasileiros, exatamente 53%, acreditam que o bebê começa a aprender somente a partir do sexto mês de vida. A população quando interpelada sobre o que considerava mais importante para o desenvolvimento dos bebês, considerou essencial a ida ao pediatra e as vacinações. Afirmando logo a seguir

Pouca gente sabe que essa turma, apesar de muito nova, **aprende o tempo todo**, entende boa parte do que dizemos e faz coisas sozinhas. Basta dar oportunidades e desafios. (Revista Nova Escola, Junho/Julho 2014, p. 34).

Antes de dar continuidade à análise acerca desta produção discursiva da criança potente é válido pontuar a utilização da estatística na introdução da matéria. A estatística neste caso é utilizada para delimitar um espaço problemático, afinal a maioria da população não sabia que as crianças, inclusive as bem pequenas, aprendem o tempo todo. Assim a partir desse momento começam as prescrições, a produção de discursos que estabelecem como e porque as crianças aprendem, procurando modificar, produzir a compreensão da população sobre o desenvolvimento infantil.

²⁴ Pesquisa realizada pelo IBOP Inteligência em parceria com o IPM – Instituto Paulo Montenegro divulgada em 2014.

Assim ao fazer a pergunta o que se considera importante para a aprendizagem do bebê e apresentar as respostas por meio de dados estatísticos a matéria não só dá visibilidade a determinados discursos que se consolidam como verdades sobre a infância e as crianças, mas, também, faz com que a população infantil seja analisável.

Conduzir, regular e normalizar uma população não requer unicamente a extração de saberes sobre ela – como o vem fazendo a antropologia, a psicologia social, a demografia, entre outros. Além disso, há necessidade de se produzirem registros sobre essa população, para propor, para acompanhar e para avaliar intervenções, quantificando os seus aspectos mais característicos e de interesse, formulando saberes para depois disponibilizá-los aos governos e à sociedade. Os saberes construídos por diferentes instituições e *experts*, com base em *dados* coletados, em registros, em comparações, subsidiam decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 137)

De acordo com Foucault a estatística tem papel fundamental no governo da população, pois para “[...] gerir a vida é necessário a produção de saberes sobre uma determinada população de forma a obter um maior controle sobre elas” (MOTA, 2010 p.93) A estatística enquadra-se nessa dinâmica como uma estratégia capaz de mapear os perigos, a “[...] estatística descobre e mostra pouco a pouco que a população tem suas regularidades próprias: seu número de mortos, seu número de doentes suas regularidades de acidentes.” (FOUCAULT, 2008b p. 138) o que possibilita a definição de um campo de intervenções possíveis e necessárias.

Foucault ainda salienta que o uso do saber estatístico é uma ferramenta uma estratégia aliada às práticas biopolíticas. Segundo o autor a partir da metade do século XVIII nasce um novo tipo de poder, um poder diferente do poder soberano e disciplinar, um poder que mesmo diferente, não invalida o anterior, nas palavras de Foucault “Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes” (FOUCAULT, 2010, p. 203-204) Esse poder se dirige ao homem espécie, à população, um poder massificante. Essa nova tecnologia “[...] se dirige à multiplicidade dos homens, [...]” (FOUCAULT, 2000 p. 204) a vida da população e desta forma é afetado por processos próprios da vida como o nascimento e a morte.

São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com a porção de problemas econômicos e políticos (os quais não retomo agora), constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. É nesse momento, em

todo caso, que se lança mão da medição estatística desses fenômenos [...] (FOUCAULT, 2000, p. 290).

Através destas delimitações, desse esquadrinhamento, que a estatística possibilita se estabelecer mecanismos para regulação da população. Um exemplo foram as campanhas de higienização que ocorreram no fim do século XIX e início do século XX, campanhas baseadas nos altos índices de mortalidade e doença da população. Os discursos vinculados nestas campanhas tomavam como base o discurso médico e buscavam educar para a saúde, com o intuito de aumentar a expectativa e qualidade de vida da população.

Na matéria analisada o uso da estatística cria um discurso sobre o desenvolvimento infantil, destacando qual o papel do adulto nesta relação e indicando algumas atividades para o “pleno” desenvolvimento dos bebês. A matéria para enfatizar que os bebês aprendem o tempo todo, recorre aos estudos da pediatra²⁵ Emmi Pikler que enfatiza a autonomia e liberdade de movimento dos bebês. No decorrer percebe-se o apelo ao professor que deve estimular os bebês a enfrentar novas experiências e vivências. O texto está dividido em três subcapítulos. O primeiro *Estímulos à conquista de autonomia*, o segundo *Muito diálogo para encarar novos desafios* e o terceiro *Liberdade de agir e pensar dá segurança*. Cada um deles apresenta relatos de professores e atividades relacionadas à autonomia, ao diálogo e à segurança. Em cada um desses subcapítulos são veiculadas imagens para exemplificar as atividades das crianças, como podemos ver no exemplo a seguir:

²⁵ A relação da infância com os especialistas será desenvolvida posteriormente.

Figura 9 - O bebê pensa e aprende *acervo pessoal da autora imagens escaneadas



Mas porque será necessário reafirmar as crianças como sujeitos potentes?

Acredito que esta necessidade acentuada que os discursos pedagógicos têm adotado de enfatizar a criança como sujeito potente, que têm desejos e já é capaz de aprender tem o intuito de reafirmar um conceito de infância. Tal discurso busca desvencilhar a ideia de criança como incapaz ou mero reprodutor da cultura. Como abordei no capítulo anterior, a infância é uma construção social, cultural e histórica e está vinculada a valorização e concepção de uma sociedade e cultura sobre ela.

Buscando estabelecer algumas considerações sobre as noções modernas de infância, considero importante recorrer aos estudos de Marin-Diaz (2009). A autora, ao buscar o lugar da infância no pensamento pedagógico, estabelece duas ênfases distintas no conceito moderno de infância, o moderno clássico e o moderno liberal.

A infância da Modernidade Clássica segundo a autora está ligada a elementos da disciplina e da obediência, uma infância maleável. Seu surgimento está atrelado e

interligado a acontecimentos como “[...] expansão das práticas de escolarização da reforma e da Contra-reforma; a implantação de espaços de isolamento ou instituições de sequestro – hospícios, escolas, oficinas; o surgimento dos primeiros especialistas no ensino e na educação das crianças[...].” (MARIN-DIAZ, 2009, p.85) entre outros fatores.

O sujeito infantil era visto, nesta concepção, como uma semente que necessitava ser cultivada, com sabedoria, honestidade e piedade, nesta visão somente a educação é capaz de possibilitar a aquisição plena de humanidade.

[...] o ensino torna-se a ação através da qual o mestre, como um agricultor, enxerta metodicamente as qualidades – erudição, virtude e piedade – na pequena planta infantil, com o fim de garantir que cresça o homem que está latente na criança. Formar o homem é submetê-lo à disciplina, que se encarregará de aproveitar a atitude para a ciência, bem como a honestidade e piedade que nascem com a criança como semente, e que a levará à própria ciência, virtude e religião, aprendendo, praticando e orando (MARIN-DIAZ, 2009, p.86).

Neste contexto, destaca-se o pensamento de Comenius que, através da Didática Magna, propõe a produção da humanidade, uma didática que apresenta a melhor forma de organizar a escola e o ensino. A infância, então, como afirmei anteriormente, nada mais é que um ponto de partida, uma fase inicial, um período inevitável que possui um desenvolvimento pré-determinado, com um ordenamento bem delimitado para que possa alcançar a plenitude. Nesse viés a infância é uma fase obrigatória que todos devem passar, mas que almejam logo passar, deixar de ser infante, para tornar-se homem.

A escola surge nesse contexto como o espaço ideal para formar e formatar a sociedade, a disciplina é usada como ferramenta para moldar as crianças. A partir do momento que a escola passou a disseminar estas concepções, seja de educação ou de criança, estas foram se tornando naturais entre os indivíduos na sociedade. Cabe destacar que esse processo de naturalização da infância não se deu de maneira igual em todas as camadas da sociedade, esse foi lento e desparelho, incidindo primeiramente nas camadas mais altas das sociedades, para posteriormente atingir os meninos e as demais camadas sociais.

Se a concepção de infância da Modernidade Clássica é vinculada aos ensinamentos de Comenius sobre a natureza infantil, a noção de infância da Modernidade Liberal vincula-se ao pensamento produzido por Rousseau, que acaba instituindo uma diferença significativa na forma de se compreender as crianças e sua

educação. O foco desloca-se da incompletude e imperfeição, para inocência e potência da criança.

Na noção de infância Moderna Liberal, segundo Marin – Diaz (2009) a criança equivale ao homem em seu estado natural, antes de ser degenerada pela cultura, a criança é um homem em potência e é justamente a falta de humanidade que possibilita essa potência. A formação de um sujeito livre torna-se o imperativo dessa visão de infância e torna o principal objetivo da educação. Há também um deslocamento da preocupação com a didática para a pedagogia. Esta forma de compreender passa a concebê-la como centro do processo educativo, assim

[...] não é preciso ensinar à criança muitas coisas e também não coisas que não seja capaz de compreender. O princípio de um boa educação é o de permitir que a criança veja, sinta e comece a fazer os seus próprios juízos, segundo seu próprio ritmo de amadurecimento; o processo deve acontecer durante a infância [...] (MARIN-DIAZ, 2009, p.89).

Segundo a autora observa-se um deslocamento na ênfase das práticas educativas, agora a educação é vista como possibilidade de regulação e não como disciplinamento. Os estudos de Caruso (2006) são utilizados como base para formular esse entendimento, segundo ele

O ensino como disciplinamento teria analisado e reorganizado o espaço, o tempo e as formas de atividade na sala de aula com o propósito de governar os outros desde o exterior, enquanto que o ensino como regulação governa os sujeitos em crescimento, desde a nova Natureza. Dessa forma, já não é tanto a massa disposta para dar-lhe “forma” e formação através da aplicação das disciplinas, mas o fator especial do trabalho instrutivo, um fator dotado com uma capacidade de autorregulação que deveria ser integrada na estratégia de governamento. (CARUSO, 2006, p 58 APUD MARIN-DIAZ, 2009, p.90).

Segundo a autora, além do deslocamento da disciplina para a autorregulação, outros deslocamentos influenciaram para a emergência da infância da Modernidade Liberal, como o ensino do esforço artificial para a educação do interesse natural e da Didática para a Pedagogia.

A partir dos conceitos de infância desenvolvidos por Marin-Diaz (2009), percebo uma profunda articulação das questões expostas pela autora com o discurso de criança potente presente nas revistas, como podemos perceber no excerto a seguir:

[...] com trocas afetivas a criança é capaz de conhecer o mundo. Mas o fato de que bebês interagem, aprendem e constroem conhecimentos antes mesmo de falar muitas vezes é ignorado (Revista Nova Escola, junho/julho 2014, p. 35).

Essa articulação com a noção de infância da Modernidade Liberal, proposta pela autora, é intensificada e reconfigurada no contexto contemporâneo. Posso perceber com isso que o discurso da criança potente apresentado nas revistas analisadas tem uma estreita relação com a razão governamental neoliberal²⁶.

Após desenvolver algumas considerações referentes ao discurso da criança potente, passo a apresentar o eixo: *A criança e a alfabetização*.

4.2 A CRIANÇA E A ALFABETIZAÇÃO

O lugar da alfabetização na Educação Infantil tem sido discutido nas escolas, em jornais, revistas, pesquisas, na internet, na televisão, entre outros espaços, inclusive nas revistas que compuseram o corpus de análise deste estudo. A preocupação com a temática da alfabetização na Educação Infantil não é uma preocupação recente, há algum tempo, desde o final do século XX, assistimos a um duelo sobre o lugar da alfabetização. Pode ou não pode alfabetizar na Educação Infantil? Há quem cabe à tarefa de alfabetizar? Com quantos anos deve-se alfabetizar? Emergem na sociedade perguntas desse tipo. Enquanto uns defendem que a alfabetização deveria estar presente já na Educação Infantil, outros acreditavam que esta deve ser uma prática e preocupação do Ensino Fundamental.

Nesse embate, diversos discursos foram sendo vinculados às questões da alfabetização, alguns defendiam a ideia de prontidão da criança, ou seja, era necessário esperar o desabrochar da criança, esperar a maturidade da criança para iniciar o processo de alfabetização²⁷. Outros entravam no campo do letramento²⁸, defendendo que não se deve alfabetizar na Educação Infantil e sim letrar, garantindo um espaço adequado de contato com a linguagem escrita. Circulam também discursos que creditam à Educação Infantil a tarefa de preparar para o Ensino Fundamental e dessa maneira

²⁶ Teço algumas considerações sobre a razão governamental neoliberal no eixo de análise *A criança e os especialistas*.

²⁷ Neste estudo compreendo a alfabetização como a aquisição do sistema convencional de escrita.

²⁸ Por letramento entendo “[...] o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 97).

devem iniciar a criança nos processos de alfabetização. Esses são só alguns dos discursos que são produzidos e produzem práticas relativas à alfabetização na Educação Infantil.

Atualmente as discussões sobre o lugar da alfabetização intensificaram-se principalmente depois da ampliação do Ensino Fundamental, instituído pela Lei 11.274, e da obrigatoriedade de frequência das crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil, pois frente a essas mudanças a pergunta que ganha força é: Qual o lugar da alfabetização? Outro importante fator que influencia a forma como as práticas de aquisição de leitura e escrita são conduzidas na escola diz respeito aos índices das avaliações externas. Frente aos problemas com relação às taxas de analfabetismo, de reprovação, desistência a necessidade e a cobrança frente à pré-escola e aos primeiros anos de escolarização aumentam.

Dentre as revistas analisadas percebe-se uma presença significativa de assuntos referentes à leitura e escrita, mas nesse conjunto, duas publicações destacam-se pela centralidade da temática, como podemos perceber na capa de ambas as revistas.

Figura 10 - Capa da revista Nova Escola de dezembro 2012 * acervo pessoal da autora



Figura 11 - Capa da revista Nova Escola de dezembro 2014 / janeiro 2015 * acervo pessoal da autora



Refiro-me a centralidade da temática leitura e escrita nestas duas edições, pela localização que o assunto ocupa na organização da revista e por acreditar que as chamadas de capa servem de estímulo e convidam o leitor a consumir o texto e refletir sobre o assunto. Nesse viés Rocha afirma que

As reportagens ocupam lugares estratégicos nas revistas (ser matéria ou chamada de capa; estar em uma ou outra seção; estar no início ou no final da revista; ocupar uma página inteira ou mais páginas etc) e tal localização, em geral, indica a importância e o destaque que a matéria recebe ou não (ROCHA, 2005, p. 150).

Como percebemos o destaque de ambas as publicações é o processo de leitura e escrita. Nas imagens vinculadas às chamadas de capa percebemos que ambas as publicações apostam na figura de uma criança interagindo com letras e números. Na imagem de capa da edição de dezembro de 2012 um lápis, um caderno e uma fita métrica compõe a cena. Já na edição de dezembro de 2014 encontramos um alfabeto móvel, um teclado e um livro. Objetos estes que além de dar indícios do lugar que a leitura e escrita devem ocupar nas escolas de Educação Infantil mostram possibilidades e a satisfação das crianças em contato com esses materiais. As imagens vinculadas na

capa dessas duas publicações, acabam delimitando e conduzindo a prática de muitas professoras.

A matéria *Eles sabem muito. Aproveite*, veiculada na edição de dezembro de 2012, apresenta relatos de atividades que possibilitem a criança interagir com as letras e os números. Ressalta ainda que as crianças não aprendem de forma linear e que o importante nesse processo é a intencionalidade do professor, que deve aproveitar e explorar o conhecimento dos pequenos. Como podemos perceber no excerto

Em classes a partir dos 3 anos, é possível iniciar a comparação e a discussão entre as escritas do grupo. O recomendado é circular pela sala e fazer intervenções pontuais na produção de cada criança para propor problema, solicitar que todos interpretem o que escreveram ou que revisem letras do meio ou do fim de determinada palavra. (Revista Nova Escola, dezembro 2012 p. 37)

Essa centralidade nas discussões sobre a aquisição da leitura e escrita reflete uma preocupação com a formação de um sujeito cada vez mais cedo competente e habilidoso. Uma preocupação vinculada à lógica neoliberal, a uma lógica centrada no governo dos sujeitos.

O neoliberalismo, tanto nas suas vertentes ligadas ao ordoliberalismo alemão, quanto a vertente da Escola de Chicago, que representa o neoliberalismo americano, surgem para responder a crise do liberalismo. A ameaça à liberdade relacionada ao aumento dos aparelhos governamentais destinado ao controle e condução da Economia. Outro fator importante foi o deslocamento da ênfase “[...] da produção – cujo incremento era o grande objetivo do capitalismo “tradicional” – para o produto – cuja circulação dependerá do mercado” (VEIGA-NETO, 2000, p. 195), assim nessa lógica a economia ganha destaque. Com a mudança da ênfase da produção para o produto, novos produtos são postos em circulação na sociedade e faz-se necessário um novo tipo de sujeito um consumidor, um sujeito cliente que deve desenvolver suas próprias competências que o possibilitaram fazer as melhores escolhas. Sobre esta questão Veiga – Neto (2000) afirma

Tornou-se quase uma unanimidade considerar que as relações entre e a economia e a sociedade – ou, mais especialmente, as relações entre os consumidores e as ofertas de bens e serviços – devem estar “informadas” também pelo Estado. Quando uso “informar” é porque

não se trata nem de “tutelar”, nem de “regular”, nem de “controlar”, mas no máximo de “orientar”, de modo que os consumidores desenvolvam novas necessidades e maiores competências para fazerem as melhores escolhas no mercado cuja as ofertas são cada vez mais variadas e cuja variação, por sua vez, e cada vez mais infinitesimal. Em outras palavras o Estado passa a ser pensado como o responsável pela construção social de novas necessidades e maiores competências (VEIGA-NETO, 2000, p. 197)

A razão governamental neoliberal apresenta novas estratégias de governo da população, que tem como princípio o estado mínimo, que propõe a “[...] sutílização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 198).

Dentro desta lógica

[...] faz sentido o investimento nas competências e habilidades do indivíduo, que serão vistas como o seu próprio capital. Ao mesmo tempo, como afirma Foucault, na perspectiva do neoliberalismo capital e indivíduo não podem ser vistos como separados, como se um fosse exterior ao outro. Nessa compreensão, as competências e as habilidades de um indivíduo são seu próprio capital (MOTA, 2014, p. 12).

Inscrito nessa lógica o sujeito transforma-se em capital e em empresário do seu próprio capital, assim cada sujeito deve trabalhar no sentido de aumentar, qualificar seu capital. É no interior dessa lógica que os discursos sobre a alfabetização na Educação Infantil se enquadram como investimentos em capital humano. Nesse sentido “o capital humano pode ser entendido como um conjunto de capacidades, destrezas e talentos que, em função do avanço do capitalismo, tornou-se valor de troca” (LÓPEZ-RUIZ APUD CARVALHO, 2011, p.258).

Sobre a constituição de conjunto de capacidades desse capital humano, os teóricos da Escola de Chicago afirmam que este é constituído por dois tipos de elementos, quais sejam: os inatos e os elementos adquiridos. Segundo Foucault (2008a) o primeiro refere-se à contribuição genética que herdamos de nossos ascendentes além dos elementos simplesmente inatos do sujeito. Esse equipamento genético que herdamos permite, segundo ele

[...] estabelecer, para um indivíduo dado, quem ele é, as probabilidades de contrair tal ou qual tipo de doença, numa idade dada, durante um período dado da sua vida, ou de uma forma qualquer sem importar qual momento da sua vida. Dito de outra forma, um dos interesses atuais da aplicação da genética às populações humanas é a de permitir reconhecer os indivíduos em risco e o tipo de risco que os

indivíduos correm ao longo de toda a sua existência (FOUCAULT, 2008a, p. 312).

A partir desse mapeamento dos riscos é possível estabelecer o que se torna necessário para produzir um bom equipamento genético e, conseqüentemente, um bom capital humano. Nesse sentido, Foucault (2008a) destaca que para gerar um descendente com um bom capital humano deve-se investir na busca de um “co-produtor” com equipamentos iguais ou superiores. Esse processo de aperfeiçoamento do material genético hereditário é que ganha centralidade e relevância política (FOUCAULT, 2008a).

O segundo elemento, que compõe o capital humano, diz respeito às capacidades adquiridas. Nesse sentido a educação enquadra-se como um elemento estratégico que funciona como investimento “[...] cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida” (GADELHA-COSTA, 2009, p. 177). Nesse contexto, encontram-se as práticas educativas na Educação Infantil, que cada vez mais cedo investem na produção do capital humano. Por isso assistimos essa proliferação de práticas e projetos que destinadas à população infantil.

Segundo Carvalho (2014) “O desenvolvimento da prontidão das crianças para a escola e para a vida não é apenas um *slogan* econômico, mas um imperativo que tem sido traduzido em políticas de escolarização contemporâneas.” (p. 17). Percebo a presença das questões relativas ao discurso da prontidão das crianças nas revistas analisadas. Um exemplo é a matéria publicada na revista Nova Escola em dezembro de 2012, que aborda questões relativas ao processo de alfabetização. No decorrer da matéria é relatada a presença de práticas ultrapassadas de alfabetização na Educação Infantil, como a cópia de letras. Sobre as práticas ultrapassadas que o texto faz referência

[...] isso explica o fato de muitas crianças chegarem ao 1º ano sem terem tido oportunidade de interagir com a língua escrita e, às vezes, sem saber escrever o próprio nome. (Revista Nova Escola, Dezembro de 2012, p. 32)

Com base nessa explicação a revista propõe uma discussão sobre as práticas e experiências que devem ser promovidas às crianças para que consigam atingir a

alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental com mais rapidez e aproveitamento, ou seja, práticas vinculadas ao discurso da prontidão.

Em outra publicação, a de dezembro de 2014 e janeiro de 2015, da revista Nova Escola a matéria *Ler e escrever começa agora!* problematiza o lugar da alfabetização nas escolas de Educação Infantil, públicas e privadas. Afirma que as escolas públicas defendem que alfabetizar é uma prática que seria demais para as crianças, enquanto que as instituições privadas acreditam que se deve alfabetizar na faixa etária de 4 e 5 anos.

Esse posicionamento de diferenciar a escola pública da escola privada é uma das características da revista *Nova Escola* que em mais de uma matéria atribui características distintas para o público e o privado. A matéria não se posiciona sobre essa questão de quem está certo, mas enfatiza que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem a necessidade de articular os conhecimentos do patrimônio cultural com as experiências e saberes das crianças.

Diante dessa argumentação o texto propõe seis condições didáticas para fazer as crianças avançarem. Na primeira o professor deve *Garantir a leitura e a escrita do nome próprio e dos colegas*; na segunda condição didática deve-se *Dar oportunidade para escrever, interpretar e rever*; na terceira deve *Promover a produção de textos coletivos*; de acordo com a quarta condição o professor deve *Realizar propostas diferentes em duplas ou grupos*; na quinta condição apresentada procura-se *Incentivar leituras com contexto verbal ou material* na sexta e última condição didática para que as crianças avancem na leitura e na escrita deve-se *Remeter a fontes de informação disponíveis na sala de aula*.

Trago alguns excertos do que a revista propõe para favorecer o desenvolvimento das crianças.

Para favorecer o desenvolvimento dos pequenos, vale a pena ensinar a usar as letras em situações reais de leitura e escrita, propiciar momentos de reflexão sobre eles, conversar sobre suas denominações e promover a relação com palavras e partes de palavras conhecidas, como os nomes de amigos e parentes ou os títulos de histórias (Revista Nova Escola, dezembro/janeiro 2015, p. 22).

[...] é importante que os pequenos tenham acesso a uma diversidade de materiais escritos, ouçam a leitura de diferentes gêneros textuais, tenham oportunidades de escrever segundo suas ideias, interpretem o escrito por meio do contexto e produzam textos ditados ao docente (Revista Nova Escola, dezembro/janeiro 2015, p. 22).

Vale a pena expor em local bem visível uma lista contendo os nomes de todos da turma, o alfabeto, os cartazes com canções e parlendas conhecidas ou com os títulos das histórias já lidas pela classe, contendo o registro do trabalho realizado. Esses materiais constituem-se em fontes de informação para a turma em diversos momentos da rotina e ajudam de forma adequada ao processo contínuo de aprendizagem de leitura e da escrita (Revista Nova Escola, dezembro/janeiro 2015, p. 28).

Além destes excertos, destaco também algumas imagens que ilustram a matéria, considero importante a imagem, pois não a considero ingênua ou desinteressada.

Figura 12 - Exemplo das condições didáticas - *acervo pessoal da autora imagens escaneadas



A presença de materiais como lápis, caderno, alfabeto móvel e quadro, remetem claramente a práticas comumente vinculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao olhar para as revistas remeto-me imediatamente a uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental. Percebo que o discurso sobre os processos de aquisição da língua escrita nas revistas como um imperativo. Com um caráter bem regulamentador e normatizador das práticas e experiências que a criança deve ter na Educação Infantil. Mas o que mais me causa estranhamento, principalmente por ser professora de Educação Infantil é que nenhuma publicação da revista destinou-se a discutir o currículo da Educação Infantil. Um assunto que claramente seria válido tendo em vista a obrigatoriedade da Educação Infantil. Veiga-Neto (2000) alerta que

[...] boa parte das inovações administrativas e pedagógicas que estão invadindo a instituição escolar [...] reflete a tendência ao empresariamento das escolas privadas, cujo maior resultado é a antecipação, aos alunos do mundo 'lá fora'; uma antecipação que é vista como a melhor maneira de preparar competências para atuar num mundo marcado pelo mercado e pela competição. (VEIGA-NETO, 2000, p. 207).

Ao refletir sobre o excerto de Veiga-Neto percebo que discurso presente na maioria das revistas articula-se com a tendência do empresariamento, tanto os discursos que apresentei sobre a criança potente, quanto os discursos sobre os processos em torno da alfabetização. Discursos que acabam instituindo práticas e regimes de verdade acerca da criança e de sua educação.

Ainda refletindo acerca do discurso sobre a criança da Educação Infantil que precisa preparar-se para o futuro, que precisa antecipar os processos de escolarização, que parecem estar presentes nas matérias que mencionei nesta seção, gostaria de elencar alguns aspectos discutidos por Marcello e Bujes (2011), em um artigo que aborda e apresenta algumas problematizações sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Neste artigo, as autoras analisam a emergência de um novo objeto discursivo: a criança da Educação Infantil, que passa a ser aluna do Ensino Fundamental, apontando para alguns deslocamentos sobre os modos como se articulam o conceito criança e os processos de escolarização; o conceito de criança e as formas de governamento da infância, da família e da sociedade no contexto contemporâneo.

Ainda que o foco das autoras seja a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o texto me auxilia a tecer algumas problematizações sobre a ênfase nos processos de alfabetização na pré-escola e sobre a antecipação dos processos de escolarização, que me parecem estar evidenciados nas matérias analisadas. Destaco dois aspectos ressaltados pelas autoras, a saber: a égide da qualidade e o

conceito de criança-projeto. Estes dois aspectos estão relacionados com o que vinha destacando nos parágrafos anteriores sobre as articulações com o neoliberalismo.

No primeiro aspecto que considerei importante destacar, as autoras ao analisarem os discursos que justificavam a presença da criança de seis anos no Ensino Fundamental perceberam a grande vinculação do termo qualidade. A vinculação deste termo, segundo as autoras, estaria “[...] tanto associados à prevenção dos riscos sociais para esta porção da população infantil, quanto à permanência e à ampliação do tempo de frequência escolar [...]” (MARCELLO; BUJES, 2011, p. 62). A qualidade então é vinculada ao desejo de que os sujeitos infantis tenham uma trajetória escolar bem sucedida, através da oportunidade de aprender mais ao ingressar mais cedo no Ensino Fundamental.

O segundo aspecto desenvolvido pelas autoras, o conceito de criança-projeto, está articulado e imbricado no primeiro, pois ao dar oportunidade para as crianças aprenderem mais oportunizando a frequência em uma escola de qualidade, estamos possibilitando a produção de uma criança ideal para responder a um novo projeto de sociedade. Assim, são os discursos sobre as crianças que permitem a construção de “[...] um roteiro de intervenção social e educacional não apenas para garantir o que seria visto com um direito seu, mas também para promover mudanças na estrutura escolar e no sistema educacional com o propósito de superar déficits históricos no setor.” (MARCELLO; BUJES, 2011, p. 63). Surge nesse contexto uma nova forma de compreender e conceber a criança, uma criança com novas necessidades e interesses reafirmando algumas marcas e características necessárias para determinado projeto de sociedade.

O que tentei mostrar com a contribuição de Marcelo e Bujes (2011) é justamente como a ênfase nesses processos de escolarização, antecipação e prontidão das crianças presentes neste eixo de análise estão articulados com a produção de um novo sujeito infantil contemporâneo.

Na próxima seção apresento os discursos presentes nas revistas que narram as crianças a partir de um olhar especialista.

4.3 A CRIANÇA E OS ESPECIALISTAS

Nesta seção me detenho em perceber como a criança é narrada a partir do olhar de diferentes especialistas, como: médicos, psicólogos, engenheiros, cientistas, linguistas, entre outros. Considero necessário pontuar que inicialmente não havia destacado esta temática como um eixo de análise. Já havia pontuado a forte presença do discurso da psicologia nas matérias analisadas, e em princípio essa questão estava sendo abordada no primeiro eixo de análise, que se propôs a discutir a potência das crianças. Mas no decorrer do processo de pesquisa e através de leituras e releituras das matérias, os diferentes discursos começaram a ocupar um espaço significativo nas análises. Diante deste motivo considerei importante reservar um espaço nesta dissertação para compreender: quem são os profissionais chamados/autorizados para falar sobre a criança?

No transcorrer da pesquisa, fui percebendo que a revista *Pátio* destina três artigos para cada temática de capa, contabilizando um total de 27 (vinte e sete) textos, em cada publicação. Portanto, teremos três matérias discutindo o mesmo assunto e em 90% das revistas há pelo menos um texto escrito por um profissional específico da área que a publicação aborda. Nessas revistas temos a presença desde um design, um paisagista, uma antropóloga, uma linguista, um sociólogo, uma bióloga, uma enfermeira até uma cientista social.

Nessa lógica quando a revista se propõe a discutir os espaços, institucionais ou não, além dos pedagogos e professores os arquitetos, designer e os paisagistas estão presentes para discutir o assunto. É o caso de duas publicações da revista *Pátio*, *Educação Infantil e espaço externo: um convite para aprender prazerosamente* de janeiro/março de 2013 e *A infância e a cidade* distribuída em julho/setembro de 2014, como podemos ver respectivamente nas capas que serão apresentadas logo abaixo, na figura nº 13.

Ambas as revistas, além do discurso dos profissionais da área educacional, apresentam o discurso sobre a criança e a temática espaço, a partir de um olhar especialista. Na primeira revista temos a presença de um designer, duas professoras doutoras em educação e uma doutora em paisagismo. Na segunda revista temos a participação de um pesquisador da área educacional, um arquiteto doutor em educação, um sociólogo e uma doutora em educação. A seguir apresento um pequeno organograma das revistas e as matérias vinculadas ao assunto de capa.

Figura 13 - Revista Pátio - Educação Infantil Janeiro/Março 2013 *acervo pessoal da autora



Como podemos perceber através da imagem acima, nesta edição da revista *Pátio*, os três artigos, quais sejam: *A escola com um espaço de complexidade flexível*, *Mais do que um lugar para gastar energia*, e o *Lá fora há muito o que aprender*, apresentam na sua chamada uma criança interagindo com o ambiente externo, o que não surpreende, pois a revista se propõe a tematizar o espaço externo na Educação Infantil. Nas três imagens vinculadas na publicação temos uma criança interagindo com o solo, em duas dessas imagens, a criança está em contato mais especificamente, com a areia. Percebe-se assim uma forte referência à exploração dos elementos da natureza, em substituição ao que comumente se espera de um pátio na Educação Infantil, marcado por praças, brinquedos e outros elementos que busquem entreter a criança nesse ambiente externo.

Em outra edição da revista *Pátio* que também se destina a discutir assuntos relacionados ao espaço, vemos a ênfase acentuar-se sobre a criança e os espaços não escolares, afinal a chamada de capa da revista é a: *A infância e a cidade*.

Figura 14 - Revista *Pátio* - Educação Infantil Junho/setembro 2014 * acervo pessoal da autora



Nesta edição as imagens vinculadas aos artigos, *A infância e a cidade* e *Segregação e encontro entre escola e a casa* apresentam a/s criança/s explorando e reconfigurando os espaços na cidade. Já a imagem que compõe a chamada da matéria *A criança como agente da cidade*, nos apresenta uma menina com um capacete branco e uma régua de metro, com a qual está “construindo” uma representação de casa, imagem que me remeteu imediatamente ao trabalho de um engenheiro.

O que me surpreende nessas revistas é a quantidade de sujeitos não relacionados diretamente com a educação das crianças, propondo-se analisar e estudar a relação das crianças com o espaço. Ambas as publicações apresentadas são somente um exemplo da

presença do discurso especializado nas revistas, outras tantas poderiam pautar a discussão, que neste eixo de análise gira em torno de compreender quem são os sujeitos chamados/autorizados para falar sobre a criança.

Acredito que a presença desses profissionais especializados vinculados nas chamadas de capa atuam como potencializador dos discursos das revistas *Nova Escola e Pátio – Educação Infantil*. Visto que estes profissionais, no caso do exemplo que utilizei os arquitetos, paisagistas e designers, são os profissionais com credibilidade para discutir questões relativas ao espaço. Essa relação entre um campo de saber e a presença de um sujeito autorizado a falar se conectam com as práticas e ações de governo, pois contribui para a instauração de um corpo de experts estabelecendo assim um determinado regime de verdade.

Além dessa relação entre a temática de cada revista e a presença do discurso dos especialistas relacionada ao tema, como tentei evidenciar nos exemplos anteriores, outro discurso muito mais recorrente e diluído no interior de várias revistas merece destaque é a presença do discurso da psicologia. Destaquei alguns trechos para dar visibilidade ao que me refiro.

Na própria psicologia evolutiva, nos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, há uma tradição que reconhece que as crianças já são “pequenos cientistas”, que elas vêm equipadas com o pacote de funções cognitivas que tornam possível fazer ciência (Revista Pátio, Outubro/Dezembro, 2012, p.5).

O excerto acima foi retirado do artigo cujo título é, *Educação Científica na primeira infância*, da revista *Pátio* que apresentava como chamada de capa as *Ciências na educação infantil*. Nessa edição da revista além desse artigo que foi escrito por um professor de psicologia, temos outros dois: *O porquê e o como das ciências na Educação Infantil*, proposto por uma professora de Educação Infantil e o *Caminho cognitivo e ciclo investigativo no planejamento em ciências*, escrito por pessoas ligadas à biologia.

Como se pode perceber, além da relação entre tema e especialista do tema, marcado pela presença de biólogas, temos também a presença do discurso vinculado à psicologia. No artigo o autor apresenta sua teoria de que as crianças já nascem com a condição inata de cientista intuitivo e que cabe ao professor explorar essas intuições da

criança, afim de que elas, ao serem contestadas e motivadas a explorar tal conhecimento inato, percebam a necessidade do conhecimento científico.

Outro artigo que encontramos a presença da psicologia diz respeito à Educação Infantil de 0 a 3 anos, publicado pela revista *Pátio*. Nessa revista encontramos nos três artigos, intitulados, *Concepções sobre o brincar dos bebês*, *A prática docente com os bebês* e *Para além da sala do berçário*, a presença somente de profissionais ligadas a área de Pedagogia discutindo a temática. Mas no interior desses discursos encontramos o discurso psicológico, como podemos perceber no excerto abaixo.

[...] o brincar cumpre uma função imprescindível para o intelecto e mantém-se sempre presente no comportamento humano ao longo de suas diferentes fases. A primeira delas é a que denomina período sensório-motor, abrangendo os dois primeiros anos de vida, em que a criança apresenta percepções sobre o ambiente em que está inserida e age sobre ele (Revista Pátio, Abril/Junho, 2013, p. 5).

A percepção oriunda da medicina e da psicologia contribuiu significativamente para a produção de uma forma homogênea acerca da infância, estabelecendo padrões e ditando comportamentos. Essas normas e padrões de comportamentos influenciaram diretamente a compreensão de infância e consequentemente da pedagogia moderna. Nesse contexto, podemos perceber a relação entre a produção de saberes, neste caso os saberes ligados ao campo da psicologia, às práticas de governo e constituição dos sujeitos.

De acordo com Rose (1988) para compreender o lugar das ciências nos sistemas de poder político e nos processos de subjetivação é necessário levar em consideração duas características do governo. A primeira que garante que o governo depende do conhecimento, pois segundo o autor,

Para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável (ROSE, 1988, p. 37).

A segunda característica é a de que o conhecimento exigido para governar uma população é de outra ordem. Como aponta Rose (1988)

O conhecimento aqui adquire uma forma bem física; exige a transformação de certos fenômenos - tais como um nascimento, uma morte, um casamento, uma doença, o número de pessoas que vivem nesta ou naquela casa, seus tipos de trabalho, sua dieta, riqueza ou pobreza em materiais sobre os quais o cálculo político possa trabalhar. Isto é, o cálculo depende de processos de "inscrição", que traduzem o mundo em traços materiais: relatórios escritos, mapas, gráficos e, de forma proeminente, números (ROSE, 1988, p. 37).

Portanto, segundo o autor, o desenvolvimento de distintos conhecimentos é necessário para melhor governar uma população. Assim, a produção de conhecimentos e o conhecimento produzido através da estatística conhecida, como ciência do estado, desempenha um papel fundamental para constituição de práticas de governamento da população.

A presença constante de aspectos ligados ao discurso da psicologia do desenvolvimento presentes em várias matérias analisadas me remetem a pensar sobre a *expertise*. Segundo Rose (2011), por *Expertise*,

[...] Entende-se a capacidade que a Psicologia tem de gerar um corpo de pessoas treinadas e credenciadas alegando possuir competências especiais na administração de pessoas e de relações interpessoais, e um corpo de técnicas e procedimentos pretendendo tornar possível a gerência racional e humana dos recursos humanos [...] (ROSE, 2011, p. 24)

Rose (2011) afirma que por mais de cinquenta anos nas diferentes sociedades a tarefa da psicologia constitui-se da administração da conduta humana. As práticas vinculadas à psicologia eram indispensáveis nos locais de trabalho, na política, nas campanhas eleitorais, e também na pedagogia e na educação das crianças. (ROSE, 2011). Assistimos

A proliferação no interior do campo psi – Psicologia Infantil, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Genética, Psicanálise... – abre perspectivas novas para o discurso pedagógico e constitui uma poderosa estratégia para o governo das populações pelos efeitos de normalização que os saberes que aí se “inventam” possibilitam, em especial (BUJES, 2002, p. 68).

Por mais que tenha definido como material de análise as matérias vinculadas às chamadas de capa, com o auxílio dos *Operadores discursivos da mídia impressa* (ROCHA, 2005) não pude deixar de observar que tanto a revista Nova Escola, quanto a revista Pátio – Educação Infantil possuem em sua organização uma seção específica

para os psicólogos. Na revista Nova Escola, a seção *E agora, Telma?* É um espaço aberto de diálogo entre os leitores e a psicóloga que se propõem responder dúvidas relativas ao comportamento. Essa seção encontra-se no interior da revista e ocupa uma página da revista.

Já na revista Pátio – Educação Infantil a seção destinada a psicóloga é encontrada logo ao abrir a revista. Com cores fortes e com a vinculação de imagens a seção não passa despercebida na organização da revista. Posso afirmar que este espaço é privilegiado. Intitulada, *Carta ao leitor*, o espaço sempre tem um pequeno texto vinculado à temática proposta pela revista.

Após estabelecer considerações específicas sobre os três eixos de análise que pretendi desenvolver considero importante destacar como as revistas vão construindo discursos e práticas para sustentação de políticas neoliberais, que estão implicados na “[...] reinscrição dos saberes, competências, expertises. Colocados em funcionamento, deslocam as técnicas de governo para que o Estado passe a ser gerenciado segundo a lógica empresarial [...]” (GERSON, 2007, p. 54).

A razão governamental neoliberal apresenta novas estratégias de governo da população, que tem como princípio o estado mínimo, a maximização da liberdade individual. Nessa lógica, de estado mínimo, o Estado deve intervir em atividades vistas como essenciais, mas essa intervenção limita-se a regulá-las e provê-las. (Veiga-Neto, 2000). Nesta perspectiva percebo nos discursos dos três eixos de análise a reinscrição de termos como: competência, competição, concorrência, excelência, palavras estas que objetivam a formação de um novo sujeito infantil contemporâneo.

5. UM PORTO DE PASSAGEM

“Na ausência de um porto único, de um fundo firme, de um gancho no céu, todos os portos são portos de passagem.”
(VEIGA-NETO, 2011, p. 25).

Escolhi para interromper a escrita desta dissertação as palavras de Veiga-Neto (2011), pela metáfora utilizada sobre o porto, a escrita destas palavras finais constitui neste estudo meu último porto de passagem nesta viagem que a pesquisa constitui-se. Uma viagem marcada por algumas paradas, novos conhecimentos, insegurança, mas principalmente por infinitas dúvidas, afinal “[...] nenhuma questão tem resposta definida, definitiva e acabada [...] forçar respostas não é o melhor caminho” (VEIGA-NETO, 2011, p. 26).

Assim, não busquei com o desenvolvimento desta pesquisa apresentar uma resposta única ou definitiva sobre como os discursos veiculados nas revistas vem narrando as crianças. Objetivei, ao invés disso, compreender como os discursos veiculados nas revistas *Nova Escola* e *Pátio – Educação Infantil* distribuídos pelo PNBE para as escolas desempenham seu papel na constituição e compreensão do sujeito infantil.

O desenvolvimento desta pesquisa foi delimitando-se no decorrer do processo e assumo que as escolhas que fiz estão relacionadas com as concepções que possuo, dos lugares que assumo, e dos discursos que me subjetivam. Assim, dependendo do pesquisador ou do momento histórico que me encontro outros rumos poderiam ter sido tomados nesta pesquisa, mas acredito que é aí mesmo que mora a beleza e a novidade da escrita.

Reconheço que o desenvolvimento desta pesquisa inaugurou em mim outra forma de olhar e compreender as mídias impressas, uma forma, digamos mais atenta ao dito e também aos não ditos. Passei a perceber o quanto as revistas conduzem a determinadas práticas, instituem certas verdades e promovem alguns conhecimentos. Passo a me questionar quantas vezes as matérias vinculadas em revistas que circulam nas escolas ditam assuntos e discussões presentes nas reuniões pedagógicas, na formação continuada dos professores. Ao perceber estas questões não ousou dizer que

não serei mais capturada por estes discursos e que estes não irão influenciar meus interesses e tão pouco minha prática docente, mas que lerei com outros olhos.

Como salientei anteriormente a perspectiva pós-estruturalista e foucaultiana serviram de inspiração para este estudo. Ao realizar esta afirmação considero importante reiterar que estes não são tomados em toda sua completude, por isso, mesmo que não afirmo que fiz uma pesquisa foucaultiana, mas sim com uma inspiração nos conceitos do filósofo. Utilizei as contribuições do filósofo Michel Foucault, para estimular, ativar o pensamento e ações, não como um mestre a ser seguido ou como um ídolo a ser idolatrado. (VEIGA-NETO, 2011). O autor não tinha essa pretensão, queria que “suas contribuições fossem tomadas como ferramentas” (VEIGA-NETO, 2011, p. 17) ou nas palavras dele “como instrumento, uma tática, um coquetel molotov, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso” (FOUCAULT, 1975 APUD VEIGA-NETO, 2011).

Neste estudo compreendi as revistas como operadoras de uma Pedagogia Cultural, que sistematiza, organiza e faz circular determinados saberes e conhecimentos, constituindo-se como um veículo que cumpre um papel na constituição dos sujeitos na sociedade contemporânea. As revistas são consideradas a partir desse entendimento como “[...] veículos informativos, as revistas apresentam fatos, opiniões, pareceres, e dados que fixam sentidos e constroem significados para as mensagens que divulgam” (GERZSON, 2007, p. 29). Assim procurei no decorrer das minhas análises demonstrar as revistas como espaços onde o poder e as relações de poder neoliberais são lançadas e postas em circulação, enfatizando assim a função produtiva das revistas. Vistas desta forma a mídia assume um papel central, pois produz conhecimentos e institui regimes de verdade.

Embora, neste estudo, tenha me detido em buscar compreender como as revistas, Nova Escola e Pátio, vem instituindo formas de se compreender as crianças. Não poderia finalizar esta escrita sem ao menos sinalizar o quanto no decorrer da pesquisa os discursos para e sobre o professor chamaram minha atenção. No processo de leitura e releitura dos materiais de análise, que o processo de pesquisa me exigiu não pude deixar de notar os discursos endereçados aos professores. Discursos que buscam imprimir determinados regimes de verdade as práticas dos professores, procuram governar as condutas docentes para que eles governem as condutas infantis.

Considero importante ao finalizar esta escrita retomar os passos que constituíram a pesquisa, retomar para reviver e pontuar os passos mais importantes que marcaram a construção deste estudo. Um dos primeiros desafios foi a aproximação com a

perspectiva de estudo e com a função de pesquisador. Posso afirmar que a experiência desta pesquisa marcou profundamente minha constituição docente, mas principalmente fez despertar um olhar de pesquisadora e uma vontade de saber.

. Posteriormente a uma maior aproximação aos estudos pós-estruturalistas foi necessário para minha própria organização realizar uma breve pesquisa sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, para compreender de que forma as revistas foram distribuídas nas escolas. Não tinha ideia de que as revistas que recebia enquanto professora de Educação Infantil eram distribuídas para todo o Brasil. Só ao realizar esta pequena pesquisa percebo a abrangência do PNBE, tanto em termos de distribuição, quanto em termos de financiamento. No processo de busca das revistas junto às escolas percebi o quanto a falta de um profissional específico para a organização das bibliotecas escolares dificulta o trabalho e andamento da escola. Outro importante fato que percebi é que as escolas desconhecem o PNBE e não sabem como esses materiais chegam à escola.

Mesmo após algumas dificuldades em encontrar as revistas consegui um montante de 36 revistas, referentes às publicações de 2012, 2013 e 2014. O sentimento neste momento era de incapacidade, frente a revistas com temáticas tão diversas. Assim decidi realizar um recorte e para tal utilizei *Os operadores discursos da mídia impressa* proposta por Rocha (2005). A autora apresenta quatro regras que funcionam como operadores da mídia impressa. A primeira, *regra das localizações* faz referência a importância e destaque que os textos recebem em uma mídia impressa. A segunda dá ênfase às reincidências é a regra das repetições. Já a terceira é a *regra das ênfases*, que leva em considerações a utilização de argumentos e conhecimentos que defendem a ideia do texto. A última é a *regra dos recursos* que analisa a linguagem gráfica utilizada que vai desde a cor até o tipo e tamanho das letras.

Utilizando assim a localização e a ênfase das matérias para delimitar as revistas que seriam analisadas. Com base nesses operadores as matérias veiculadas nas capas das revistas é que constituíram o corpus de análise da pesquisa. A partir desta delimitação foi possível retornar às revistas para reler e assim pensar na forma de organizar as análises.

O momento de realizar as análises, para mim, foi o mais prazeroso, mas ao mesmo tempo mais difícil. Empreender as análises foi um grande desafio, pois entre tantos discursos, imperativos e prescrições presentes nas revistas, necessitava estabelecer uma forma de desenvolver considerações sobre como esses discursos

narravam as crianças. Optei, nesta pesquisa, após várias tentativas em estabelecer eixos de análise.

Assim estabeleci inicialmente dois eixos, vinculando aos discursos mais recorrentes e marcantes. Procurei demonstrar como as crianças são narradas relacionadas ao discurso enquanto sujeito potente e em relação ao processo de aquisição e leitura e escrita. Além destes dois no decorrer da pesquisa o discurso especialista ganhou destaque e passou a constituir o terceiro eixo de análise.

No primeiro eixo de análise, intitulado *A criança potente*, busquei evidenciar que os discursos sobre a criança a narram com um ser livre, potente, autônomo que é capaz de apreender, a criança é vista como um homem em potencial. No segundo eixo evidenciei como os discursos de prontidão, preparação e antecipação estão vinculadas com a necessidade de desenvolver diferentes competências do sujeito infantil, como a alfabetização. No terceiro eixo, *As crianças e os especialistas* objetivei mostrar a influência de determinadas ciências nas práticas de cuidado e educação das crianças.

Afirmo que após a realização das análises onde passei a perceber as articulações entre o uso da linguagem e as práticas de governo presentes nestes discursos e mais tarde a vinculação dos três eixos de análise com prática governamental neoliberal, não verei as revistas da mesma forma. Este estudo me fez perceber o qual sutil podem ser as práticas de condução das condutas vinculadas em materiais como as revistas.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LCT – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por Amor & Por Força: Rotinas na Educação Infantil*. 2000. Artmed, 2006.
- BECK, Dinah Quesada. *Com que roupa eu vou? Embelezamento e Consumo na Composição dos Uniformes Escolares Infantis*. Porto Alegre, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Fundamentos da Investigação Qualitativa em educação: Uma introdução à Teoria e ao Método*. Porto Editora. Portugal. 1994
- BONICCI, Thomas; OSANA, Zolin. *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringa: Eduem, 2009.
- BRASIL. *Edital de Convocação 04/2011 – CGPLI Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE Periódicos*. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2011.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB*. Brasília, DF, 1996
- _____. *Resolução Nº 7, de 20 de março de 2009*. Brasília, MEC/Conselho Deliberativo, 2009.
- _____. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares*. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infâncias e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CAMPOS, Maria Malta. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental*. Educ. Soc. vol.27 n.96 Campinas Oct. 2006a.
- _____. Educação Infantil: conquistas e desafios. In: *Reescrevendo a Educação: propostas para um Brasil Melhor*. São Paulo: Scipione, 2006b.
- CARUSO, Marcelo. *La biopolítica em las aulas. Prácticas de conducción em las escuelas elementales del Reino de Baviera (1869 – 1919)*. Tradução: Reyno Leandro. Buenos Aires: Prometeo, 2005.

CARVALHO, Maria Pinto de Carvalho. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas series iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. *A educação infantil como investimento em capital humano: governamentalidade e gestão de riscos como pauta da expertise econômica*. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

_____. *A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação*. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre, BR-RS.

_____. *A educação infantil como investimento em capital humano: governamentalidade e gestão de riscos como pauta da expertise econômica*. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Hessel (ORGS.). *Cultura, poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. Canoas: ULBRA, 2005.

_____. . Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. IN: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMER, Luis Henrique. *Estudos culturais, educação e pedagogia*. *Rev. Bras. Educ.*[online]. 2003, n.23, pp. 36-61, 2003.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009

DORNELLES, Leni; BUJES, Maria Isabel. (Orgs.) *Educação e infância na era da informação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

_____. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos III: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro> DP&A, 2002.

_____. *Foucault e a Análise do Discurso em Educação*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, novembro de 2001, p. 197 – 223.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *Ditos e escritos IV: estratégia poder-saber*. Trad. De Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Ditos e Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975 – 1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *História da Sexualidade: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Michel Foucault. *Uma Trajetória Filosófica: Para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Michel Foucault. *Uma Trajetória Filosófica: Para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *Polêmica, Política e Problematização*. In: D&E V..., 2004.

GADELHA – COSTA, Sylvio. *Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo*. Educação & Realidade, maio/agosto, 2009.

GERZON, Vera Regina Serezer. *A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal – os discursos sobre educação nas revistas Veja, época e Isto É*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

GUIZZO, Bianca Salazar. *“Aquele negrão me chamou de leitão” : representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil*. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre, BR-RS.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, Tomas Tadeu (Org.). *O que é, afinal, estudos culturais*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KUHLMANN JR. Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. IN: MONARCHA, Carlos. (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875 – 1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. P. 3 – 30.

_____. *Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR.; FERNANDES, Rogerio. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano. *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas*. 18ª Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

LOCKMANN, Kamila; MOTA, Maria Renata Alonso. *Práticas de assistência à infância no Brasil: uma abordagem histórica*. Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan/jun, 2013. P. 76 -111.

MARCELLO; Fabiana. BUJES, Maria Isabel. *Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde?* In. Educ. Pesquisa vol.37 no.1 São Paulo Jan./Apr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022011000100004&script=sci_arttext

MARÍN-DÍAZ. Dora Lilia. *Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade*. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação. Porto Alegre, RS, 2009.

MOTA, Maria Renata Alonso. *As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância*. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

_____. *Infantilização e desinfantilização: processos de governo da infância implicados na produção de um novo sujeito escolar de seis anos*. In: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. 1ª Edição. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

PARAISO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RESENDE, Haroldo. *Notas sobre modernidade, pedagogia e infância a partir de Michel Foucault*. Educação Temática Digital, Campinas, v.12, n. 1, dez. 2010, p. 242 – 255.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS. F (org). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. *A escola na mídia: nada fora do controle*. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005, Porto Alegre, BR-RS.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, Tomaz Tadeuda (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1988, p.30-45

_____. *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. In: Revista Pedagógica: Artmed, 2004.

STEINBERG, Shirley, KINCHELOE, Joe, (Orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TRAVERSINI, Clarice; BELLO, Samuel. *O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar*. Educação & Realidade. Porto Alegre: UFRGS. V 34 (2), mai/ago 2009, p. 135-152.

VEIGA – NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA – NETO, Alfredo. (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império*. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.) *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

_____. *Educação e Governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*. In: BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera (orgs). *Retratos de Foucault*. Rio de janeiro: Nau, 2000b.

_____. *Governo ou Governamento*. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.79-85, Jul/Dez 2005.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. IN: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000a.

_____. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber(Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

_____. *Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades*. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [34]: 83 - 94, setembro/dezembro, 2009.

_____. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WORTMANN, Maria Lúcia. (Re)inventando a educação a partir dos Estudos Culturais: notas sobre a articulação desses campos no ambiente universitário gaúcho. In:

SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Org.). *Estudos Culturais e Educação: desafios atuais*. Canoas: Ulbra, 2012.

_____. Pedagogia, cultura e mídia: algumas tendências, estudos e perspectivas. In: BUJES, Maria Isabel E.; BONIN, Iara T. (Org.). *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: Ulbra, 2010. p.105-122.