

CATIA ALIRE RODRIGUES AREND DA SILVA



A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE REGGIO EMILIA: DO PENSAMENTO PROJETUAL À AÇÃO SINGULAR DA CRIANÇA

ORIENTADOR(A):
PROF.^a DR.^a MARIA ALZIRA LEITE



UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

CATIA ALIRE RODRIGUES AREND DA SILVA

**A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE REGGIO EMILIA:
DO PENSAMENTO PROJETUAL À AÇÃO SINGULAR
DA CRIANÇA**

CURITIBA

2022

CATIA ALIRE RODRIGUES AREND DA SILVA

**A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE REGGIO EMILIA:
DO PENSAMENTO PROJETUAL À AÇÃO SINGULAR
DA CRIANÇA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Doutorado em Educação da
Universidade Tuiuti do Paraná. Linha de Pesquisa:
Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alzira Leite

CURITIBA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S586 Silva, Catia Alire Rodrigues Arend da.

A experiência educativa de Reggio Emilia: do pensamento
projetual à ação singular da criança / Catia Alire Rodrigues
Arend da Silva; orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Alzira Leite.
202f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba,
2022

1. Educação infantil. 2. Experiência educativa de Reggio
Emilia. 3. Pensamento projetual. 4. Ação singular da criança.
5. Pesquisa bibliográfica. I. Tese (Doutorado) – Programa de
Pós-Graduação em Educação / Doutorado em Educação.
II. Título.

CDD – 372

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

CATIA ALIRE RODRIGUES AREND DA SILVA

A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE REGGIO EMILIA: DO PENSAMENTO PROJETUAL À AÇÃO SINGULAR DA CRIANÇA

Esta tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, Linha de Práticas Pedagógicas - Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Curitiba, 09 de dezembro de 2022.



Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Coordenador do PPGED da Universidade Tuiuti do Paraná



Orientador: Profa. Dra. Maria Alzira Leite
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná

Documento assinado digitalmente

gov.br

PAULO SERGIO FOCHI
Data: 13/12/2022 15:39:08-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Paulo Sérgio Fochi
Instituição: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

DocuSigned by:



22F53369CA5B4B7...

Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná



Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná



*Dedico esta tese a todas as crianças.
Por elas e para elas a pesquisa se deu e,
com elas é que continuo aprendendo... sempre!*

O MEU AGRADECIMENTO...

Eu achei que esse dia nunca chegaria, mas chegou... E, agora, um agradecimento e reconhecimento às pessoas que colaboraram comigo, dos últimos cinco anos até a defesa, mostra-se como uma etapa muito significativa para mim.

Para fazer essa parte tão delicada, afetiva e subjetiva da tese, não recorri a nenhum livro, texto ou anotação do caderno, pois o conteúdo está em mim e na memória que guarda uma infinidade de pessoas, que mesmo não estando comigo diariamente, fizeram-se presentes pelo *WhatsApp*, e-mail, em pensamento ou ligação... sempre que precisei. Agora chegou a hora de lembrar e marcar cada uma delas, porque elas estão marcadas em mim. A todas elas, o meu sincero agradecimento:

a Deus pela vida e força de começar e terminar essa laboriosa caminhada;

à minha querida e doce orientadora, que aceitou caminhar comigo a metade do caminho. Nossas conversas, suas observações e apontamentos, sempre serenos e assertivos me ajudaram a não desistir de caminhar, mesmo quando julguei estar sozinha;

ao meu querido Joe, o homem das orelhas verdes, foi por você que cheguei até aqui. No sonho, você me estendia a mão, na vida real também assim o fez, inúmeras vezes (do seu jeito), mas sei que sempre poderia contar com você;

ao professor Paulo Fochi, por aceitar contribuir com a minha pesquisa. O sonho de tê-lo compondo a banca se tornou realidade e fiquei mais próxima de quem tanto me inspirou;

ao professor Gabriel Junqueira Filho, o qual admiro muito por ser uma referência nos estudos na Pedagogia da Infância, com seu olhar sensível e sorriso generoso, é sempre uma presença que traz grandes contribuições;

aos estimados professores Fausto dos Santos Amaral Filho e Josélia Schwanka Salomé, por contribuírem com a tese nesse momento tão importante;

às professoras Rita de Cássia Gonçalves e Maria Arlete Rosa, que compõem a banca como leitoras suplentes, por aceitarem contribuir de alguma maneira;

aos estimados professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), aos mais próximos, pelos momentos de debate acadêmico enriquecedor e

descontraídos intervalos com café; aos mais distantes, o meu respeito por comporem esse grupo de pesquisadores respeitáveis;

às secretárias do PPGED, Danielle e Luci, sempre dispostas a ajudar e entender os muitos e-mails enviados;

às minhas colegas das disciplinas obrigatórias e das atividades de pesquisa (APs), que apesar das distâncias, estavam, como eu, envolvidas com suas teses;

às minhas queridas parceiras Adriana, Aluah e Veridyana. Cada uma sabe o amor construído durante o percurso e que se mantém mesmo depois que ele acaba. Cada uma seguiu seu rumo, mas no coração guardo as risadas, as reclamações e as discussões sobre as pesquisas;

à equipe diretiva da Escola Municipal CEI David Carneiro, Daniel, Thiago e Débora. Esse trio competente e dedicado sempre me apoiou, mesmo quando todas as logísticas de uma escola integral seguiram no sentido contrário às demandas de estudo, eram eles que me ajudavam;

às colegas da escola, em especial a Elis, Fabi e Camila, minhas parceiras na Educação Infantil, pelas escutas paciosas, auxílio em qualquer tempo e de serem o apoio quando as demandas da escola se misturavam com os estudos.

ao Grupo de Estudo sobre a Abordagem Reggio Emilia/Turma do Dragão, pelos encontros de muito estudos, enigmas, poesia, música, sabores e afeto; sempre sob a coordenação do nosso querido Joe Garcia;

à minha revisora, Fernanda Bernardes, que encontrou no texto, possibilidades de melhorar a escrita;

à ilustradora Patrícia, que pelo grafite e a aquarela, encontrou um modo de representar com seu traçado brasileiro, o pensamento e a ação das crianças expressos nas obras italianas, criando uma narrativa visual própria, delicada e sensível¹;

ao meu pai (*in memoriam*), que certamente está muito feliz, onde quer que esteja, pois gostava muito da ideia de ter sua filha como professora;

¹ Na impossibilidade de utilizar imagens íntegras das obras analisadas, e na intenção de representar o pensamento projetual e a ação das crianças expressa nos livros, recorri às ilustrações que compõem as páginas pré-textuais desta tese e criadas originalmente para a pesquisa por Patrícia Friedrich, @ilustrapat.

aos meus amados irmãos, Carla (mana) e Roberto (mano), pelo grande amor, parceria e cuidado. A distância não impediu o carinho e o respeito que existe entre nós e isso me fortaleceu diante das dificuldades;

aos meus filhos, Arthur (meu eterno Tutui) e Pedro (o meu intenso Pedrinho). O primeiro acompanhou o mestrado, o segundo, o doutorado. Ambos souberam esperar muitas vezes a mãe terminar as leituras e escritas sem fim. Bons meninos!

à minha mãe (*in memoriam*), que quase no final desta tese virou uma linda estrelinha e foi fazer crochê no Céu. Levou um pedaço enorme de mim, mas ainda deixou forças para terminar e não deixar inacabado o que me propus a fazer, ainda que precisasse voltar para corrigir alguns pontos. Da janela imensa onde ela está, pode ver até onde consegui chegar com os meus fios;

ao amor da minha vida, meu esposo Rudinei, que sempre cuidou de mim, de nossos filhos e de absolutamente tudo com paciência e carinho. Quando nos conhecemos, eu era uma normalista do interior gaúcho e ele me ajudou a realizar muitos sonhos. Contar com o seu apoio foi primordial para chegar até aqui. Ainda me sinto uma normalista, agora também, uma pesquisadora em terra paranaense.



“Coisas de crianças, e para as crianças,
se aprende apenas
com as crianças.”
Loris Malaguzzi

RESUMO

Esta tese apresenta uma investigação sobre o pensamento projetual como um elemento articulador da prática pedagógica que revela o modo singular de ação das crianças. O estudo apresenta como problema de pesquisa: O que é possível perceber de maneira singular na ação da criança durante o seu envolvimento nos projetos de aprendizagem? No intuito de responder a essa questão, definimos como objetivo geral compreender a concepção do pensamento projetual como estratégia de trabalho na escola da infância de Reggio Emilia, refletindo acerca do modo singular como as crianças atuam. Desse objetivo, decorrem os objetivos específicos: a) aprofundar o conhecimento a respeito das concepções de criança, infância e de aprendizagem na escola da infância; b) explicitar o processo de construção da experiência educativa de Reggio Emilia/Itália; c) compreender a concepção de projeto como metodologia de trabalho na escola da infância na abordagem Reggio Emilia, refletindo acerca da ação das crianças nos projetos de aprendizagem e; d) compreender como as crianças participam, envolvem-se, conjecturam e criam seus percursos investigativos de aprendizagem na experiência educativa municipal de Reggio Emilia. A investigação proposta possui uma abordagem qualitativa de natureza básica. Para atender os objetivos, elegemos uma investigação a partir de uma pesquisa bibliográfica. No caminho analítico, as interpretações dos dados foram conduzidas com base na análise temática de Braun e Clarke (2006), tendo a ação da criança nos projetos como principal conteúdo analítico, de modo a revelar as singularidades nessa ação. A pesquisa foi organizada a partir dos conceitos centrais: criança, projetos, educação infantil e a experiência educativa de Reggio Emilia e, no uso desses conceitos foi construído um estado do conhecimento sobre as produções teóricas realizadas. Ao final, constatamos que não havia produção que atendesse o tema da tese, e isso justificava a necessidade de investir no objeto. O referencial teórico elaborado até esse momento é composto por autores que contribuíram considerando os conceitos centrais da pesquisa, destacando os teóricos Maria Montessori (1936, s.d., 2018, 2019), Vigotski (1994, 2005), Piaget (1973, 1975, 1990, 1999), Bruner (1991, 1997), Rinaldi (1999, 2017), Gandini e Edwards (2002), Edwards, Gandini e Forman (1999), Gariboldi (2012, 2020). Como análise conclusiva, defendemos a tese de que o pensamento projetual adotado como elemento articulador na prática pedagógica da Educação Infantil desenvolve uma ação singular na criança, e num ciclo de pensar e agir projetualmente, em situações elaboradas de pesquisa, a criança revela suas singularidades enquanto um sujeito pesquisador.

Palavras-chave: Educação Infantil. Experiência Educativa de Reggio Emilia. Pensamento Projetual. Ação Singular da Criança. Pesquisa Bibliográfica.

ABSTRACT

This thesis presents an investigation about critical thinking as an element of articulation of the pedagogic approach, which demonstrates children's singular way of action. This study presents as a research question: What is possible to notice in a child's singular act through their development on learning projects? Our aim was to answer this question; therefore, we established as our main goal to comprehend the conceptualization of critical thinking as a work strategy in a Reggio Emilia preschool, considering children's singular way of action. We had the following specific objectives: a) Deepen the knowledge about conceptions of children, childhood and early childhood education; b) define the process of education experience on Reggio Emilia/Italy; c) comprehend project conception as a work methodology on a preschool through Reggio Emilia approach, thinking about children's actions on the learning projects and; d) comprehend how children participate, get involved, conjecture and create their learning investigative course on the Reggio Emilia approach to childhood education. This investigation has a basic qualitative approach. To respond to our objectives, we choose an investigation through literature review. For the analysis, we used the thematic thinking of Braun and Clarke (2006) to perform data interpretation, whereas the child action in the projects were the main analytical content, revealing its singularities. The research was organized with the main concepts: children, projects, childhood education and Reggio Emilia approach to early childhood education, and with these concepts we assembled knowledge about the performed theoretical works. Ultimately, we verified that there was no work that attended our thesis topic, which justified the need of an investigation about it. Our theoretical background, until this moment, has authors that contributed to the research main concepts. We highlight the following researchers: Maria Montessori (1936, s.d., 2018, 2019), Vigotski (1994, 2005), Piaget (1973, 1975, 1990, 1999), Bruner (1991, 1997), Rinaldi (1999, 2017), Gandini and Edwards (2002), Edwards, Gandini and Forman (1999), Gariboldi (2012, 2020). As a conclusive analysis, we support the idea that critical thinking use as an element of articulation on the pedagogic approach on childhood education develops a singular action on the child, and on a cycle of critical thoughts and actions on events created for the research, the child reveals its uniqueness as an individual researcher.

Keywords: Childhood education. Reggio Emilia approach to early childhood education. Critical thinking. Child's Singular action. Literature review.

RIASSUNTO

In questa tesi si presenta una ricerca sul pensiero progettuale come un elemento di articolazione della pratica pedagogica che svela il modo singolare la azione dei bambini. La problematizzazione della ricerca è basata su: lo che è possibile percepire in modo singolare, nelle azione dei bambini, mentre il suo sviluppo nei progetti di apprendimento? Per rispondere a questa domanda, abbiamo definito come obiettivo generale quello di comprendere la concezione del pensiero progettuale come strategia del lavoro nella scuola dell'infanzia di Reggio Emilia, riflettendo sul modo unico in cui agiscono i bambini. Da questo obiettivo derivano gli obiettivi specifici: a) approfondire la conoscenza circa le concezioni di bambino, infanzia e apprendimento nella scuola dell'infanzia; b) illustrare il processo di costruzione dell'esperienza educativa a Reggio Emilia/Italia; c) comprendere il disegno del progetto come metodologia di lavoro nella scuola dell'infanzia nell'approccio reggiano, riflettendo sull'azione dei bambini nei progetti di apprendimento e; d) capire come i bambini partecipano, si mettono in gioco, ipotizzano e creano i loro percorsi di apprendimento investigativo nell'esperienza educativa comunale di Reggio Emilia. L'indagine proposta ha un approccio qualitativo di carattere basilare. Per raggiungere gli obiettivi, abbiamo scelto un'indagine basata su una ricerca bibliografica. Nel percorso analitico, le interpretazioni dei dati sono state condotte sulla base dell'analisi tematica di Braun e Clarke (2006), con l'azione del bambino nei progetti come principale contenuto analitico, al fine di rivelare le singolarità di questa azione. La ricerca è stata organizzata sulla base dei concetti centrali: bambino, progetti, educazione della prima infanzia ed esperienza educativa reggiana e, utilizzando questi concetti, è stato costruito uno stato di conoscenza sulle produzioni teoriche realizzate. Alla fine, abbiamo scoperto che non c'era una produzione che rispondesse al tema della tesi, e questo giustificava la necessità di investire sull'oggetto. Il quadro teorico fin qui elaborato è composto da autori che hanno contribuito considerando i concetti centrali della ricerca, evidenziando i teorici Maria Montessori (1936, s.d., 2018, 2019), Vygotsky (1994, 2005), Piaget (1973, 1975, 1990, 1999), Bruner (1991, 1997), Rinaldi (1999, 2017), Gandini e Edwards (2002), Edwards, Gandini e Forman (1999), Gariboldi (2012, 2020). Come analisi conclusiva, difendiamo l'idea che il pensiero progettuale adottato come elemento articolante nella pratica pedagogica dell'educazione della prima infanzia sviluppa un'azione unica nel bambino, e in un ciclo di pensiero e azione progettuale, in situazioni di ricerca elaborate, il bambino rivela le sue singolarità come soggetto di ricerca.

Parole chiave: Educazione della prima infanzia. Bambino. Esperienza formativa di Reggio Emilia. Pensiero progettuale. Singola azione del Bambino. Ricerca bibliografica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 DA JANELA À PESQUISA: MODOS DE VER A CRIANÇA EM AÇÃO	15
2 PROCURANDO O MELHOR ÂNGULO DA JANELA: A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO NA PESQUISA	24
2.1 O CAMINHO METODOLÓGICO: UM PERCURSO POSSÍVEL NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	24
2.1.1 Olhar o caminho por outras janelas: o exercício analítico em um mosaico de ideias e de mini-histórias	28
2.2 O CAMINHO ANALÍTICO: UM APROFUNDAMENTO TEÓRICO E A ANÁLISE TEMÁTICA.....	30
3 A JANELA DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO INFANTIL	37
3.1 A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DE MARIA MONTESSORI	37
3.2 A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NA TEORIA VIGOTSKIANA.....	49
3.3 A APRENDIZAGEM NA ESCOLA DA INFÂNCIA.....	65
3.3.1 Contribuições da teoria piagetiana na experiência educativa de Reggio Emilia	66
3.4.3 Os processos de aprendizagem da criança segundo as perspectivas de Piaget	77
4 A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE REGGIO EMILIA	90
4.1 REGGIO EMILIA: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS.....	90
4.2 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM REGGIO EMILIA.....	106
4.2.1 As crianças são protagonistas	108
4.2.2 As cem linguagens	111
4.2.3 Participação	114
4.2.4 Escuta	116
4.2.5 Aprendizagem como um processo de construção subjetiva e no grupo	119
4.2.6 Pesquisa Educativa	120

4.2.7 Documentação pedagógica.....	123
4.2.8 Progettazione	125
4.2.9 Organização.....	128
4.2.10 Ambiente, espaços e relações	130
4.2.11 Formação profissional	133
4.2.12 Avaliação	134
5 OS PROJETOS NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA.....	139
5.1 A CONCEPÇÃO DE PROJETO: O INÍCIO DE UMA IDEIA.....	139
5.1.1 Método de projetos e as contribuições de John Dewey e William Heard Kilpatrick: as marcas do pragmatismo americano.....	140
5.1.2 Projetos: do método ao modo de organizar as práticas pedagógicas na Educação Infantil	147
5.1.3 Do pensamento projetual à ação singular da criança: inspirações da práxis reggiana	151
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS JANELAS TEÓRICAS E DA ANÁLISE SOBRE AS OBRAS ANALISADAS.....	160
REFERÊNCIAS	167
REFERÊNCIA DAS IMAGENS NAS OBRAS ORIGINAIS	176
APÊNDICE	178

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Códigos e temas gerados a partir da Análise Temática de Braun e Clarke (2006).

QUADRO 2 - Temas e códigos gerados a partir da Análise Temática de Braun e Clarke (2006).

QUADRO 3 - Temas e códigos gerados a partir da Análise Temática de Braun e Clarke (2006).

QUADRO 4 - Temas globais que emergiram dos dados analisados a partir da Análise Temática de Braun e Clarke (2006).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NREs - Núcleos Regionais da Educação de Curitiba

UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil

FAACG - Fundação Antonio-Antonieta Cintra Gordinho.

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

MCE - Movimento de Educação Cooperativa

ONMI - *Organizzazione Nazionale per Maternità ed Infanzia*

SciELO - *Scientific Electronic Library Online* - Biblioteca Eletrônica Científica Online

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

1 INTRODUÇÃO

1.1 DA JANELA À PESQUISA: MODOS DE VER A CRIANÇA EM AÇÃO

*O senhor... Mire veja:
o mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas -
mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam.
Verdade maior.
É o que a vida me ensinou.
(ROSA, 1986, p. 15).*

Da janela onde estou² vejo muitas coisas. Vejo o movimento intenso da rua, os carros com seus motoristas sempre apressados, escuto as conversas de quem caminha a passos ligeiros, escuto o barulho do vento que bate nos galhos das árvores acima da minha janela.

Lá fora o mundo é intenso e não para!

Mas, da mesma janela que vejo tanta coisa, também não vejo muitas outras, e algumas eu as escuto, e tenho escutado nos últimos anos, diariamente. Escuto o barulhinho bom da escola. Só quem está na escola, sabe o quanto esse barulho é bom! As conversas das crianças, as risadas, gritos e até choros, as corridas desejadas e controladas do corredor, música, carteiras e cadeiras que se movem... um constante somido.

Do lado de cá da janela, o barulho também é intenso!

Por vezes, no final de cada período, depois que a maioria das crianças e dos adultos já se foram, percebo-me olhando pela janela e compreendo que as coisas sempre mudam, lá fora, aqui dentro e em mim.

Nos últimos meses, muita coisa mudou, o mundo mudou e, sempre que possível, percebo as mudanças pelos vidros, por entre as básculas da janela da sala

² Na Introdução, optei por adotar o discurso em primeira pessoa, em uma narrativa do percurso profissional e formativo, atendo as exigências dos elementos presentes nessa parte da pesquisa, mas com a intenção de deixar a marca da experiência de pesquisadora e professora da educação infantil que sou, sem desqualificar as vozes com as quais dialoguei.

de referência³ e pelas janelas do corpo - meus olhos. Então, lembrei de um trecho de *Grande sertão: veredas*, uma obra-prima de João Guimarães Rosa (1908-1967) em que o jagunço Riobaldo, reconta seus dias nas aventuras do sertão e, ao narrar os seus feitos e sofrimentos, faz uma belíssima reflexão sobre as inevitáveis mudanças humanas que ocorrem na vida, quando diz: “[...] as pessoas não são sempre iguais” (ROSA, 1986. p. 15). Ainda que toda a mudança não seja bem aceita, acredito que a maioria delas, nos permite “olhar as coisas lá fora” sob outra perspectiva. Comigo foi assim... aprendi a olhar pela janela da minha sala e perceber que boa parte das mudanças não dependem de mim, aquelas que vejo lá fora, nem sabem que as admiro e que, por vezes, assusto-me ao vê-las por entre os vidros, mas...as que estão pelo lado de dentro da sala...ah, essas sim! Boa parte das mudanças no espaço onde estou dependem da maneira como as vejo e o que decido fazer com o que está diante de mim. Aceitar que não estamos terminados é o pensamento que me conduz na pesquisa e na escola com as crianças. A escola é o meu lugar de fala, afinando e desafinando muito bem acompanhada - com as crianças.

Ainda bem que não sou como eu era antes!

Antes de chegar à escola, atuava como pedagoga formadora do ensino fundamental em um dos dez Núcleos Regionais da Educação de Curitiba (NREs). Com o tempo, fui desafiada a mudar para atuar nas unidades que ofertavam educação infantil daquele núcleo. Mas o que fazer quanto ao meu desconhecimento da proposta de trabalho das unidades, as minhas leituras escassas a respeito dessa etapa de ensino e o desconhecimento dos princípios, currículo, concepções e valores que norteiam o trabalho da educação infantil? Estudar!

Com o tempo, ao visitar as unidades, acompanhar a rotina e conversar com as equipes pedagógicas sobre o planejamento dos professores, a rotina da unidade, a organização dos espaços e das propostas às crianças, percebi fragilidades de toda ordem. Percebi que o meu percurso formativo e dos profissionais das unidades, escancara todo o dia, que nunca estamos terminados, mas também percebi que tem muita boniteza nisso.

³ De acordo com os Parâmetros Básicos para a Infraestrutura de Educação Infantil (BRASIL, 2006), a sala de referência é a nomenclatura dada à sala onde são recebidas e atendidas as crianças da educação infantil, diferenciando-se da denominação de sala de aula utilizada no ensino fundamental.

Nesse período, comecei a fazer parte de um grupo de estudos na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). A disputa pela vaga foi concorrida, e os meus dias, que já eram corridos, ficaram ainda mais, pois toda quinta-feira saía do trabalho e ia direto para a UTP (a filha a casa torna, com grande felicidade e nostalgia, ao lembrar os tempos do mestrado, realizado na instituição). Os encontros de estudos tinham muito significado para mim, a cada noite eu afinava e desafinava um pouquinho. Novas leituras foram incorporadas aos meus estudos e aprofundei os conhecimentos sobre a Abordagem⁴ Reggio Emilia, em processo de conhecimento nos encontros formativos dos quais participava e organizava com as colegas de equipe do Núcleo Regional de Educação (NRE).

Pelas ações formativas do NRE e nas noites de estudos na UTP, comecei a ver a realidade das unidades que atendia, sob uma perspectiva diferente e comecei a estudar mais sobre um dos princípios da abordagem educativa – o princípio *progettazione*⁵, que numa tradução literal pode indicar projeção, mas refere-se a uma construção de investigação coletiva a partir do pensamento, das experiências e das teorias desenvolvidas pelas crianças. Desse estudo surgiu o primeiro artigo, “*Progettazione* - o papel das crianças e dos professores”. Com a produção do artigo, veio a ideia (postergada há muito tempo) de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e tentar o doutorado, mas com a intenção de realizar uma pesquisa de campo em Reggio Emilia e, enfim, conhecer a cidade sobre a qual tanto lia nos livros e ouvia falar no grupo de estudos.

Nesse período, volto para o lugar que me motivou a pesquisar, a escola. É desse lugar que a professora-pesquisadora aprofunda seus estudos para melhor olhar as crianças – os sujeitos desta pesquisa.

Ao ingressar no PPGED, os desafios do primeiro ano do doutorado, acompanhavam a ideia de conhecer e viver a experiência reggiana de educação infantil, mas ao findar 2019, mal imaginava que o planejado seria impedido pela pandemia que mudou o ciclo da vida na Terra, e, no início do ano seguinte, o

⁴ Os estudos iniciais contemplaram, na maioria das vezes, obras traduzidas da língua inglesa, e, por esse motivo, a frequência da nomenclatura “abordagem” (uso mais recente) é resultado de uma reinterpretação realizada pelos autores americanos, denominando-se *Reggio Approach*. Contudo, esta pesquisa visa analisar obras que narram experiências educacionais nas escolas da infância municipais de Reggio Emilia.

⁵ O estudo sobre a concepção italiana de *progettazione* compõe o Capítulo 3, item 3.2.8, e o Capítulo 5 desta tese.

vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19, impediria o sonho de viver a experiência de observar as crianças italianas. O objeto da tese já havia sido definido, mas uma reorganização dos objetivos teve que ser delineada de uma maneira diferente do planejado.

É a vida ensinando que as coisas seguem mudando independentemente da nossa vontade, afinando e desafinando.

O percurso individual brevemente narrado aqui explana o interesse pelo tema da pesquisa e pode ser compreendido a partir de quatro aspectos de relevância: **pessoal, profissional, acadêmico e social**. Nas palavras de Eco (2007, p. 32) “uma tese significa, pois, aprender a pôr ordem nas próprias ideias e a ordenar dados”, assim, considerando o **aspecto de ordem pessoal**, a intenção de retornar à academia e investir na pesquisa educacional foi, e ainda é, um desejo resguardado desde a conclusão do mestrado e, planejadamente postergado para a vivência da maternidade em plenitude. Essa espera permitiu que o tempo aguardado e acrescido da atuação profissional, propiciasse que esta experiência tivesse um profundo significado na carreira de professora-pesquisadora, como descrito por Eco (2007, p. 31), com significado de “satisfação intelectual”, com a intenção de qualificar o “trabalho sério” que é o trabalho na educação. Combinar a pesquisa sobre as infâncias e ter o prazer de conviver com as crianças revela-se um grande privilégio que poucas pessoas têm a oportunidade de viver.

No que diz respeito ao **campo profissional**, um dos motivadores da proposta foi a percepção, ainda quando compunha a equipe pedagógica de um NRE de Curitiba, da carência formativa daqueles que atuam na educação infantil, do pouco conhecimento que professores e pedagogos das escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) apresentam sobre as modalidades organizativas do trabalho didático com crianças pequenas, especificamente sobre projetos como uma estratégia de trabalho, bem como das concepções de criança e infância. Ainda que as formações regionais aconteçam periodicamente (agora participo como professora, e não mais como formadora), persiste a percepção de que as mudanças, muitas vezes, seguem modelos ou orientações que não são compreendidos, mas atuam primeiramente como cópia de uma experiência ou abordagem exitosa. Como docente na educação infantil, vejo a necessidade das mudanças terem sentido, da teoria não estar deslocada da prática e de um maior aprofundamento teórico, no

sentido de qualificar a minha prática docente. Nas palavras de Eco (2007, p. 32), significa que a experiência permite outros modos de perceber as coisas, quando diz: “com o tempo tornamo-nos provavelmente mais maduros, conhecemos mais as coisas, mas a maneira como trabalhamos nas coisas que sabemos dependerá sempre do modo como estudamos inicialmente”.

Quanto à **relevância acadêmica**, ao realizar o estado do conhecimento da tese, considerando o pensamento projetual e a ação singular das crianças na educação infantil, foi possível comprovar a inexistência do tema na pesquisa acadêmica, que por vezes discute a metodologia ou relata experiências que adotam projetos como proposta de trabalho, ora se debruçam sobre o estudo na perspectiva dos adultos (professores, pedagogos e gestores), mas desconsideram um olhar à criança, ora sugerem uma participação ativa da criança em projetos que foram idealizados por adultos, ou seja, um entendimento de que projetos na educação infantil assumem a característica de “fazeção”⁶. Ainda que haja pesquisas que explorem a concepção de criança associada a conceitos de autonomia e protagonismo, as singularidades⁷ desta ação⁸, mostram-se como uma justificativa para a pesquisa em questão, como Eco (2007, p. 53) define como aspecto inédito do objeto: “a pesquisa deve dizer sobre este objeto coisas que não tenham já sido ditas ou rever com uma óptica diferente, coisas que já foram ditas”.

Sobre o **aspecto de relevância social**, julgo necessário mencionar o impasse na implantação do livro didático para a educação infantil, a qual fomenta acentuada divergência entre escola, professores e pesquisadores, de um lado, e, uma política de governo sobre a aquisição e distribuição de material didático, de outro, configurando um retrocesso na educação infantil, justamente quando se

⁶ Segundo o Dicionário Informal (2021), “fazeção” apresenta o significado de “ação ou efeito de fazer; fazedura, fazimento”. Na tese, o sentido de fazer por orientação, sem compreender os sentidos contidos na proposta e/ou sem perceber a relação entre o ato de fazer e as aprendizagens possíveis.

⁷ Singularidade no sentido de particular, como defendido por Rego (1995), a partir de seus estudos nos postulados de Vigotski, que na defesa por uma abordagem inédita sobre as origens das características humanas, a partir da análise das interações dialéticas entre o indivíduo e a cultura, compõe o quadro teórico na perspectiva da psicologia histórico cultural.

⁸ Na tese, optei pelo significado de ação do latim *actio* que tem como significado “ato de colocar em movimento, de fazer, de realizar” (AÇÃO, 2022). A escolha se deu pelo fato de seguir o caminho contrário da “fazeção”, mencionada na pesquisa, como característica do trabalho por projetos num entendimento limitado de que a criança pode fazer muito mais do que apenas executar tarefas com o objetivo de finalizar a ideia com um produto materializado.

defende a autonomia da criança, a partir de uma concepção de criança competente e protagonista, a proposta de pré-alfabetização e atividades que seguem os exemplos das extintas cartilhas, insistem em ressurgir, são pontos relevantes, polêmicos e que demarcam o contexto atual.

Ademais, por ser professora da rede municipal de ensino, poder compartilhar com meus pares uma pesquisa que tem a ação das crianças a partir da concepção de pensamento projetual, significa, dentre outras possibilidades, auxiliá-las a perceber as singularidades da ação infantil nem sempre percebidas, fazendo a diferença na minha realidade, ou nas palavras de Eco (2007, p. 53), devendo “ser útil aos outros”. Diante desse contexto, a importância de refletir sobre o sujeito da educação infantil e suas aprendizagens nos projetos significa, a meu ver, criar resistência e não regredir nas pesquisas sobre infância e criança, acrescentando “alguma coisa àquilo que a comunidade já sabia” (ECO, 2007, p. 54), ao se referir à competência da criança.

Ao tecer os argumentos sobre a relevância da pesquisa sob diferentes aspectos, os caminhos se cruzam e se complementam. A ideia de projeto como proposta de trabalho na educação infantil fez parte da minha trajetória (aspecto profissional), com características muito “materializadas” em “produtos” elaborados pelas crianças, com a idealização e o direcionamento dos adultos, fortemente caracterizados pela “fazeção”, e agora divergem da concepção de pensamento projetual, como um caminho ou possibilidade de prática pedagógica que revela o modo singular de ação das crianças. Esse novo modo de ver e conceber o pensamento projetual das crianças exige, enquanto pesquisadora (aspecto pessoal), repensar o modo como vemos as crianças, um modo singular que não é pré-concebido ou direcionado pelos adultos, mas construído pela e com a criança. Esse exercício de olhar para fora para aperfeiçoar outros modos de olhar, surge nas obras selecionadas que foram analisadas e apresentaram subsídios à tese.

Desse ponto que incomoda e mobiliza, surge a pergunta reflexiva, a qual, no início da pesquisa, não tinha a clareza de como formular, mas sabia que queria investigar o modo como as crianças agem ou atuam no desenvolvimento dos projetos, para provar e comprovar que não se faz necessário direcionar, dar

comandos, definir a priori todas as ações das crianças. Nesse sentido, os estudos⁹ sobre as experiências educativas nas escolas da infância de Reggio Emilia davam pistas de que esse modo de perceber a ação da criança era real e possível.

Independentemente das mudanças no percurso profissional e acadêmicas relatadas até o momento, a certeza de desenvolver a pesquisa mantém a centralidade no objeto desta tese, que é a ação singular das crianças revelada a partir do pensamento projetual na educação infantil, justificando-se pelo fato de que é a criança em ação, envolvimento e interação que se pretende analisar a miúdo, se não mais no contexto italiano de modo presencial, então por meio de uma investigação teórica com análise de episódios de Reggio Children (2021, 2022) de duas obras de Reggio Emilia: *As cem linguagens em mini-histórias* (2021) e *Mosaico de traços, palavras, matéria* (2022). Dessa maneira, ao recorrer à experiência educativa de Reggio Emilia/Itália, como uma experiência de educação infantil que tem inspirado propostas dessa etapa em várias partes do mundo¹⁰, retomo as palavras de Moss (2021), quando diz sobre inspirações a partir de experiências estrangeiras: “[...] renovar, refletir e olhar para os outros países, não com o intuito de os copiar, mas aprendendo com eles”, bem como, diante de possíveis questionamentos sobre a minha ancoragem teórica ser uma experiência estrangeira, justifico que há décadas¹¹ a educação infantil da pequena cidade ao norte da Itália tem sido inspiração teórica e prática a diferentes sistemas de ensino pela maneira como considera as crianças. Sem desmerecer outras abordagens e métodos, tampouco o percurso brasileiro, mas procurando outras perspectivas para enriquecer nossa trajetória com as crianças nas nossas escolas da infância.

⁹ No Estado do conhecimento realizado durante a tese, encontramos pesquisas entre artigos, dissertações e teses que destacam a experiência educativa de Reggio Emilia como uma abordagem que reconhece a criança enquanto pesquisadora. Tais pesquisas subsidiaram um diálogo entre a problemática e o *corpus* teórico da tese.

¹⁰ A publicização da experiência educativa italiana pode ser exemplificada em obras como: *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999); *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil* (GANDINI; EDWARDS, 2002); *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo* (CAVALLINI; GIUDICCI, 2014); *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender* (RINALDI, 2017).

¹¹ A partir de levantamento realizado em plataformas eletrônicas (SciELO e ANPEd), o período pesquisado entre 2000 a 2021.

Esta tese nasceu de uma problematização enquanto formadora de docentes, nos estudos sobre projetos na escola da infância e, como professora de educação infantil e, se apresenta da seguinte maneira:

De que forma o pensamento projetual pode contribuir como uma prática pedagógica¹² que privilegie uma ação singular nas crianças, tendo em vista a experiência educativa de Reggio Emilia?

Como complemento à pergunta da tese, proponho uma segunda indagação, de modo a complementar a primeira e, que se formula a partir da justificativa da tese, considerando o aspecto de relevância profissional:

Como a ação singular das crianças percebida na experiência educacional de Reggio Emilia, pode inspirar e colaborar na maneira como vemos a criança na educação infantil?

Nessa perspectiva, a criança é o sujeito da pesquisa e a sua ação singular revela-se como o objeto a ser compreendido. Sujeito e objeto evidenciados, defende-se a tese que o pensamento projetual é um elemento articulador da prática pedagógica que revela o modo singular de ação das crianças.

Na busca por repostas, apresenta-se como objetivo geral apreender de que maneira a concepção do pensamento projetual como estratégia de trabalho nas escolas da infância municipais de Reggio Emilia revela o modo singular como as crianças atuam a partir das obras analisadas.

Desse objetivo, decorrem os seguintes objetivos específicos:

- a) aprofundar o conhecimento a respeito da singularidade da criança e de aprendizagem na escola da infância;
- b) descrever o processo de construção da experiência educativa de educação infantil de Reggio Emilia/Itália;
- c) analisar nas obras *As cem linguagens em mini-histórias contadas por professores e crianças de Reggio Emilia* e *Mosaico de traços, palavras, matéria: Reggio Children e Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia*, como a ação das crianças pode-se revelar como singular na

¹² O conceito de prática pedagógica empregado no contexto desta pesquisa está ancorado nos pressupostos teóricos de Franco (2016), que define essa prática como uma ação consciente e participativa que emerge do ato educativo e suas múltiplas dimensões e, que se organizam de maneira intencional para atender determinada expectativa solicitada por uma comunidade social. A autora destaca que práticas pedagógicas têm um significado que transcende a prática didática, mas envolvem também as circunstâncias da formação, espaços-tempos escolares, organização do trabalho docente, parcerias e expectativas dos docentes.

concepção do pensamento projetual das escolas da infância municipais de Reggio Emilia;

- d) compreender como as crianças participam, envolvem-se, conjecturam e criam seus percursos investigativos de aprendizagem na experiência educativa municipal de Reggio Emilia.

Para alcançar os objetivos, é proposto um exercício analítico diluído entre capítulos teóricos. A intenção é aproximar os teóricos principais e a experiência educativa de Reggio Emilia, num diálogo entre o relatado nas obras italianas e as perspectivas teóricas defendidas nesta tese, num exercício dissertativo-argumentativo, por meio dos excertos selecionados das obras analisadas.

2 PROCURANDO O MELHOR ÂNGULO DA JANELA: A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO NA PESQUISA

Neste capítulo, é apresentado ao leitor o percurso de elaboração da tese, como um caminho construído desde o início da pesquisa, ainda que em alguns momentos o trajeto não estivesse suficientemente claro para a própria pesquisadora, mas é justamente na sua construção, que ele se torna melhor. À medida que a pesquisa avança; Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 16) nos ajudam a entender a pesquisa como “sempre tateante, mas ao progredir elabora critérios que lhe permite orientar-se de modo cada vez mais preciso e que, ela não para de aperfeiçoar confrontando de modo crítico os métodos utilizados e os resultados”.

Na metodologia são definidos os instrumentos e as técnicas utilizadas, possibilitando organizar as ideias, o material do “Estado do Conhecimento” e o percurso analítico das obras. Mais do que descrever o percurso, discorreremos sobre a relação entre os elementos teóricos coletados e as contribuições ao objeto da tese, o que foi exitoso e o que sinalizou fragilidade. Nesse instante se formalizam os esforços de construir pesquisa e constituir-se pesquisador, o que para Bruyne, Herman e Schoutheete (1977, p. 16) significa “apreender o que assim se constitui no esforço concreto da pesquisa” e, nesse esforço solitário de comungar as ideias com todas as outras vozes, organizamos o caminho que segue um sólido percurso metodológico e propicia a condução dos estudos rumo ao conhecimento científico.

De acordo com Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), a metodologia possui um objetivo que, apesar de em alguns momentos não ser claro ao pesquisador, cumpre justamente o papel contrário, o de não ceder aos obstáculos que surgem no decorrer da pesquisa. Sendo a pesquisa um caminho que se constrói na caminhada, esse percurso não se esgota nesse momento, mas sinaliza ser um processo em constante aperfeiçoamento.

2.1 O CAMINHO METODOLÓGICO: UM PERCURSO POSSÍVEL NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa científica partilha de uma abordagem qualitativa, pois pretende apreender as singularidades na ação das crianças nos projetos de aprendizagem,

algo que não pode ser mensurado numa perspectiva estatística. O olhar desta tese segue esse princípio do não-quantificável, uma vez que transita pelo “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações” (MINAYO, 1994, p. 21). Não poderia exigir outra abordagem que não a qualitativa, pelo simples fato de que é por esse caminho que é possível apreender um “mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 21).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 47), a partir da definição de pesquisa qualitativa e do perfil dos investigadores dessa abordagem, independentemente dos procedimentos adotados, há na pesquisa qualitativa a incidência “sobre diversos aspectos da vida educativa”. Os autores também discorrem sobre as cinco características, que podem ser compiladas da seguinte maneira:

Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.

Nesse aspecto, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e, não ser possível, nesse momento, “frequentar os locais de estudo”, o investigador qualitativo irá valer-se de estudos teóricos que “se preocupam com o contexto”, pois consideram que o “comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre”, nesse caso, o contexto italiano de educação infantil.

a) A investigação qualitativa é descritiva.

É pesquisa descritiva, pois, considera primordial “a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”, aproximando-se do objetivo da tese que é apreender as singularidades na ação das crianças, ainda que não de modo presencial como apontado por Gil (2002, p. 42) ao “estudar as características de um grupo” ou “levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população”. Por valer-se de uma abordagem qualitativa e descritiva no sentido de realizar uma leitura considerando as atitudes, “vão além da simples identificação da existência de relações”.

b) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a ênfase qualitativa considerada útil na área educacional, por focar-se mais nos modos e não nos números, permite uma compreensão de um contexto de relações.

c) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.

Em primeiro lugar, essa característica se aproxima do lugar de fala da professora-pesquisadora, pois ainda que não seja uma pesquisa-ação, enquanto professora de educação infantil, uma parte do tempo com as crianças é dedicado a observá-las e escutá-las na maneira como se envolvem nos projetos de aprendizagem. A segunda questão se refere aos aspectos de relevância profissional e acadêmica que motivaram o interesse pela questão da tese: de que forma o pensamento projetual pode contribuir como uma prática pedagógica que privilegie um modo de ação singular nas crianças, tendo em vista a experiência educativa de Reggio Emilia? e, assim, “construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”, atentando-se na pesquisa qualitativa a “perceber quais são as partes mais importantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50), a fim de respondê-la de maneira satisfatória.

d) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

No exercício que considera um contexto a ser estudado, as atitudes e relações de um grupo específico; não se pauta em dados numéricos, vai sendo construído à medida que a pesquisa avança. Considerando essas condições, ressaltamos que o estudo se interessa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50-51), “no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”, ou seja, as crianças.

Destacados os motivos que delinearam o caminho metodológico da pesquisa numa abordagem qualitativa, ressaltamos neste momento a sua natureza, ao reconhecê-la como uma pesquisa básica. A pesquisa básica, também denominada como pesquisa pura ou fundamental, tem como objetivo gerar conhecimentos novos, mas sem a intenção de uma aplicação prática. Para Appolinário (2011) e Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa básica está mais ligada ao incremento do conhecimento científico.

Considerando o objetivo geral, apreender de que maneira a concepção do pensamento projetual como estratégia de trabalho nas escolas da infância municipais de Reggio Emilia revela o modo singular como as crianças atuam a partir

das obras analisadas, definimos a tese como sendo uma pesquisa exploratória, sendo necessário, investir na pesquisa bibliográfica. Para Gil (2002, p. 41), as pesquisas exploratórias apresentam como objetivo “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”, proporcionando criar hipóteses e tornar o objeto da tese “mais explícito”.

Segundo Gil (2008, p. 27), o investimento em formular problemas mais precisos tem a intenção de aproximar-se mais “quando o tema escolhido é pouco explorado”, o que foi possível comprovar no “Estado do conhecimento” realizado sobre as produções que mais se aproximavam do objeto da tese, comprovando a escassez de publicações que consideram a crianças nos projetos de aprendizagem e indicando uma lacuna que pode ser atendida por meio da pesquisa exploratória com o aprofundamento teórico, revelando um fenômeno ainda pouco conhecido.

Ao esboçarmos os procedimentos técnicos utilizados na realização desta pesquisa, consideramos a pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2002, p. 43), diz respeito às “fontes de papel”, em que se tem como fonte principal um conjunto de livros e artigos científicos. No levantamento das obras, consideramos o tipo de publicação pela facilidade do acesso *on-line* e por estarem acomodadas em plataformas com um volume expressivo de revistas científicas, além dos impressos diversos. Desses materiais, foram consideradas as fontes no formato de vídeos e *sites*, além das *lives* (amplamente realizadas durante o período da pandemia).

Segundo Gil (2002, p. 45), a vantagem da pesquisa bibliográfica reside “no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que poderia pesquisar diretamente”. Nesse momento, a pesquisa bibliográfica foi a única maneira de atender ao objeto da pesquisa, diante da impossibilidade de realizar uma pesquisa de base empírica.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, as fontes pesquisadas (livros ou textos disponibilizados na internet) foram selecionadas e organizadas atendendo aos conceitos centrais da pesquisa a partir do método de investigação textual, que na área da pesquisa educacional é denominada de análise textual temática e buscam nas contribuições de Braun e Clarke (2006, p. 5) as balizas teóricas sobre o método. Trata-se de um método analítico qualitativo que, como definem as autoras, “é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro de dados”. Contudo, a análise temática apresenta várias especificidades que dependem

basicamente da escolha do pesquisador, do material a ser investigado e do que o pesquisador quer saber a partir dos dados coletados e analisados.

2.1.1 Olhar o caminho por outras janelas: o exercício analítico em um mosaico de ideias e de mini-histórias

As obras escolhidas¹³ e analisadas na elaboração da tese foram: *Mosaico de traços, palavras, matéria – Reggio Children e Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia* e *As cem linguagens em mini-histórias – contadas por professores e crianças em Reggio Emilia*. As escolhas¹⁴ consideram três critérios: publicações atualizadas sobre a experiência educativa de Reggio Emilia; narrativas que têm crianças em seus percursos de investigação e aprendizagem em relatos reais de crianças, professores e pedagogistas das escolas municipais de Reggio Emilia, configurando uma coletânea de narrativas genuinamente italianas, oriunda de um conhecimento praxiológico situado; e, como terceira justificativa, a de serem as primeiras com edição em língua portuguesa que não contam com interlocutores que relatam o que viram ou ouviram em seus estudos nas creches e pré-escolas de Reggio Emilia, mas de serem relatos de seus próprios protagonistas (crianças, professores, atelieristas e pedagogistas), configurando-se uma fonte direta de inspiração para pensarmos as questões da escola da infância. Mais do que sugestões da banca, acredito que as obras contribuem como um relato de uma prática pedagógica que privilegia o modo de ação singular das crianças, por meio do pensamento projetual.

A obra *Mosaico de traços, palavras, matéria – Reggio Children e Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia*¹⁵, originalmente publicada sob o título *Mosaico*

¹³ Diante das publicações sobre a Abordagem Reggio Emilia, a banca de qualificação sugeriu que as obras analisadas apreciassem as experiências mais recentes, ou seja, considerando a concepção de abordagem projetual (concepção atual nas creches e escolas da infância do município italiano), em detrimento de publicações que trazem a temática de projetos (concepção da década de 1970 até os anos 2000).

¹⁴ Em respeito ao direito de uso das imagens das duas obras e, consultada a detentora dos direitos autorais das mesmas, Reggio Children s.r.l, obtive a autorização para fazer uso nesta tese de 25 imagens, todas identificadas nas referências das edições em Língua Portuguesa e no idioma da edição original.

¹⁵ Nessa obra, os capítulos escolhidos para a análise consideraram dois motivos distintos, o primeiro por terem como protagonistas crianças com idade de 5 anos ou mais (idade de crianças da pré-escola), e segundo, por apresentarem falas das crianças no momento em que elas estão envolvidas

de grafiche, parole, materia (2015) em italiano e inglês pelo Reggio Children – *Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine*, Scuole e Nidi D’Infanzia - Instituto da Comuna de Reggio Emilia foi a primeira obra analisada. O livro é denominado pelos seus colaboradores como um “catálogo” que publiciza a “mostra” de diferentes percursos que compõem a experiência narrada por educadores e crianças. Entendida como uma experiência consolidada há décadas, apresenta-se como uma obra de divulgação e objetiva tornar visível a experiência, unindo o passado porque sintetiza as “referências teóricas” escolhidas e, o presente, porque narra os “percursos mais inovadores” das creches e escolas da infância. (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 10).

Quando esses diferentes tempos se encontram, passado e presente parecem reunidos nas palavras de Malaguzzi parafraseado por (CAGLIARI; GIUDICCI, 2022, p. 9) como uma forma de confirmar a importância de comunicar publicamente o que é vivido nesses lugares em diferentes modalidades, quando nos diz: “a mostra é espelho da experiência da qual nasce e onde afunda as suas raízes, mas ao mesmo tempo, mostra o real, através do possível e do desejável”.

A segunda obra estudada foi *As cem linguagens em mini-histórias* – contadas por professores e crianças em Reggio Emilia¹⁶. Originalmente publicada em língua inglesa em 2016, sob o título de *The hundred languages in ministories – told by teachers and children from Reggio Emilia*. Lançada em italiano pelo *Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambin, Reggio Emilia, Italy*. Os autores denominam a obra como um “resultado de um processo de escuta e documentação” materializado em forma de mini-histórias¹⁷, um gênero textual que evidencia as experiências da escola da infância, configurando-se como narrativas pedagógicas.

no processo de criação e/ou investigação dentro de uma abordagem projetual. Além dos dois capítulos, os excertos das páginas 128-131 e 146-151.

¹⁶ Nessa obra, foram escolhidas oito mini-histórias: “A nave espacial” (p. 21-24), “Uma bússola para duas Elisas” (p. 25-26), “Ganso e burro” (p. 41-42), “Aprendendo juntos” (p. 45-46), “A fita métrica transcrita, desconstruída e reconstruída” (p. 47-50), “O preço das maçãs” (p. 51-53), “Construção de pontes de argila” (p. 69-70) e “As margaridas têm coração ou cérebro?” (p. 85-88). Essas histórias selecionadas por trazerem como protagonistas crianças em idade pré-escolar e por trazerem narrativas das professoras.

¹⁷ O conceito de mini-histórias tem sua origem nas pesquisas de David Altimir (2010) na obra *Cómo escuchar a la infancia?* e, que posteriormente, subsidiaram a dissertação de Paulo Fochi (2013). São apresentadas como breves relatos que expressam o saber-fazer dos bebês e crianças em suas interações no cotidiano das instituições de educação infantil.

2.2 O CAMINHO ANALÍTICO: UM APROFUNDAMENTO TEÓRICO E A ANÁLISE TEMÁTICA

No percurso da pesquisa que se constrói durante a investigação, os “andaimes¹⁸ teóricos” seguem ao encontro do objeto da tese e, nesse momento, são analisados de modo a responder à pergunta que orientou toda a caminhada: de que forma o pensamento projetual pode contribuir como uma prática pedagógica que privilegie um modo de ação singular nas crianças, tendo em vista a experiência educativa de Reggio Emilia? Dessa maneira, o **investimento analítico** está nas discussões em torno dos conceitos centrais da pesquisa: **criança, aprendizagem, experiência educacional de Reggio Emilia, pensamento projetual e singularidade.**

É nesse momento de escrita, que assumimos enquanto pesquisadores, a responsabilidade de mostrar aos leitores “o mérito e a validade da análise” (BRAUN; CLARKE, 2009, p. 22), num exercício de usar e comprovar pelos dados recolhidos os argumentos que comprovem o uso de determinados dados e temas ao construir uma narrativa analítica que responda à pergunta da pesquisa.

Esse momento consiste em realizar a análise dos fragmentos (excertos escritos e imagens) das obras supracitadas. Essa técnica, denominada de Análise Temática, permite identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados, sendo possível descrever ricos detalhes e permitindo o exercício de interpretação de vários aspectos da pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 14). A análise pautada em Braun e Clarke (2006), orienta o olhar analítico no sentido de indicar um caminho que embora seja mais flexível que outras abordagens qualitativas, revela-se como um processo “recursivo, onde você move-se para frente e para trás, conforme necessário” e, por não ser linear, a leitura e a releitura dos dados, assim como todas as etapas subsequentes, deram-se repetidas vezes.

Nesse momento em que as obras são escolhidas, a primeira impressão que se tem é que o percurso será fácil, mas não se trata de apenas ler as obras, fazer

¹⁸ O conceito de andaime, proposto originalmente por Jerome Bruner, é um termo metafórico que se refere à “assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 44). Para Freitas (2012, p. 68), refere-se a um “suporte fornecido ao iniciante pelo par mais competente no processo de aprendizagem para que o aprendiz possa transcender suas potencialidades”. Nesse aspecto, ao utilizar a expressão “andaimes teóricos”, refiro-me a apoiar meus estudos ou procurar apoio e sustentação de ideias em pesquisas já realizadas.

destaques e anotações, mas definir o que olhar e como olhar cada narrativa. Iniciando aqui um caminho analítico que eu mesma não sabia para onde levaria. Selecionar os excertos foi um dos primeiros desafios encontrados, diante das múltiplas possibilidades de analisar as diferentes narrativas. Guiar-me pelas orientações de Braun e Clarke (2006) e com o suporte no estudo realizado por Souza (2019) a qual expõe uma descrição detalhada do método e orienta o tratamento dos dados obtidos, foi a maneira escolhida para analisar a miúdo cada detalhe presente nas obras e seguir com elas ao encontro do objeto da pesquisa, procurando atender um dos objetivos específicos, o de analisar nas obras selecionadas como a ação da criança revela-se singular na concepção de pensamento projetual das escolas da infância de Reggio Emilia.

Dentre as seis fases da análise temática indicadas por Braun e Clarke (2006), temos a fase 1 “Familiarizando-se com os dados”, que corresponde a transcrever os dados, e realizar a leitura e releitura, apontando as ideias iniciais. Segundo Severino (2013), no tratamento dos dados, a leitura compreensiva dos excertos da obra, permite construir uma visão de conjunto das narrativas que compõem as duas obras analisadas.

Na leitura e releitura dos excertos foi possível iniciar uma análise detalhada em busca de temas latentes, dirigida pela teoria descrita nas narrativas. Destaques, *post-its* e anotações realizadas em várias etapas das leituras fizeram parte dessa fase da análise, o que, segundo Souza (2019), possibilita gerar novas ideias e a identificação de outros padrões.

A transcrição dos dados verbais permitiu que para além da transcrição mecânica se constituísse também um “ato interpretativo”, como apontado por (BRAUN e CLARKE, 2006, p. 15) e, sendo um dos primeiros estágios da análise, fosse localizada nos dados mais significativos com destaque à ação da criança revelada a partir do pensamento projetual.

Na fase 2, denominada pelas autoras de “Gerando códigos iniciais”, buscamos identificar os códigos a partir de um aspecto dos dados em nível latente, ou seja, segue para além da descrição dos dados, mas buscamos teorizá-la, começando com a “identificação de ideias, suposições e conceitualizações” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 11). Os códigos gerados a partir de dados recorrentes dialogam com o problema e os objetivos e, por sua vez com os capítulos da

pesquisa. Podemos indicar como códigos neste estudo: representações gráficas; variedade de suportes matéricos¹⁹ e instrumentos gráficos²⁰; autonomia das crianças; experiência educativa de Reggio Emilia; narrativas infantis; aprendizagem na educação infantil; narrativas com metáforas; criação de novas palavras; pensamento e movimento da criança; investigação; crianças sujeitos da aprendizagem; ambientes organizados. A indicação desses códigos converge para o objeto desta pesquisa, que é a ação singular das crianças revelada a partir do pensamento projetual. Ademais, a codificação dos dados recorrentes considera prioritariamente a teoria, ou seja, “os dados são abordados a partir de questões específicas que o pesquisador tem em mente e usa para orientar sua codificação” (SOUZA, 2019, p. 57), e Braun e Clarke (2006) corroboram ao esclarecer que é quando o pesquisador se aproxima dos dados por meio de teorias específicas, que, neste caso, são a ação singular das crianças e a abordagem projetual. A partir dos códigos elaborados e organizados em tabelas, dispomos as falas das crianças transcritas das narrativas presentes nos capítulos analisados, de modo a atender os códigos estabelecidos.

A fase 3, designada como “Procurando por temas”, corresponde à etapa de elaborar os temas que serão foco do exercício analítico considerando os códigos sinalizados anteriormente, classificando-os em temas potenciais e que, segundo Braun e Clarke (2006, p. 18), significa realizar uma análise num nível mais amplo, ou seja, “pensar sobre a relação entre os códigos”. Nessa fase, foram elaborados três temas abrangentes: a ação das crianças, contextos investigativos, pensamento projetual.

Quadro 1 – Códigos e temas gerados a partir da Análise Temática de Braun e Clarke (2006).

Códigos e Temas elaborados para a análise temática das obras: <i>Mosaico de traços, palavras, matéria - Reggio Children e Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia e As cem linguagens em mini-histórias - contadas por professores e crianças de Reggio Emilia</i>	
Códigos	Temas
Representações gráficas	
Variedade de suportes matéricos e instrumentos gráficos	

¹⁹ Suportes matéricos refere-se aos diferentes tipos de papéis ou quaisquer outros suportes disponibilizados às crianças, podendo como exemplo serem ofertados papéis ondulados, transparências, papéis com diferentes gramaturas e tamanhos, papéis lisos e ásperos (REGGIO CHILDREN, 2022).

²⁰ Instrumentos gráficos são todos os tipos de riscantes disponibilizados à criança ao realizar seus registros nos diferentes suportes, podendo ser: canetas hidrográficas, giz pastel oleoso, lápis com diferentes grafites e cores, marcadores à base de água em diferentes cores, giz pastel seco. (REGGIO CHILDREN, 2022).

Mosaico de traços, palavras, matéria – Reggio Children e Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia	Autonomia das crianças	Ação das crianças Contextos investigativos Pensamento projetual
	Experiência educativa de Reggio Emilia	
	Narrativas infantis	
	Aprendizagem na educação infantil	
	Investigação	
	Narrativas com metáforas	
	Criação de novas palavras	
	Pensamento e movimento da criança	
	Crianças sujeitos da aprendizagem	
	Ambientes organizados	
As cem linguagens em mini-histórias - contadas por professores e crianças de Reggio Emilia	Professor observador	Documentação pedagógica Investigação feita pela criança
	Escuta docente	
	Mini-histórias	
	Autonomia da criança	
	Disponibilidade de tecnologia	
	Acompanhamento docente	
	Continuidade das propostas de investigação	
	Envolvimento de um grupo de crianças/trabalho coletivo	
	Criança pesquisadora	
	Vocabulário	
	Linguagem metafórica	
	Criança que defende seu argumento	

Fonte: a autora, com base em Braun e Clarke (2006).

Da elaboração dos códigos (recorrências de dados) e do agrupamento desses códigos em temas (dados mais relevantes dos códigos) realizados até o momento, iniciamos a quarta fase intitulada de “Revisando temas”, configurando-se como uma etapa importante ao exigir do pesquisador que os dados estejam “significativamente coerentes juntos, enquanto devem existir distinções claras e identificáveis entre os temas” (BRAUN; CLARKE, 2006, p. 19). Ao revisar os extratos codificados dos dados, confirmando coerência dos temas, foi possível perceber que alguns códigos apresentavam relação com mais de um tema, ou seja, não era possível fazer uma divisão linear de determinados códigos e temas estabelecidos, ainda que se mantivesse clara a especificidade teórica de cada um. Nessa etapa, foi possível confirmar o que Braun e Clarke (2006) recomendam ao considerar “a validade de temas individuais em relação ao conjunto”, o que significa pensar se os temas levantados colaboram para confirmar o levantado por meio dos dados e auxiliam na busca pelas respostas da pesquisa, organizando neste caso, um quadro temático mais definido, como é possível observar a seguir:

Quadro 2 – Temas e Códigos gerados a partir da Análise Temática de Braun e Clarke (2006).

Temas e códigos elaborados para a análise temática considerando as obras:
Mosaico de traços, palavras, matéria - Reggio Children e Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia e As cem linguagens em mini-histórias - contadas por professores e crianças de Reggio Emilia

Temas		Códigos
<i>Mosaico de traços, palavras, matéria - Reggio Children e escolas e creches da Infância de Reggio Emilia</i>	Ação das crianças	Autonomia das crianças
		Representações gráficas
		Narrativas infantis
		Narrativas com metáforas
		Criação de novas palavras
		Pensamento e movimento da criança
	Contextos investigativos	Autonomia da criança
		Variedade de suportes matéricos e instrumentos gráficos
		Aprendizagem na educação infantil
		Ambientes organizados
		Pensamento e movimento da criança
	Pensamento projetual	Autonomia da criança
		Aprendizagem na educação infantil
		Representações gráficas
		Investigações
		Crianças sujeitos da aprendizagem
		Pensamento e movimento da criança
	<i>As cem linguagens em mini-histórias - contadas por professores e crianças de Reggio Emilia</i>	Documentação pedagógica
Professor observador		
Acompanhamento docente		
Escuta docente		
Investigação realizada pelas crianças		Disponibilidade de tecnologia
		Acompanhamento docente
		Continuidade das propostas de investigação
		Envolvimento de um grupo de crianças/Trabalho coletivo
		Criação de vocabulário
		Criança pesquisadora
		Criança que defende seu argumento
		Linguagem metafórica
		Autonomia da criança

Fonte: a autora, com base em Braun e Clarke (2006)

No processo de refinamento dos temas, como destacado por Braun e Clarke (2006), foi possível perceber que havia códigos que se repetiam entre os temas, bem como, códigos que poderiam ser agrupados e reunidos em única codificação e até mesmo temas, que por não terem dados suficientes para apoiá-los, deixam de ser candidatos a temas, o que ocorreu na representação a seguir. Dessa maneira, o nível 2 da fase 4 permitiu reorganizar o mapa temático e apresentá-lo de modo que reflita acuradamente os “significados evidentes no banco como um todo” como Souza (2019) também nos auxilia a representá-lo de maneira satisfatória.

Quadro 3 – Refinamento de temas e códigos gerados a partir da Análise Temática de Braun e Clarke (2006).

Temas e Códigos elaborados para a análise temática considerando as obras:		
<i>Mosaico de traços, palavras, matéria - Reggio Children e Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia e As cem linguagens em mini-histórias - contadas por professores e crianças de Reggio Emilia</i>		
	Temas	Códigos
<i>Mosaico de traços, palavras, matéria - Reggio Children e Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia</i>	Ação das crianças	Autonomia
		Representações gráficas
		Narrativas infantis
	Pensamento projetual	Pensamento e movimento das crianças
		Investigações em contextos significativos
		Aprendizagem na educação infantil
<i>As cem linguagens em mini-histórias - contadas por professores e crianças de Reggio Emilia</i>	Documentação pedagógica	Crianças sujeitos da aprendizagem
		Mini-histórias
		Professor observador
	Investigação realizada pelas crianças	Escuta docente
		Disponibilidade de tecnologia
		Criança pesquisadora
		Continuidade das propostas de investigação
Envolvimento de um grupo de crianças/trabalho coletivo		

Fonte: a autora, com base em Braun e Clarke (2006).

Assim, seguimos rumo à fase 5, o momento em que o pesquisador identifica a “essência” do assunto de cada tema, do qual lhe é exigido uma definição e refinamento dos dados de maneira que eles revelem por si a ideia expressa nos temas, organizando-os de forma coerente e consistente (BRAUN; CLARKE, 2006).

Ao retomarmos o Quadro 3, percebemos que das duas obras estudadas emergiram quatro temas principais. Contudo, ainda se fez necessário realizarmos mais ajustes, pois havia similaridades entre a ação das crianças e investigação realizada pelas crianças, optamos pela primeira, pois seguia ao encontro da pergunta da tese e, por perceber que um tema englobava o outro. Isso foi adotado para pensamento projetual e documentação pedagógica. A escolha pelo pensamento projetual atende mais diretamente o objeto desta tese e, por considerar que pensamento projetual é revelado na documentação. Sendo assim, os temas globais desta análise temática são: a ação das crianças nas escolas da infância de Reggio Emilia e o pensamento projetual na experiência educativa de Reggio Emilia. Os dois temas convergem ao objeto desta pesquisa, e ao buscarmos analisá-los à luz da teoria específica, procuramos responder à pergunta que norteia a tese.

Quadro 4 – Temas globais que emergiram dos dados analisados a partir da Análise Temática de Braun e Clarke (2006)

Temas e códigos elaborados para a análise temática considerando as obras: <i>Mosaico de traços, palavras, matéria - Reggio Children e Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia e As cem linguagens em mini-histórias - contadas por professores e crianças de Reggio Emilia</i>	
Temas	
Ação das crianças	
Pensamento projetual	

Fonte: a autora, com base em Braun e Clarke (2006).

Por fim, segundo Braun e Clarke (2006), na fase 6 chegamos na etapa da análise final e a escrita do relatório, como denominado pelas autoras. Contudo, nesta tese optamos por não construir um relatório final ao término da pesquisa, mas diluí-lo entre os capítulos teóricos, na intenção de propor um diálogo entre os teóricos principais e complementares da pesquisa e os excertos das obras analisadas, revelando as singularidades na ação das crianças numa concepção de pensamento projetual, ancorando-as aos andaimes teóricos, numa tessitura analítica e teórica.

3 A JANELA DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem como propósito aprofundar o conhecimento a respeito das concepções de criança e de aprendizagem na escola da infância e, por conseguinte, um estudo que permitirá compreender a relação entre criança e a aprendizagem na escola da infância, destacando sua ação singular.

Na primeira parte, realizamos um estudo a respeito da concepção de criança a partir das contribuições de dois dos teóricos que influenciaram a construção da experiência educativa de Reggio Emilia, Maria Montessori (2018, 2019, s.d.) e Lev Semionovitch Vigotski (1994, 2005). Ao término desse estudo no conjunto de obras desses autores, seguimos no sentido de compreender a concepção da aprendizagem das crianças e, para isso, recorreremos ao epistemólogo Jean Piaget (1973, 1975, 1990, 1999), também uma das fontes teóricas que inspirou os estudos realizados pelos profissionais das escolas da infância municipais de Reggio Emilia na construção da experiência educativa italiana.

Como apresentado na Introdução, o exercício analítico das obras ocorrerá de maneira fluida entre os capítulos teóricos e, nesse alinhavar as partes da pesquisa, propomos um diálogo entre os andaimes teóricos, os excertos das obras e os eixos temáticos levantados.

3.1 A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DE MARIA MONTESSORI

A concepção de criança na contemporaneidade revela-se como uma construção histórica e sujeita a constantes mudanças a julgar o contexto e suas múltiplas determinações. A concepção de criança apresentada por Maria Montessori, em seu tempo, provocou mudanças na maneira de reconhecer a criança com seus direitos, com seu espírito absorvente e como aquela que constrói o homem e possui uma inteligência, é criadora e curiosa.

As contribuições de Maria Montessori sobre a imagem de criança mostram o seu pensamento científico e, a serem analisadas num conjunto de três obras (MONTESSORI, 2019, s.d, 2018), possibilitam compreender melhor como a autora construiu a sua imagem de criança e que segue no mesmo sentido da concepção de criança que é objeto desta tese. Ciente das particularidades e distanciamentos que o

pensamento montessoriano possa apresentar em relação à abordagem, a intenção de trazer seus estudos a esta pesquisa é propor um pensar sobre a concepção de criança e infância numa perspectiva científica elaborada pela autora.

Maria Montessori (1870-1952) foi uma médica italiana criadora de um método educacional reconhecido mundialmente, que ainda hoje, reverbera com notoriedade no campo educacional seu pensamento científico e maneira como privilegia um trabalho pautado no desenvolvimento sensorial das crianças, na estimulação da capacidade cognitiva, na curiosidade e energia da criança e no papel do professor como um guia.

A concepção de criança apresentada por Montessori comunica a necessidade de um movimento em favor da infância, haja vista em que nesse contexto os adultos se fazem cada vez mais ausentes da vida das crianças. E, mesmo depois de alguns de seus direitos terem sido conquistados pela ciência, ainda existe um “problema social da infância”, o qual exige uma nova consciência do adulto diante dos seus direitos. A importância da infância no ciclo da vida humana é um aspecto considerado pela autora e definido por ela como a fase mais importante da vida do adulto (MONTESSORI, 2019).

A imagem de criança na perspectiva montessoriana, apresenta uma criança psíquica ou do espírito da criança como responsável pelo progresso do homem. Ao fazer uso dessa denominação, a autora não desconsidera a contribuição da ciência, como a Medicina ou a Sociologia, mas atribui à psicanálise um novo olhar para a criança, para além do biológico, buscando no subconsciente uma maneira de conhecer mais sobre os homens.

A criança como um segredo vital, uma incógnita incontornável, mas que ainda assim mostra-se capaz de desvendar a alma humana é outra definição que a autora faz sobre o desconhecimento que temos diante da criança. É uma criança desconhecida, incompreendida e sensível no mundo do adulto que a considera menos forte (MONTESSORI, 2019).

Ainda que pequena e próxima de um adulto, pai ou mãe, ela é isolada na sociedade, porque é reprimida pelo adulto e considerada um ser vazio. Mesmo observada e estudada pela Psicologia, ela continua sendo ignorada e tendo sua personalidade anulada por esse adulto, sob a justificativa do zelo e do amor. (MONTESSORI, 2019).

A falta de compreensão não ocorre de maneira isolada, mas em todos os lugares do mundo. Esse comportamento do adulto, é denominado pela autora como total ausência de consideração pela criança psíquica, que se mantém ativa mesmo sem se manifestar.

Montessori também utiliza duas expressões para se referir à criança: a primeira, como embrião espiritual, e a segunda, como pai do homem. Embrião espiritual é a criança encarnada, que vive às custas do ambiente (porque o absorve) e deve ser protegida. Como pai do homem, porque mesmo tendo sua origem pela célula invisível do pai e o ambiente vivo da mãe, é ela quem forma a personalidade humana. Ao se referir à inteligência da criança, Montessori (2019, p. 75) a considera como “aquela que leva do nada ao princípio”, pois ela vem do nada e, nessa condição, inicia tudo o que o homem é, parte do nada e avança sozinha.

Outro conceito defendido por Montessori, que é possível analisar nas obras, mas também ao observar as crianças em diferentes situações, é de que elas são observadoras e, nesse observar o que lhes desperta algum interesse, empregam além da visão, mas sim todos os sentidos. Na mini-história “As margaridas têm coração ou cérebro?” (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 85-88), a concepção de criança defendida por Montessori se aproxima de um dos temas da análise – a ação das crianças. Montessori, em seu tempo, e as crianças protagonistas da mini-história revelam um modo de ação em que o olhar não se mostra suficiente e o envolvimento corporal, numa postura de criança pesquisadora, indica que toda a capacidade sensorial é atributo necessário ao explorar o desejado de maneira mais satisfatória.

Considerando o exposto, a imagem e o excerto a seguir ilustram esse conceito de criança observadora, num processo de investigação cognitiva e sensorial:

Figura 1 - As margaridas têm coração ou cérebro?



1. Um grupo de crianças está tendo uma discussão ao lado de um vaso com várias margaridas amarelas. Gabriella: “As flores sugam a água. O caule é como se fosse o canudo delas”.

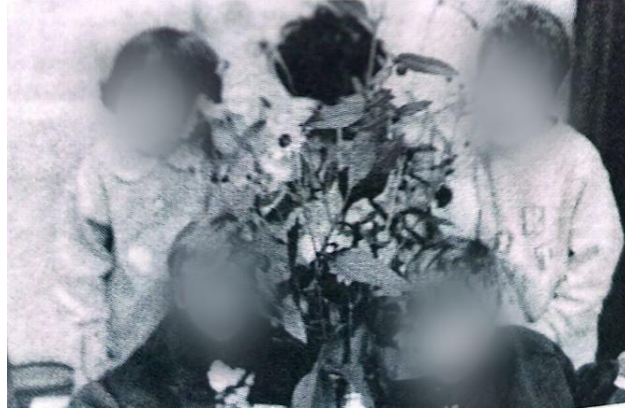
Fonte: REGGIO CHILDREN (2021, p. 85)

No excerto anterior, as crianças não demonstram pressa em investigar, mas analisam e mobilizam-se mutuamente, absorvendo com os sentidos todas as possibilidades de conhecer melhor as margaridas, com o lançamento de hipóteses, acolhendo e refutando a opinião uns dos outros. A ação no processo de uma investigação sensorial nos mostra que a criança curiosa, pesquisadora e ativa, descrita por Montessori, constrói seu pensamento científico apoiada nessa exploração e, por meio dos sentidos, absorve o que lhe desperta o interesse. Ainda que as crianças não concordem mutuamente com as hipóteses e teorias defendidas, demonstram disponibilidade em exercitar os sentidos para comprovar ou até refutar as diferentes suposições, não sendo possível perceber nas imagens e falas das crianças, alguma recusa diante da situação a ser investigada.

Para Montessori, a criança é observadora e absorve as imagens pelos sentidos, e a essa capacidade, a autora denomina como mente absorvente. Não se trata de um reflexo, mas de uma escolha, de um gosto pelas imagens que nela despertou interesse ou sentimento. Esse interesse pode ser pelo invisível “e se encontra à margem da consciência”. Nessa perspectiva, o conceito de invisibilidade refere-se àquilo que o adulto não sabe ou é incapaz de ver. (MONTESSORI, 2019, p. 81).

Um dos conceitos principais da médica italiana que inspirou o modo de ver as crianças - mente absorvente, contribui para ampliarmos o modo como a reconhecemos numa abordagem projetual. Considerar a sua capacidade de observar e absorver porque curiosa e inteligente, em situações que lhe despertam o interesse, indica que ao construírem o pensamento científico no desenvolvimento de um processo de investigação evidenciam que assim como as margaridas amarelas, outras imagens, objetos ou situações podem passar ilesas pelos olhos adultos, mas diante das crianças que absorvem o mundo, a simplicidade do observar pode gerar muitas descobertas, como é possível perceber no excerto a seguir:

Figura 2 - As margaridas têm coração ou cérebro?



Fonte: REGGIO CHILDREN (2021, p. 86)

7. Gianni, em tom de provocação, diz: “Então, vamos escutar com nossos ouvidos o barulhinho delas!”.

8. Todos eles escutam as margaridas.

9. Gianni: “Não estou ouvindo nada”. Fonte: REGGIO CHILDREN (2021, p. 86)

Olhos, ouvidos e mãos atentas e ágeis servem como ferramentas de exploração, e o que poderia ser apenas um vaso com margaridas assume caráter de investigação. Assim como em outro contexto, a criança no ambiente do adulto é denominada pela autora como extrassocial, e mesmo ignorada, realiza ações que não são merecedoras de crédito por parte dos adultos. Para a autora, a criança é sensível perante o adulto ao ponto de permitir que ele aja na sua vida, mesmo diante das humilhações e desprezo que sofre por parte dos adultos. A sensibilidade mesmo em contextos tão adversos se justifica pelo fato da criança acolher tudo o que está a sua volta com amor. Nos excertos 7, 8 e 9, a sensibilidade e o uso sensorial para conhecer melhor as margaridas nos indicam que no ambiente em questão, as crianças não foram ignoradas, ao contrário, foram reconhecidas pelo potente e sensível modo como se interessam por situações obscuras aos sentidos adultos.

A respeito das relações da criança no mundo do trabalho adulto, a criança é “um ser natural por excelência” (MONTESSORI, 2019, p. 231), pois ela permanece alheia às atividades exercidas pelo adulto, com inúmeras restrições, faz-se presente materialmente, mas é estranha nessa sociedade. À medida que a criança é uma estranha no mundo do trabalho adulto, porque nele não pode se envolver, revela-se um trabalhador e um produtor, que produz ativamente, faz experiências, coordena seus movimentos e conquista a sua linguagem.

Nesse trabalho, a criança não tem como meta atingir um determinado objetivo. Ela apenas trabalha, e o seu trabalho não a esgota, pelo contrário, a

carrega de mais energias para continuar trabalhando. Para Montessori (2019), a criança é possante e misteriosa, detentora do segredo da natureza humana e por isso é a professora do homem, aquela que produz a humanidade e que mesmo diante das maiores adversidades, “ressuscita sempre e retorna, fresca e sorridente” (MONTESSORI, 2019, p. 261).

O trabalho intelectual, na perspectiva montessoriana, exige investimento dos sentidos e energia para a sua continuidade e, contrasta com o entendimento de que a criança é apenas uma produtora das “fazeções”, muitas vezes, no contexto educacional, resultantes de projetos na educação infantil aleatórios ao seu interesse. A esse respeito, no fragmento a seguir, é possível perceber a persistência de investigação em que o trabalho a carrega de mais energia e a envolve numa perspectiva mais projetual.

Figura 3 - As margaridas têm coração ou cérebro?



Fonte: REGGIO CHILDREN (2021, p. 88)

18. Gianni: “Bom, então vamos pegar essa margarida velha e tirar as pétalas.”

19. As crianças começam a arrancar o coração da margarida. “Vamos ver o que está lá dentro.”

20. Gianni: “Eu acho que o cérebro não está aqui.”

Eles continuam a cirurgia. Fonte: REGGIO CHILDREN (2021, p. 87-88)

No trecho anterior, encontramos a criança rica de entusiasmo e trabalhadora de Montessori, mas também encontramos a criança com um nível de autonomia, que dispensa as coordenadas adultas, que direcionam o fazer ou por onde começar uma investigação. A autonomia enquanto um dos códigos levantados na análise, também é um dos conceitos explorados pela médica italiana.

A sensibilidade, energia e força da criança defendida por Montessori (2019) também provocou mudanças no modo como entendemos a educação e o mundo. Se a imagem de criança nessa perspectiva provocou mudanças na concepção e nos direitos da criança, o contexto em que a autora vivia, também interferiu na

construção do seu pensamento e no desenvolvimento de uma defesa que ela vem a chamar de reconstrução do mundo, concebendo como um dos meios mais eficientes para essa reconstrução - a educação. Nesse sentido, a concepção de criança numa perspectiva montessoriana não cabe em propostas em que as crianças apenas executam e o seu potencial é desconsiderado, e sim, seguem ao encontro do que é revelado por meio dos excertos selecionados, como uma criança possante e com energia para continuar e sensível diante do que passa despercebido aos olhos dos adultos.

Montessori não se refere a uma educação de caráter transmissivo, mas personifica a possível salvação da educação vigente, pela simples existência da criança, definindo-a como “a criança é o construtor do homem” (MONTESSORI, s.d., p. 7). Sobre essa criança que apresenta uma capacidade de absorver conhecimentos, grandes energias construtivas e um potencial de instruir a si mesma, a autora nos apresenta uma imagem de criança muito além do que podemos imaginar até os dias atuais e derruba a concepção da criança como sendo tábula rasa (definição aristotélica), atribuindo um reconhecimento à energia mental da criança, como é possível perceber no trecho que segue: “a criança não é um ser vazio que nos deve tudo o que sabe e de que a enchemos. Não, a criança é construtora do homem e não existe homem que não haja sido formado pela criança que uma vez foi.” (MONTESSORI, s.d., p. 18).

A autora faz uma analogia sobre o potencial da criança e o seu pequeno tamanho e, na sequência, destaca seu grande poder criador: “A criança não nasce com um pouco de inteligência, um pouco de memória, um pouco de vontade [...] mas a criança é dotada de outros poderes e não é pequena coisa a criação que realiza: é a criação de tudo” (MONTESSORI, s.d., p. 25).

A denominação de mente absorvente vem no sentido de reconhecimento da criança como construtora do homem, pela sensibilidade e entusiasmo, por instruir a si mesma, justamente pela capacidade de absorver o ambiente com a sua vida psíquica, colocando-a numa situação muito ímpar, se comparada à mente adulta, pois em plena vida ativa de uma criança, ainda dá conta de absorver tudo o que está a sua volta, transformando-se a cada dia.

A sensibilidade intensa para absorver o que é do seu interesse, não apenas com a mente, mas com todos os seus sentidos, é reconhecida pela autora que

denomina como uma mente privilegiada. Segundo Montessori (s.d., p. 29) “descobriu-se que a criança é dotada de uma mente capaz de absorver e produzir uma revolução no campo educativo”. Afirmou isso em uma época que pouco se sabia sobre a criança e, poucos reconheciam nela o potencial.

Outra ideia apresentada por Montessori é a progressão que a criança faz à medida que cresce, tornando-se mais inteligente e forte com o passar do tempo, o que a autora denomina, como trabalho. Para a criança, o trabalho é a própria vida, a alegria, sua própria construção, o prazer de viver e ser criança.

A criança como ponto de ligação entre as diversas fases da história e os diversos níveis da civilização, apresenta uma capacidade de absorver o ambiente, encarná-lo em si mesma e transformar a humanidade. É a criança como ativa pesquisadora do ambiente, curiosa, que interroga e que mesmo em contextos adversos, a escola, por exemplo, revela-se como uma combatente diante do subjugo do adulto. É a criança, rica de entusiasmo e com o poder do amor, que Montessori reconhece como a única oportunidade de se vencer a destruição provocada pelos próprios homens. Montessori (s.d.) define a criança como a fonte do amor e ressalta o quanto a sua existência aproxima as pessoas.

O poder do amor e de como a criança é capaz de produzir, transformar e humanizar o homem pelo amor que desperta e produz, sem nenhuma intenção de ter algo em troca ou de ser reconhecida pelo feito, apenas em ser criança, já mostra tamanha grandeza - a energia do amor. (MONTESSORI, s.d.).

Montessori (s.d.) estabelece uma relação entre o conceito de mente absorvente - como a fecunda capacidade da criança em tudo acolher, tudo aceitar o que o ambiente lhe conceder, sendo bom ou ruim, e o conceito de criança enquanto amor - como uma energia, capaz de elevar a humanidade e salvá-la de si mesma apenas, e tão somente, pela presença da criança. A partir de sua concepção de criança e na defesa de um potencial reconhecido pela autora, Montessori (2018) desenvolve uma proposta de uma nova educação, trazendo contribuições importantes no sentido de se repensar a educação tradicional considerando a imagem de criança concebida por ela.

A autora apresenta uma proposta de uma nova educação a partir de uma crítica à educação tradicional, faz uma análise da ordem natural das crianças e os obstáculos encontrados no mundo dos adultos, considera os preconceitos com as

crianças diante da ignorância ou negação do seu potencial de aprendizagem, a função da criança e o seu espírito absorvente que aprende de maneira inconsciente, mas que até agora, na lógica dos adultos, de maneira consciente, encontra dificuldade em respeitar os direitos das crianças. (MONTESSORI, 2018).

Como resposta, Montessori (2018) defende o reconhecimento científico da natureza da criança, uma proclamação social dos seus direitos, assim como, a necessidade de reconstruir uma ciência do espírito humano no sentido de combater o preconceito que impede a criança de ser reconhecida.

No período em que permanece em exílio na Índia, e considerando aquele contexto histórico, mas também a situação da Itália na época do fascismo e sua experiência em conhecer várias escolas, Montessori (2018, p. 7) estabelece uma crítica sobre um “problema social que se refere à educação da criança” revelando-se um problema atemporal para nossos tempos e sem fronteiras definidas, e a partir desse argumento, defende uma imagem de criança considerando uma nova proposta educacional.

A autora chama a atenção para um problema que não está localizado nas escolas, tampouco nos métodos, sejam eles práticos ou filosóficos, e que requer “a elaboração de uma ciência do espírito humano, a qual necessita de um trabalho paciente, um trabalho de pesquisa para o qual devem contribuir milhares de pessoas”. (MONTESSORI, 2018, p. 27).

A voracidade da criança e a autonomia de aprender por si mesma por meio de sua própria atividade, ao apoderar-se da cultura e do ambiente, alimentam uma das definições apresentadas pela autora, como espírito absorvente. A criança que se interessa pelas realidades da natureza tem prazer em aprender e uma memória prodígio, revelando que quando tem interesse por determinado assunto apresenta um esforço espontâneo, o que podemos denominar de investimento natural da criança diante do que lhe interessa (MONTESSORI, 2018).

O reconhecimento por parte da autora diante do potencial de inteligência da criança e de sua capacidade de ser a construtora do homem, mesmo de contextos adversos, pois se mostra ativa, pesquisadora e detentora de uma mente privilegiada, também permitiu que Montessori tecesse críticas à escola tradicional. Nesse reconhecimento, destacamos o trecho seguinte, ao vermos as crianças das creches e pré-escolas municipais de Reggio Emilia em condições de usufruírem de contextos

de aprendizagem que valorizam a sua ação enquanto trabalhadora e produtora, mas também enquanto sujeitos de direitos, crianças com direitos de explorar, instrui-se a si mesma à medida que se absorvem o ambiente e exploram as realidades da natureza.

Figura 4 - As margaridas têm coração ou cérebro?



Fonte: REGGIO CHILDREN (2021, p. 87)

14. Gianni aproxima seu ouvido da margarida. “Deixe-me ouvir... é a respiração, certo Gabriella? Isso é a respiração?”
15. Gabriella: “Mas talvez haja uma minhoca...”
16. “...dentro.” Fonte: REGGIO CHILDREN (2021, p. 87)

Percebemos pelos fragmentos anteriores, o direito de explorar a natureza ou investir tempo para investigar espontaneamente algo que seja do seu interesse e, por conseguinte, confrontamo-nos com o direito de não seguir o tempo cronometrado do adulto, mas de usá-lo tanto quanto for necessário para absorver, conhecer, explorar, lançar hipóteses, desenvolver o pensamento científico e de instruir a si mesmo, pois as crianças demonstram autonomia no espaço em que convivem, acolhem com amor e curiosidade o ambiente ao seu redor. A análise das imagens e diálogos entre as crianças está de acordo com o pensamento montessoriano e foram levantadas como um dos temas da análise, a ação das crianças. Destacá-las nas obras, as aproximam da defesa de Montessori, confirmando que a médica italiana reconheceu toda a potência da criança num contexto histórico que nem era percebida e, que mesmo em tempos atuais necessitamos revelar.

A capacidade de dominar o ambiente e conquistar a cultura são habilidades dessa criança que também sofre muitos preconceitos no mundo dominado por adultos e, por ser incompreendida, revela-se como “uma incógnita na equação da vida” (MONTESSORI, 2018, p. 59). Tamanho o esquecimento por parte dos adultos

em relação à criança, que a autora denomina a sua invisibilidade como sendo o “ponto cego na consciência adulta”.

De acordo com a autora, por ser detentora de um espírito imaginativo e uma capacidade extraordinária de absorver uma língua, a imagem de criança concebida por Montessori (2018) revela que o seu espírito absorvente apresenta sensibilidades internas ou também denominadas de períodos sensíveis, o que denota um período exato para que ela conclua suas descobertas, complete seu trabalho ou finalize um experimento.

O espírito absorvente que encarna em si o ambiente é outra capacidade da criança, uma vez que se mostra hábil para dentro de si construir um homem adaptado e, segundo Montessori (2018, p. 79), “a criança é o instrumento de adaptação”. O potencial do espírito absorvente da criança, ganha a denominação de trabalho pela autora, uma absorção inconsciente que dá conta de experiências progressivas, a julgar pela seriedade do seu envolvimento e do respeito de Montessori pela ação da criança. Sobre essa defesa de uma postura adulta de reconhecimento diante da ação da criança é que aproximamos o seu pensamento da experiência italiana de educação infantil de Reggio Emilia.

Uma “criança superior” é a concepção que Montessori (2018) encontrou para definir as capacidades extraordinárias, mas que infelizmente permanecem escondidas aos olhos dos adultos. Compreender o potencial deslumbrante da criança, no entendimento da médica italiana, mostra-se como uma necessidade à nossa civilização.

Nas obras de Montessori (2018, s.d., 2019) foi possível perceber o pensamento e a defesa da autora sobre a criança como criadora da humanidade ou construtora do homem, assim como um reconhecimento da psicanálise no estudo sobre a criança ao trazer os conceitos: psiquismo, vida psíquica ou criança psíquica. Isso denota por parte da autora um olhar mais científico e menos higienista sobre a criança, considerando a capacidade de aprendizagem do sujeito que ela mesma denomina como a criadora de tudo.

Em um contexto pós-guerra, vivido por Montessori, a criança não era reconhecida como sujeito, nem percebida no mundo adulto, e pensar sobre a infância e os direitos de ser criança representa um avanço ainda na contemporaneidade. O pensamento científico de Montessori permitiu compreender a

maneira como a médica italiana concebeu a imagem de criança reconhecendo o poder de ser criança, mas ao mesmo tempo enfatizou a importância de se repensar o modelo de educação.

A criança desconhecida no mundo do adulto, uma incógnita ou um ponto-cego na consciência adulta foram metáforas utilizadas por Montessori para tratar da ignorância dos adultos diante da criança e a sua mente. Ao apontar a fragilidade que temos em reconhecer a criança, enquanto sujeito de direitos, Montessori (2018) apresenta como uma alternativa para salvar a humanidade dela mesma, o pensar em uma nova proposta de educação e postura do adulto, mas com uma mudança de consciência adulta diante de uma mente que permanece em segredo e necessita ser desvendada.

Para Montessori (s.d., p. 29), “a criança é dotada de uma mente capaz de absorver e produzir uma revolução no campo educativo”, do mesmo modo que Malaguzzi (1993), ao defender que “as crianças nascem pesquisadoras”, nos indica uma aproximação entre a concepção montessoriana de criança e a imagem de criança na abordagem Reggio Emilia. Essa proximidade no modo de conceber e reconhecer a criança para Montessori permitiu reconhecer na criança o poder de ser criança, mas ao mesmo tempo, a necessidade de se repensar o modelo de educação, a exemplo do que aconteceu em Reggio Emilia e que tem nos inspirado a refletir o modo como a reconhecemos no contexto atual.

Por acreditar que é necessário reconhecer a capacidade das crianças para além de executar “atividades” nos projetos, mas sim pensar numa perspectiva projetual e atuar ativamente é que recorremos ao pensamento da médica italiana que revolucionou o modo de ver as crianças e se reflete na experiência italiana de educação infantil, uma maneira de comprovar que as crianças são pesquisadoras e podem revolucionar a escola da infância. Assim, apoiar os argumentos da tese no que diz respeito à concepção de criança nas contribuições de Maria Montessori e aproximá-la da experiência de educação infantil de Reggio Emilia justifica-se pela coerência em que ambos conferem ao sujeito central desta tese o papel de protagonista e de como essa discussão continua necessária na atualidade.

Aproximar o pensamento de Montessori (2018, s.d., 2019) da experiência educativa de Reggio Emilia, por meio da análise de excertos da mini-história “As margaridas têm coração ou cérebro?”, considerando falas e imagens das crianças,

revela-se como uma chance de ver por “janelas de oportunidade” a partir de uma prática pedagógica que respeita a criança e, numa perspectiva científica montessoriana, reconhecer a inteligência e o poder de ser reconhecida num contexto educacional inspirador. Percebemos que as crianças encontram nesse contexto os elementos necessários para desenvolver suas ideias e aprimorar o pensamento investigativo, algumas vezes num exercício individual, mas na maioria das vezes num trabalho colaborativo, sem a competição entre elas, tampouco com o direcionamento adulto, na condução das etapas de uma ideia ou um projeto que não é da criança. Por meio do exercício analítico com os excertos selecionados, aproximamos a concepção de criança de Maria Montessori, da mini-história protagonizada por um grupo de crianças, na intenção de demonstrar que o pensamento montessoriano inspirou o modo como as escolas da infância municipais de Reggio Emilia reconhecem a importância de ser criança e, ao reconhecê-las, destacam a sua ação singular.

3.2 A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NA TEORIA VIGOTSKIANA

A experiência das escolas da infância municipais de Reggio Emilia, há algumas décadas, tem inspirado pesquisas e experiências educacionais diferenciadas com crianças pequenas em várias partes do mundo²¹. O pensamento educacional que impulsiona novas experiências está alicerçado em um contexto histórico-cultural italiano, tendo sua origem no trabalho do educador e pedagogo italiano Loris Malaguzzi, mas a sua continuidade, deve-se ao empenho dos professores, pedagogistas, atelieristas e as famílias de suas crianças.

Todavia, a construção dessa abordagem também contou com apoio de parceiros italianos como Gianni Rodari e Bruno Munari, e de referências teóricas europeias e americanas, como Piaget, John Dewey, Henry Wallon, Maria Montessori, Lev Vigotski e Howard Gardner, dentre outros (MALAGUZZI, 1999). Ainda que o próprio Malaguzzi tenha reconhecido que a abordagem não assumiu o

²¹ Desde 1994, a experiência educacional de Reggio Emilia vem difundindo sua prática e conhecimento com treinamentos e intercâmbios com diferentes países e seus representantes, contribuindo para a sua divulgação. Atualmente, *Reggio Emilia Approach* e Centro Internacional Loris Malaguzzi estabelecem parcerias na Europa, América, Ásia, Oceania e África. No Brasil, pela REDSOLARE e FAACG – Fundação Antonio-Antonieta Cintra Gordinho.

compromisso de atender nenhuma teoria ou escola, fez o reconhecimento desses e outros teóricos como uma fonte de inspiração na constituição da abordagem, como é possível observar: “esta literatura, com suas fortes mensagens, guiou nossas escolhas; e nossa determinação para continuar deu ímpeto ao fluxo de nossas experiências” (MALAGUZZI, 1999, p. 69).

Das referências teóricas mencionadas, destacamos as contribuições de um dos maiores pensadores soviéticos, Lev Vigotski²² (1896-1934), na construção da abordagem italiana, na medida em que reconhece o aprendizado da criança como fruto das necessárias interações. Segundo Rinaldi (2017), os estudos realizados na obra de Vigotski também são reconhecidos por uma das referências atuais da abordagem, como é possível perceber no seguinte trecho:

Desse modo, vieram a adotar uma perspectiva social construtora, na qual o conhecimento é visto como parte de um contexto dentro de um processo de produção de significados em encontros contínuos com os outros e com o mundo, e a criança e o educador são compreendidos como construtores do conhecimento e da cultura. Tal perspectiva permitiu aos educadores de Reggio Emilia abrirem-se para os preciosos *insights* sobre o psicólogo russo Lev Vygotsky. (RINALDI, 2017, p. 28).

Conceitos originalmente apresentados por Vigotski (1994), como os de *pensamento* e de *linguagem*, subsidiaram estudos em Reggio Emilia, assim como o relacionamento entre criança e adulto e a maturação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) a partir de interações com adultos atentos e competentes, traduzem a postura do professor da educação infantil quanto à abordagem reggiana atualmente.

A sugestão de Vygotsky mantém seu valor e legitimiza amplas intervenções por professores. A abordagem de Vygotsky está de acordo com o modo como vemos em Reggio Emilia o dilema do ensino e aprendizagem e da forma ecológica como podemos alcançar o conhecimento. (MALAGUZZI, 1999, p. 96).

²² A grafia do nome de Vigotski era originalmente *Lev Simkhovich Vygotsky*, a qual ele mesmo alterou em 1923. Em tradução para a língua inglesa ficou Lev Semyonovich Vygotsky. As primeiras traduções das obras do autor no Brasil foram feitas a partir do inglês, contudo a grafia na transliteração do russo para o português deve ser Lev Semionovitch Vigotski e, assim será utilizada nessa tese, exceto as referências, as quais serão escritas em conformidade com a escrita original da(s) obra(s). A decisão por optar por essa grafia guiou-se pelos estudos em textos de Prestes (2012, 2014).

Diante do exposto sobre as razões que nos levaram aos estudos de Vigotski, buscamos compreender qual a concepção de criança construída pelo autor, assim como compreender a concepção fundamental na abordagem - a criança - uma vez que as contribuições desse teórico seguem ao encontro dos princípios que norteiam o trabalho nas escolas da infância de Reggio Emilia.

Segundo Stone (2012, p. 7), ao analisar a teoria Vigotskiana e a abordagem Reggio Emilia, a autora comenta sobre a qualidade das experiências e disponibilidade às crianças das ferramentas culturais pelos sujeitos mais experientes: “o potencial da criança é constituído pela maneira como as ferramentas culturais que ela já se apropriou facilitarão sua capacidade de se apropriar de ferramentas culturais adicionais”.

Neste exercício intelectual necessário, o estudo considerou duas obras de Vigotski: *A formação social da mente* (1994) e o primeiro capítulo do livro *Uma ferramenta e um sinal no desenvolvimento da criança* que compõe a coletânea russa *Psicologia do desenvolvimento humano* (2005), intitulado “O problema da inteligência prática em psicologia animal e psicologia infantil”, ainda sem tradução para o português.

A concepção de criança nas obras de Lev Vigotski (1994, 2005) necessita ser explorada, uma vez que nos textos analisados, não é revelada pelo autor de maneira explícita, mas permeada de outras concepções que fundamentam a produção e o pensamento do autor, exigindo uma leitura nas entrelinhas para evidenciar a maneira como Vigotski se referia à criança.

A formação social da mente (1994) é a seleção de palestras, manuscritos e ensaios mais importantes de Vigotski editada por um grupo de estudiosos da sua obra. O título original do livro é *Mind in society: the development of higher psychological processes*, editado nos Estados Unidos em 1978, ou seja, trata-se de uma obra póstuma.

A obra é composta por duas partes, a primeira descreve a respeito de conceitos centrais do pensamento do autor, como instrumento, símbolo e as funções psicológicas superiores: atenção, percepção, memória e pensamento. A segunda parte trata do estabelecimento de um elo entre as funções psicológicas superiores e as implicações educacionais, ao mesmo tempo, que argumenta sobre a importância

do brinquedo no desenvolvimento infantil/humano e os simbolismos no desenho e na escrita.

O objetivo central do livro situa-se na ideia de caracterizar aspectos do comportamento humano e de que maneira essas características se desenvolvem na vida do indivíduo, na tentativa de superar alguns paradigmas, dentre eles o paradigma botânico e a psicologia animal. Vigotski (1994) desenvolve o seu pensamento referindo-se exclusivamente à criança na psicologia experimental, para discorrer sobre o desenvolvimento especificamente humano, superando dentre outros conceitos, o de maturação.

Por se tratar de uma obra em que o autor retoma estudos e experimentos de outros pesquisadores e colaboradores, além dos realizados por ele mesmo, Vigotski (1994) detém-se a comentar sobre o desenvolvimento da criança e não apresenta diretamente um conceito sobre ela. Refere-se às condições em que a criança, a partir do método experimental utilizado por ele e da sua abordagem teórica, desenvolve-se durante os experimentos, estando sozinha ou em interação com um adulto.

Nesse estudo, foi possível perceber as estratégias utilizadas pelo autor ao se referir à criança, o que ocorreu por mais de oito centenas de vezes em toda a obra, combinando a palavra acompanhada de uma preposição: da criança, na criança, pela criança e, com a criança. Vigotski (1994) também relaciona frequentemente a palavra criança a verbos, estabelecendo associação entre as condições de interação social em que a criança está e as diferentes etapas nos estágios de seu desenvolvimento.

A relação entre o sujeito (criança) e verbo (ação) demonstra o modo como Vigotski (1994) elabora uma teoria que reconhece a criança em constante transformação e isso pode ser observado na obra da seguinte maneira: a criança controla, aprende, constata, percebe, transfere, elabora, organiza, assimila, penetra, responde, aprende, interage, cria, transforma, liberta-se, expande, supera, sintetiza e projeta-se.

Cabe ressaltar que na mini-história “A nave espacial” (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 21-24), encontramos a criança em constante transformação descrita por

Vigotski, num exercício relativamente acessível, uma vez que as rapsódias²³ da obra trazem uma criança em movimento, interação e ação, quer seja de contextos, materiais, desenhos ou pensamentos. Ademais, é necessário mencionar que a escolha dessa mini-história também priorizou três critérios: a faixa etária das crianças (5 anos), a proximidade do seu conteúdo com o estudo nos textos de Vigotski (1994, 2005) e o fato de ser uma narrativa a partir do olhar dos professores que acompanham as crianças. Trata-se de uma mini-história que não traz as falas de seus protagonistas, mas os registros de seus professores e o modo como eles documentam as ações das crianças.

Na mini-história “A nave espacial”, três crianças (Ivano, Luca e Stefano) com idade de 5 anos se propõem a construir uma nave utilizando materiais disponibilizados no ateliê. A mini-história em questão é narrada pelo professor, que nos conta a respeito das possibilidades de aprendizagem que surgem no trabalho das crianças, ou seja, no brincar.

Figura 5 – A nave espacial



Fonte: REGGIO CHILDREN (2021, p. 21).

Os interesses na seleção dos materiais, a condução do pensamento e a concretização do projeto, no caso, a nave, denotam o modo ativo, inteligente e o potencial de transformar os materiais de um ambiente, numa proposta com etapas sequenciais, pequenos detalhes e gradação de ideias, como representados na imagem anterior.

²³ Segundo Fochi (2019), rapsódias referem-se a fragmentos poéticos e episódicos que ao serem acolhidos e interpretados pelo adulto ganham um valor educativo, tornando-se especiais na construção de uma memória pedagógica.

O destaque no seguinte excerto está na progressão de um grupo de crianças durante o processo de criação, ou seja, a ação das crianças no **brincar** - um dos conceitos centrais nos estudos de Vigotski e, para isso, selecionamos um fragmento que revela o quanto o envolvimento do grupo, configura-se como um trabalho criativo e colaborativo, ou seja, a importância das **interações** - outro conceito-chave na perspectiva vigotskiana.

3. Para o projeto, as crianças criam personagens com fantasias e acessórios que trouxeram de casa, a fim de tornar a nave espacial mais real. Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 21)

Para Vigotski (1994, p. 28), a inteligência na criança pequena, independentemente da sua fala, o domínio no uso de instrumentos associado ao seu desenvolvimento orgânico, reconhecidos e relatados pelo autor, a colocam numa situação diferente, comparando a outras teorias que ainda não tinham na sua perspectiva, a criança como uma “janela” para compreender o próprio desenvolvimento humano, argumentando sobre a experiência social na formação da mente do homem.

De acordo com Vigotski (1994, p. 29), a criação de modelos por comportamento de imitação, não desmerecem a condição da criança, mas destacam a importância das interações, tornando-a mais experiente.

Por isso, os animais são incapazes de aprendizado no sentido humano do termo; o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam. (VIGOTSKI, 1994, p. 115).

Ainda sobre as interações e o comportamento de imitação, a criança descrita por Vigotski (1994, p. 39), na medida em que necessita alcançar determinado objetivo, é capaz de controlar o comportamento de outra pessoa enquanto esta seja necessária à sua atividade. A respeito do desenvolvimento intelectual, Vigotski (1994, p. 32) reporta-se à mente de uma criança que já possui todos os estágios futuros para o seu desenvolvimento, existindo de forma completa e esperando o momento adequado para emergir. Assim, também o faz na incorporação dos signos à ação, de tal maneira que precisa da fala para atingir o seu objetivo, ou seja, é a criança fazendo uso da fala nas suas conquistas.

O seu potencial de usar o pensamento e a linguagem a diferencia de outras espécies de animais, pois planeja, utiliza os instrumentos e apropria-se dos signos,

tudo para atingir os seus objetivos. Sobre seu potencial de usufruir da fala enquanto uma categoria da linguagem, buscamos na mini-história um excerto de quando os personagens começam a ganhar vida pela voz de seus protagonistas durante o brincar autônomo, destacamos uma imagem e um excerto, pois refletem dois conceitos importantes para Vigotski, o pensamento e a linguagem.

Ao planejar a construção da nave e orientar-se pelas etapas na construção do projeto, usar a linguagem passa a ser recurso necessário à ação da criança, como é possível analisar. Tão importante quanto brincar é incorporar os signos à ação, ainda que sem a intenção de se comunicar, como é possível confirmar no trecho a seguir:

Figura 6 – A nave espacial



Fonte: REGGIO CHILDREN (2021, p. 22)

4. Os personagens começam a se tornar animados e o tom de voz, gestos e palavras das crianças tornam-se fortes. (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 22)

O entusiasmo no uso de uma variedade de elementos, como foi o caso dessa mini-história, em que as crianças poderiam usar parte dos materiais do ateliê para a construção, agregado ao fato de ser um trabalho colaborativo entre crianças, auxiliamos a reconhecer que a concepção de criança para Vigotski (1994, 2005) como um sujeito que interage, aprende e transforma encontra condições favoráveis em um ambiente com a riqueza de elementos (nesse caso na seção²⁴ e no ateliê²⁵), ao ter a

²⁴ Seção é o termo utilizado para designar turma ou um grupo de crianças da mesma faixa etária na abordagem Reggio Emilia.

parceria de outras crianças e no apoio de um sujeito mais experiente, nesse caso o professor, que observa e documenta as ações das crianças na construção de uma ideia, destacam um dos temas da análise, o pensamento projetual.

Vigotski (1994, p. 38) argumenta sobre a criança independente no ambiente, pois diferentemente dos macacos antropóides, ela não é “escravo do seu campo de visão”, como acontece com essa espécie, mas o explora com independência, tão logo tenha aprendido sobre o seu ambiente imediato. É na etapa da infância que a criança, fazendo uso dos instrumentos e da fala, assim como de um comportamento de imitação, consolida as conquistas da espécie humana, o que atribui um valor imensurável a essa fase.

Lev Vigotski (1994, p. 121) também nos apresenta uma criança “enquanto um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio para o outro”, ressaltando que tanto o desenvolvimento intelectual, quanto as mudanças de estágios, estão ligados às motivações, tendência e incentivos, que por vezes são ignorados pelos adultos diante das necessidades das crianças, sendo uma delas, a necessidade de brincar.

A mini-história “A nave espacial” aponta muitos conceitos estudados por Vigotski (1994, 2005), por isso a relação dessa rapsódia com os pensamentos do autor. Um deles é a independência da criança num ambiente em que ela se sinta segura e com a liberdade de explorá-lo, não ficando presa ao seu campo de visão ou necessitando da autorização de um adulto para que transite pelos espaços ou manipule elementos, o que comumente acontece em escolas de educação infantil, quando a criança fica presa à permissão para brincar, por exemplo. Outro aspecto que aproxima o excerto anterior da teoria refere-se ao desenvolvimento intelectual das crianças.

Vigotski (1994) chama a atenção para o fato de o desenvolvimento intelectual estar intimamente ligado às motivações e incentivos, especialmente quando direcionados aos contextos do brincar e, por isso, tomamos essa mini-história para

²⁵ O conceito de ateliê (do francês *atelier*) surgiu nas escolas infantis municipais de Reggio Emilia na década de 1970 como um local “para manipulação ou experimentação com linguagens visuais separadas ou combinadas, isoladamente ou juntamente às linguagens verbais.” (MALAGUZZI, 1999, p.73), assumindo a característica de ser um ambiente de relações e interações com os elementos estéticos, expressivos e tecnológicos. Mais recentemente, o entendimento de uma “cultura do ateliê” para além de um espaço físico tem se revelado como uma rica possibilidade aprendizagens, investigação por meio das múltiplas linguagens e de explorar os diferentes “itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para familiarizar com as semelhanças e diferenças entre linguagens verbais e não verbais.” (GANDINI, 2012, p. 19).

refletirmos acerca da variedade dos elementos que compõem o ateliê, a disponibilidade do adulto em observar e documentar e a seriedade com que a brincadeira é tratada pelos adultos e, por conseguinte, pelas crianças, entendida naquele contexto como uma “possibilidade de aprendizagem” (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 21). A seriedade do brincar, por parte dos adultos e das crianças, numa situação de construtividade, indica que o pensamento projetual, destacado na análise como um dos temas, não se efetiva exclusivamente no pensamento das crianças envolvidas pela diversidade de materiais, mas apresenta continuidade, colaboração, investimento de tempo, espaço e material. Tudo isso porque, na perspectiva do pensamento projetual, a criança enquanto sujeito da aprendizagem conta com um adulto que a reconhece e lhe fornece o suporte necessário, favorecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento intelectual.

A capacidade da criança diante do brinquedo, em separar o significado do objeto e atingir uma definição funcional do conceito ou de objetos, faz dela uma exploradora do brinquedo e das suas possibilidades, assumindo a sua emancipação com relação às situações convencionais. Essa criança segue o prazer eminente no objeto, mas, ao mesmo tempo, demonstra o seu autocontrole, numa situação de recompensa.

Para Vigotski (1994, p. 131), a criança “é capaz de fazer mais do que ela pode compreender”, pois ao explorar o brinquedo de maneira simbólica, por exemplo, ao brincar de comer, ela, para atender os seus desejos, pensa e age de forma que usa separadamente imaginação, interpretação e vontade, sendo esses, processos internos para dar conta de uma ação externa.

Figura 7: A nave espacial



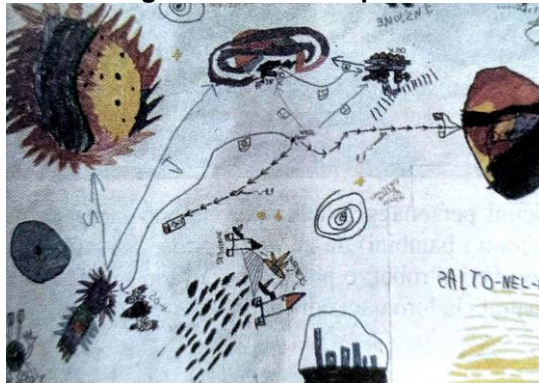
7. Alguns dos personagens e animais passam por uma “radiografia” (dizem as crianças), a fim de saber se são reais ou robôs. Conforme saem os resultados e se tratam de robôs, sua energia é analisada no tubo.

Fonte: REGGIO CHILDREN (2021, p. 22)

No excerto anterior, o brincar simbólico surge em meio as tubulações, fios, tecidos e peças de diferentes tamanhos e formas, que representam, no imaginário infantil, uma nave em construção. As necessidades vão sendo suprimidas à medida que o projeto vai ganhando forma, os diálogos se intensificam entre os parceiros do projeto (três crianças) e novos materiais vão sendo incorporados à nave ao passo que as ideias se ampliam num trabalho que exige tempo e continuidade.

Com relação ao desenvolvimento do simbolismo no desenho, Vigotski (1994) definiu a criança como sendo mais simbolista do que naturalista, pois ao desenhar não o faz pelo que está vendo, mas pelo que conhece de determinado objeto, ao mesmo tempo, que não demonstra preocupação com a representatividade.

Figura 8: A nave espacial



13. O mapa merece atenção especial. O primeiro ponto é a partida da Terra. As diferentes rotas são marcadas com setas e linhas. As linhas pretas representam explorações interplanetárias; o azul e o preto são para procurar tesouros e fontes de energia. Também marcam possíveis encontros com Saturno, Júpiter, o sol, uma cidade no espaço, um cometa e um monstro espacial. Duas áreas onde os asteroides podem ser encontrados estão marcadas com um sinal de perigo: “Atenção!”. Eles também incluem a possibilidade de fazer uma breve viagem no hiperespaço, onde poderiam viajar na velocidade da luz. Fonte: REGGIO CHILDREN (2021, p. 24)

Na imagem anterior, do mapa construído pelas crianças, elas traçam planos de uma viagem pelo espaço. Construído coletivamente, sinaliza um conhecimento de um grupo de aventureiros espaciais com idade de 5 anos. Os detalhes das rotas separadas por cores, dos planetas e outros elementos reais e imagináveis, além de um vocabulário específico indicam que os protagonistas dessa mini-história realmente não realizaram nenhuma viagem espacial, mas estão munidos de um repertório acurado sobre o assunto e, por isso, representam pelo desenho, numa perspectiva simbolista, o que conhecem sobre o espaço e seus elementos. Os planetas e uma cidade compartilham da mesma representação, ao passo que a placa de atenção sinaliza o perigo apenas com os asteroides. Os detalhes do mapa

indicam que Ivano, Luca e Stefano não se prendem à lógica da representatividade, mas constroem a sua lógica num nível de desenvolvimento intelectual superior.

Na outra obra de Vigotski estudada com o objetivo de compreender qual a sua concepção de criança, o livro *Uma ferramenta e um sinal no desenvolvimento da criança*, originalmente escrito em 1930, em parceria com um dos seus colaboradores, Alexander Romanovich Luria, e posteriormente editado, vindo a compor a coleção intitulada *Psicologia do desenvolvimento humano*²⁶, de 2005, compreende a uma coletânea de textos de Vigotski, alguns já traduzidos e outros ainda sem tradução.

O estudo foi realizado com o primeiro capítulo do livro, ainda que *Uma ferramenta e um sinal no desenvolvimento da criança* já tenha a edição em língua inglesa, com o nome Obras Coletadas de L. V. Vygotsky (Vol. 6) manteve-se a opção por estudar a versão original.

No capítulo analisado, denominado “*O problema da inteligência prática em psicologia animal e psicologia infantil*”, Vigotski não expõe a concepção de maneira evidente, assim como aconteceu na obra anteriormente estudada, mas contextualiza o desenvolvimento da criança, por meio de relatos oriundos de observações e experimentos, sendo essa uma prática da psicologia experimental.

Emprega em 16 páginas mais de uma centena de vezes a palavra criança e, se refere a esta através de preposições e substantivos, o que torna possível perceber que ele não fala sobre criança, e sim da criança num contexto de pesquisa e atenta observação. Nessas situações, discorre sobre o desenvolvimento da criança com a psicologia infantil, ao mesmo tempo, que correlaciona e confronta com estudos e experiências desenvolvidas em animais, denominada de psicologia animal (macacos antropoides), o que nas suas palavras significam “zoologizar a psicologia infantil.” (VIGOTSKI, 2005, p. 13).

A maneira como Vigotski posiciona-se em defesa da psicologia da infância e ressalta, no início do capítulo sua crítica, também à visão botânica de desenvolvimento infantil, predominante à época.

²⁶ *Psicologia do Desenvolvimento Humano* corresponde a uma nova edição das obras de L. V. Vigotski e foi organizado considerando os comentários de professores de Psicologia da Universidade de Moscou. A obra completa possui 1136 páginas e dispõe de “materiais raros e únicos que nem sequer foram incluídos nas conhecidas Obras Coletadas em seis volumes de Vigotski.”(VIGOTSKI, 2005, p.1) sob o ISBN 5699137289.

Se alguma ciência merece o nome agradável, é precisamente a psicologia da infância, a ciência da mais preciosa, amada e agradável que existe no mundo, com a qual nos preocupamos especialmente e é por isso que somos obrigados a estudar e entender. (VIGOTSKI, 2005, p. 11).

A respeito da infância, o autor reconhece a criança pelo seu desenvolvimento mental, para além de um fenômeno do crescimento, ao mesmo tempo, que retoma estudos de alguns pesquisadores que, assim como ele, atribuem valor às experiências sociais, ou seja, graças à imitação e ao uso das ferramentas, a criança adquire experiência e refina as suas ações. Dessa forma, enfatiza que o objetivo do estudo é “revelar formas especificamente humanas de inteligência prática em uma criança”. (VIGOTSKI, 2005, p. 19).

A respeito do domínio de estruturas físicas ao redor da criança, Vigotski (2005, p. 10) retoma estudos de pesquisadores, dentre eles Kohler, em uma análise entre o comportamento de uma criança e o comportamento de um macaco, para debater com esses pesquisadores, se o comportamento do macaco em uma situação experimental, requer o uso de ferramentas; para a criança, a situação se difere com relação às propriedades físicas dos objetos e ao seu próprio corpo, denominando-a de “física ingênua”, diante da experiência com as propriedades físicas dos objetos e seu corpo, o que, segundo ele, “toma a vanguarda” no processo de exploração.

Sobre a criança e suas experiências, o autor destaca que os modelos conceituais²⁷ de uma criança aumentam à medida que crescem as suas experiências, concomitantemente, desconsidera que a criança possua apenas modelos estereotipados reproduzíveis, ou seja, a imitação é importante, mas a criança os amplia. Ainda sobre experiência, Vigotski (2005, p. 12) destaca sobre o atributo das experiências enquanto amostras adequadas à criança e que, em caso contrário, não ampliaria a sua inteligência prática, quando afirma:

Assim, a experiência social, sem alterar nada de significativo na estrutura interna das operações intelectuais da criança, simplesmente enche essas operações com outro conteúdo, criando vários clichês prontos, várias fórmulas motoras estereotipadas e vários circuitos motores que a criança aplica para resolver o problema. (VIGOTSKI, 2005, p. 12).

²⁷ Segundo os autores, modelos conceituais são “um tipo de padrão refinado de todas as ações passadas do mesmo tipo e, um desenho de possíveis formas de comportamento no futuro”. (SHAPIRO; GERKE apud VIGOTSKI, 2005, p. 12).

O autor retoma uma das ideias centrais da sua teoria, as funções psicológicas superiores, como o resultado de um processo de cooperação e comunicação social. É pela resposta aos testes, que Vigotski traz o seu entendimento de criança, sem conceituá-la de maneira explícita, mas atribuindo significado a cada detalhe na realização dos experimentos e observações.

É possível perceber um exemplo desse modo de discorrer sobre o desenvolvimento da criança quando o autor aborda a respeito da percepção, (uma das funções psicológicas superiores) ao referir-se à criança na realização das atividades, atribuindo a ela a capacidade de observar, perceber os objetos, comparar as suas características, captar e consolidar a impressão do todo.

Conseguimos constatar essa capacidade de percepção, no excerto anterior, quando os amigos envolvidos num contexto significativo de investigação, compartilham de diferentes percepções ao analisar o mapa espacial num processo de cooperação, como descrito por Vigotski. A impressão do todo representado por imagem, na sequência, passa para a capacidade de ampliação de sua inteligência prática, com o uso da tecnologia no excerto a seguir.

15. O computador transforma-se no mecanismo e no centro de comando da navegação. Do computador, todas as ordens do voo são dadas e as mensagens são enviadas de/para o espaço. De repente, elas encontram um alienígena e um objeto voador não identificado, ou óvni, como dizem as crianças. O que dizer a um alienígena? Como se comunicar com ele? Eles estão no espaço, perto de uma forma desconhecida de vida, o que pode ser perigoso. (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 24).

Ao transitarem por diferentes linguagens (analógicas e tecnológicas), as crianças observam, comparam e tomam decisões. O envolvimento cooperativo durante a pesquisa nos sinaliza que elas ampliaram uma situação experimental, uma vez que, por não terem vivido essa experiência real, aprimoraram uma situação que podemos julgar terem visto na televisão, mas demonstraram um refinamento das ações, como descrito por Vigotski. Outro aspecto que podemos analisar é o fato de as crianças não categorizarem os recursos utilizados, assim como fazem os adultos.

O uso da tecnologia não se mostra como um recurso diferenciado, algo a mais ou extraordinário para a criança, o analógico e o tecnológico não representam categorias diferentes, apenas são utilizadas como possibilidades de elas alcançarem o que desejam. No excerto a seguir, o pensamento e linguagem são investidos

intensamente no propósito de atingir um objetivo comum às crianças, e o extraordinário está na evolução do pensamento de três crianças que são sujeitos da aprendizagem.

Figura 9 – A nave espacial



14. As direções do voo são discutidas e acordadas pelas crianças, usando o mapa.

Fonte: REGGIO CHILDREN (2021, p. 24)

O valor atribuído ao processo de desenvolvimento altamente complexo da criança, pela atividade simbólica, também é abordado por Vigotski (2005, p. 18) quando ele defende o jogo e a sua importância cultural durante a infância: “[...] nossos experimentos nos levam a concluir que o jogo é o principal caminho do desenvolvimento cultural da criança e, em particular, o desenvolvimento de sua atividade simbólica”.

A criança observada por Vigotski (2005) apresenta respostas diferentes no jogo e na fala. A arbitrariedade está na combinação entre signo e significado nessas duas situações, quando é possível perceber sua interpretação no significado da palavra associada às suas propriedades, e o que é possível comprovar no seguinte trecho:

A criança em nossos experimentos não concorda que se possa chamar o chão de vidro (“você não poderá andar sobre ele”), mas transforma a cadeira em um trem, alterando suas propriedades no jogo, ou seja, tratando-a como um trem. A criança se recusa a mudar o significado das palavras “mesa” e “lâmpada” porque “não será possível escrever na lâmpada, mas a mesa queimarão”. Mude o nome - significa para ele mudar as propriedades da coisa. (VIGOTSKI, 2005, p. 18).

É por meio dessas observações e reflexões sobre o desenvolvimento da criança que Vigotski explana sobre ela, sem elaborar uma concepção. É no diálogo com outros pesquisadores e na atenta observação por meio da psicologia experimental que ele desenvolve uma teoria que propõe pensar mais sobre ela. Pressupõe-se, a partir do estudo realizado, que a ideia de não construir uma

concepção de criança tenha sido a intenção de Vigotski (2005), ao deixar sua linha de pensamento impregnada pelas influências das determinações históricas e culturais no desenvolvimento humano, sem menosprezar as mudanças que ocorrem durante o desenvolvimento, pelo contrário, reconhecendo-as como um movimento de construção permanente. Essas mudanças no desenvolvimento humano estão na infância e com a criança, que de maneira competente intervém no uso dos instrumentos e signos. O autor propõe ao leitor pensar a criança em interações, em desenvolvimento, em apropriação de signos e instrumentos culturalmente produzidos.

A cooperação e a comunicação social como condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o modo como a criança observa e compreende as diferenças entre os objetos e a maneira competente com que lida com os instrumentos e signos são conceitos que Vigotski (2005) nos orienta para pensarmos a criança sempre em interações, e sobre esse pensamento, selecionamos os excertos a seguir que exprimem a forma como um grupo de crianças imerso em relações e com uma variedade de materiais se organiza no desenvolvimento de um projeto numa abordagem projetual.

É possível perceber que flagrar cada movimento e registrar as falas das crianças enquanto constroem a nave exigiu uma postura de adulto atento e observador. Um adulto que documente, mas que principalmente reconheça que o brincar é uma oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Esse aspecto aproxima a postura do professor das escolas da infância municipais de Reggio Emilia do pensamento de Vigotski (1994, 2005). Lev Vigotski era um observador atento ao desenvolvimento da criança, e considerando as funções psicológicas superiores, ele desenvolve uma teoria que se contrapõe à ideia de criança a-histórica e abstrata, mas sim interligada por vários elementos históricos culturais e em interações sociais com adultos mais experientes e crianças mais competentes.

O excerto a seguir também nos indica que um dos principais conceitos vigotskianos que se refere à aprendizagem - a interação - foi o que direcionou a escolha dessa mini-história em aproximação com o pensamento do autor. Nesse contexto de construção da nave, ela nos revelou que a imitação é importante, mas amplia-se a partir de novas experiências, que o pensamento e a linguagem

apresentam um aprimoramento à medida que novas interações se efetivam, ou seja, a ação das crianças nos revela que o pensamento projetual se consubstancia na interação.

Figura 10 – A nave espacial



2. A ideia proposta era construir uma nave espacial para uma aventura no espaço.

Fonte: REGGIO CHILDREN (2021, p. 21)

A respeito das interações, num primeiro momento, o autor descreve situações em que a criança, ao realizar um experimento, apresenta um determinado comportamento, e sobre essa resposta ele sempre se refere a uma criança em ação e interação, seja no domínio dos signos, no uso dos objetos, interação com outras crianças ou adultos. Num segundo momento, ele discorre sobre o desenvolvimento de processos e operações na criança, o que permite compreender que a sua teoria se fundamenta como uma análise do desenvolvimento infantil, visto como um processo contínuo.

O exercício de interpretação permitiu compreender que a concepção de criança, ainda que não esteja visível, está permeada de outros conceitos fundamentais no pensamento vigotskiano e impregnado de significados relacionados a esses conceitos, como: desenvolvimento, processo, interação, ambiente, cultura, aprendizagem e construção.

Pela lente vigotskiana, a criança está imersa num mundo social, dele se apropria e por meio dele ela se constitui. Dessa maneira, é possível concluir que não era seu objetivo expor em sua obra a concepção pronta de criança, pois ao elaborar uma, cristalizaria determinada concepção de criança que historicamente é construída e reconstruída em cada contexto e cultura.

A partir do estudo nos textos mencionados de Vigotski, destacamos que os elementos conceituais presentes nas obras de Vigotski dialogam com a abordagem

Reggio Emilia, pois se aproximam da concepção de criança dessa experiência educativa, na medida em que há o reconhecimento do seu potencial, compreendendo o desenvolvimento infantil como uma construção social e defendendo que as apropriações das ferramentas culturais socialmente construídas constituem o potencial das crianças, como exemplificamos no excerto a seguir, quando percebemos as capacidades cognitivas e sociais num contexto de construtividade.

9. As crianças compartilham instruções e comandos. O aspecto vertical da construção requer decisões claras e colaboração entre elas. (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 23).

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski e sua influência na abordagem Reggio Emilia corroboram com a pesquisa ao reconhecerem que a criança apresenta todas as condições de desenvolvimento cognitivo quando nos debruçamos a compreendê-la sobre duas condições distintas, “a biológica e a cultural”, numa perspectiva dialética. O pensamento vigotskiano revela-se, assim, como “um fio poderoso unindo os diversos e estimulantes escritos” (VIGOTSKI, 1994, p. 179). Escritos que a abordagem italiana soube acolher e até hoje são fundamentais para melhor reconhecer as crianças na escola da infância.

No exercício de compreender como Vigotski definia a concepção de criança, a resposta foi que ele não elabora uma concepção datada e situada, mas nos auxilia a reconhecer as capacidades cognitivas, linguísticas, de pensamento e de uma atividade humana que se transforma constantemente em decorrência da mútua ação entre os indivíduos com a natureza e a sociedade. Esse pensamento nos auxilia a repensar as relações na educação infantil, a qualidade nas interações, as propostas realizadas e, principalmente, o modo como vemos as crianças e reconhecemos todo o seu potencial enquanto aprendem, investigam, brincam, interagem, vivem e atuam na escola da infância.

3.3 A APRENDIZAGEM NA ESCOLA DA INFÂNCIA

O conhecido poema “Ao contrário, as cem existem”, de autoria de Loris Malaguzzi (1999), simboliza por meio de metáforas a potência de uma criança que

nasce pesquisadora²⁸ e das linguagens utilizadas por ela para dar significado e expressar o seu modo de ver o mundo. Essas linguagens comunicam as aprendizagens da criança e como elas produzem conhecimentos por meio de suas experiências na escola da infância. Compreender como as crianças aprendem revela-se uma necessidade de retomarmos as contribuições de teóricos da aprendizagem como Piaget e Bruner; ademais, por serem teóricos que contribuíram com a construção da abordagem que valoriza e acompanha os processos que a criança percorre ao aprender, a Abordagem Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Segundo Cunha (2010, p. 50), a palavra aprender apresenta como significado, adquirir conhecimento e, etimologicamente, a palavra aprendizagem advém do verbo aprender, com sua origem no latim *apprehendere*, com o significado de apanhar. Para Nascentes (1966, p. 56), o que conhecemos atualmente por aprender é uma forma sincopada de apreender e apresenta como significado “apoderar-se do conhecimento.” Considerando o sentido etimológico da palavra aprender e o objetivo deste capítulo, de compreender o processo de construção do conhecimento das crianças na escola da infância, podemos conceber que aprender significa apropriar-se de algo referente ao conhecimento, ou seja, resulta de um processo individual, mas ao mesmo tempo coletivo, de construção do conhecimento. Com o objetivo de compreender o processo de aprendizagem, recorreremos às contribuições de Piaget (1973, 1990, 1999), por ser uma referência à teoria da aprendizagem e por ter inspirado a construção da abordagem Reggio Emilia.

3.3.1 Contribuições da teoria piagetiana na experiência educativa de Reggio Emilia

Como as crianças aprendem ou como acontece a construção do conhecimento foi uma das contribuições do psicólogo e epistemólogo suíço Jean

²⁸ Em uma entrevista concedida à empresa de televisão e rádio estatal italiana RAIUNO, Malaguzzi argumenta a respeito da criança como portadora e construtora de sua própria inteligência, da mesma maneira, defende a necessidade dos adultos e escolas repensarem suas relações com as crianças, uma vez que juntos, adultos e crianças, poderiam qualificar os diálogos, as interações e as pesquisas realizadas pelas crianças e, assim, aprimorar a inteligência, pois, para Malaguzzi (1993), “As crianças nascem pesquisadoras”.

Piaget²⁹ (1896-1980) e da sua teoria denominada por epistemologia genética³⁰. Dessa maneira, buscamos em suas pesquisas, a concepção de aprendizagem para compreendermos como a criança da escola da infância aprende e elabora suas teorias. Mas a escolha por Piaget atende ao fato de que o autor também foi uma influência teórica na construção da Abordagem Reggio Emilia, sendo possível perceber nos relatos de Malaguzzi (1999) as influências das pesquisas realizadas por Piaget ainda na década de 1970:

Por estarmos inspirados por Piaget, optamos por trabalhar com números, matemática e percepção. Estávamos convencidos, e ainda estamos, de que não é uma imposição sobre as crianças ou um exercício artificial trabalhar com números, quantidades, classificação, dimensões, formas, medições, transformação, orientação, conservação e mudança, ou velocidade e espaço, porque essas explorações pertencem espontaneamente às experiências cotidianas da vida, às brincadeiras, às negociações, ao pensamento e a fala das crianças. (MALAGUZZI, 1999, p. 63).

Considerando as influências por acolhimento às pesquisas piagetianas, não obstante, também são apresentados alguns limites da teoria desenvolvida por Piaget, a ponto de que no decorrer dos anos seguintes o próprio Malaguzzi tenha demonstrado que a exclusividade por determinada linha teórica não seria o caminho escolhido por ele. Ainda assim, externou seu senso de gratidão e destacou alguns pontos de convergência aos estudos de Piaget à abordagem Reggio Emilia, como é possível perceber na seguinte afirmação: “nosso interesse por Piaget aumentou ao entendermos que sua preocupação era com a epistemologia, e que seu objetivo principal era localizar a gênese das estruturas universais invariáveis” (MALAGUZZI, 1999, p. 92).

²⁹ Piaget formou-se em História Natural pela Universidade de Neuchâtel e foi um dos maiores psicólogos da sua época, tendo criado um dos ramos da psicologia atual, a Psicologia Genética. Como epistemólogo e teórico interacionista, contribuiu com seus estudos ao considerar a etapa de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, o qual é objeto da presente tese (FUNDAÇÃO JEAN PIAGET, 2021).

³⁰ Epistemologia genética de autoria de Jean Piaget é definida como estudo do conhecimento a partir de sua gênese, seu início (STOLTZ, 2008). De acordo com Nogueira e Leal (2012, p. 59), a teoria de Piaget tem como fontes, o conhecimento científico (epistemologia) e, de outro a gênese, a origem desse conhecimento (genética), sendo o seu foco de pesquisa o sujeito epistêmico, o sujeito no seu processo de construção do conhecimento. Para Piaget (1990, p. 3-4) a epistemologia genética apresenta um caráter próprio de procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir de suas formas mais elementares, acompanhando seu desenvolvimento nos níveis ulteriores até atingir o pensamento científico, o que, nas palavras do autor, representa: “da passagem de um conhecimento menos bom ou mais pobre para um saber mais rico (em compreensão e extensão)”.

Malaguzzi (1999, p. 93) amplia o reconhecimento piagetiano ao referir-se aos dilemas entre ensinar e aprender, quando expõe que, assim como Piaget, defende que o objetivo do ensino esteja em oferecer condições para a aprendizagem, pois quanto mais ricas forem tais condições, melhores serão as possibilidades de a criança ampliar, descobrir e aprender de maneira ativa. Além disso, reforça que os estudos de Piaget colaboram direta e indiretamente no sentido de “refletir e elaborar o significado da educação” (MALAGUZZI, 1999, p. 92).

Diante disso, explorar a concepção de aprendizagem segundo Piaget (1973, 1990, 1999) mostra-se um exercício intelectual necessário e, para tal, de antemão, é preciso compreender as fases de desenvolvimento das crianças, sob a perspectiva piagetiana³¹, pois para esse autor há relação entre desenvolvimento e aprendizagem e, segundo Stoltz (2008, p. 27), para Piaget, “o desenvolvimento explica a aprendizagem, e não o inverso”. A justificativa de Stoltz (2008) sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem estudada por Piaget nos permite organizar nossa linha de pensamento e compreender como as crianças da escola da infância constroem seus conhecimentos nessa etapa escolar, quando ela nos diz:

[...] o desenvolvimento vem antes da aprendizagem, na perspectiva de Piaget [...] porque, para aprender qualquer coisa, primeiro assimilamos e, nesse movimento requer a interpretação do dado a partir dos esquemas e estruturas já construídos. Isso significa que, para que tenhamos algum avanço no conhecimento, é preciso sempre incorporar primeiro o dado novo ao conhecimento que já possuímos. Só depois nos ajustamos ao novo objeto por conhecer. (STOLTZ, 2008, p. 28).

Passaremos ao estudo do estágio de desenvolvimento na perspectiva de Piaget, o que segundo Schellin (2015, p. 66), auxilia a compreender o desenvolvimento e refletir a respeito da construção do conhecimento pela criança. Destacamos que o estágio a que daremos destaque será o período pré-operatório, uma vez que esse período corresponde ao que a criança está inserida na pré-escola. Na sequência, abordaremos como Piaget concebe a aprendizagem.

3.3.2 A fase de desenvolvimento da criança segundo as perspectivas de Piaget: período pré-operatório

³¹ Segundo Lampreia (1992), a teoria de Piaget apoia-se em dois pressupostos básicos: o primeiro é que o conhecimento se dá de forma estruturada, a partir de estruturas cognitivas e, por esse motivo, é considerada uma teoria estruturalista e, em segundo, que as estruturas não são inatas ou pré-existentes, mas passíveis de transformação, o que permite sua construção ou gênese, em outras palavras, por isso é conhecida como uma teoria construtivista.

Para Piaget (1973, p. 7), “o desenvolvimento da criança é um processo temporal por excelência”. Desenvolvimento entendido pelo autor nas dimensões psicológica e biológica e justificadas pelo argumento que o tempo de duração está intimamente ligado à espécie e, por tal razão, a infância das crianças é mais longa que a infância de outras espécies. Com destaque, Piaget (1973, p. 11) aborda o desenvolvimento psicológico da criança, ou nas suas palavras, “no aspecto espontâneo da inteligência”, ou seja, o que a criança aprende por si mesma e, que segundo o autor, demanda um tempo. Um tempo que, segundo Piaget (1999, p. 13) começa quando nascemos e termina na fase adulta, comparando-o ao crescimento orgânico e orientado essencialmente por um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior, nas suas palavras “o desenvolvimento é uma equilibração progressiva”. A relação entre desenvolvimento biológico, desenvolvimento cognitivo e tempo é exposto por Piaget (1973) ao distinguir dois aspectos que, segundo o autor, são fundamentais para compreendermos o processo de aprendizagem da criança:

Por um lado, o que podemos chamar de aspecto psico-social, quer dizer tudo o que a criança recebe do exterior, aprende por transmissão familiar, escolar, educativa em geral; e depois, existe o desenvolvimento que podemos chamar espontâneo, que chamarei psicológico, para abreviar, que é o desenvolvimento da inteligência mesma: o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas que ele deve descobrir sozinha; e é isso essencialmente que leva tempo. (PIAGET, 1973, p. 8).

Em seus estudos sobre desenvolvimento infantil, Piaget considerou as características do pensamento a partir de suas observações em crianças e de como elas compreendiam as noções de tempo, espaço, causalidade física, movimento e velocidade. A partir dessas observações, Piaget mostrou que o raciocínio da criança não é igual ao de um adulto e que ela passa por quatro diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo, no período que corresponde do nascimento até a adolescência³², em um processo de desenvolvimento natural (SUHR, 2011).

O processo de desenvolvimento cognitivo ou desenvolvimento da inteligência, para Piaget, é um processo de equilibrações sucessivas, sendo estruturado por

³² Segundo Nogueira e Leal (2012, p. 60), a Epistemologia Genética de Piaget estuda a construção do conhecimento, desde o nascimento até a fase adulta, com enfoque principal no período da infância, consistindo em observações, que dentre outras coisas, revelaram que crianças com faixa etária semelhante cometiam os mesmos erros.

etapas, fases ou períodos³³. Cada etapa corresponde a um momento de desenvolvimento, no qual a criança desenvolve certas estruturas cognitivas, sendo também, cada etapa caracterizada por avanços intelectuais que acompanharão o desenvolvimento da infância até a sua juventude (NOGUEIRA; LEAL, 2012, p. 63).

Por se tratar de uma ordem de sucessão constante, em que para o desenvolvimento de um novo instrumento lógico se faz necessária a consolidação de instrumentos preliminares, ou seja, anteriores, Piaget (1973, p. 15) nos apresenta os estágios do desenvolvimento que se dá por graduações sucessivas fixas de estágios ou etapas, em suas palavras significa: “para atingir um certo estágio, é necessário ter passado por demarches preliminares [...] ter construído as pré-estruturas preliminares, as subestruturas preliminares que permitem progredirmos mais.”

A respeito desses estágios, Piaget (1974, p. 50) destaca não se tratar de uma cronologia, mas sim de uma constante sucessão de noções, extremamente variável, que depende das experiências anteriores, além do ambiente social de cada indivíduo, e não apenas da maturação. Sobre a importância do ambiente, este pode acelerar, retardar ou até impedir a manifestação de uma fase. No que tange à passagem de um período a outro, Piaget (1990) destaca que a passagem não é um processo rápido e automático:

[...] a passagem da ação ao pensamento ou do esquema sensório-motor ao conceito não se realiza sob a forma de uma revolução brusca mas, pelo contrário, sob a forma de uma diferenciação lenta e laboriosa, ligada as transformações da assimilação. (PIAGET, 1990, p. 19).

Sobre os estágios, Piaget (1973, p. 50-52), os define como cortes e, para tal, detalha alguns critérios com características específicas, para assim estruturá-los: para que haja critérios é necessário que a ordem de sucessão das aquisições seja constante; as estruturas construídas em determinada idade são parte integrante das estruturas da idade seguinte, isto é, caráter integrativo; não é a justaposição de propriedades estranhas que caracteriza um estágio, mas sim uma estrutura de conjunto no domínio da inteligência; um estágio comporta um nível de preparação, por um lado, e um nível de acabamento ou conclusão por outro, e, por fim, toda a

³³ Segundo Piaget (1973, p. 53), “período” designa a grandes unidades e “estágios” e depois “subestágios” para descrever suas subdivisões.”

sucessão de estágios apresenta processos de formação e formas de equilíbrio finais, com aspectos de diferenciação sucessiva entre as estruturas.

O período pré-operatório, ou melhor, o subperíodo das representações pré-operatórias, recebe essa denominação por tratar-se de uma subdivisão do período de preparação e de organização das operações concretas de classes, relações e números ou período das operações concretas³⁴. Esse período consideravelmente longo corresponde a dois anos, mais ou menos até os 11 ou 12 anos, e foi subdividido por Piaget (1973, p. 55-56) em dois subperíodos, sendo o primeiro descrito pelo autor como o subperíodo “de preparação funcional das operações, mas de estrutura pré-operatória”.

Segundo Piaget (1990, p. 21-18), o subperíodo das representações pré-operatórias subdivide-se em dois estágios ou níveis diferentes: o primeiro dos 2 aos 4 anos, e o segundo dos 5 anos aos 6 anos, aproximadamente. O primeiro estágio do subperíodo pré-operatório é caracterizado pelo pensamento simbólico ou também denominado pré-conceitual, uma vez que é caracterizado por pré-conceitos, pré-relações, egocentrismo, pensamento animista e descentração, ausência de reversibilidade e conservação. Nas palavras de Piaget (1990, p. 21):

[...] os únicos mediadores entre o sujeito e o objeto ainda não são mais do que preconceitos e pré-relações (sem a determinação exata do ‘todos’ e do ‘alguns’ para os primeiros, nem a relatividade das noções para as segundas), e que, por outro lado, e reciprocamente, a única causalidade atribuída aos objetos permanece psicomórfica³⁵, por indiferenciação completa quanto as ações do sujeito.

De acordo com Piaget (1990, p. 23) o segundo subestágio do subperíodo pré-operatório é caracterizado como pensamento intuitivo, centralização e a passagem do egocentrismo radical “para uma descentração relativa por objetivação e espacialização”, ou seja, agora com conceitos e ações conceitualizadas. O período de representação pré-operatória é marcado por uma conquista no desenvolvimento intelectual da criança, chamada de função simbólica.

³⁴ Segundo Piaget (1973, p. 55), operações concretas são aquelas que se referem aos objetos manipuláveis (manipulações efetivas ou imediatamente imagináveis) em oposição às operações dirigidas sobre hipóteses ou enunciadas verbalmente (lógicas das proposições).

³⁵ Segundo o autor, refere-se à noção de que os objetos ou eventos são espécies de seres vivos dotados de poderes ou com atributos humanos, também conhecidos por animismo (PIAGET, 1990, p. 23).

A função simbólica é “a capacidade de representar alguma coisa por meio de outra coisa”. Como linguagem e o jogo simbólico, a função simbólica pode ser um sistema de sinais sociais, símbolos individuais ou um jogo, em que a criança usa um gesto ou objeto para representar algo, o que, segundo o autor, “será o começo da imagem mental ou imitação interiorizada” (PIAGET, 1973, p. 21). Nesse mesmo período, Piaget nos apresenta outra conquista: o pensamento como resultado da interiorização de um conjunto de simbolizantes que darão origem a ações particulares, denominadas como “operações”. A esse respeito, o autor assevera, por meio de relato de suas observações e estudos, que no período pré-operatório a questão do tempo e do domínio de estruturas anteriores (sensório-motor) subjaz a função simbólica, entendida como “a possibilidade de pensar e não simplesmente agir materialmente” (PIAGET, 1973, p. 21).

A capacidade de representação simbólica da criança é percebida em narrativas que compõem um dos capítulos da obra analisada, *Mosaico de traços, palavras, matéria – Reggio Children e Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia*, especificamente no capítulo “Diversas Identidades - Histórias de girafas” (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 76-81). Na narrativa que compõe o catálogo, as crianças com idade de 5 anos representam graficamente a girafa utilizando diferentes suportes matéricos e, a partir das representações qualificam o imaginário, elaboram histórias, inventam palavras, criam novas identidades para as girafas e estabelecem associações entre a representação, o suporte utilizado e a imaginação.

Analisar os excertos e aproximá-los dos estudos piagetianos nos exige considerar nas imagens e falas das crianças, os estágios para além dos limites de idade cronológica, mas destacar a importância das experiências anteriores, o ambiente social e a maturação, como destacados por Piaget (1973) e, por conseguinte, salientar que a linguagem e a função simbólica reveladas em tais excertos denotam que as crianças protagonistas da narrativa escolhida, contam com experiências anteriores e um ambiente favorável e, por isso revelam uma sucessão de noções que lhes permitem criar com imagens e palavras.

Figura 11: História de girafas



Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 76)

Girafa arranhosa

A girafa também fica arranhada, porque eu escolhi um papel que arranha. Arianna, 5.10 anos.

A representação gráfica, como um dos códigos levantados na análise e destacada nesse excerto, revela a tríade entre imaginário-suporte-representação elaborada pela criança e, indica que uma reestruturação do que era conhecido por ela continua em transformação constante, sendo comum ao período, conforme destacado por Piaget.

A definição apresentada pelo autor (1973, p. 21-23) de interiorização como “uma nova

estruturação; é não apenas uma tradução, mas uma reestruturação, com uma decalagem³⁶ que toma um tempo considerável”, mostra que apreendemos no plano do pensamento aquilo que já foi apreendido no campo da ação. Ainda sobre a questão do tempo, frequentemente debatida por Piaget, quando menciona o fato do desenvolvimento não ser linear e que exige reconstrução, destaca que o período pré-operatório se estende até 7 ou 8 anos e exige da criança um reelaborar no nível de representação do que foi aprendido na etapa anterior (sensório-motor).

Ao reelaborar o nível de representação da girafa em um suporte de textura áspera, estabelecendo novas associações entre a imagem e a percepção tátil, compreendemos a capacidade da criança em se apropriar da realidade, retomar mentalmente o que foi apreendido, superando-o. Nesse aspecto, o emprego de um suporte para representar a girafa, também segue ao encontro do apresentado por Stoltz (2008) quando aborda o uso de material na representação, nesse caso gráfica.

Para a autora, no jogo simbólico, ao usar um objeto para representar outro, a criança muda a realidade para atender o seu prazer, incorporando a realidade aos

³⁶ Decalagem: substantivo feminino com significado de compensação (DICIO, 2021). Para Piaget (1973, p. 52-53), significa fazer obstáculos à generalização dos estágios, introduzir prudência e limitação, ao caracterizarem a repetição ou a reprodução num mesmo processo formador em diferentes idades, podendo apresentar-se de duas formas: decalagem horizontal e decalagem vertical.

seus desejos e conhecimentos, experimentando a possibilidade do diferente por meio da imaginação e da brincadeira, o que nos revela que no jogo simbólico, há um predomínio da assimilação sobre a acomodação. Nesse sentido e importância, segundo a mesma autora, é a possibilidade da imitação, como uma atividade em que a criança, sem assimilação prévia, ajusta-se ao objeto e imita por imitar, não demonstrando uma compreensão do que é imitado, podendo ser uma situação, pessoa ou símbolo. Dessa maneira, diferentemente do jogo simbólico, a imitação tem a predominância da acomodação. Jogo simbólico e imitação são atividades fundamentais da fase pré-operatória, pois é nesse período que a criança se apropria da realidade, retoma mentalmente o que foi aprendido na ação, o que vem a resultar em uma inteligência representativa (SOLTZ, 2008, p. 33).

Nas palavras de Piaget (1990, p. 16-18), retomar mentalmente o que foi aprendido na ação significa uma “interiorização das ações em representações ou pensamentos”; diferentemente de como acontece no período sensório-motor, em que sujeito e objeto “são pensados como revestidos de quaisquer outras características a não ser a do momento presente”, no período pré-operatório, “essa interiorização é uma conceituação com tudo o que isso envolve de transformação dos esquemas em noções propriamente ditas”, ou seja, sujeitos e objetos são pensados a partir de características duradouras, haja vista que graças ao pensamento, a ação “situa-se num contexto espaço-temporal”. No excerto a seguir temos um exemplo na fala de duas crianças e no modo como realizam essas associações.

<p>Girafa achatada Esta é uma girafa lisa, em um mundo liso que escorrega para os lados. Arianna, 5.10 anos</p> <p>É toda achatada: é uma girafa pizza. Alessandro, 5.6 anos (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 76)</p>
--

A interiorização da ação em representação pode ser compreendida no excerto anterior, quando duas crianças associam movimento e características à representação gráfica da girafa. Na condição de ser lisa, escorrega e, na condição de ser chata, é pizza. O jogo de palavras, ainda que sem a intenção de fazer associações, demonstra que a criança estabelece conceituações próprias para atender a sua necessidade de representação.

Segundo Piaget (1990), no período de pensamento representativo pré-operatório são percebidos vários progressos das coordenações internas do sujeito, como as estruturas espaciais e cinemáticas, o que conseqüentemente o torna mais ágil nas inferências elementares e classificações de configurações espaciais, incrementadas pelas explicações causais, oriundas da fase dos “porquês”.

Os avanços desse período, conforme Piaget (1990, p. 19), não se devem apenas às transmissões verbais, ou seja, à linguagem, ou como ele mesmo destaca: “a passagem das condutas sensório-motoras para as ações conceitualizadas deve-se não apenas à vida social, mas também aos progressos da inteligência pré-verbal em seu conjunto e à internalização da imitação em representações”.

No tocante às transições entre as formas extremas de pensamento, Piaget (1999) assinala que ocorrem no período de 2 aos 7 anos, quando a criança oscila entre direções contrárias e que gradualmente uma forma passa a dominar a outra, a exemplo do pensamento adaptado aos outros ou ao real, que avança para o pensamento lógico. A construção da função simbólica, conforme Piaget (2004), é uma conquista que envolve, além da linguagem, mais três aspectos, o desenho, o jogo simbólico e a imitação.

Os avanços na representação gráfica na fase do pensamento representativo também podem ser observados no excerto a seguir, quando uma criança descobre que sua representação de girafa em acetato transparente pode mudar de posição, ao virar a folha. Percebemos no excerto seguinte, novamente a capacidade de a criança usar novas palavras, propor movimento, explorar as estruturas espaciais,

fazer inferências a partir do material utilizado, num complexo arranjo em que explora o desenho e o simbólico.

A criança na fase pré-operatória passa por profundas mudanças de conduta, tanto intelectuais quanto afetivas, mas a linguagem é a grande conquista desse estágio, pois, segundo Piaget (2004, p. 24) a criança

Figura 12: História de girafas



Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 77)

Duas girafas: uma vai para cá...
... e se eu viro o papel, uma vai para lá! Vagueia.
Claudia, 5.8 anos

pode retomar o passado e “antecipar o futuro”, ao “reconstruir suas ações passadas sob a forma de narrativas, de antecipar suas ações futuras pela representação verbal”, por meio da linguagem, a criança nesse estágio socializa suas ações e a linguagem assume o papel de “um veículo de conceitos e noções que pertence a todos e reforça o pensamento individual com um vasto sistema de pensamento coletivo” (PIAGET, 2004, p. 28). Também pela linguagem, a criança comunica-se e realiza troca com o meio sociocultural, representando o que se encontra ausente no ambiente e revelando seu mundo interior, constituindo-o simultaneamente.

No excerto a seguir, outros códigos da análise emergiram e podemos confirmar a capacidade da criança na fase pré-operatória, de fazer uso da linguagem, empregar novas palavras em suas narrativas, adotar metáforas e explorar, por meio dos materiais disponíveis, as representações gráficas que revelam o seu pensamento.

Fica fantasmosa... tem uma girafa fantasmosaaaa!!!
Está sonhando! Claudia, 5.8 anos

Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 77)

Nesse excerto, é possível perceber na fala da criança, uma narrativa que segue além da inferência das falas das crianças enquanto o percurso gráfico é construído, mas nos mostra que o pensamento da criança também revela emoção e sentimento.

No contexto da experiência educativa de Reggio Emilia, ter um profissional que acompanha e valoriza as diversas comunicações, enquanto se dá o processo criativo, mostra como essa prática pedagógica na escola da infância italiana tem muito a inspirar, mas que é revelada porque tem uma escuta docente, ativa e visível. É pela escuta do professor que conseguimos perceber o processo de aprendizagem, sem essa escuta, seria uma sequência de desenhos das crianças, como há em tantos murais e painéis de escolas de educação infantil. Tornar visível as inteligências das crianças é, nesse sentido, compreender a concepção de inteligência, no sentido mais vivo e ativo de Piaget, na criança.

Nessa fase, a criança tem no adulto a referência, e as intercomunicações entre crianças e adultos passam a ser uma constante, apresentando-se de diferentes maneiras, como: monólogo coletivo, que consiste “mais em uma mútua

excitação à ação do que em troca de pensamentos reais” e, momentos em que a criança fala consigo mesma, chamados de solilóquios que são “pronunciados em voz alta e pela característica de auxiliares da ação imediata” (PIAGET, 1999, p. 26-27).

No período pré-operatório, de acordo com Piaget (1999), o fato de a criança conseguir por meio da linguagem reconstituir suas ações passadas sob a forma de narrativa e, de antecipar as ações futuras pela representação verbal resultam em três consequências essenciais para o seu desenvolvimento mental, descritas pelo autor da seguinte maneira:

[...] uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das experiências mentais. (PIAGET, 1999, p. 24).

Nogueira e Leal (2012, p. 67) descrevem que, nessa etapa de desenvolvimento, “a criança permanece centrada em si mesma”, denominada de pensamento egocêntrico. E ao reafirmar o caráter egocêntrico do seu pensamento, vê as pessoas e o mundo a partir de seus pensamentos e sentimentos. De certa maneira, esse modo de ver o mundo, dificulta a resolução dos problemas cotidianos da vida da criança, uma vez em que a sua percepção de mundo baseia-se exclusivamente no seu ponto de vista.

A respeito do egocentrismo, Piaget (1999, p. 27) frisa que a criança, ainda em processo de socialização, apresenta dificuldade em sair do seu ponto de vista e, de maneira inconsciente permanece centralizada em si mesma; como consequência, “[...] este egocentrismo face ao grupo social reproduz e prolonga o que notamos no lactente face ao universo físico.” A partir de Piaget, Stoltz (2008) retoma o conceito de egocentrismo psíquico, como uma incapacidade de a criança compreender que as suas necessidades não correspondem às mesmas necessidades ou desejos de outras pessoas, reforçando a dificuldade que ela tem de coordenar seu pensamento com o de outras pessoas.

3.4.3 Os processos de aprendizagem da criança segundo as perspectivas de Piaget

Na obra *Conversando com Piaget* (BRINGUIER, 1978), ao responder sobre o conceito de inteligência, Piaget a define como sendo a adaptação do sujeito a situações novas, conceitua como uma construção contínua de estruturas e esclarece o que para ele significa cada uma das etapas de construção do conhecimento. No mesmo sentido, Piaget (1975, p. 379) assenta que a inteligência constitui uma “atividade organizadora cujo funcionamento prolonga o da organização biológica e o supera, graças à elaboração de novas estruturas”, ou seja, devido à atividade intelectual, as sucessões de estruturas diferem-se de maneira qualitativa, sendo que essa superação envolve os processos cognitivos da assimilação, acomodação e equilíbrio. Considerando esses esquemas, Stoltz (2008) argumenta que para compreender a construção da inteligência é preciso considerar a interação ativa do sujeito ao meio físico e social e que o seu desenvolvimento não acontece de maneira isolada e fragmentada, pelo contrário, o processo ocorre pela integração do que é assimilado ao sistema; uma adaptação do que foi assimilado, ou seja, um estágio temporário de equilíbrio, e a acomodação, como um ajuste do sujeito ao objeto novo.

Wadsworth (1995), a partir da teoria piagetiana, discorre a respeito do desenvolvimento cognitivo como o resultado de esquemas que se transformam e, por tal razão os esquemas cognitivos do adulto são derivados dos esquemas sensório-motores da criança, ou seja, menciona os processos responsáveis por essa mudança e nos auxilia a compreender o significado de três conceitos importantes nos estudos de Piaget: a assimilação, a acomodação e a equilíbrio. Para Wadsworth (1995, p. 5), a assimilação é “o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes”. Para esse autor, a assimilação também pode ser entendida como um processo de colocar novos eventos em esquemas já existentes e que ocorre de maneira contínua durante toda a vida. Segundo Wadsworth (1995, p. 6), no aspecto teórico, a assimilação não resulta em mudanças dos esquemas, mas interfere no crescimento deles, os amplia, sendo assim, contribui para o seu desenvolvimento, visto que “é uma parte do processo pelo qual o indivíduo cognitivamente se adapta ao ambiente e o organiza”.

Segundo Bringuier (1978, p. 61), “assimilação é a prova que a estrutura existe”, ou seja, a assimilação consiste em como agimos e modificamos uma

conduta a partir de um estímulo do meio exterior, mas para que isso ocorra, necessita estar integrada às estruturas anteriores. Para Stoltz (2008, p. 21), “é o processo de incorporação do objeto aos esquemas que o sujeito já construiu”, ou seja, é a primeira compreensão da realidade, e Piaget (1973, p. 67) define assimilação como um prolongamento do plano de comportamento, a fonte dos esquemas e “o processo de integração cujo esquema é a resultante”. Para o autor, a assimilação apresenta-se sob três formas indissociáveis, descritas da seguinte maneira:

[...] assimilação funcional ou reprodutora, consistindo em repetir uma ação e em consolidá-la por si mesmo; assimilação recognitiva consistindo em discriminar os objetos assimiláveis a um esquema dado; e assimilação generalizadora consistindo em entender o domínio desse esquema. (PIAGET, 1973, p. 67).

De acordo com Piaget (1975, p. 326), a assimilação é essencialmente a utilização do meio externo pelo sujeito, tendo como base “alimentar os esquemas hereditários ou adquiridos”, e assim a relação da assimilação com a utilização de realidades exteriores é definida pelo autor como sendo “conservadora e tende a submeter o meio à organização tal como ela é” (PIAGET, 1975, p. 328). A condição de alimentar esquemas já consolidados a partir de interferências externas nos remete ao excerto a seguir, em que as narrativas infantis sinalizam essa utilização do externo para uma organização interna do pensamento.

Fazem as coisas em grupo... fazem as coisas como
verdadeiras mães...
Alessandro, 5.6 anos

Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 79)

Referindo-se a um desenho de várias girafas juntas, é possível analisar na fala da criança, a noção de senso de coletivo, fortemente marcada nas decisões e no cotidiano das escolas municipais de Reggio Emilia. Um percurso gráfico ou uma narrativa em forma de desenho, não é por si só, mas é antes disso um pensamento, uma evolução gradual de inteligência e é também uma representação da internalização do meio e o poder das interferências externas.

O mesmo autor enfatiza a relação de indissociabilidade entre assimilação e acomodação, quando atribui à acomodação das estruturas mentais a implicação da

existência de esquemas de assimilação, sendo que sem essa relação qualquer esquema seria impossível.

Piaget (1975a), ao discorrer sobre o desenvolvimento da inteligência como uma evolução sucessiva e gradual de esquemas, nesse caso, da assimilação para a acomodação³⁷, usa como exemplo o esquema da assimilação da sucção e da acomodação pelo seu assimilador em decorrência da necessidade e frequência do seu esforço, configurando, assim, um ajustamento desses processos, num movimento em que os esquemas se multiplicam e se diferenciam de maneira progressiva. Piaget (1973), em outra obra, alega que sendo a acomodação uma diferenciação em resposta à ação dos objetos sobre os esquemas, demonstra que entre a assimilação e a acomodação pode haver equilíbrio, e isso seria uma resposta da inteligência. Assim, na sucessão entre os esquemas por etapas ulteriores, também pode ocorrer a primazia da acomodação, quando a ação se modela sobre o objeto, ou seja, quando o objeto se torna mais interessante que a exploração assimiladora que o sujeito faria dele, nesse caso, Piaget (1973) define a ação como imitação.

Para Bringuier (1978) não há assimilação sem acomodação, o que difere o primeiro do segundo é que a assimilação é geral e, a acomodação é o ajustamento para uma situação particular. Para o autor, a relação entre assimilação e acomodação pode ser descrita como:

[...] a acomodação é determinada pelo objeto, enquanto que a assimilação é determinada pelo indivíduo. Então, assim como não há acomodação sem assimilação, já que é sempre a acomodação de alguma coisa que é assimilada a um esquema de conduta qualquer [...] o ajustamento do esquema de assimilação em todas as situações é de acomodação. (BRINGUIER, 1978, p. 62).

A relação entre os processos de assimilação e acomodação do sujeito com o meio também é destacada por Piaget (1975, p. 328) quando os associa a “[...] dois polos de uma interação que se desenvolve entre o organismo e o meio, a qual constitui a condição indispensável de todo o funcionamento biológico e intelectual”. Assim como a relação entre a assimilação e acomodação, Piaget (1975, p. 328) também sustenta a evidente oposição entre ambas, uma vez que a assimilação é

³⁷ Por analogia à área da Biologia, Piaget (1973) emprega o conceito de acomodação relacionando à palavra “acomodados”, que tem como significado as variações fenotípicas distintas das características genotípicas do indivíduo.

conservadora, a acomodação “é uma fonte de mudanças e sujeita o organismo às sucessivas imposições do meio”.

Piaget (1975a) exemplifica a relação de dependência entre os esquemas de assimilação e acomodação como uma solidariedade entre ambas, no sentido de interação ainda que considere a diferenciação entre ambas, descrito pelo autor da seguinte maneira:

[...] assimilação e acomodação entram em relações de dependência mútua: por uma parte, a assimilação recíproca dos esquemas e as múltiplas combinações que daí decorrem favorecem a sua diferenciação e, por consequência, a sua acomodação; por outra parte, a acomodação às novidades prolonga-se, mais cedo ou mais tarde, em assimilação, visto que [...] se trata de conservar as aquisições novas e conciliá-las com as antigas. Uma solidariedade cada vez mais estreita tende, assim a estabelecer-se entre as duas funções. (Piaget, 1975a, p. 330).

Bringuier (1978), ao indagar Piaget sobre a definição de acomodação, recebe como resposta que essa seria uma modificação do que foi assimilado de modo a atender uma questão particular, ou seja, um ajustamento do esquema. De acordo com Nogueira e Leal (2012, p. 62), a acomodação refere-se a uma combinação de esquemas ou uma modificação de esquemas já existentes para resolver problemas advindos de experiências novas do ambiente, ou seja, “é um aspecto da atividade cognitiva que envolve a modificação das estruturas mentais ou os esquemas sensório-motores, para corresponder os objetos da realidade.”

A relação entre acomodação e equilíbrio denota a capacidade do sujeito em solucionar um problema, retomando o equilíbrio perdido e conquistando um reequilíbrio. Nogueira e Leal (2012, p. 61) salientam que é por meio da mobilização dos dois mecanismos de inteligência, a assimilação e a acomodação, que o sujeito recupera o equilíbrio. A respeito desses mecanismos ou esquemas de inteligência, Lampreia (1992, p. 33) também ressalta: “a formação, transformação e consequente ampliação dos esquemas se devem a duas capacidades próprias do ser vivo que são a assimilação e a acomodação que fazem parte do processo de equilíbrio ou autorregulação”.

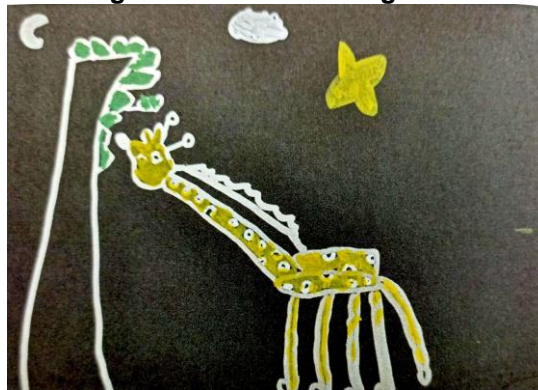
Ao arguir sobre o desenvolvimento mental como uma construção contínua, o esquema da equilíbrio é comparado por Piaget (1999, p. 14) a uma grande edificação em que faz referência também aos demais esquemas:

[...] à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores, quanto mais estável se tornasse o equilíbrio.

De acordo com Piaget (1999), crianças e adultos, apenas executam uma ação exterior ou interior impulsionados por um motivo, o qual é traduzido sob a forma de necessidade. Para ele, a necessidade é sempre uma manifestação de um desequilíbrio, revelado quando alguma coisa em nós ou fora de nós se modifica e, exige um reajustamento de conduta em decorrência da mudança. Da mesma maneira que diante de uma necessidade é manifestado um desequilíbrio, quando esta é saciada, reestabelecemos temporariamente o equilíbrio.

Os sucessivos ajustes descritos por Piaget são representados imagetivamente no excerto a seguir. Na imagem, a representação do escuro; nas falas, a sensação do medo, o medo enquanto emoção comum a todos, adultos e crianças, e a manifestação do equilíbrio que sucedeu um momento de desequilíbrio.

Figura 13: Histórias de girafas



A girafa estava no escuro.
Claudia, 5.8 anos

Tem que enfrentar os medos, porque elas também têm medos: todos têm medo...
Leonardo, 5.4 anos

Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 78)

Em outras situações do cotidiano, é possível perceber que essa condição de contínuo reajustamento pode ser revelada também por meio das narrativas visuais das crianças. No excerto anterior, o destaque é para o pensamento da criança que encontra uma forma de representar o medo no suporte matérico, as condições para representá-lo e, no registro que compõe a documentação pedagógica, a oportunidade de tornar o processo visível.

Segundo Piaget (1999, p. 16), cada ação humana “consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou equilibração”. Sendo assim, as estruturas mentais sucessivas produzem o desenvolvimento com esquemas de equilíbrio, manifestando um progresso sobre os esquemas precedentes. A respeito do desenvolvimento contínuo desses esquemas, Piaget (1999, p. 16) salienta que as ações, necessidades e as estruturas dependem de cada momento e noções adquiridas e, por essa razão, a importância de antes “examinarmos o desenvolvimento em detalhes, devemos precisar a forma geral das necessidades e interesses comuns a todas as idades”, uma vez que os interesses de cada criança dependem das noções e disposições afetivas.

No que se refere à teoria do desenvolvimento, Piaget (1999) argumenta sobre a noção de equilíbrio como a gênese das estruturas operatórias e a passagem das regulações pré-operatórias para as operações operatórias, propriamente. Ao mesmo tempo que relaciona equilíbrio às fases de desenvolvimento, o autor explica numa perspectiva psicológica, a necessidade de compreender o equilíbrio não como estado, mas enquanto um processo, daí o conceito de equilibração, uma vez que representa um maior poder explicativo, e não apenas um resultado. Em Binguier (1978, p. 63), Piaget também ressalta a diferença entre equilíbrio e equilibração, ao reforçar que por ser um processo e não um balanço de forças e ao definir que equilíbrio “é o retorno ao estado anterior”.

Na sequência, Piaget (1999, p. 88) define a noção de equilíbrio como “equilíbrio não é característica extrínseca ou acrescentada, mas propriamente intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental”. Ademais, Piaget (1999) disserta sobre a relação entre a noção de equilíbrio e os esquemas de assimilação e acomodação, como é possível perceber no seguinte trecho:

[...] toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilações a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio, pois toda a conduta tende a assegurar equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e acomodação. (PIAGET, 1999, p. 89).

O conceito de equilíbrio exposto por Piaget (1999, p. 127) destaca o cuidado em usar conceitos de outras áreas e empregá-los de maneira equivocada no campo da Psicologia. O teórico considera no conceito de equilíbrio três características: a

estabilidade, no sentido de mobilidade com estabilidade, como explana “um sistema operatório será [...] um sistema de ações, uma série de operações essencialmente móveis, mas que podem ser estáveis [...], uma vez constituída, não se modificará mais”; a ideia de compensação como uma resposta em ações do sujeito às perturbações exteriores que objetivam modificá-lo, pois “há equilíbrio quando estas perturbações exteriores são compensadas”, e como última característica, a ideia de que equilíbrio não representa algo passivo, mas justamente o contrário, significa algo essencialmente ativo, como sinônimo de atividade e, sobre esse último, Piaget (1999, p. 128) argumenta que “É muito difícil conservar um equilíbrio do ponto de vista mental. O equilíbrio moral de uma personalidade supõe uma força de caráter para resistir às perturbações, para conservar os valores sobre os quais se tem apego”.

Ao responder sobre o quanto a equilibração é um processo dinâmico em Bringuier (1978), Piaget salienta que por ser um sistema equilibrado e de autorregulação, revela-se como “um sistema onde todos os erros são corrigidos, onde os excessos são compensados. Não é um equilíbrio estático como uma balança imóvel, é a regragem da conduta” (BRINGUIER, 1978, p. 63-64). E, ao apontar o equilíbrio como um deslocamento que nunca é perfeito, sempre suscetível a novos fatos exteriores a perturbá-lo, emprega uma metáfora para representar esse processo contínuo “o equilíbrio jamais é alcançado porque ele precisa assimilar o universo inteiro”.

Um processo de desenvolvimento da inteligência que não se encerra, mas se sucede por etapas de equilibração e desequilibração constantes, assim Piaget discorreu sobre a maneira como a criança aprende. Nessa linha, no fragmento a seguir, é possível observar o modo contínuo de aprendizagem:

As girafas conversam entre elas... dão um click de baixa frequência, que é um som que é quase imperceptível para o homem e serve para falar com os animais...

Alessandro, 5.6 anos

Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 78)

Após as pesquisas realizadas pelas crianças sobre as girafas, com a representação gráfica do som emitido pelo animal, a noção de frequência audível ao ouvido humano e a comunicação entre exemplares da espécie explicitam que o

pensamento projetual percorrido e construído pelas crianças subsidiam novas etapas de equilíbrio e de superação do que se sabia antes da pesquisa e o que se sabe naquele dado momento, considerando a questão biológica, interacional, cultural e do material disponível.

O destaque para o trecho anterior considera a inteligência da criança, o modo como opera as informações e os conhecimentos adquiridos a partir das investigações realizadas, segue no sentido de compreender como os processos sucessivos do aprender da criança apresentam relação com a questão da idade cronológica, mas também pelo sentido de uma aprendizagem coletiva. Representações gráficas e narrativas infantis elencadas como códigos da análise realçam que o pensamento projetual na escola da infância mostra-se como uma maneira de dar visibilidade à inteligência e às suas infinitas sucessões.

De acordo com Götz e Eichler (2018, p. 218), os três grandes períodos de desenvolvimento da inteligência, constituem-se como “processos sucessivos de equilíbrio, de caminhos para o equilíbrio”, em que de maneira contínua, a cada momento de conquista do equilíbrio, um novo sistema mais amplo se inicia até a conquista de um novo equilíbrio. Götz e Eichler (2018) afirmam também que a reversibilidade é o que define o equilíbrio e o desenvolvimento intelectual é caracterizado “por uma reversibilidade crescente”, sendo ela a característica mais evidente da inteligência, pois é capaz de realizar desvios, retornos e ampliar-se gradativamente nos estágios do desenvolvimento infantil. A definição de inteligência como um processo de equilíbrio também é destacado por Lampreia (1992) quando a autora, ao basear-se nos estudos piagetianos, ressalta a equilíbrio como um processo autorregulador em nível cognitivo, de superação e compensações diante das perturbações apresentadas pelo meio, mas também de reequilibrações, destacando a relevância da equilíbrio, quando assevera:

A importância fundamental da equilíbrio é que as estruturas lógicas resultariam da equilíbrio progressiva de estruturas pré-lógicas, que são seus esboços, sendo esta equilíbrio, a explicação da passagem de umas para outras, e portanto de formação, e, sobretudo, da complementação das estruturas lógico-matemáticas. (LAMPREIA, 1992, p. 43-44).

Para Piaget (1975), a definição de aprendizagem em sentido amplo pode ser definida como a união das aprendizagens no sentido restrito (conjunto de diferenciações devidas à acomodação) e dos processos de equilíbrio, uma vez

que envolvem aquisições mediatas que se efetivam em função da experiência e aquisições que não se devem à experiência. A respeito das contribuições ou aquisições em cada período, Lampreia (1992) enfatiza que na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, a construção das estruturas cognitivas ocorre a partir das ações do sujeito sobre o meio, mas destaca uma questão fundamental, denominada por ela de fator endógeno, o fator equilíbrio, como explicado no trecho seguinte:

Tudo isto significa que a cada estágio ela lida com a realidade de uma maneira diferente, que vai tornando-se cada vez mais adaptada, ou seja, cada vez mais equilibrada. É este fator endógeno de equilíbrio, responsável pela transformação das estruturas, associado às ações da criança, que permite o desenvolvimento. (LAMPREIA, 1992, p. 35).

Piaget (1975, p. 379), ao definir que a inteligência é uma “atividade organizadora cujo funcionamento prolonga o da organização biológica e o supera, graças à elaboração de novas estruturas”, sustenta nossos argumentos ao conceber a criança em idade pré-escolar, para além do desenvolvimento biológico, mas sim com considerável potencial cognitivo, que em contextos de interações, perpassa pelas fases de equilíbrio e desequilíbrio contínuas. Mais tarde, o mesmo autor reforça, com o seguinte argumento, que cada ação humana “consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou equilíbrio” (PIAGET, 1999, p. 16).

Ao analisarmos as contribuições da teoria piagetiana, sobre as fases de desenvolvimento infantil e os processos de construção da aprendizagem, no tocante a compreender melhor como as crianças da educação infantil aprendem, mostram-se evidentes as razões pelas quais o pensamento e as pesquisas de Piaget ainda sejam referência teórica na área da psicologia e na educação. Contudo, sua perspectiva teórica apresenta limites, e essas limitações foram alvo de críticas por pesquisadores como Vigostki e Bruner.

A rigidez em que Piaget apresenta a passagem de um estágio para o outro no decorrer do desenvolvimento cognitivo indica que o estruturalismo piagetiano foi uma das ressalvas apontadas por Jerome Bruner (1997), quando o autor destaca a condição da passagem de sistemas mais simples para sistemas mais complexos em que esse processo efetiva-se pela transformação e internalização da ação em pensamento, apontando, assim, uma tomada de consciência do que se sabe, ou nas

próprias palavras do autor sobre a fase de transição entre o período das operações concretas ao período das operações formais, como exemplo:

As operações formais pressupõem uma capacidade de redescrever o pensamento na forma de proposições, a pré-condição para a qual é, em certo sentido, ser capaz de saber o que se sabe. Em ambos os casos, sempre não ficou claro se a consciência é uma pré-condição ou concomitante para dar um passo cognitivo para um nível superior. Na verdade, a função da consciência no crescimento sempre me pareceu uma questão não resolvida na teoria de Piaget. (BRUNER, 1997, p. 66).

Outro aspecto apontado por Bruner (1997), sobre o desenvolvimento cognitivo na perspectiva de Piaget, foi o destaque dado pelo epistemólogo ao fluxo invariável entre um estágio e outro, ainda que segundo Bruner, o destaque tenha se dado mais sobre curso rígido entre os estágios do que no motivo que o impulsionava o desenvolvimento deles. Na sequência, Bruner menciona o que, para Piaget, motivava o avanço no decorrer do desenvolvimento, a desequilibração; em contrapartida, Bruner aponta que a dinâmica do desequilíbrio não ficou suficientemente clara como um processo, contrapondo-se ao destaque dado por Piaget ao discorrer sobre a assimilação e a acomodação, como processos responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, apontando a falha da seguinte maneira: “em consequência dessa falta de clareza, as causas do crescimento na teoria piagetiana parecem cronicamente subespecificadas, embora a direção invariável desse crescimento pareça suficientemente clara” (BRUNER, 1997, p. 66). Ampliando suas considerações sobre Piaget, Bruner (1997, p. 66) assevera sua crítica quando diz: “a teoria, em consequência, tornou-se mais uma teoria da direção do crescimento do que das causas do crescimento”.

Bruner (1997) aponta mais um limite na teoria de Piaget, ao discorrer sobre a intersubjetividade ou o papel do outro em ajudar. Em desacordo com a ideia piagetiana, o autor faz o seguinte apontamento sobre a negligência com que Piaget trata a intersubjetividade e a cultura:

Diz respeito à intersubjetividade: como conseguimos conhecer as mentes uns dos outros, conhecê-los bem o suficiente para ajudar uns aos outros na construção de nossos mundos por meio de negociação, instrução, inculturação e assim por diante. Mesmo o conhecido trabalho de Doise e Mugny [1979] viu o papel dos "outros" nas tarefas piagetianas como, por assim dizer, uma descentralização convincente ao propor diferentes soluções. Outros ajudaram não como colaboradores ou membros de uma cultura, mas desafiando uma solução dominante ao propor uma diferente - um processo componente no método experimental ou "nomotético" que levava ao crescimento cognitivo. (BRUNER, 1997, p. 67).

O distanciamento de Piaget do domínio histórico-cultural é apontado por Bruner (1997) como resultado da escolha piagetiana para compreender as operações mentais humanas atendendo a uma lógica formal. Segundo Bruner, a ausência de considerações sobre a cognição interpretativa impusera limites na perspectiva piagetiana ao desconsiderar no desenvolvimento cognitivo, a intersubjetividade e as questões culturais.

A crítica tenaz apontada por Bruner (1991, p. 1-2), questiona a universalidade dos estágios invariáveis, cada qual com suas operações lógicas inerentes e sucessivas e que levavam as crianças a “construir uma representação mental do mundo real, de maneira semelhante ao cientista dedicado, imparcial” denominando Piaget como sendo um “porta-voz da tradição racionalista clássica”, influência que para Bruner perdurou por muito tempo nas teorias da aprendizagem.

Segundo Bruner (1991, p. 2), há ajustes na teoria de Piaget no que tange ao desenvolvimento do conhecimento da realidade, ao discordar que este seja unilinear e direcional, com princípios e domínios que ora conquistados numa determinada etapa sejam transferidos automaticamente para a etapa seguinte, mas sim, que “cada maneira particular de usar a inteligência desenvolve a sua própria integridade – um tipo de integração conhecimento-mais-habilidade-mais-ferramenta – com foco numa gama particular de aplicabilidade”, destacando o sentido de ferramenta pelo aspecto cultural ou ferramentas culturais, como o autor explica na sequência:

[...] entendendo a natureza e o desenvolvimento da mente em qualquer ambiente, nós não podemos tomar como nossa unidade de análise o indivíduo isolado que atua “dentro de si ou de sua própria pele” em um vácuo cultural. Mas, teremos de aceitar o ponto de vista de que a mente humana não pode expressar seus poderes inatos sem a habilitação dos sistemas simbólicos de cultura. (BRUNER, 1991, p. 19-20).

No debate teórico entre Bruner e Piaget sobre a aprendizagem, também acolhemos os argumentos a respeito das ferramentas culturais, como apontadas por Bruner, e da relevância e associação destas com a aprendizagem, e para tanto, selecionamos o trecho a seguir na intenção de destacar o peso dos símbolos culturais e a aplicabilidade deles no imaginário infantil.

Figura 14: História das girafas



Vão para a cidade e se encontram, podem conversar ou brincar. (Alessandro, 5.6 anos)
 E, se tiverem sorte, podem encontrar uns modelinhos de leão, porque nas cidades, no centro, tem
 uns leões de pedra... (Leonardo, 5.4 anos)
 Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 79)

O destaque no excerto anterior (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 79) é para a maneira como as crianças compreendem a cidade com o sentido de ‘território’ de encontros. Numa analogia aos encontros humanos, a representação gráfica indica que as girafas, assim como as pessoas, podem se encontrar para conversar ou brincar. E por ser considerado um território de encontros, conhecem os seus lugares, nesse caso, os leões em cor de terracota localizados na *Piazza San Prospero* (conhecida pelas crianças como Praça dos Leões). A cidade, o centro e os leões também podem ser considerados pelas crianças como contextos significativos de aprendizagem porque elas não colocam fronteiras nos espaços de aprendizagem, mas ao transitarem na cidade que acolhe seus pensamentos e movimentos consideram seus espaços como oportunidades de conviver e aprender.

Retomar os estudos piagetianos, aprofundando conhecimentos acerca da aprendizagem infantil, permitiu compreender como as crianças superam etapas e percorrem sucessivos períodos de equilibrações e desequilibrações; mas sem deslocá-las de um contexto cultural, historicamente situado, e, por esse motivo, recorreremos a Bruner (1991, 1997), ainda que num exercício crítico desse teórico aos estudos de Piaget, mas com a intenção de enriquecer o modo como compreendemos a aprendizagem das crianças que estão na educação infantil, que levam consigo uma bagagem cultural e, por essa razão, não podem ser vistas da mesma maneira.

4 A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE REGGIO EMILIA

Neste capítulo, exploramos a história e os princípios relativos à experiência das escolas municipais de Educação Infantil de Reggio Emilia. Esse procedimento possibilita compreender a relação entre as concepções de criança e educação naquela cidade. Na primeira parte examinamos um conjunto de aspectos históricos dessa abordagem e, em seguida, analisamos os princípios que a sustentam.

Conhecer essa abordagem permite compreender o surgimento das raízes das ideias e a maneira como os espaços foram concebidos e organizados nas escolas, dando origem à atual experiência de Educação Infantil Reggio Emilia. Além disso, a contextualização histórica possibilita elucidar pontos relevantes que compõem os programas educacionais da Itália, bem como, aspectos específicos do pensamento e prática da educação reggiana. Por ter o objetivo de tecer um panorama histórico e compreendê-lo num dado contexto, não realizamos o exercício analítico dos dados neste capítulo, mas sim no discorrer dos princípios, que compõem a abordagem educacional.

Esta leitura deve ser feita de modo a considerar a abordagem no contexto da educação infantil italiana, precisamente da experiência na comuna de Reggio Emilia, uma província localizada ao norte da Itália, com a qual aquela está intimamente interligada.

4.1 REGGIO EMILIA: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS

No prefácio do livro *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*, Jerome Bruner descreve poeticamente, a exemplo de outras cidades pequenas, a cidade de Reggio Emilia: “não são nem tão grandes que causem confusão nem tão pequenas que sejam sufocantes. Elas favorecem a imaginação, a energia, o espírito comunitário” (BRUNER, 2016, p. 17).

Essa pequena cidade localizada ao norte da Itália, descrita por Bruner (2016), também desperta o interesse de pessoas de diferentes partes do mundo, especialmente as empenhadas em conhecer mais sobre a maneira como é organizado o sistema de atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

A abordagem de Educação Infantil de Reggio Emilia se tornou conhecida no cenário mundial no início da década de 1990, ao ser divulgada pela imprensa norte-americana como a melhor experiência de Educação Infantil do mundo. Contudo, sua história deriva do início do século XIX e sua tessitura revela conflitos ideológicos, disputas políticas, desigualdades sociais e uma preocupação que perpassa todo o contexto italiano, que foi agravado com a Segunda Guerra Mundial. A educação na primeira infância, que atualmente inspira educadores e pesquisadores, apresenta um percurso histórico singular.

Reconstruir o que havia sido destruído durante a Segunda Guerra Mundial demarcou o período caracterizado pela carência de serviços básicos à população e, dentre eles, a necessidade de atendimentos às crianças, mas também de se construir esses espaços. Somando-se a essa condição, ainda havia o conflito entre Estado e Igreja, que antecede o período da Guerra. Esse é período mais explorado pela literatura específica, para então se compreender a história da Educação Infantil italiana. (GANDINI; EDWARDS, 2002).

As primeiras décadas do século XIX marcam o início da conscientização pública, com uma atuação fundamental das mulheres e uma preocupação com a condição precária em que muitas crianças viviam. Conforme mostram Gandini e Edwards (2002), as primeiras instituições destinadas a atender as crianças órfãs, abandonadas ou em condição social desfavorecida foram primeiramente as de ordem religiosa. Também, algumas pessoas ricas da época, apoiadas por representantes da área médica, davam assistência e trabalho aos desfavorecidos, não por iniciativa destes, mas como os autores denominam, por pressão do "clamor e por debates públicos".

Nesse contexto de carência extrema, surge na primeira década de 1800 as primeiras iniciativas nesse sentido em Milão, oriundas da esfera privada, com o objetivo de oferecer abrigo e segurança às crianças. Eram lares, asilos, abrigos e pequenas escolas denominadas de *scuolette*³⁸ (GANDINI; EDWARDS, 2002).

Segundo Perrini (1958), em 1828, o sacerdote Ferranti Aporti (considerado o pioneiro na educação da infância) funda na província de Cremona o primeiro Jardim

³⁸ De acordo com Gandini e Edwards (2002) ainda há vestígios dessas instituições de caridade em território italiano. O Centro de documentação e análise da infância e da adolescência foi o secular Hospital dos Inocentes de Florença.

de Infância, com aprovação e apoio financeiro do governo austríaco e sob a exigência do pagamento de uma taxa com atendimento às crianças de famílias ricas.

Ao final do ano de 1830, Ferranti Aporti com a ajuda de uma instituição de caridade, consegue fundar o primeiro Jardim de Infância para crianças carentes, sem a cobrança de taxa. Foi a partir dessa experiência que outras cidades italianas se mobilizaram e começaram a organizar os atendimentos às crianças pequenas agrupadas por idade. (PERRINI, 1958).

Gandini e Edwards (2002, p. 28) definem a intenção de Aporti como sendo uma maneira de: "melhorar as condições de vida de alguns bebês e crianças pequenas, sem fazer uma distinção muito clara entre as suas idades e oferecer-lhes algum tipo de educação moral e social." A bem-sucedida abordagem de Aporti atraiu atenção à medida que conciliava o estímulo à educação e a melhoria das condições sociais, despertando interesse de apoiadores, ao mesmo tempo em que era entendido como uma ameaça.

De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999), de 1820, com a criação das primeiras creches para o atendimento aos bebês das mães trabalhadoras, estabelecidas por parte dos proprietários de indústrias, até 1830, com a fundação da primeira escola pré-primária (2 a 6 anos) em Cremona, o atendimento à criança refletia uma preocupação com o cuidado aos bebês e a aprendizagem das crianças maiores, diante de uma ausência de estudos sobre a infância, que prevaleceu até 1867, com as primeiras influências do Jardim de Infância de Froebel. A essa condição, acrescenta-se o processo de industrialização italiana e uma demanda à classe trabalhadora, que exigia que o cuidado e a educação das crianças fossem repensados. Fábricas de grande porte e indústrias como a têxtil e de tabaco, criaram creches para os filhos das trabalhadoras e, com o passar dos anos construíram creches ao lado das próprias fábricas. Essa condição associada ao trabalho de Aporti impulsionou a criação de mais de uma centena de creches até 1844.

Em Reggio Emilia, a iniciativa de atender crianças em situação de vulnerabilidade social, data de 1860 quando Pietro Manodori, na direção do *Sacro Monte di Pietà*, abre "um jardim de infância para os filhos do povo, para os que estão em situação de pobreza". Esse feito se configura como o marco da experiência educacional da infância em Reggio Emilia, segundo Reggio Children (2020).

Segundo Edwards, Gandini e Forman (2016) na Itália, os principais programas de educação pública que se destinaram a atender à primeira infância foram organizados de acordo com a idade das crianças e as creches receberam o nome de *Asili Nido*, ou "ninhos de segurança" (com atendimento aos bebês de 4 meses a 3 anos). Ainda de acordo com Gandini e Edwards (2002), atualmente algumas cidades ainda continuam a centralizar esforços nesses programas de atendimento às crianças durante todo o dia, fazendo uma referência à tradução de *asili nido* (a primeira traduzida como "albergue" ou "porto seguro", a segunda, como referência às raízes históricas destas instituições como asilos de caridade).

As escolas pré-primárias, chamadas de *Scuole dell'Infanzia* ou "escolas da infância" (atendendo crianças de 3 a 6 anos), tiveram como seus antecessores os *presepi* (destinadas a atender bebês em fase de amamentação ou os recém-desmamados filhos de trabalhadoras). Contando com algum investimento financeiro das indústrias da época, as instituições eram dependentes de recurso público, privado ou de iniciativa individual, o que no entanto, não as impediam de passar por dificuldades financeiras.

Dando início a um período de maior preocupação com a educação da criança pequena, surgem em períodos muito próximos distintas instituições: uma escola de treinamento para professoras de crianças pequenas (por meio de uma lei nacional), uma filosofia e método de educação da primeira infância, por autoria das irmãs Agazzi e a *Casa dei Bambini*, idealizada por Maria Montessori (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 2016).

Em 1907, Maria Montessori inicia um trabalho pautado na educação de crianças carentes, atentando aos aspectos relacionados à saúde mental e ao reconhecimento do potencial e capacidade para aprender dessas crianças, numa época em que eram consideradas como seres esquecidos.

Contudo, de acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 70) o método das irmãs Rosa e Carolina Agazzi foi favorecido pela igreja como o método estatal de educação à primeira infância "porque sua pedagogia estava mais próxima à visão da criança no catolicismo", enquanto o método Montessori foi deposto pelo regime fascista "em razão de sua abordagem científica à pedagogia", configurando um período de aliança entre Igreja e Estado, em que prevaleceu o predomínio de direção católica à maioria das escolas da infância.

Em 1913, em Reggio Emilia, o Jardim de Infância Municipal de Villa Gaida inicia os atendimentos com crianças em idade pré-escolar, em que “fornece educação física e moral para as crianças”, configurando um trabalho com faixa etária específica e um objetivo para além do assistencialismo (REGGIO CHILDREN, 2020).

Com o domínio do regime fascista em 1922, os atendimentos às crianças carentes, assim como outros serviços, sofreram grandes mudanças devido à ideologia que enaltecia a maternidade e o crescimento populacional (GANDINI; EDWARDS, 2002) e a criação da *Organizzazione Nazionale per Maternità ed Infanzia* (ONMI) em 1925, tinha como objetivo organizar esses atendimentos e centros de ajuda à população carente.

Sob a responsabilidade da ONMI, a orientação aos centros infantis, submetida à ideologia fascista imposta na época, defendia um atendimento caracterizado por uma preocupação mais sanitarista no cuidado às crianças e uma ideologia fascista de maternidade do que uma preocupação educacional. No decorrer dos anos, o atendimento sofreu discretas mudanças administrativas e burocráticas, contudo prevaleceu por cerca de 50 anos.

O monopólio católico na educação chegou ao fim após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), nesse momento também, se mostrou forte o desejo por parte da população que as escolas fossem coordenadas por pais. Essa iniciativa da população local tentava evitar qualquer orientação que remetesse ao período fascista e a consciência da participação social para a organização de sociedade prevalecia em várias províncias italianas naquele período.

Um exemplo de iniciativa popular e do papel da mulher italiana na história da educação de crianças pequenas em Reggio Emilia é descrito de maneira linear pela Reggio Children (2020) e marca a atuação da UDI (*Unione Donne Italiane*), União das mulheres italianas, na abertura e administração de um conjunto de 60 escolas maternas na província de Reggio Emilia, incluindo oito unidades na capital. Essas iniciativas configuram a identidade social de envolvimento na construção e gerenciamento dessas instituições educacionais.

No período pós-guerra, Reggio Emilia passa a ser governado por um conselho comunista e socialista e inicia a abertura de uma “rede de serviços educacionais”, com a abertura do primeiro Jardim de Infância, a Escola Robinson

(atendimento às crianças de 3 a 6 anos) em 1963 e, na sequência, a Escola Anne Frank, em 1964 (REGGIO CHILDREN, 2020).

O envolvimento social e a preocupação em construir uma proposta pedagógica que considerasse a participação de professores, famílias e a comunidade local foi a originalidade posta em prática dessa pequena comunidade localizada a alguns quilômetros de Reggio Emilia, chamada Villa Cella, e relatada por Loris Malaguzzi (MALAGUZZI, 1999).

Seguindo o movimento que já se dava em algumas regiões italianas no período pós-guerra, de superar as marcas deixadas pelo fascismo de Mussolini, o jovem educador Malaguzzi encontrou em um grupo de pessoas do pequeno vilarejo a vontade e a necessidade de construir com as próprias mãos as escolas para as suas crianças. A proposta que seguia um novo e desconhecido caminho, com envolvimento de diferentes segmentos sociais e a participação ativa das famílias, configurava um entendimento de gestão social profundamente diferente do vivenciado até aquele período, mas, da mesma maneira, com a disposição de fazerem diferente a escola infantil daquela localidade.

Após tantos anos sob o Fascismo, as pessoas estavam preparadas para a mudança. Em 1945-46, por um curto período após a Segunda Guerra Mundial, as pessoas tomaram muitas iniciativas com suas próprias mãos. O governo estatal estava passando por uma reorganização, e a Igreja Católica não estava em posição para interferir. Foi neste período que, em localidades com uma forte tradição de iniciativa local, surgiram tentativas espontâneas para o estabelecimento de escolas coordenadas pelos pais, tais como as que Loris Malaguzzi descreve tão vividamente para Reggio Emilia. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 32).

O relato do próprio Malaguzzi (1999) descreve, à sua maneira, o contexto da época, que sofria com as mazelas advindas da guerra, mas contava com a valorização da força de um grupo de adultos preocupados com suas crianças. A preocupação desse grupo extrapolava as demandas estruturais de uma obra, mas com a gestão e o trabalho desenvolvido com os pequenos. É possível perceber nos trechos a seguir como o movimento que iniciou no pequeno vilarejo italiano, posteriormente, inspirou práticas de Educação Infantil em várias partes do mundo.

Os desafios e o encantamento do jovem Malaguzzi com a mobilização dos moradores de Villa Cella:

Era primavera de 1945. O destino deve ter desejado que eu fosse parte de um evento extraordinário. Ouvi que em um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, umas poucas milhas da cidade de Reggio Emilia, as pessoas haviam

decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas. Esta ideia pareceu-se incrível! Corri até lá em minha bicicleta e descobri que tudo aquilo era verdade. Encontrei mulheres empenhadas em recolher e lavar pedaços de tijolos. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 59).

A sua percepção de que aqueles adultos não esperariam que o governo (ainda em transição) tomasse a iniciativa de construir um espaço para atender às crianças foi expressa nas seguintes palavras de Malaguzzi (1999, p. 59):

As pessoas haviam-se reunido e decidido que o dinheiro para começar a construção viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada. [...]. Tudo me parecia inacreditável: a ideia, a escola, o inventário consistindo de um tanque, alguns caminhões e cavalos. Eles me explicaram tudo.

A consciência de Malaguzzi de que a participação social tinha sido o início de uma experiência revolucionária e necessária à época expressa o movimento da pequena comunidade:

Em oito meses, a escola³⁹ e nossa amizade haviam lançado raízes. O que ocorreu em Villa Cella foi apenas a primeira fagulha. Outras escolas foram abertas na periferia e nos bairros mais pobres da cidade, todas criadas e operadas por pais. (MALAGUZZI, 1999, p. 60).

A década de 1950 inicia com fortes debates que, por um lado, manifestavam o interesse em manter o modelo educacional vigente apoiado pelo Partido Democrático Cristão e, por outro, pela reivindicação social de uma nova proposta educacional, influenciada principalmente por estudos recém-chegados da Itália por Celestin Freinet e John Dewey, considerados educadores progressistas.

Conforme Edwards, Gandini e Forman (1999), nesse contexto de interesses divergentes, mas agora com o fim da Segunda Guerra e a queda do fascismo italiano, surge em Bologna o Movimento de Educação Cooperativa (MCE) em 1951, numa proposta caracterizada pelo debate e a participação social. O movimento não caracterizou o contexto de toda a Itália, mas apenas dos municípios que eram administrados por partidos de esquerda no período correspondente a 1960 a 1970, tendo como líder o educador Bruno Ciari.

³⁹ Reconhecida como escola símbolo de Reggio Emilia por marcar o início da experiência educacional no município, "Vila Cella", foi construída em 1947, mas passou a ser chamada de *XXV de Aprile* (1967) em comemoração ao final da Segunda Guerra (1945) também chamado de Dia da Libertação. Em 1967, a escola foi municipalizada, e em 2012, foi parcialmente demolida em um terremoto, passando por um longo processo de restauração finalizado em 2015 (REGGIO EMILIA, 2020).

Segundo Lazzari (2012), Bruno Ciari também foi diretor do Departamento de Educação de Bolonha de 1966 a 1970; inspirado por Freinet, ele elaborou uma abordagem pedagógica baseada em participação ativa das crianças na aprendizagem e em metodologias de cooperação.

De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999), ao assumir o MCE, Ciari introduziu inovações didáticas, tanto teóricas quanto de formação de professores, pois defendia e acreditava em uma educação para a primeira infância que reconhecia a capacidade da criança e a necessidade de se investir de maneira mais global e assim, promover um desenvolvimento mais harmonioso em todas as áreas.

Além de acreditar na criança, Ciari reconhecia a importância na participação da família e na qualidade do contexto físico dos espaços destinados a atendê-las como condição que ganhou força com o passar dos anos, alimentando manifestações de grupos que reivindicavam melhor educação e condições de trabalho. Um exemplo entre as contribuições de Ciari é a presença do segundo professor nas turmas de educação infantil (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 33).

Foi nos encontros e debates sobre educação, promovidos por Bruno Ciari, que Loris Malaguzzi o conheceu e foi profundamente inspirado por ele, admiração que ele descreve: "Bruno Ciari o mais lúcido, apaixonado e inteligente na área da educação infantil" (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 64).

No período em que Ciari liderava o MCE, a situação italiana e a consciência de organização social, sobre a demanda pela educação das crianças pequenas, compunham debates e protestos cada vez mais frequentes por melhores serviços sociais. A respeito disso, Catarsi (*apud* Lazzari, 2012, p. 2) argumenta:

O aumento do emprego feminino após o *boom* econômico e a massa migração do campo para a cidade e do sul para o norte [...] causou um aumento na demanda. Ao mesmo tempo, conscientização dos direitos sociais estava aumentando junto as demandas que o Estado [...] faça sentir sua presença mais diretamente. Conselhos municipais da região de Emília-Romanha, em particular controlados por partidos de esquerda (como Bolonha, Parma, Reggio Emilia, Modena) antecipou serviços estatais, iniciando seus próprios serviços para crianças pequenas nas décadas de 1960 e 1970.

Por consequência, nessa época, inúmeras leis foram implementadas, configurando conquistas legislativas para a área da educação. O período pós-guerra, as mudanças sociais advindas do crescimento econômico, uma nova

estrutura familiar italiana e a expansão do mercado de trabalho às mulheres, configuravam um novo contexto social.

De acordo com Ariosi (2010), com a aprovação do Plano Decenal para a educação em 1962, implementado por um grupo de centro-esquerda que assumiu o governo, iniciava-se o atendimento às crianças pequenas na escola materna, o qual despertou interesse de várias províncias após experiências exitosas em Reggio Emilia e Bolonha.

Como apontam Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 34), “A característica que distinguiu Reggio Emilia ao longo dos anos foi contínuo e alto investimento e envolvimento na educação para crianças dos 3 aos 6 anos, mesmo enquanto atendia ao grupo de 0 a 3 anos”. Não apenas Reggio Emilia, mas a região da Emilia Romagna revelou ser inovadora com atendimentos de excelência em seus centros de atendimento às crianças.

A explicação sobre a maneira como as políticas educacionais foram se desenvolvendo na região da Emilia Romagna, segundo Lazzari (2012) justificam-se devido à postura dos cidadãos que, por questões históricas, razões sociais e culturais, desenvolveram tradições de engajamento cívico e de solidariedade que aumentaram a participação na vida política de suas comunidades. A autora complementa a respeito das contribuições dos dois principais nomes da educação infantil naquela região:

As experiências educacionais altamente inovadoras nas instituições municipais foram inspiradas no trabalho pedagógico e na visão política de educadores pioneiros como Loris Malaguzzi e Bruno Ciari, que compartilharam momentos significativos da história com as pessoas de suas comunidades. (LAZZARI, 2012, p. 558).

Outro protagonismo reggiano na Educação Infantil se dá em 1963, quando são criadas as primeiras escolas administradas por pais. A pequena escola Robinson é o marco do desejo italiano de romper com o monopólio católico na educação, com um atendimento menos assistencialista, que fosse para todas as crianças e com qualidade. De acordo com o relato de Malaguzzi (1999, p. 61): “Esta foi uma mudança necessária em uma sociedade que se renovava, mudava profundamente e na qual os cidadãos e as famílias pediam cada vez mais por serviços sociais e escolas para crianças”.

As experiências das escolas da infância em Reggio Emilia se aprimoraram e, no decorrer dos anos, sob a inspiração de estudos sobre Piaget e outras fontes teóricas de fora da Itália, mas também de um novo contexto socioeconômico e político, novas ideias e experimentos com estratégias educacionais, fomentaram um repensar das escolas da infância naquele momento (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Em 1967, as escolas administradas por pais passaram a ser administradas pelo município. Esta já era uma reivindicação social para que a municipalidade garantisse o direito ao atendimento das crianças de 3 a 6 anos. A partir desse momento, o interesse por parte do município configurava a maneira como a educação infantil passou a ser percebida pelo aspecto legal (MALAGUZZI, 1999).

A Lei n.º 444, de 1968, definiu a responsabilidade do Estado em legislar e prover as escolas maternas (para crianças de 3 a 6 anos). Para as crianças de 0 a 3 anos, o atendimento de creche não recebeu a mesma atenção por parte do Estado, o que revela, no decorrer dos anos que seguem, uma maneira diferente de legislar e atender a esses dois grupos (ARIOSI, 2010). Se por um lado a atenção do governo atendeu às demandas da escola maternal, para as crianças das creches o atendimento exigiu a pressão social, como descrito pela autora:

Os serviços educativos para crianças de 0 a 3 anos iniciaram a sua história na Itália nos primeiros anos da década de 1970, período em que os temas ligados à infância viviam uma etapa feliz, graças a uma positiva efervescência cultural e política que expressava grande atenção aos serviços sociais, ao trabalho feminino e a todas as formas de participação democrática. (GALARDINI, 2003 *apud* ARIOSI, 2010, p. 56).

Nesse contexto, da necessidade de serviços que atendessem uma demanda social, pressão de diferentes grupos e escassas políticas educacionais, foi inaugurado em 1971 o primeiro *nido* em Reggio Emilia, chamado *Genoeffa Cervi*. Como descrito por Silva (2016), num período em que a separação entre mãe e filho era questionada por movimentos que apontavam o prejuízo ao desenvolvimento infantil devido ao afastamento materno, havia uma resistência ao trabalho feminino fora de casa e, nesses casos, o atendimento ofertado visava mais uma assistência à família do que educacional às crianças.

A partir da década de 1970, novos centros passaram a atender as crianças sob duas forças que se opunham: a pressão dos movimentos de mulheres trabalhadoras e os movimentos de resistência à separação entre mãe e filhos.

Malaguzzi (1999, p. 64) descreve esse período de expansão em que Reggio Emilia se destaca: “Nossa cidade estava na linha de frente: em 1968 havia 12 classes para crianças pequenas operadas pela municipalidade. Em 1970 haveria 24; 34 em 1972; 43 em 1973; 54 em 1974 e, 58 em 1980, localizadas em 22 escolas diferentes”.

Lazzari (2012) ressalta que a experiência das pré-escolas municipais não apenas precedeu a iniciativa do Estado em atender às necessidades de seus cidadãos, mas também atuou como força motriz para o envolvimento do governo nacional no fornecimento de Educação Infantil.

Segundo Ariosi (2010), nesse movimento de tensão, pressão social e política, outras leis foram aprovadas e beneficiaram tanto as mulheres trabalhadoras quanto as crianças, apresentando avanços e limitações. Um exemplo está na Lei n.º 1.044/1971, conhecida como Lei Nacional de Nidificação, que instituiu as creches, reconhecendo o valor da maternidade e o direito de uma mãe usufruir os serviços sociais, e delegou ao Estado a responsabilidade da Educação Infantil no atendimento de crianças de 0 a 3 anos. No entanto, havia algumas discordâncias em relação ao atendimento desse serviço prestado, pois o Estado partia de uma visão predominantemente assistencialista, não tão preocupada com uma formação que suprisse as necessidades psicológicas e educacionais das crianças, como demandava a sociedade.

Para Ariosi (2010), a responsabilidade pelos recursos destinados ao atendimento nas creches italianas sob a responsabilidade do Estado, com a gestão por parte dos municípios, permitiu que demandas levantadas pela população local, maior participação social e características regionais fossem consideradas, a exemplo do que acontecia em alguns municípios ao centro e norte da Itália. De acordo com a autora, é a primeira vez em que o Estado assume a responsabilidade com esse atendimento:

[...] a lei define as atribuições das creches; valoriza a ideia da descentralização, define que o Estado deveria financiar este nível de ensino e a programação e a gestão seriam responsabilidade do município; finalmente a lei, afirma que o financiamento para essas instituições que era proveniente de um fundo do Ministério de assuntos sanitários passará aos órgãos responsáveis pela gestão dos assuntos educacionais. (ARIOSI, 2010, p. 57).

Contudo, a lei prevendo que a administração das creches ficasse a cargo dos municípios, permitiu que experiências, a exemplo de Reggio Emilia, em que a

participação da comunidade era uma característica marcante, passassem a pautar o trabalho na Educação Infantil, pois atendiam mais os anseios locais. Gandini e Edwards (2002, p. 32) completam essa especificidade regional da seguinte maneira: “Na Emilia Romagna e na Toscana, por exemplo, as leis regionais que governavam a implementação e a administração dos *asili nido* incluíam estatutos avançados e ousados no que dizia respeito às necessidades e direitos das crianças na primeira infância⁴⁰”.

A experiência educacional em Reggio Emilia começa a agregar maior organização pedagógica e estrutural com a conquista, em 1972, de um regulamento, no qual é sancionado o conteúdo educacional e de estrutura organizacional das escolas maternas. A aprovação unânime pelo conselho da cidade do texto elaborado a partir de consulta a creches e pré-escolas municipais foi o resultado de oito meses de trabalho e revela a consolidação de proposta pedagógica elaborada a muitas mãos.

Para Edwards, Gandini e Forman (1999), a realidade de Reggio Emilia se diferenciava dos demais centros de atendimentos espalhados pela Itália, pois ao contrário do que acontecia com as escolas reggianas que eram administradas pelo município, a maioria das outras escolas da infância italianas continuavam sob a administração da ONMI (*Organizzazione Nazionale per Maternità ed Infanzia*).

Segundo o que já acontecia em municípios como Bologna, Pistóia e Reggio Emilia, em 1975, os 604 centros de atendimento da ONMI em funcionamento na Itália passaram para as administrações municipais e a Organização encerrava sua atuação. Iniciava-se um período em que a ideologia fascista e o poder da Igreja Católica se distanciam na organização dos espaços educacionais em todo o território italiano (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

A década de 1970, segundo Malaguzzi, foi uma década de dificuldades, mas também de bons resultados, com a expansão dos debates sobre educação. Um deles, promovido por Malaguzzi e, com a adesão de poetas, escritores e pesquisadores da infância, resultou em publicações sobre o tema. Um exemplo foi o encontro nacional para professores que teve uma adesão que surpreendeu o próprio

⁴⁰ A região da Emilia Romagna e Toscana foram protagonistas na implementação de leis que garantiam o atendimento às crianças, sobrepondo o princípio do direito ao assistencialismo que prevalecia nas demais regiões da Itália. Uma experiência cívica, que demonstrou um envolvimento social e o objetivo de desenvolver pesquisas no campo da educação da primeira infância, como também na estrutura pedagógica das escolas.

Malaguzzi, além da publicação de dois trabalhos sobre a educação na infância: *Esperienza per una Nuova Scuola dell'Infanzia* e *La Gestione Sociale nella Scuola dell'Infanzia* acabaram por publicizar as ideias e a experiência exitosa de Reggio Emilia e Modena.

Nesse período, também foi realizado o Congresso Nacional (1975), por iniciativa da região da Emilia Romagna com o tema “A criança objeto e fonte de direito na família e na sociedade”. Segundo Silva (2016), esse evento contribuiu para a formulação de um importante documento sobre os processos de transição de uma cultura da infância na Itália.

As dificuldades também vieram em forma de atritos com a Igreja Católica, que na tentativa de recuperar o monopólio passado, ataca as escolas da infância com críticas diante da comunidade. Assim, no ano de 1976, os *nidi* e as escolas da infância de Reggio Emilia foram acusadas de antirreligiosas. De acordo com Silva (2016), em resposta a essa acusação foi organizado um debate para discutir coletivamente, temas relacionados à educação e à educação religiosa, resultando em um documento denominado “A educação religiosa e a educação das crianças”. Ao final desse embate, a Educação Infantil de Reggio Emilia se consolida como uma experiência que ganharia reconhecimento nos anos seguintes, com um intenso movimento de pesquisa e debate sobre as questões relacionadas à infância e aos direitos das crianças.

Contudo, a partir da década de 1980 houve uma desaceleração da economia na Europa, com redução nas taxas de crescimento econômico e aumento nos níveis de desemprego. Na Itália não foi diferente, e uma reavaliação dos atendimentos às crianças foi realizada, partindo da premissa de que era necessário diminuir os gastos, fomentando a ideia de que o atendimento de bebês e crianças não configuraria mais serviço de interesse público e seria um serviço de demanda individual. O que se levou anos para conquistar enquanto direito, agora estava ameaçado.

Esse pensamento repercutiu naquele contexto e uma nova consciência na forma de atendimento foi sendo incorporada socialmente, ainda com a demanda de espaços adequados para que as crianças fiquem enquanto os pais trabalhavam, mas também considerando que seria necessário racionalizar os custos. Surgem, então, duas novas ofertas de atendimento às crianças: *Spazio bambini* (espaços

para bebês), destinados a bebês de 18 a 36 meses por no máximo 5 horas por dia, e *Centri per bambini e genitori* (programas de pais e filhos), em que pais e filhos se uniam como um "facilitador profissional" (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Sobre esse serviço alternativo Ariosi (2012, p. 63) afirma:

Os serviços denominados *Centro per bambini e genitori* são mais numerosos, sendo cerca de 400 unidades, que preveem a presença dos pais ou outro familiar junto à criança, para compartilhar, a qualquer momento, um jogo ou simplesmente para se socializarem com outras crianças e seus pais.

Reggio Emilia então aderiu ao novo formato, ofertando em 1987, as primeiras cooperativas público-privadas e expandindo também o atendimento no molde de serviços conveniados durante a década de 1990. Nesse período, os novos atendimentos passam a coexistir com os modelos antigos e, atualmente, há oferta de vários serviços diferenciados às crianças e suas famílias. Segundo Gandini e Edwards (2002), alguns tipos de serviços ofertados são: grupos para mães e filhos, programas de tempo parcial, parques para bebês e crianças em idade pré-escolar, centros de socialização e aconselhamento, ludotecas e bibliotecas com livros infantis, grupos de apoio pré e pós-natal para pais, horários e locais para socialização de serviços de mães imigrantes e treinamento para babás e cuidadores de criança em domicílio.

Reggio Emilia inicia um diálogo internacional em 1979, que, segundo Silva (2016) tem o apoio com as primeiras delegações a conhecerem os espaços educacionais da infância na Itália: Cuba, Espanha, Japão, Bulgária, Suíça e França. A partir disso, ganha visibilidade o trabalho realizado nos *nidi* e escolas da infância, que culminou, com a exposição denominada "Quando os olhos saltam o muro" em Estocolmo em 1981, onde a documentação construída nesses espaços foi a temática da mostra. A exposição foi sendo atualizada e a sua versão atual traz como nome "As cem linguagens da criança".

As creches com gestão de cooperativas conveniadas ao município iniciaram o atendimento em 1986. Essas instituições, respondem a uma legislação específica para seu funcionamento, recebem parte dos recursos do município e, segundo Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 111) representam as "oportunidades de trocas entre as cooperativas e as creches municipais continuam a serem fortalecidas por

meio da organização de uma rede que funciona cada vez mais como um sistema integrado”.

No ano de 1991, o reconhecimento mundial se deu pela revista americana *Newsweek* com a reportagem intitulada *The Best Schools in the World*, publicada em 2 de dezembro de 1991, que identificou a Escola Diana (como representante da rede de serviços municipais de Reggio Emilia - escolas maternas e pré-escolas) como a instituição mais vanguardista do mundo em relação à educação da infância. Esse reconhecimento internacional aumentou exponencialmente a atenção para a experiência de educação infantil reggiana e, posteriormente, houve outros reconhecimentos⁴¹ ao trabalho de Loris Malaguzzi. Um reconhecimento que revelou não apenas uma beleza física, mas principalmente uma beleza pedagógica.

Segundo Reggio Children (2020), em 1994, mais um processo foi consolidado em Reggio Emilia, após inúmeras solicitações de treinamentos e intercâmbios por diferentes países do mundo para conhecer a experiência de educação infantil, o município de Reggio Emilia promoveu o estabelecimento de Reggio Children como “um centro internacional para a defesa e promoção dos direitos e potencial de meninos e meninas”. Ao mesmo tempo foi criada a Associação Internacional Amigos de Reggio Children, que contou com a participação voluntária dos associados e atuou junto às creches e escolas da infância.

A partir de 2003, o município decidiu fazer a gestão de toda a rede de pré-escolas por meio de um instrumento denominado Instituição. Esse instrumento específico garante, segundo CAVALLINI e GIUDICCI (2014), autonomia didática, pedagógica, administrativa e econômica. A autonomia organizacional está sob a coordenação de um Conselho próprio.

Mais tarde, em 2006, a ideia de Malaguzzi de aumentar a criatividade de crianças e jovens se materializou, com a criação do Centro Internacional Loris Malaguzzi, funcionando nos restaurados armazéns históricos da cidade, ampliando assim as relações internacionais entre Reggio e o mundo (REGGIO CHILDREN, 2020).

⁴¹ Prêmio Lego (Suécia), 1992; Prêmio Kohl (USA), 1993; Premio Internacional H.C. Andersen, 1993; Reconhecimento do MAIS (*Mediterranean, Association of International Schools*) em memória de Loris Malaguzzi, morto em janeiro de 1994 (STEMMER, 2006).

No dia 29 de setembro de 2011, a Associação Internacional Amigos de Reggio Children se tornou a Fundação Reggio Children⁴² - Centro Loris Malaguzzi, com o objetivo de reforçar a experiência educativa reggiana, ao mesmo tempo em que mantém a própria qualidade, ou como complementa Reggio Children (2020): “com o objetivo de promover a qualidade educacional em Reggio Emilia e no mundo inteiro, através dos principais conceitos de pesquisa, internacionalidade e solidariedade”.

Para Silva (2016, p. 77), a atuação da Fundação Reggio Children considera que:

[...] se ocupa em difundir a ideia forte da infância, de seus direitos, de suas potencialidades e recursos; em realizar investigações e publicar literaturas; em prestar consultoria voltada à formação; em participar de projetos de cooperação internacional; sobretudo em acolher as delegações italianas e estrangeiras que vão a Reggio Emilia para compreender melhor sua experiência educativa.

O exemplo da experiência em Reggio Emilia e de outras províncias é a maneira como a participação social se dá desde as discussões iniciais sobre um projeto ou serviço, até acompanhamento do trabalho e o pertencimento que os cidadãos têm dos serviços sociais. Gandini e Edwards (2002, p. 59) comentam a respeito desse envolvimento social da seguinte maneira: “A cidade de Reggio Emilia é famosa por participar da criação, do desenvolvimento nos mais altos níveis e da disseminação dessas práticas e por ajudar os outros a entenderem a importância da participação”.

A construção histórica da abordagem Reggio Emilia exigiu superar a influência católica, doutrinas políticas, contextos econômicos e científicos, na busca por uma proposta educacional especificamente italiana, com experiências inspiradoras ao mundo, ao mesmo tempo em que demonstra plena atividade com seus estudos, debates e pesquisa na educação da infância. Edwards, Forman e Gandini (1999, p. 69) descrevem como tudo começou e ainda segue em renovação nos nossos tempos:

⁴² *Reggio Children* é uma sociedade de capital misto fundada em março de 1994 com o objetivo de valorizar, promover e difundir a elaboração cultural e o patrimônio documental produzido nas creches e pré-escolas de Reggio Emilia. Atualmente é um lugar de encontro de numerosos docentes e pesquisadores de vários países interessados em estudar questões relacionadas à infância. *Reggio Children* é responsável por realizar seminários e encontros de estudo na Itália e no exterior e administra sua editora que publica livros, jornais e vídeos que divulgam o trabalho realizado em Reggio Emilia (STEMMER, 2006).

Nossa preparação foi bem difícil. Buscamos leituras; viajamos para capturar ideias e sugestões das poucas mas preciosas experiências inovadoras de outras cidades; organizamos seminários com amigos e com figuras vigorosas e inovadoras do cenário educacional nacional; tentamos experimentos; iniciamos intercâmbios com colegas suíços e franceses. O primeiro desses grupos (suíço) gravitava em torno da ideia de educação ativa e de tendências piagetianas, enquanto o segundo (francês) inventou uma escola muito estranha: a cada três anos esta escola se mudava para um novo local, onde a reconstrução de antigas casas de fazenda abandonadas seria a base do trabalho educacional com as crianças. Assim foi que avançamos, e gradualmente as coisas começaram a formar um padrão coerente.

Segundo Silva (2016), atualmente, o sistema integrado de serviços públicos para o atendimento as crianças de 0 a 6 anos tem em sua estrutura creches e escolas da infância, com diferentes esferas administrativas: prefeitura, cooperativas, governo federal e instituições particulares. De acordo com Reggio Children (2020), essa rede de serviços de educação às crianças dispõe de 85 equipamentos, distribuídos da seguinte maneira: 33 serviços são gerenciados diretamente pelo município, 14 são gerenciados por cooperativas por meio de um acordo com o município, 20 estão sob a gerência da Federação Italiana de Escolas Infantis (FMI), 14 equipamentos são gerenciados pelo Estado, e apenas quatro instituições são particulares.

O percurso histórico da educação de crianças pequenas em Reggio Emilia não se faz de maneira cronológica e linear, mas é tecida sob uma relação de tensão e de poder num contexto de conflito mundial, demandas sociais locais e a percepção italiana de que a educação das crianças necessita constantemente ser repensada (tomando como referência os atendimentos disponibilizados), influências de estudos na área da educação mais atualizados e uma atuação social muito particular.

4.2 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM REGGIO EMILIA

Antes de tratarmos dos princípios que sustentam a abordagem reggiana, convém fazermos o exercício de refletirmos sobre o que entendemos por princípio. O sentido etimológico dessa palavra, que deriva do grego *ἀρχή*, tem como significado “ponto de partida, fundamento ou causa”, mas ao estudarmos a construção histórica da abordagem em questão, nos aproximamos do significado de fundamento, pois entendemos que estes princípios sustentam, direcionam e são elementos de base da abordagem. (ABBAGNANO, 2007, p. 803).

Dessa maneira, podemos considerar que os princípios, além de fundamentais na sustentação da proposta, estão intimamente interligados com a história dos serviços educacionais do município e com o contexto histórico, político, cultural e social de Reggio Emilia. A conexão entre o passado e o presente está materializada no regulamento organizado em 2009, *Regolamento Scuole e Nidi D'Infanzia del Comune di Reggio Emilia* (REGGIO CHILDREN, 2009), que expressa, segundo o próprio documento, a participação social, valores italianos historicamente construídos e um percurso de aprimoramento dos serviços sociais, como descrito no trecho a seguir:

A elaboração do Regulamento das creches e pré-escolas do Município de Reggio Emilia, que decorreu com um amplo envolvimento e consulta participativa [...] Na verdade, a riqueza de conhecimentos e valores acumulados ao longo de décadas de experiência representa um importante recurso cultural público que se mede hoje com a evolução dos tempos, identidades e contextos. (REGGIO CHILDREN, 2009, p. 4).

Assim como o manifestado no documento, também podemos encontrar na Carta de serviços - *Carta dei Servizi dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali a gestione diretta*⁴³ (2018) - a materialidade que compõe esse segundo documento de consulta e orientação, elaborado por meio de um processo participativo e do envolvimento de representantes da comunidade, pais e profissionais da educação, representando “um instrumento de diálogo com os cidadãos e visa qualificar as relações educacionais e aumentar participação dos pais e cidadãos nos serviços educacionais de 0 a 6 anos” (REGGIO EMILIA APPROACH, 2018, p. 9).

Ambos os documentos, o *Regolamento Scuole e Nidi D'Infanzia del Comune di Reggio Emilia* e a *Carta dei Servizi dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali a gestione diretta*, apresentam a defesa dos direitos das crianças pequenas a serviços educacionais de qualidade e o amplo envolvimento social na tomada de decisões nos serviços públicos, configurando-se, dessa maneira, que a materialidade sob o aspecto de documentos de orientação à população reggiana representa também a consolidação dos princípios que fundamentam a abordagem, pois refletem

⁴³ *Carta dei Servizi dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali a gestione diretta* é o resultado de mais de uma dezena de reuniões com diferentes representantes das creches e pré-escolas de administração direta de Reggio Emilia (maio de 2013 a junho de 2014). Após a construção do texto pela comissão, ele foi encaminhado aos Conselhos Municipais da Infância das creches e pré-escolas (maio de 2014) para leitura e aprovação. O texto da carta, consultado nesta pesquisa, foi aprovado em 2014 e atualizado em 2018.

princípios, valores, crenças, espaços e contextos específicos historicamente construídos naquela região, revelando que os princípios são um refinamento dos valores de Reggio Emilia.

A experiência de educação infantil de Reggio Emilia que se efetiva a partir dessa consciência e participação social revela que o construto histórico italiano e a solidez de um projeto educativo sustentado por seus princípios fundadores reconhecem nos serviços educacionais e na participação das famílias o caminho para se garantir os direitos das crianças ou como se confirma no *Regolamento Scuole e Nidi D'Infanzia del Comune di Reggio Emilia*⁴⁴:

[...] quer dar força e voz aos direitos das crianças, pais e professores para uma educação participativa e de alta qualidade, capaz de promover uma conscientização cada vez maior de que o papel das creches e jardins de infância é produzir cultura da educação e não apenas para oferecer serviços educacionais. (REGGIO CHILDREN, 2009, p. 4).

O conjunto de princípios como resultado de uma consulta participativa e com o objetivo de tornar os critérios orientadores da prestação do serviço, mais transparentes, por meio de um maior envolvimento social, apresenta como função, se valer enquanto documento de referência às decisões de gestão das creches e pré-escolas do município, mas também enquanto diretriz às instituições afiliadas, por exemplo, as cooperativas conveniadas (REGGIO CHILDREN, 2009).

4.2.1 As crianças são protagonistas

O primeiro princípio legitima a concepção central da abordagem reggiana que é a imagem de criança, reconhecendo-a como um sujeito de direitos. Além disso, possui o direito de ser respeitada e valorizada e, como é reforçado no Regulamento (REGGIO CHILDREN, 2009, p. 10): “na própria identidade, unicidade, diferença e nos próprios tempos de desenvolvimento e de crescimento”, o que nos indica um reconhecimento das singularidades existentes e da deferência adulta diante do desenvolvimento das crianças, de todas e de cada uma, sendo este, um diferencial na experiência educacional de Reggio Emilia, se comparada a outras pedagogias.

⁴⁴ *Regolamento Scuole e Nidi D'Infanzia del Comune di Reggio Emilia* definido pelo Conselho Municipal de Reggio Emilia e publicado em janeiro de 2009. Nas referências optamos pela sua tradução “Regulamento”, considerando a tradução do documento original. Usamos a versão em italiano (2009).

A etimologia da palavra protagonista⁴⁵ vem de grego *protagonistes*, que significa “ator que desempenha o papel principal numa peça”. Separadamente, de *protos*, “primeiro”, mais *agonistes*, “ator, competidor”, e de *agon*, “competição” (PROTAGONISMO, 2021).

Na abordagem italiana, conseguimos repensar a postura social dos adultos diante da criança, o destaque dado a esse princípio e a maneira como as escolas da infância que seguem a abordagem consideram uma imagem de criança como ator social. Sobre essa imagem de criança como protagonista, encontramos nas palavras de Friedmann (2020) uma reflexão que une a sociologia da infância a uma imagem de criança construída em Reggio Emilia, mas que inspira escolas da infância de todo mundo.

De acordo com Friedmann (2020), há no significado etimológico de protagonismo o sentido de lutador ou competidor, nessa perspectiva há uma concepção de criança que não se limita aos espaços das escolas, mas enquanto princípio filosófico, político, social, cultural e ético que convida os adultos a repensarem o lugar da infância no mundo. Sobre esse prisma, Friedmann (2020, p. 38) reconhece o protagonismo das crianças enquanto princípio da abordagem como: “[...] um movimento recente para o qual vários segmentos da sociedade têm voltado seus olhares”.

Friedmann (2020, p. 39) situa o alcance desse protagonismo quando defende: “o protagonismo acontece de forma cotidiana onde quer que uma criança viva e cresça: nos núcleos familiares mais diversos, em comunidades, escolas, espaços públicos, em organizações sociais. Enfim, onde há crianças, há protagonismo”.

O protagonismo, segundo Friedmann (2020), é revelado de maneira permanente pela criança desde os primeiros anos de vida, de diferentes maneiras e expressadas por múltiplas linguagens, podendo ser por meio da música, desenhos, dança, brincadeira e pela palavra, a partir das possibilidades disponibilizadas pelos adultos. Com as palavras de Friedmann (2020), elegemos uma imagem na obra

⁴⁵ No decorrer da pesquisa menciono o conceito de protagonista enquanto princípio da abordagem Reggio Emilia, todavia entendo que o protagonismo da criança se dá na medida em que tem ao seu lado também adulto(s) protagonista(s) considerando os educadores e a família. Coaduno com a Carta dos três direitos (*Uma carta per ter diritti*) escrita por Loris Malaguzzi um pouco antes de sua morte em 1993 em que ele reivindica os direitos de três protagonistas na educação da infância: crianças, educadores (as) e pais, bem como compartilho das palavras de Araújo (2017, p. 132) quando define a relação triangular entre “sujeitos históricos codependentes” como interlocutores centrais dessa experiência educativa.

analisada que confirma o protagonismo vivido pelas crianças nas experiências em escolas municipais reggianas, sejam pelas mini-histórias ou pelas materialidades produzidas por elas.

Figura 15: Ganso e burro



Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 42)

As crianças, então, distribuem as mensagens aos amigos, explicando cuidadosamente como elas podem ser usadas.

O reconhecimento do protagonismo da criança está marcado na identificação dos autores do excerto e imagem selecionado anteriormente, aproximando os dados dos códigos e temas da análise, proposta na tese (ação das crianças e pensamento projetual). Esse modo de identificar cada autor(a) enquanto protagonista sinaliza que a identidade autoral é processual, materializada em toda a documentação pedagógica e se apresenta dessa forma, porque a criança durante todo o processo foi entendida como sendo a protagonista e não apenas uma executora de manualidades ou “fazeções”.

Em todos os dados selecionados desta rapsódia e de outras mini-histórias da obra, há narrativas ou falas das crianças envolvidas em uma investigação ou exploração de interesse delas, ou seja, um pensamento projetual genuinamente idealizado pelas crianças, mas também alimentado por contextos significativos de pesquisa, disponibilidade de materiais, envolvimento de um coletivo e o acompanhamento do professor enquanto observador e ouvinte atento. Nessa mini-história há marca de um protagonismo revelado diante de condições para que ele se desenvolva, o que significa reconhecer a potência de cada criança, mas sem as interações, materiais e contextos significativos, isso não seria revelado do modo como testemunhamos nos excertos destacados.

As crianças são reconhecidas como protagonistas porque nascem com potencial surpreendente de desenvolvimento e de aprendizagem que é construído e revelado nas constantes interações sociais, quando dispõe de recursos multimodais, como afetividade, relacional, sensorial e intelectual. O protagonismo das crianças também está na produção das suas teorias, experiências e maneiras de construir conhecimento fazendo uso de diferentes linguagens (GIUDICCI, 2020). São camadas de protagonismo das crianças, na constituição e na existência das escolas de Reggio Emilia, que as tornam inspiradoras enquanto uma abordagem essencialmente participativa.

A imagem de criança construída em Reggio Emilia é de um protagonista que sabe formular suas próprias teorias e, como descrito por Rinaldi (2017, p. 223), é uma criança que “sabe esperar e tem altas expectativas [...] é criança que quer mostrar que conhece as coisas e que sabe como fazer as coisas, e que tem toda força e o potencial gerados por sua habilidade de se questionar e impressionar”. Além disso, independentemente de sua cultura, mostra-se competente para construir novos saberes, interpretar a realidade, formular hipóteses e, como complementa o Regulamento (REGGIO CHILDREN, 2009, p. 10) atribuir sentido e significado às experiências sociais e ambientais, revelando sua “sensibilidade ecológica”.

A criança protagonista é detentora de um potencial extraordinário que necessita ser reconhecido pelos adultos, como defendido por Malaguzzi e retomado por Rinaldi (2017, p. 107): “Devemos dar um imenso crédito ao potencial e ao poder que as crianças possuem”. Essa imagem de criança protagonista representa *a priori* uma postura social e política da abordagem em reconhecer nelas as qualidades e potencialidades presentes desde o seu nascimento.

O protagonismo está nas diferentes estratégias que ela utiliza ao interagir com pessoas, grupos e ambientes; na produção de cultura, valores e direitos; ao modificar com criticidade, ação e competência os sistemas em que está envolvida; ao explorar as realidades possíveis com a criação de códigos e símbolos, bem como na elaboração de metáforas e paradoxos criativos (RINALDI, 2017).

4.2.2 As cem linguagens

A poesia mais famosa de Loris Malaguzzi aborda o segundo princípio da abordagem que considera a criança como detentora de “cem maneiras de pensar, de se exprimir, de entender, de encontrar o outro através de um pensamento que entrelaça e não separa as dimensões da experiência” (REGGIO CHILDREN, 2009, p. 10). Diferentemente do adulto que compartimenta e classifica os saberes, a criança disposta de múltiplas potencialidades, constrói conhecimentos no uso de diferentes estratégias, como Giudicci (2020) considera serem pluri línguas, ou seja, “cem acessos plurais ao mundo do conhecimento”.

As maneiras pelas quais a criança encontra para dar significado e expressar o seu modo de ver e sentir o mundo, foram representadas, por Malaguzzi, metaforicamente, como cem linguagens⁴⁶ utilizadas por ela, para nos indicar que é capaz de transformar e multiplicar o seu modo de pensar, num movimento contínuo de cooperação e interação com materiais, crianças e adultos. Nesse sentido, Filho (2015, p. 129) corrobora quando define linguagem como “toda e qualquer realização, produção, funcionamento do homem e da natureza” e, continua contextualizando a definição de linguagem na educação da infância da seguinte maneira:

[...] tudo o que as crianças e o professor fazem, em interação uns com os outros, intermediados pelo mundo, pelo conhecimento, é linguagem, é conhecimento, pois comunica, expressa, indica algo sobre esses sujeitos, as linguagens e o mundo, o que possibilita que os possamos ir conhecendo, aprendendo algo sobre eles, sobre nós, uns sobre os outros e sobre tudo o que chega do mundo, proposto pela professora e pelas crianças [...].

Para a criança, todas as linguagens são frutíferas, no sentido de permitir que inúmeros processos criativos e cognitivos sejam elaborados, sem hierarquia entre elas, como acrescenta Tonucci (2005, p.18), na “dignidade paritária entre as linguagens”. O autor ainda complementa que é importante a criança compreender que a sua expressão pode ser representada pela multiplicidade de linguagens conforme forem suas habilidades e exigências.

A compreensão de que todas as formas utilizadas por ela são igualmente válidas e a necessidade de disponibilizar materiais e recursos para explorar seu potencial é a responsabilidade das creches e escolas da infância, de acordo com o Regulamento (REGGIO CHILDREN, 2009).

⁴⁶ O conceito de linguagens utilizado nas obras analisadas se refere aos diferentes modos dos seres humanos de representar, comunicar e expressar o pensamento através de diferentes mídias e sistemas simbólicos. (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 10).

Friedmann (2020) traz importantes contribuições sobre as diferentes maneiras de as crianças explorarem as múltiplas linguagens para ter “vez e voz”. Como atores sociais, elas se expressam e representam o que entendem do mundo para o mundo. A linguagem expressiva utilizada pela criança é considerada “um aspecto essencial de comunicação e expressão, de ser e estar no mundo” (p. 70). Não obstante, a criança desenvolve por meio dessas linguagens, maneiras de desenvolver a criatividade ao experimentarem uma gama diversa de materiais, espaços, ambientes, propostas e relações. A mesma autora comenta a importância das diferentes linguagens, denominada por ela de linguagens artísticas, mas as aproximando da metáfora malaguzziana das cem linguagens, e nos diz sobre o papel desse canal potencializador de criatividade da criança:

As linguagens artísticas apoiam as crianças na ampliação de seu conhecimento sobre o mundo, de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, gestos, falas e obras elaboradas por artistas e por elas mesmas, que emocionam e constituem o ser humano. (FRIEDMANN, 2020, p. 70).

Assim, aproximamos o significado de linguagens adotado na abordagem educacional de Reggio Emilia, enquanto princípio, dos teóricos que discorrem sobre o assunto e, apreendemos ao analisar a imagem a seguir, que linguagens são as múltiplas maneiras de a criança entender e expressar ao mundo como constrói o seu conhecimento, explorando os diferentes recursos matéricos e simbólicos, ultrapassando o sentido de linguagem verbal ou imagética, mas correspondendo às múltiplas maneiras da expressão humana, seja na exploração do elemento natural, na representação por modelagem de um pensamento, no modo como utiliza as ferramentas disponíveis ou como materializa uma ideia.

Figura 16: Histórias de girafas



Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 69).

Assim, entendemos as linguagens como modos de revelar uma construção cognitiva da criança, e oferecer esses diferentes caminhos expressivos configuram oportunidades para as crianças produzirem e reproduzirem descobertas, criarem hipóteses e possibilidades de expandir seus entendimentos de mundo.

4.2.3 Participação

O terceiro princípio compõe também a história da abordagem Reggio Emilia, onde a participação e o envolvimento social na trajetória dos serviços públicos, incluindo a educação das crianças pequenas são característicos na postura dos cidadãos em decisões relacionadas às demandas dessa região italiana, como os movimentos iniciados pelas trabalhadoras na primeira metade do século XX.

Entendido como elementos essenciais no cotidiano, crianças, professores e familiares são os pilares do processo educativo, como expresso no Regulamento (REGGIO CHILDREN, 2009, p. 10) “é a estratégia educativa construída e vivida no encontro e na relação dia após dia”. É por meio da participação, que as cem linguagens da criança são valorizadas, pois, ela favorece diferentes “formas de mediação cultural e se articula em uma multiplicidade de ocasiões e iniciativas para construir um diálogo e o senso de pertencimento a uma comunidade” (p. 11).

A participação comunitária também contribui à medida que atua nos sistemas de gestão social em escolas administradas pelo município e, por meio dos comitês presentes nas escolas públicas. Essa participação avança para além do aspecto da administração democrática ao abarcar também o envolvimento pelos direitos das crianças. Spaggiari (1999) ressalta que essa postura social foi introduzida nas administrações municipais por influência de progressistas e de políticos de esquerda na metade do século passado.

O entendimento de participação evoluiu no decorrer desse período, iniciando com a atuação comunitária, em pressão ao desenvolvimento de políticas públicas que considerassem a demanda de atendimento às crianças, na gestão municipal com envolvimento comunitário e no compromisso em exigir e colaborar para que os espaços educacionais prestassem serviços de qualidade aos bebês e crianças. Essa construção de senso comunitário, segundo Spaggiari (1999, p. 106) se configura como “todos os processos de participação, de democracia, de responsabilidade

coletiva, de solução de problemas e de tomada de decisões são processos essenciais a uma instituição social”.

Dessa maneira, a ideia de participação no contexto reggiano é mais que uma escolha política, mas “um ideal filosófico que permeia os aspectos da experiência educacional como um todo”, uma vez que a participação da família é tão importante quanto a participação das crianças e dos professores, e pautando-se no diálogo contínuo e senso de pertencimento comunitário (SPAGGIARI, 1999).

Rinaldi (2017, p. 311) segue o mesmo raciocínio e complementa a ideia de participação como senso de participação popular quando afirma: “A participação, assim, é uma jornada comum que torna possível a elaboração do senso de pertencimento a uma comunidade”. Um exemplo do senso de participação entre as crianças é a realização das reuniões diárias entre elas e os educadores, denominadas de assembleia. Além da assembleia, enquanto um exercício de participação social, o envolvimento da família, da comunidade e dos professores em diferentes contextos, pode ser observado na imagem da obra analisada (REGGIO CHILDREN, 2022):

Figura 17: sem título



Sábado, 10 de maio de 2014.

Inauguração da Mostra

Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 131)

Esse princípio também proporciona o surgimento de outros elementos fundamentais para a manutenção desse senso coletivo, o que de acordo com o Regulamento (REGGIO CHILDREN, 2009, p. 11) significa alimentar “[...] sentimentos e a cultura da solidariedade, responsabilidade e inclusão, produz mudança e novas culturas que se medem com a dimensão da contemporaneidade e da intencionalidade”.

Acima, destacamos um momento entre tantos dispostos na obra que elucidam o senso comunitário e envolvimento coletivo reggiano, com a participação dos profissionais da escola, das crianças e de uma comunidade que aprende junto. O envolvimento coletivo representa um compromisso social de se aproximar do mundo das crianças, um modo de se colocar na relação com o outro e acolher o que o outro tem para expressar, seja por meio da documentação pedagógica construída na escola, seja num momento cultural no centro da cidade.

4.2.4 Escuta

O quarto princípio que compõe o Regulamento (2009) é o da escuta. Contudo não é mencionado como um dos princípios na *Carta dei servizi dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali a gestione diretta* (2018) e também na página oficial do Reggio Children (2020), o que podemos considerar que por sua relevância, ele perpassa todos os demais princípios apresentados nos dois documentos supracitados, como é possível perceber nos seguintes trechos:

O processo de avaliação depende da documentação que é parte integrante da abordagem educacional e ocorre por meio do método de diálogo, de **escuta**, de replanejamento compartilhado. (p. 14).

Desempenha um papel de análise aprofundada e de **escuta** das solicitações de creches e escolas através dos Conselhos Municipais da Infância. (p. 29).

Na experiência educacional de Reggio Emilia, a creche e a escola são concebidas como um contexto de interação permanente entre os três sujeitos protagonistas: crianças, educadores, pais, onde todos são portadores de suas expectativas e direitos, que encontram na **escuta** do serviço educativo, acolhimento e possibilidade de desenvolvimento, numa intensa teia de relações e processos de treinamento e participação. (p. 51) (REGGIO EMILIA APPROACH, 2018, grifo nosso).

A abordagem conhecida por Pedagogia da Escuta considera o ato de escutar além do audível, como um comportamento ativo entre os adultos, os adultos e as crianças e de todos com o ambiente, em um estar atento com todos os sentidos, além da audição como resposta orgânica do corpo ou capacidade biológica. Escuta nessa perspectiva, pressupõe estarmos em relacionamentos, numa rede de relações com famílias, crianças, colegas professores e com o mundo. A premissa da escuta como “processo permanente que alimenta reflexão, acolhimento e abertura em

direção a si e, em direção ao outro; é condição indispensável para manter o diálogo e a mudança” (REGGIO CHILDREN, 2009, p. 11) é o entendimento sobre o princípio de escuta nos documentos orientadores da abordagem Reggio Emilia.

Escutar enquanto verbo ativo, em que o adulto assume a responsabilidade de construir uma compreensão das necessidades e interesses das crianças, num exercício adulto de se perceber e de perceber o outro, refere-se ao posicionamento que o adulto assume diante da criança, como olha, como fala, mas principalmente como a vê enquanto sujeito.

A metáfora utilizada por Malaguzzi se popularizou ao enfatizar a importância de se repensar a relação do mundo com a criança, como destacado por Rinaldi (2017, p. 17): “uma escuta que prevê o diálogo atento, cuidadoso e marcado pelo respeito – uma comunicação que não está só conectada com a palavra, mas com os olhos, o corpo, as mãos”. Estar atento também na ausência da palavra, pois escuta o que não foi dito, mas o observado, o pensado, a pausa, o suspense, a alegria e a frustração. Esse exercício difícil de escuta exige do adulto, mais do que ouvir o que é falado, mas “envolve uma relação ética de abertura ao Outro” (RINALDI, 2017, p. 43).

A abertura ao outro, numa postura de espera, acolhedora ao novo e improvável, marca as mini-histórias (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 21-47) por parte dos adultos (professores) que narram as rapsódias analisadas, registram as falas das crianças, realizam o exercício interpretativo das ações e revelam as experiências das crianças sem a intenção de se sobreporem a elas. Nos excertos a seguir, diferentes mini-histórias revelam a postura do adulto num exercício de escuta ativa. De todos os princípios da abordagem, consideramos que este seja o que mais exige mudança dos adultos e o que nos torna mais humanos diante das crianças.

“Como havíamos observado a brincadeira desse grupo de crianças de 5 e 6 anos, informamo-lhes que parte do ateliê era dedicada para usarem como desejassem.” (A nave-espacial, p. 21).

“A professora sugere que elas vão para fora da sala, onde há sol, para conferir. Elas vão ao espaço externo.” (Uma bússola para duas Elisas, p. 25).

“Aceitamos essa ideia sugerida pelas crianças e organizamos a transcrição da fita métrica”. (A fita métrica transcrita, desconstruída e reconstruída, p. 47).

Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 21- 47)

O gênero narrativo das mini-histórias consiste em materializar o que é ouvido, mas também o que é inaudível, pois, como afirma Sclavi (2003), o silêncio também nos conta muito sobre as experiências das crianças. O comportamento de escuta eleva a sensibilidade do adulto, dá visibilidade à criança e tira ambos do anonimato quando permite que crianças e adultos, na condição de sujeitos em processo de aprendizagem permanente, possam refletir, construir e até refutar teorias, em uma nova organização de tempo e de relação pessoal. O exercício adulto de aprendiz de escuta, não se revela uma tarefa fácil diante de um comportamento adulto movido pela urgência do tempo. Marianella Sclavi (2003) em *A arte de escutar e mundos possíveis*, sugere uma nova postura de quem ouve diante de quem fala, denominando de “escuta ativa”.

Segundo a autora, é possível se tornar um bom ouvinte seguindo alguns passos sugeridos por ela: a escuta não deve ser movida pela pressa; exige uma mudança de perspectiva de quem ouve; para compreender melhor o escutado é preciso, às vezes, pedir ajuda ao interlocutor; as emoções são instrumentos cognitivos fundamentais para se compreender a linguagem; um bom ouvinte é um explorador de mundos possíveis; o bom ouvinte acolhe os paradoxos do pensamento e da comunicação, o visível e o invisível, o audível e o silêncio, e afronta os sentidos contrários e, por último, para ser um bom ouvinte é preciso adotar uma metodologia humorística.

Os passos sugeridos por Sclavi (2003) nos sugerem que esse exercício é para suprir uma demanda adulta, uma vez que as crianças sabem e apresentam habilidade para ouvir de todas as formas possíveis e, como Rinaldi (2017, p. 126) complementa: “as crianças são biologicamente predispostas a se comunicarem, a existir em relação, a viver em relação”.

As crianças, detentoras de um potencial comunicativo, que utilizam as cem linguagens, exigem que o adulto saiba escutá-las de diferentes maneiras. Sobre isso, Friedmann (2020, p. 113) contribui com a seguinte reflexão:

Há várias formas de escutá-las, que se relacionam com o ato de possibilitar a elas tempos e espaços expressivos: oferecer-lhes diversidade de oportunidades e materiais para expressões plásticas, espaços para brincarem livremente e para que possam se expressar com seus corpos, por meio da oralidade, da escrita, do teatro, do faz de conta, da música, da leitura e até dos silêncios. Espaços e rodas de conversa, assembleias e participação em fóruns coletivos para tomar decisões que incluam todos os membros da comunidade se apresentam como algumas das possibilidades.

O exercício de escuta adulta sugerido por Sclavi (2003), e, a escuta com respeito, mencionada por Rinaldi (2017), se encontram com as várias formas de escutar de Friedmann (2020), como um caminho de aprendizado para os adultos, que ainda não compreendem a importância da escuta ativa na escola da infância.

4.2.5 Aprendizagem como um processo de construção subjetiva e no grupo

Esse princípio enfatiza alguns conceitos fundamentais da abordagem, ao mesmo tempo em que, estabelece inter-relações com princípios anteriormente expostos. A concepção de aprendizagem como a capacidade de mudança de si e do outro, ou seja, da construção de sujeitos; de processo como condição primária para a aprendizagem que não é estanque e sempre se renova e, de construção subjetiva e coletiva, como processo contínuo que se efetiva no âmbito do individual e do coletivo. Dessa maneira, Reggio Children (2009, p. 11) destaca o aprendizado da seguinte maneira:

Toda criança, como ser humano é construtor ativo de saberes, competências e autonomias, através de processos originais de aprendizado, que tomam forma com modalidades e tempos únicos e subjetivos na relação com as crianças da mesma idade, com adultos e com os ambientes.

Retomando o conceito de criança protagonista num contexto de relação com adultos tão competentes quanto ela, fazendo uso de processos originais de aprendizagem expressos pelas cem linguagens e tendo como condição humana a ideia de coletividade (ou Pedagogia da Relação, como é considerada). Malaguzzi (1999, p. 76) argumenta que:

[...] os relacionamentos e a aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo de educação. Ocorrem juntos por meio das expectativas e habilidades das crianças, da competência profissional dos adultos e, em termos mais gerais, do processo educacional. Devemos incorporar em nossa prática, portanto, reflexões sobre um ponto decisivo e delicado: O que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos.

Nesse processo de construção de aprendizagem a criança faz uso da criatividade, incerteza, intuição e curiosidade por meio de múltiplas linguagens (lúdica, estética, emocional, relacional e espiritual), num contexto de trocas permanentes que se aprimoram à medida que ela interage com seus pares e

adultos, proporcionando “centralidade da motivação e do prazer em aprender” (REGGIO CHILDREN, 2009, p. 11). A respeito da aprendizagem no sentido de construção compartilhada e de uma conexão entre adultos e crianças, alimentados pela curiosidade e desejo de pesquisa, selecionamos um fragmento que representa a aprendizagem subjetiva e no grupo pelo jogo simbólico.

Na mini-história “Pensamento sobre o cálculo de custo”, é possível perceber nas imagens e falas das crianças a construção da ideia de custo, a consolidação do senso de valor, a noção de troca, o conhecimento sobre o ato de comprar, numa exploração do pensamento matemático. Brincadeira e pesquisa numa situação de aprendizagem subjetiva, ao mesmo tempo em que é coletiva.

Figura 18: Pensamento sobre o cálculo de custo



9. Tommaso recusa essa troca; dois grãos-de-bico não parecem ter o mesmo valor de duas moedas.
Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 56).

A respeito dessa imagem, também dialogamos com Vigotski e seu pensamento sociointeracionista (2001, p. 17), quando afirma que “tudo em nós é social”, sendo subjetivo e plural ao mesmo tempo. Segundo Formosinho (1996, p. 103), essa construção da aprendizagem pela criança se consolida pelo envolvimento dos adultos, professores e familiares, quando diz: “Ao envolver as famílias, educadores e a comunidade mais alargada na educação das crianças, procura-se melhorar a qualidade do atendimento que lhes é prestado e dar uma resposta às necessidades sociais das famílias e comunidade”. Nessa perspectiva, a aprendizagem envolve sujeitos diferentes, materiais e linguagens diversas, e principalmente concepções diferentes.

4.2.6 Pesquisa Educativa

Este princípio se refere ao modo pelo qual as crianças buscam explicações, seguem vestígios, encontram elementos para suas teorias e, principalmente, não separam a pesquisa da vida, uma vez que pesquisa para ela é o modo de fluir pela vida, ou seja, refere-se a uma concepção de educação entre crianças e adultos baseada em pesquisa.

O significado de pesquisa enquanto “uma das dimensões de vida essenciais das crianças e adultos, uma tensão cognitiva que é reconhecida e valorizada”, mostra-se como a defesa de que essa inquietude cognitiva é o modo pelo qual crianças e adultos se constroem na vida e reconhecem na criança, uma pesquisadora desde o nascimento (REGGIO CHILDREN, 2009, p. 11).

Por meio da pesquisa as crianças e adultos vivem o cotidiano, configurando-se uma prática de exercício coletivo, denominada de pesquisa compartilhada, feita e refeita a muitas mãos. É no contexto desse cotidiano que a experimentação, a problematização e a exploração se efetivam, desenvolvendo um comportamento existencial que flui das circunstâncias do que será pesquisado e interpretado nas complexidades do mundo e de seus fenômenos (REGGIO CHILDREN, 2009).

A importância atribuída à pesquisa é destacada como “um potente instrumento de renovação na educação”. (REGGIO CHILDREN, 2009, p. 12) e não deve ser o privilégio de poucos pesquisadores, mas de uma postura de todos, principalmente dos adultos que atuam na educação, como defende Rinaldi (2017, p. 2017): “Nesse sentido a pesquisa sai dos laboratórios científicos [...] para se tornar uma postura, uma atitude com a qual os educadores se acercam do senso e abordam o sentido e o significado da vida”, num caminho de idas e vindas ininterruptas durante a vida.

Pesquisa educativa se refere a uma postura de pesquisador das crianças e dos adultos, intimamente ligado ao sentido etimológico da palavra, que deriva do latim *per*, que significa intensidade, e *quaero*, com significado de procurar, buscar, desejar saber, esforçar-se. Um modo de busca ou ação intensa e persistente, característico de quem faz pesquisa, ou seja, *per-quaero*, que quer dizer “procurar diligentemente, realizar uma busca cuidadosa, examinar cuidadosamente” (REZENDE; BIANCHET, 2014, p. 285) assim como as crianças da mini-história “A fita métrica transcrita, desconstruída e reconstruída” (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 47-50), na qual por meio de fitas métricas construídas em um projeto anterior com

outras crianças - Ana, Alessandro e Veronica (5.5 a 5.8 anos) - constroem uma nova fita, sob a orientação da professora, e iniciam um processo de medição com a fita e pedaços que correspondem aos seus múltiplos e submúltiplos, mensurando a janela até um buraco de fechadura.

O material encontrado no bolso (restos de fitas) poderia ser recolhido ou guardado pela professora, mas nessa mini-história, percebemos que a docente encontrou ali uma oportunidade de pesquisar com as crianças. Oportunidade bem acolhida por elas, que se aventuraram a criar e pensar nas várias partes que uma fita métrica pode ter, e ao concluir a confecção (agora num contexto significativo de uso com os números e representações presentes no material), começaram a medir diferentes objetos que encontraram. Crianças e adultos que investem na pesquisa procuram persistentemente explicações, buscam elementos que fundamentam suas teorias sobre elementos e fatos cotidianos.

Figura 19: A fita métrica transcrita, desconstruída e reconstruída



Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 47-50)

6. A professora sugere a brincadeira: é possível medir as coisas também com as partes (ou porções) do metro que eles desenharam e construíram (50 cm, 10cm e 1cm). O que alguém poderia medir com essas partes? Cada criança pega uma fita métrica e também os submúltiplos e vai caçar medidas.

A gênese da pesquisa educativa está no movimento de procura das crianças que criam e aprimoram suas aprendizagens, mas também, porque sabem que podem contar com o apoio de um adulto tão competente quanto elas, o professor. A imagem destacada anteriormente se aproxima dos temas da análise temática: a ação das crianças e o pensamento projetual porque revelam crianças autônomas em intensa investigação e na construção dos próprios meios para realizar a pesquisa (fita métrica) na perspectiva do pensamento projetual.

Como esse processo não é entendido como apenas individual, a parceria e a estrutura de apoio do adulto intensificam e potencializam o processo investigativo, como reconhecido por Malaguzzi (1999, p. 90):

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensa serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos, materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos.

O processo investigativo da pesquisa apresenta essa característica, justamente por não ser sustentado por uma concepção fechada de currículo, com etapas e programas inflexíveis, que não respeitam os tempos das crianças e o olhar sensível e competente do professor. A investigação realizada na pesquisa torna visível, constrói aprendizagens, formula e reformula continuamente conhecimentos de crianças e adultos.

4.2.7 Documentação pedagógica

A documentação pedagógica como é conhecida foi originalmente concebida no contexto italiano de educação da infância. Segundo Baracho (2011), foi se consolidando diante da ausência de uma teoria pedagógica aos profissionais, mas com o intuito de desenvolver a habilidade de observar e compartilhar o observado e, ao mesmo tempo, aprimorar o conhecimento sobre as necessidades e interesses das crianças. Dessa forma, a evolução no entendimento sobre documentação resulta de um aperfeiçoamento ainda em construção.

Esse princípio se inter-relaciona com os anteriores, uma vez que a documentação é renovada pela observação e pela escuta, como também evidencia o protagonismo da criança no uso das múltiplas linguagens, dando visibilidade aos itinerários das crianças. Documentação nesse sentido, se configura como um elaborado artefato em constante processo de construção que se revela na prática cultural de Reggio Emilia.

Figura 20: Cadernos de estudo e trabalho



Os cadernos de estudo contêm as observações e as documentações das investigações realizadas nas creches e nas escolas da infância.

Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 128)

A imagem anterior tem por objetivo evidenciar como a documentação pedagógica, ao tentar captar as múltiplas linguagens, revela o coração e a mente das crianças num intenso processo de aprendizagem e interação. O princípio, ao contrário do que se pode imaginar sobre o conceito de documento, tem uma abrangência social e, por isso, publicizar o que foi captado é um dos objetivos de sua existência enquanto princípio. Na imagem (Figura 20), podemos testemunhar a publicização da documentação que materializa o percurso das crianças e adultos envolvidos. (REGGIO CHILDREN, 2022)

Na medida em que comunica os caminhos da criança na escola, o ato de documentar exige do educador um movimento contínuo e complexo de refletir, retomar, refazer, alimentar e sustentar as condições para a realização das práticas educativas, divulgando o percurso de todos e de cada um e, também de apropriar-se da documentação enquanto o instrumento democrático de valorizar todas as aprendizagens, inclusive a dele mesmo.

A documentação constitui uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para as crianças, facilitando o crescimento profissional e a comunicação entre os adultos. A documentação serve para comprovar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-lo. (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 150).

A documentação apresenta o valor intrínseco do fazer pedagógico entre crianças e adultos nas creches e pré-escolas. É por meio da documentação, que o educador reflete sua prática e corporifica o percurso realizado com a criança, no processo de construção do conhecimento. De acordo com Reggio Children (2009, p. 12), a documentação integra e estrutura as teorias educativas e didáticas

construídas no percurso, pois dá visibilidade e valoriza o processo de aprendizagem coletiva e subjetiva.

Marques e Almeida (2011, p. 413) destacam a ação do professor como sendo: “Documentar as experiências significava apropriar-se do fazer em sua relação com a teoria, em um processo de formação contínua”. As autoras ressaltam a amplitude da documentação pedagógica como elemento que permite: a reflexão da prática, a consolidação de uma proposta pedagógica, a avaliação das aprendizagens, a comunicação às crianças, familiares e toda a comunidade e, a sua socialização.

Para Marques e Almeida (2011, p. 416), as múltiplas modalidades de documentação consideram a sua premissa que é de construir uma “sistematização do trabalho pedagógico e a produção de memória sobre uma experiência”, além de contribuir para que o professor possa refletir e avaliar sua prática, concebendo-a como sua práxis⁴⁷ reflexiva.

Segundo Reggio Children (2009, p. 12), a experiência assume um significado pleno “se a documentação feita *in itinere*⁴⁸ for revista, reconstruída, ressignificada e avaliada, isto é, interpretada, na comparação e com a contribuição de diversos pontos de vista”. Dessa forma, ela se constituiu no coletivo, num movimento constante de elaboração e revisão, para o aperfeiçoamento do olhar sobre o caminho seguido pelas crianças e adultos, sem excluir ninguém.

No Regulamento a documentação é compreendida como um “lugar público”, que se materializa por meio de um “processo democrático” e contribui para a construção de “uma cultura de infância e de educação” (REGGIO CHILDREN, 2009, p. 12).

4.2.8 Progettazione

⁴⁷ O conceito de práxis adotado nesta pesquisa se apoia em Franco (2016, p. 543) no sentido de elemento de transformação da prática docente, que enquanto um exercício pedagógico e coletivo, funciona como instrumento de produção de autonomia, “considera a práxis uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza”.

⁴⁸ *In itinere* no sentido do que é produzido durante o percurso/ processo. (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 147)

A concepção de projetos no Brasil se difere do entendimento de *progettazione* expresso no documento *Regolamento Scuole e Nidi D'Infanzia del Comune di Reggio Emilia*. Contudo, desde que a experiência regianna passou a ser difundida, é possível perceber que apenas a tradução literal da palavra não daria conta para compreendê-lo, pois se refere a um contexto mais amplo, considerando a estética, a ética e a experiência com alguns dos elementos que o constitui, e tê-las como sinônimo seria mais que um equívoco conceitual. Uma tradução possível de *progettazione* para a língua portuguesa seria a palavra *projetação*, no entanto, esta se distancia do significado construído historicamente para *progettazione* na cultura italiana.

Para Reggio Children (2009, p.12) *progettazione* “é uma estratégia de pensamento e de ação respeitosa e solidária com os processos de aprendizado das crianças e dos adultos, que aceita a dúvida, a incerteza e o erro como recursos e é capaz de modificar-se de acordo com o contexto”.

Para Moss (2010, s.p.), pensar em mudança é intrínseco ao considerar *progettazione* como uma ferramenta pedagógica ou de investigação em profundidade com respeito à investigação infantil passível de mudanças quando defende:

[...] la investigación en profundidad de un tema realizada por un grupo de niños con apoyo de sus maestros, orientada construir conocimientos mediante la formulación, discusión, cuestionamiento y reformulación de hipótesis. Ni la trayectoria ni los resultados del proyecto han sido predefinidos, de modo que siempre está abierto a modificaciones o a cambios de rumbo.

De acordo com Pagano (2018, p. 39), *progettazione* é definido como "um modo de viver a profissão de professor e de fazer a escola", revela-se como um intenso trabalho de observação, revisão, retomada, investigação e reflexão. Isso se dá em muitas mãos, olhos, ouvidos e olfatos, pois envolve crianças e adultos em todos os seus sentidos e, reforça o afirmado pelo autor (p. 36), quando se refere a "dimensões que permeiam tanto o nosso modo de ensinar quanto o modo como as crianças aprendem". Para Pagano (2018, p. 39-40),

Progettazione não é uma atividade. [...] Por isso, não é algo em relação a que se possa estar dentro e fora, que começa ou termina o tempo [...] e tem como foco os processos de aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, *progettazione* não se efetiva apor meio da aplicação de programas pré-definidos, mas é constituído pela cooperação entre os sujeitos num processo de organização do trabalho e pesquisa educativa (REGGIO CHILDREN, 2009). Rinaldi também qualifica *progettazione* como uma construção atenta e desmistifica a ideia de caráter improvisado:

Um projeto, que vemos como uma espécie de aventura e pesquisa, pode iniciar através de uma sugestão de um adulto, da ideia de uma criança ou a partir de um evento, como uma nevasca ou qualquer coisa inesperada. Contudo, cada projeto está baseado na atenção dos educadores àquilo que as crianças dizem e fazem, bem como no que elas não dizem e não fazem. Os adultos devem dar tempo suficiente para o pensamento e ação das crianças. (RINALDI, 1999, p. 119).

Ao ser entendida como uma estratégia de pensamento, reportamos ao que será explorado posteriormente no Capítulo 5, quando abordaremos o conceito de pensamento projetual, como um modo de investigar, pensar, construir e consolidar aprendizagens num processo de respeitosa interação. Desse modo, selecionamos os excertos a seguir, por representarem algumas das condições para que o princípio *progettazione* revele todo o percurso construído a muitas mãos: continuidade de um processo investigativo, envolvimento de um grupo de crianças, acompanhamento de um professor observador, disponibilidade de materiais e recursos tecnológicos, criança sujeitos da aprendizagem e investigação em contextos significativos. Todas essas condições foram levantadas enquanto códigos no exercício analítico e podem ser observadas nas imagens e excertos.

A mini-história “História de girafas” é uma das rapsódias da obra analisada Mosaico de traços, palavras, matéria – Reggio Children e Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 80-81), que nos mostra que *progettazione* é um modo de conceber a aprendizagem e entender como ela se desenvolve na criança e entre elas.

Figura 21: Histórias de girafas



Uma girafa mágica, porque não nasceu na natureza. Alessandro, 5.6 anos
Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 80).

A imagem (figura 21) é um recorte de um processo de investigação maior, realizado pelas crianças, que por um período se dedicaram a pesquisar sobre as girafas. Entre pesquisas e criações, o pensamento e o movimento registrado nessa mini-história sintetizam o nível de envolvimento, a mobilidade entre espaços externos e internos, a autonomia no uso dos recursos que não se dividem em tecnológicos e analógicos, pois esta é uma visão adulta sobre materiais que as crianças usam para atender a um objetivo da investigação, sem hierarquizá-los.

Nessa concepção, as crianças assumem o papel de protagonistas ativos durante o processo de investigação, enquanto sujeitos de pesquisa têm suas ideias, pensamentos e teorias acolhidos num processo dialógico com o adulto. A *progettazione* se revela como um longo processo tecido na interação.

4.2.9 Organização

O princípio da organização traz consigo um significado de valor. Para Rinaldi (2017, p. 284), “a organização expressa um valor e não uma finalidade em si mesma, ela encontra a própria argumentação e procura constantemente uma razão de ser”. No dia a dia é a organização que dá a liberdade e não a cerceia.

A organização enquanto um significado de valor, também é mencionado por Formosinho (1996, p. 107) quando explana: “A maneira como o espaço é organizado reflete as ideias, valores, atitudes e patrimônio cultural de todos os que nele trabalham”. Essa afirmação reforça a ideia de organização do trabalho, espaços, materiais e tempos em que a abordagem se sustenta e não se refere a escolhas aleatórias, mas às concepções e valores que sustentam um projeto educativo para bebês e crianças.

Segundo Reggio Children (2009, p. 12) “é uma organização que constrói uma rede de escolhas e de responsabilidades coparticipadas nos âmbitos: administrativo, político e pedagógico; escolhas que servem para garantir identidade, estabilidade, segurança às crianças e ao serviço educacional”. Esse princípio envolve todos os sujeitos e todos os níveis da instituição, na ideia de garantir a identidade de crianças, adultos e dos espaços.

Para representar o senso de organização, elegemos uma imagem que representa apenas uma das dimensões do princípio, que não se resume na

organização e estética dos materiais que compõem o ateliê, por exemplo, mas seguem além do modo como os materiais são disponibilizados, também na organização dos tempos e entre as pessoas.

Figura 22: Propostas de instrumentos gráficos e suportes matéricos.



Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 18-19).

Na imagem (figura 22) podemos compreender o significado do senso de organização presente na composição dos ambientes e na disponibilização dos materiais, para as propostas que serão desenvolvidas com e pelas crianças. A organização, nesse aspecto, tem o significado ampliado e, nas palavras de Vecchi (2013, p. 72), corresponde a uma “gramática” de organização, presente na dimensão estética dos ambientes, que nos inspira quando diz: “cada linguagem tem sua própria gramática, sua especificidade, mas também possui uma estrutura disposta para a comunicação e relação”.

Por não se referir exclusivamente à organização material, esse princípio segue no sentido de favorecer as interações e a participação de todas as crianças e, da comunidade, bem como o envolvimento das famílias no cotidiano da instituição, o que é possível perceber no modo como a mostra foi planejada e organizada, bem como na disponibilidade do acervo à comunidade.

A efetividade das propostas considera a organização como um pilar que se antecipa aos contratempos, pois apresenta um sentido e coaduna com os valores, dentre eles, a responsabilidade e o diálogo, como descrito por Rinaldi (2017, p. 284): “significa uma estrutura que dá valor; ou seja, não faz sentido falar do valor do diálogo entre casa e escola, se não se é capaz de fazer o diálogo agir e reagir na vida diária”.

Dessa maneira, os profissionais envolvidos são responsáveis pela realização de constantes avaliações, considerando que as medidas organizacionais coadunem com os princípios da abordagem evidenciando coerência e a continuidade nas propostas. Esse entendimento se concilia com a concepção de organização de Filippini (2014) ao designar o sentido de organização como uma parte estruturante da escola, responsável pela qualidade das comunicações, qualidade das relações internas na escola e qualidade do projeto educativo. Segundo a autora, considerando a importância da organização no contexto social e educativo, por vezes, seu significado foi “criando uma cultura organizacional formalizada e rígida [...] eliminando seus protagonistas do processo de participação e de decisão”, mas Filippini também destaca os méritos do senso de organização, quando diz: “a organização, que decide condições de trabalho, tempos, espaços, tarefas e processos de decisão, define, portanto, as possibilidades e as realidades de uma escola.” (FILIPPINI, 2014, p. 54).

4.2.10 Ambiente, espaços e relações

O princípio ambiente, espaço e relações apresenta especificidade, embora estejam intrinsecamente interligados, ao considerar os sujeitos que por eles transitam e as interações durante o percurso investigativo. Os espaços devem garantir às crianças e aos adultos, a convivência e a pesquisa, e também, como Reggio Children (2009, p. 13) se posiciona, favorecer “interações, autonomias, explorações, a curiosidade e a comunicação”. Esses espaços podem ser internos e externos, e pensar na sua organização é responsabilidade do educador que precisa considerar a segurança, a riqueza e a qualidade das propostas e materiais, atentando também ao atributo estético.

“O ambiente interage, modifica-se e toma forma de acordo com os projetos e experiências de aprendizado das crianças e dos adultos e num constante diálogo entre arquitetura e pedagogia” (REGGIO CHILDREN, 2009, p. 13). Nessa concepção de ambiente é possível perceber as marcas dos sujeitos, das interações, das pesquisas e aprendizagens que registram um percurso da vida que habita aquele espaço e o transforma em algo que rompe a simples noção de recinto.

Um exemplo desse entendimento pode ser analisado no excerto da mini-história “Uma bússola para duas Elisas” da obra *As cem linguagens em mini-histórias – contadas por professores e crianças de Reggio Emilia* (2021, p. 25-26). A mini-história nos relata como duas meninas, a partir de um assunto que há algum tempo estava sendo investigado, começam a se desenhar com as suas sombras. A mini-história registra como as crianças em seus percursos investigativos reconhecem outros espaços como potenciais ambientes de aprendizagem e, com autonomia transitam por eles movidas pelo ímpeto de descobrir mais.

Figura 23: Uma bússola para duas Elisas



Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 26).

4. A professora sugere que elas vão para fora, onde há sol, para conferir. Elas vão ao espaço externo.

5. Elisa F. diz: “Eu acho que eu estava um pouco errada. Minha sombra real é toda escura e colada nos meus pés”. Elisa M. responde: “Você também precisa colocá-la com a cabeça para baixo e um pouco para o lado”.

Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 25-26).

Na imagem anterior, encontramos o princípio “Ambiente, espaço e relações” no modo como convergem e se complementam, sem restrições adultas, autorizações para uso ou hierarquias de qualquer natureza. As transições entre os múltiplos lugares e a maneira como as pessoas interagem se mostram como um diferencial da abordagem que não estabelece fronteiras entre os espaços e pessoas.

De acordo com Reggio Children (2009, p. 13), as marcas desse ambiente não são deixadas ao acaso e sem uma intenção comunicativa, ao contrário disso, primam pelo “cuidado com a estética”, onde os objetos e os locais de atividades são vistos como um “ato educativo que gera bem-estar psicológico, senso de familiaridade e pertencimento, gosto estético e prazer em habitar o local”. Esta preocupação demonstra organização e respeito a toda a comunidade ao ver nas

creches e pré-escolas, as marcas de experiências vividas por crianças e adultos, das atividades mais complexas às coisas mais simples da rotina. Haja vista a preocupação com a estética dos ambientes, por meio dos fragmentos destacados anteriormente, salientamos que as crianças não colocam fronteiras em outros espaços como contextos para ampliar o olhar investigativo.

Ao encontro dessa autonomia para transitar, percebemos também a maneira como a professora renuncia às fronteiras da seção e, ao contrário do controle docente que frequentemente encontramos nas escolas, a professora em questão, sugere outros lugares para a pesquisa. A exemplo dessa mini-história, podemos citar “Nave espacial”, como outra rapsódia da mesma obra, em que os ambientes (seção e ateliê) são revestidos de uma estética elaborada que favorece a exploração e a mobilidade com autonomia por parte das crianças.

Gandini (1999, p. 147) elucida como os espaços são pensados nessa perspectiva ao associar esse conceito à noção de “*container*” e ao favorecer a integração, exploração e aprendizagem ao mesmo tempo em que apresenta um “conteúdo educacional”, ou seja, lugar impregnado de significado, história e possibilidades de renovação, assim como as pessoas que ali habitam. A autora também emprega a ideia de espaço como um lugar democrático, de hospitalidade, acolhimento, ativo, particular e de uma cuidadosa organização, como descrito a seguir:

O espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural. [...] O cuidado especial com a aparência do ambiente, juntamente com o desenho dos espaços, que favorece a interação social, são elementos essenciais da cultura italiana. (GANDINI, 1999, p. 150).

Esse princípio reforça a ideia de que o ambiente é muito mais do que o simples arranjo material em uma área qualquer, mas no sentido definido por Malaguzzi, como “terceiro educador”. Essa defesa por ambientes ricamente elaborados, se aproxima do pensamento de Montessori (1936, p. 67) que diz: “Quando falamos de “ambiente”, nos referimos ao conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear a saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade”.

O pensamento montessoriano influenciou a construção da abordagem, sobre o que atualmente, os educadores entendem por ambiente como um espaço

educativo, a sua constituição e a organização dos materiais considerando a influência destes, no processo de aprendizagem das crianças.

4.2.11 Formação profissional

O princípio da formação profissional era alvo de preocupação de Malaguzzi desde o surgimento das primeiras escolas da infância em Reggio Emilia, quando ao discorrer sobre a fragilidade formativa dos jovens professores e argumentar quanto à necessidade de uma formação em serviço, entendida como uma necessidade na área da docência, afirma que:

Os professores - como as crianças e todas as pessoas – sentem a necessidade de crescer em suas competências, desejam transformar experiências em pensamentos, os pensamentos em reflexões, e estas em novos pensamentos e novas ações [...] Essa tarefa não é pequena! Entretanto, não é possível sequer começar se os professores não possuem um conhecimento básico acerca das diferentes áreas de conteúdo do ensino, a fim de transformar esse conhecimento em 100 linguagens e 100 diálogos com as crianças. (MALAGUZZI, 1999, p. 82-83).

No Regulamento (2009) a formação consiste num processo de formação de consciência sobre os modos e valores da educação, sobre os aspectos mais amplos, que qualificam o projeto educativo, e específicos, quando se referem a diversas competências nas diferentes funções profissionais. A formação também é entendida como “um direito-dever tanto individual quanto do grupo, previsto e considerado no horário de trabalho e organizado coletivamente nos seus conteúdos, nas suas formas e modalidades de participação das pessoas” (REGGIO CHILDREN, 2009, p. 13).

Por ser uma formação que acontece em horário de trabalho, apresenta como uma das estratégias, a reflexão sobre as práticas do cotidiano, a observação e a documentação, com aprofundamento de estudos e compartilhamento com colegas em encontros semanais. Dessa maneira, oportunizar às crianças experiências significativas de aprendizagem, em ambientes planejados; construir uma documentação pedagógica que revele o protagonismo da criança e a exploração das múltiplas linguagens, considerando a escuta ativa como uma postura de adulto que respeita a potência da criança, exige do educador uma formação profissional.

Diante dos desafios e atribuições dos professores, a formação profissional enquanto trabalham com as crianças apresenta como premissa formar educadores que atendam aos princípios, mas que assim como outra pessoa, apresentam a necessidade para aprimorar suas competências, sendo isso feito por meio de formações educacionais e culturais locais, nacionais e internacionais. Ao encontro desse entendimento de formação profissional, destacamos o fragmento a seguir, que retrata a importância da formação na construção de uma abordagem educacional, que por meio do investimento formativo aprendeu a ver de maneira mais completa a criança.

A mostra que deu origem à obra analisada destaca a importância e o desafio da formação docente em aprofundar os estudos acerca de temas ainda carentes no contexto atual, como currículo, documentação pedagógica e aprendizagem, num exercício de “autorreflexão sobre a práxis” (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 146).

Figura 24: O complexo desafio da formação



Outubro de 2013. Encontro de trabalho com as quatro creches envolvidas no projeto.
Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 146).

Outro aspecto que aproxima o excerto selecionado dos eixos temáticos da tese é que por meio da formação profissional nas instituições de Reggio Emilia professores, pedagogistas e atelieristas aprimoram o seu olhar e qualificam sua prática numa perspectiva projetual e, por conseguinte, num envolvimento das crianças, de modo singular. Um processo longo e complexo que Santos (2019, p. 17) conciliou como idissociável crescimento pessoal e profissional que se dá num contexto social qualificado, quando diz: “ter consciência que a prática não pode ser separada dos objetivos e valores ligados ao crescimento profissional, que não vem apenas do esforço individual, mas das trocas exercidas entre colegas, pais e especialistas”.

4.2.12 Avaliação

No Regulamento (2009, p. 14), o princípio da avaliação é apresentado como uma “ação que visa a uma atribuição contínua de sentido e valor”, um processo que garante a estrutura da gestão e da experiência educacional e, por esse motivo, perpassa todos os aspectos da vida escolar.

Avaliação concebida como “oportunidade para reconhecer e negociar os significados e as intencionalidades do projeto educativo e se configura como ação pública de diálogo e de interpretação” (REGGIO CHILDREN, 2009, p. 14). O exercício de avaliação do percurso educativo é realizado de maneira coletiva, com o envolvimento de vários segmentos da instituição e com a adoção de diferentes estratégias (documentação, participação das famílias, comunidade e de outros serviços integrados) que visam espelhar o processo para uma análise pedagógica e de gestão.

O exercício de tomada de consciência visa a dar continuidade ou alterar propostas planejadas, considerando questões relacionadas à aprendizagem das crianças, formação profissional, organização de tempos, espaços e materiais e, principalmente a construção coletiva de sentido ao percurso percorrido por crianças e adultos. Nesse aspecto, tomar consciência exige dos adultos uma postura mais acessível diante do caminho que foi percorrido com as crianças e do que pode ser ampliado. Para Nogueira (2019, p. 2) essa tomada de consciência é construída na troca de ideias e nos questionamentos diante do novo, possibilitando assim uma “reflexão que contribui para o desenvolvimento de uma prática dinâmica e em constante transformação, entendida no sentido de práxis [...] que se dá na dimensão educativa”.

Para evidenciar essa mudança, selecionamos os excertos do livro *Mosaico de traços, palavras, matéria – Reggio Children e Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia* (2022), no capítulo “Relançamentos” (p. 91-93). O propósito desse capítulo foi demonstrar como as investigações de um grupo de crianças podem ser relançadas com outras crianças, num outro momento, e em ambas as situações, as possibilidades expressivas são potentes e com indícios de que as explorações, ainda que tenham o mesmo foco, podem apresentar diversas perspectivas. A proposta de relançamento selecionada nessa análise mostra um desenho com carvão vegetal em um papel branco, produzido por Marzia (4 anos). A professora, a partir da obra denominada pela própria criança, como “Um belo quarto escuro”,

apresenta a outro grupo de crianças e, inclusive, à criadora do primeiro desenho, mas altera a consigna. Nos excertos a seguir verificamos a ampliação de ideias que surgem de um mesmo disparador, o contraste entre o escuro e o claro.

Relançamento – O escuro também pode ser desenhado, é uma dimensão fascinante e misteriosa. A professora propõe a outras crianças o sujeito representado por Marzia, mas sob um ponto de vista diferente:
 “E se acendermos a luz?”

À noite, o sol se esconde e vai encontrar a lua... (Marzia, 4 anos)

Aqui tinha um desenho de azul, mas o papel preto bebeu tudo, então eu fiz um desenho de noite de prata...os ladrões se escondem da noite. (Emily, 4.1 anos)

Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 92-93).

O excerto anterior nos provoca a repensarmos a necessidade de os professores buscarem a todo instante algo novo e apresentar às crianças. A proposta de relançar tem o propósito de ampliar uma ideia lançada com as crianças anteriormente, mas a partir de uma nova perspectiva, rerepresentar a um novo grupo. O suporte matérico e o riscante foram os mesmos, o que mudou foi a consigna. Se no primeiro desenho a ideia era representar o escuro no papel branco, no segundo, a ideia foi a de acender a luz no escuro em forma de desenho. Aqui, as consignas mobilizam outros modos de pensar, atuam como disparadores de novas ideias e estimulam o pensamento metafórico das crianças.

A urgência de se buscar o inédito nas propostas, por parte dos professores, pode impedir que as ideias inéditas das crianças revelem o quanto elas são pesquisadoras. Nesse excerto, o conceito de continuidade tem um valor que supera o inédito, pois entendemos que continuar uma investigação ou proposta numa perspectiva projetual, seja mais desafiador do que buscar o novo a todo instante, continuar com sentido e gradação tem mais significado do que trazer o novo de modo superficial.

Os códigos da análise que se aproximam desse excerto são o professor observador e a escuta docente, pois sem um docente que se coloque na condição de observar e escutar atentamente as crianças, mesmo em condições supostamente iguais, os diferentes pontos de vistas deixam de ser explorados.

Ademais, podemos utilizar o mesmo excerto para refletir sobre as práticas de reproduzir projetos na educação infantil desconsiderando o interesse das crianças,

concebendo a partir da lógica de produção em série ou ignorando a pluralidade de ideias. No capítulo analisado, o que se mostrou inspirador na proposta foi a avaliação do processo, a continuidade e a alteração dos materiais ou perspectiva, valorizando o pensamento e as representações gráficas das crianças, dois dos códigos levantados no exercício analítico.

A *Carta dei servizi dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali a gestione diretta* (2018) também faz menção ao princípio da avaliação como um instrumento social que objetiva avaliar a qualidade dos serviços públicos ofertados, ao ser considerado prioritário para a melhoria do atendimento educacional. Além de assegurar o direito de avaliar, discorre sobre a operacionalidade que o processo dispõe, desde comissões com representante dos diferentes segmentos, reuniões e comunicações diárias.

Segundo a Carta de serviços (2018, p. 14),

O processo de avaliação depende da documentação que é parte integrante da abordagem educativa e se dá por meio do método do diálogo, da escuta, do replanejamento compartilhado. As ferramentas desse processo são a documentação pedagógica e as atas das reuniões.

O significado de avaliação também é mencionado por Rinaldi (2017, p. 135-136) no sentido de atribuir valor aos processos e de seus colaboradores, porque ao conceber valor torna explícito e visível o documentado, sendo que a “avaliação é parte intrínseca da documentação”. Por se apresentar de diferentes maneiras e considerar os diversos níveis, coaduna com todos os princípios anteriormente expostos.

Ao finalizar este capítulo, retomemos ao objetivo que se propôs no seu começo, que era o de explorar o percurso histórico e os princípios que fundamentam a abordagem. O procedimento adotado objetivou compreender, a partir da contextualização histórica, como a abordagem conhecida mundialmente revelou ser fruto de um intenso movimento comunitário, permanente investimento pedagógico e de formação docente.

A experiência das escolas da infância de Reggio Emilia inspira teóricos e educadores, pois se sustenta sobre sólidos alicerces construídos historicamente, valores e princípios que não podem ser seguidos de maneira prescritiva e desarticulada e, por esse motivo, não podem ser transpostos para outro lugar, pois

além de romperem com uma concepção de educação tradicional trazem uma concepção de criança, infância e educação genuinamente italiana.

5 OS PROJETOS NA ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Neste capítulo, discutimos a concepção de projeto a fim de compreendê-la como metodologia de trabalho nas escolas da infância municipais de Reggio Emilia e de refletir sobre a ação da criança na perspectiva de um pensamento projetual. Nesse sentido, é necessário que nos debruçemos numa tessitura da sua construção histórica, primeiramente ao aprofundar os estudos acerca da concepção de projetos desenvolvida pelo professor e pesquisador americano John Dewey; num segundo momento, como uma estratégia na organização do trabalho pedagógico como defendida por Barbosa e Horn (2008); e, num terceiro momento, como o caminho adotado nas pré-escolas italianas que se consolidou a partir das contribuições da metodologia projetual do italiano Bruno Munari, e mais recentemente, como uma prática pedagógica pautada na concepção de pensamento projetual.

Compreender a concepção de pensamento projetual na intrínseca relação com o princípio da *progettazione* como uma concepção genuinamente italiana, permite entender como esse processo de investigação das escolas da infância municipais de Reggio Emilia, se revela como prática pedagógica que privilegia um modo de ação singular das crianças.

5.1 A CONCEPÇÃO DE PROJETO: O INÍCIO DE UMA IDEIA

O conceito de projeto ou trabalho por projetos se apresenta no contexto das propostas pedagógicas contemporâneas que se esboçam sob determinados princípios e valores a fim de atender a demandas e contextos históricos específicos. Diante disso, compreender os fundamentos epistemológicos da concepção de projeto, ou seja, a origem e as concepções que embasam a metodologia por projetos, sinaliza a necessidade de aprofundar leituras e, assim, compreender o significado atual dessa proposta que apresenta vários entendimentos, causando até um desconforto em se tratando de um conceito que faz parte do cotidiano educacional.

Esse desconforto com um conceito frequentemente presente no contexto da educação ainda não se mostrou suficientemente compreendido pelos envolvidos no referido contexto, mesmo diante de uma familiaridade nas discussões acerca da

metodologia e formas de organizar o planejamento. Isso ocorre porque o conceito de projeto apresenta todo um simbolismo que, de acordo com Jung (1964, p. 20), define-se como: “um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida diária, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional. Implica alguma coisa vaga, desconhecida ou oculta para nós”.

Para compreender a questão atual do conceito de projetos, mostrou-se necessário aprofundar as leituras sobre o contexto filosófico-teórico em que o método surgiu como símbolo da educação progressista americana do século XIX e início do século XX em um contexto de transformações tecnológicas e organizacionais dos Estados Unidos. Nesse período, compôs-se uma crítica à educação tradicional, uma vez que o que se defendia naquele momento era uma enfatizava a experiência prática, o trabalho coletivo, a ação do aluno e uma organização diferente do ensino, como também uma nova postura do professor, como influenciador de diferentes sistemas de ensino em todas as suas etapas.

Considerado inovador à época, refutando a educação vigente e apresentando como filosofia o "aprender fazendo", o seu idealizador John Dewey (1859-1952), um dos principais representantes do pragmatismo americano, em defesa das vivências do cotidiano como experiências no espaço da escola teve, em seu aluno, o seu maior disseminador. Foi William Heard Kilpatrick (1871-1965), orientando e, posteriormente, colega de Dewey que transformou o conceito em método e influenciou várias instituições de ensino, representando a Tendência Progressista, o que no Brasil foi denominado de Escola Nova pelo seu idealizador Anísio Teixeira.

As contribuições desses teóricos compõem, ainda na educação contemporânea, um terreno de discussões com limites, possibilidades e contribuições do método de projetos para o trabalho na Educação Infantil e a sua evolução como um dos conceitos centrais dessa pesquisa, o pensamento projetual.

5.1.1 Método de projetos e as contribuições de John Dewey e William Heard Kilpatrick: as marcas do pragmatismo americano na educação

O método de projetos surgiu num contexto histórico de superação e sobreposição à escola tradicional, em que o professor era o representante do poder

e detentor do saber, sendo ele a figura hierarquicamente mais importante, e ao aluno cabia o papel de obediência (educação católica - jesuíta) e submissão (no positivismo de Auguste Comte). No enfrentamento a essa maneira de se fazer educação, as contribuições de John Dewey teceram um novo entendimento entre professor, aluno e aprendizagem. Dadas as importantes transformações no contexto educacional, tornou-se preponderante situar o percurso histórico.

Segundo Knoll (2014), o período e o lugar onde o conceito surgiu denotam que diferentes entendimentos fizeram parte do construto dessa metodologia que ainda hoje se faz presente em diferentes áreas, além da educação. A palavra projeto - *progetto* em italiano, *projet* em francês, *projekt* em alemão e *proyekt* em russo - foi utilizada no passado para denotar um dispositivo educacional e de aprendizagem. Porém, numa pesquisa sobre a origem, o mesmo autor situa que projeto como método de instrução institucionalizada não é filho do movimento de educação industrial e progressista americana do final do século XIX.

A primeira vez que o conceito de projeto surgiu como método, de maneira detalhada, foi nos Estados Unidos, fruto da Pedagogia Renovada Progressista, em um período de crescimento econômico-industrial americano, por William Heard Kilpatrick, discípulo de John Dewey. Professor e intelectual da educação norte-americana foi Kilpatrick que conseguiu sistematizar as proposições teóricas de seu orientador, ainda no final do século XIX e início do século XX. Com a publicização de suas ideias, autenticamente oriundas do movimento americano de educação progressista, ao escrever o artigo “O Método do Projeto: O Uso do Ato Proposital no Processo Educacional” que, posteriormente, virou o livro *O Método de Projeto*, influenciando as escolas dos Estados Unidos a uma nova metodologia e também a maneira de entender as relações entre professor e aluno e entre aluno e conhecimento.

Sob esse contexto americano de expansão e consideráveis mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, Kolodziejski e Przybysz-Zaremba (2017, p. 27) indicam que também na educação é possível perceber as influências que nunca se restringem a um determinado setor, quando mencionam: “Como resultado dessas mudanças econômico-sociais, o foco na filosofia da educação foi transferido para a aplicação ativa do conhecimento, de modo que ele pudesse ser explorado, pesquisado, interpretado e criado”.

Mas as ideias apresentadas na obra de Kilpatrick e as contribuições de seu professor-orientador John Dewey, não revelaram o começo do uso do conceito e propriamente o trabalho por projetos. Segundo Knoll (2014), a origem do conceito e seu uso não derivaram de espaços educacionais americanos, mas sim, da área da arquitetura e engenharia na Itália, ainda no século XVI, podendo ser dividida em cinco fases distintas como o autor descreveu:

1590-1765: O início do trabalho de projeto em escolas de arquitetura na Europa.

1765-1880: O projeto como método de ensino regular e seu transplante para a América.

1880-1915: Trabalho em projetos de treinamento manual e em escolas públicas gerais.

1915-1965: Redefinição do método do projeto e seu transplante da América de volta para a Europa.

1965-hoje: Redescoberta da ideia do projeto e a terceira onda de sua disseminação internacional. (KNOLL, 2014, p. 2).

Dado o espaço de tempo de surgimento desse conceito e sua migração para o campo educacional, o que se manteve em comum, com algumas variações no decorrer do período desde o surgimento, foi a ideia de que a aprendizagem não se dá de maneira transmissiva e inoperante por parte de quem está aprendendo, mas possibilita múltiplas interações, inovações e aprendizagens, como complementa o mesmo autor: "Os projetos oferecem a oportunidade ideal para buscar questões de continuidade e disseminação de inovações educacionais" (KNOLL, 2014, p. 2).

Com sua origem no final do Renascimento na área da arquitetura, mais especificamente na *Accademia di San Luca*, em Roma, o termo projeto apareceu pela primeira vez em um contexto educacional, ainda que não como um dispositivo de ensino, mas como apontado por Barbosa (2008, p. 14) por não estar relacionado ao campo educacional, o entendimento como "antecipações metódicas que evitavam a tentativa e o erro", prevalecia naquele contexto.

De acordo com Ulrich (2016) e Knoll (2014), nos Estados Unidos, entre 1765 até 1880, aproximadamente, o uso do conceito compunha o currículo das escolas de engenharia. E, após 1879, com a Portaria que estabeleceu a Escola de Treinamento Manual nas escolas secundárias, o aluno deveria executar um projeto, denominado projeto de graduação, desde o desenho até a criação real de uma máquina, para então receber seu diploma, como parte de um movimento denominado de Educação Profissional. Essa abordagem de mão-de-obra ganhou adeptos por mais de uma

década, chegando também às escolas primárias e, nesse ponto recebeu críticas como destaca Knoll (2014, p. 4):

Surgiu um movimento de reforma que criticava o uso dos requisitos de trabalho e estudo como o principal impulso para o treinamento manual. Em vez disso, a visão era de que o treinamento manual deveria ser baseado nos interesses e na experiência da criança. A criatividade, afirmou-se, era tão importante quanto as habilidades técnicas. O ensino não deve apenas ser organizado sistematicamente, mas organizado de modo a passar da "psicologia da criança" para a "lógica do sujeito".

Naquele momento, o filósofo John Dewey, enquanto líder do movimento da reforma rebateu a lógica de que o trabalho por projeto seria o objetivo final da aprendizagem e, defendeu projeto enquanto uma construção, como ponto de partida, definindo os projetos como um meio de aprender fazendo, com base no interesse do próprio aluno, o que segundo Ulrich (2016) configuraria uma maneira de entender projetos numa abordagem construtivista. Sobre isso, Knoll (2014, p. 4) pontuou:

As crianças devem trabalhar com totalidades naturais antes de lidar com peças artificiais. À medida que desenvolviam uma compreensão das tarefas como um todo, eles então se equipavam para identificar-se com seu trabalho e reconhecer e resolver os problemas identificados.

No decorrer desse período, o método de projetos despertou pouco interesse como treinamento manual, apesar de ter sido adotado por décadas, passando então a ser considerado como um procedimento da educação progressista americana, como é possível confirmar nas palavras de Knoll (2014, p. 5):

Era altamente considerado como um mecanismo exemplar de realizar as demandas de uma nova psicologia educacional, de acordo com a qual as crianças não deveriam ser passivamente cheias de conhecimento, mas engajadas em aprendizado aplicado, projetado para desenvolver iniciativa, criatividade e julgamento.

Compreendido dessa maneira e influenciando práticas em escolas dos Estados Unidos houve a necessidade de redefinir o conceito de projeto, e dessa tarefa Kilpatrick foi o precursor, considerando a influência da concepção de projeto de seu agora colega, John Dewey, e sua obra, a Teoria da Experiência, como também pela psicologia da aprendizagem de Edward L. Thorndike, quando publicou, em 1918, "O método de projeto". Essa influência por meio da Psicologia permitiu que Kilpatrick visse a autonomia da criança de maneira diferente de Dewey, como é descrito a seguir:

Kilpatrick concluiu que a "psicologia da criança" era o elemento crucial no processo de aprendizagem. As crianças tinham que ser capazes de decidir livremente o que queriam fazer; a crença era que a motivação e o sucesso de aprendizado aumentariam na medida em que buscassem seus próprios "propósitos" [...]. (KNOLL, 2014, p. 5).

De acordo com Marques (2016), para Kilpatrick, o valor dado às experiências da criança, o envolvimento proposital com práticas verdadeiramente intencionais e uma educação associada à vida, vieram como uma crítica à memorização, ao aluno colocado apenas como receptor de conteúdos, na concepção da escola tradicional e, no entendimento de projetos apenas como atividade manual; defendido assim, porque na concepção do próprio Kilpatrick a educação deveria ser "considerada parte da própria vida e não uma mera preparação para a vida" [...] "Se é fazendo que se aprende a fazer, haverá melhor preparação para a vida futura do que praticar vivendo agora?" (KILPATRIK, 2006, p. 15).

Essa maneira de ver a criança no trabalho por projetos revela que o autor redefiniu o papel da criança e do professor, assim como as relações no processo ensino-aprendizagem, como é possível perceber no trecho a seguir: "Com uma criança que é naturalmente social e um docente competente que a estimule e lhe guie a determinação, podemos esperar o tipo de aprendizagem a que chamamos formação de caráter" (KILPATRICK, 2006, p. 29).

Nesse entendimento, o mesmo autor reforçou sobre a ação das crianças, suas relações, a aprendizagem e a maneira como o aluno aprenderia quando envolvido em um projeto, o que segundo Kolodziejski e Przybysz-Zaremba (2017) tentava explicar a "essência do método" denominado pelo próprio Kilpatrick como sendo, uma "filosofia subjetiva da educação."

Maida (2011) retomou as contribuições de Dewey, pois foi a partir desse educador que a proposta de educação como "laboratório social" ou "inovação disruptiva" trouxe uma nova concepção de construção do conhecimento vinculado às questões práticas:

[...] o aprendizado baseado em projetos desafia os alunos reconhecendo seus papéis como participantes engajados na produção de conhecimento. Os alunos também percebem o valor da aprendizagem baseada em projetos, experimentam essa forma de aprendizado e são recompensados através das respostas de outros a seus projetos dentro de uma comunidade de prática. (MAIDA, 2011, p. 759).

Ulrich (2016) fez uma análise do percurso histórico de como o trabalho com projetos foi sendo construído nos diferentes modelos educacionais e de como pode

desenvolver habilidades de aprendizagem, ampliar o tempo das aprendizagens, envolver diferentes estruturas de grupos, propiciar estudos independentes e habilidades de pesquisa, discorrendo da seguinte maneira:

Reconsiderando a filosofia educacional de Dewey, os projetos estimulam as crianças pequenas e os alunos a aprenderem com a vida, desde que sejam encorajados a encontrar respostas e aprender sobre um assunto no contexto de problemas complexos, multifacetados e realistas. (ULRICH, 2016, p. 57).

Nessa perspectiva e na crítica a abordagens tradicionais de ensino foi que esse movimento se intensificou nos Estados Unidos e depois em vários países, pois a concepção de aprendizagem considera como fatores importantes na proposta de trabalho por projetos alguns aspectos, como: que sejam envolventes e baseados em questionamentos que preparam os jovens para um mundo que é deles; que o trabalho seja centrado no aluno; que o investimento de maneira aprofundada em um tema ou problemas sejam dignos do interesse e energia de grandes e pequenos grupos, bem como propostas individuais; e também porque apresentam a flexibilidade de um tempo investido.

O cerne do trabalho por projetos não é estabelecer fronteiras fixas entre os desafios e os diferentes caminhos da vida e os saberes da escola, mas possibilitar o que segundo Ulrich (2016), apoiado nos estudos de Dewey, é uma possibilidade de tornar esses mundos distintos, escola e vida humana, numa perspectiva mais orgânica:

Voltando à questão focal de Dewey, apesar do fato de que na vida real, a fronteira entre a vida, o trabalho, a escola é cada vez menor, [...] permanece um tipo de universo separado. Por que viver e aprender são artificialmente separados, em vez de serem inseparáveis de maneira orgânica e frutífera? (ULRICH, 2016, p. 58).

O que não significa dizer tirar os olhos dos conhecimentos socialmente construídos, porque propõe investimento de tempo, pesquisa com rigor e aprofundamento, dentre outras habilidades carentes e necessárias no contexto educacional. Segundo Ulrich, (2016), isso pode corresponder a uma opção para revermos algumas propostas, apresentando-se como:

uma pedagogia que envolve e desafia os alunos e proporciona-lhes experiências de aprendizagem relevantes para o século XXI (colaboração, resolução de problemas, pensamento crítico e integração tecnológica), enquanto prioriza as escolhas do conteúdo do projeto para manter um alto respeito pelo conhecimento essencial;

uma forma eficaz de melhorar as experiências dos estudantes de participação cívica, solidariedade, diversidade cultural e, mais adiante, como uma plataforma para experiências pessoais, profissionais e sociais na vida adulta. (ULRICH, 2016, p. 58).

De acordo com Kolodziejski e Przybysz-Zaremba (2017), dentre as vantagens de utilizar o método de projetos, além do potencial social e integrador, está a possibilidade de realização de atividades educativas, o desenvolvimento do pensamento interrogativo, as habilidades da criatividade, o desenvolvimento do caráter analítico e da sensibilidade estética, o domínio da capacidade de trabalho em grupo, a cooperação e responsabilidade pelo próprio trabalho, o compartilhamento de resultados do trabalho comunitário, a formação de hábitos democráticos, o desenvolvimento da mentalidade experimental, o enfrentamento de desafios e soluções estereotipadas, o desenvolvimento do pensamento divergente e do pensamento transgressivo, a percepção da não existência de certezas teológicas, metafísicas, políticas ou econômicas que sejam consideradas dogmas ao ponto de tornar um ser humano impossível de examinar vários aspectos da existência, o desenvolvimento do pensamento crítico e a possibilidade de expressar opiniões, pensamentos e ideias, independentemente das opiniões e crenças dos adultos.

Considerando que as crianças não aprendem da mesma maneira, a aprendizagem por meio de projetos não fixa limites em termos da ação das crianças, das intervenções do professor, das estratégias de pesquisa, do acesso ao conhecimento e à informação e da formação de grupos no sentido colaborativo na construção do trabalho de pesquisa, pensando assim, de maneira inovadora, a aprendizagem de cada aluno e de todos os envolvidos.

Situado esse percurso histórico da construção do conceito e suas influências no campo educacional sobre o trabalho por projetos, mostrou-se impossível desconsiderar todos os lados desse construto, mas compreender de que maneira essa proposta americana, enquanto metodologia de ensino aparece nas escolas e, no caso desta pesquisa, como chegou até a etapa da educação infantil.

Quando o filósofo John Dewey e, posteriormente, Kilpatrick, refutando as características da escola tradicional, desenvolveram suas teorias em defesa do método, tanto um quanto o outro, não especificaram para qual faixa etária de crianças essa proposta era defendida. Certos de que na concepção teórica desses pesquisadores, a atuação do aluno exigiria uma nova organização na prática educacional (organização dos conteúdos, espaço e tempos, bem como, a postura do

professor), não houve menção nos aportes teóricos pesquisados, sobre a criança da educação infantil, pelo simples motivo de que naquele contexto histórico, não havia preocupação com a questão da prática pedagógica no trabalho com crianças pequenas, quando a premissa maior para esse grupo etário era a do cuidado.

5.1.2 Projetos: do método ao modo de organizar as práticas pedagógicas na Educação Infantil

A partir de 1930 e de maneira gradual, o método de projetos foi sendo introduzido nas escolas americanas e, em 1960, tinha alcançado com destaque as escolas de educação infantil dos Estados Unidos. Isso, segundo Kolodziejski e Przybysz-Zaremba (2017, p. 28) configurava “uma parte vital do programa de educacional infantil já ao nível da educação [...] no método de projeto, as crianças podem adquirir o conhecimento participando ativamente, experimentando e sendo afetado por ele”. Esse modo de entender o ensino e a aprendizagem na perspectiva de projetos segue ao encontro do defendido por Dewey (1959), que defendia o conhecimento obtido pela experiência e o pensamento como produto do encontro do indivíduo com o mundo.

Contudo, anos se passaram e o método também compôs o debate na educação no Brasil, no contexto do Movimento da Escola Nova, na década de 1930, com a proposta de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, sendo o segundo, discípulo de John Dewey. Como defensor da Escola Nova no Brasil, Anísio Teixeira, sob forte influência dos estudos de Dewey e o pragmatismo americano, enfatizou a importância da educação do público para a democracia, mas sem desconsiderar as questões brasileiras, apresentando como preocupação a educação pública, métodos práticos de ensino, currículo flexível e variados e, dentre outras questões, a criança como centro da escola.

Segundo Barbosa (2008, p. 18), historicamente a defesa pelos projetos se deu pela crítica ao método utilizado na escola tradicional, mas também pelo “desejo e a coragem de assumir o risco de inovar e a convicção de que era preciso criar uma nova postura profissional.” Essa nova maneira de compreender a atuação do professor e da criança tem sido instrumento de estudo de inúmeros pesquisadores e docentes da área da Educação Infantil, que estudam e adotam como modalidade

organizativa do trabalho pedagógico nessa etapa de ensino, a metodologia por projetos; ainda que, no atual contexto do século XXI, persista a carência de aprofundamento sobre o tema por parte dos profissionais que atuam no início da educação básica.

Sobre esse tema, Barbosa e Horn (2008) também deixaram sua contribuição quando dizem:

Um projeto é uma abertura de possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio de abordar ou construir uma questão e respondê-la. (BARBOSA e HORN, 2008, p.31).

Barbosa e Horn (2008) argumentam sobre os benefícios do trabalho por projetos, mas não o definem como única opção a ser utilizada, assim como a concepção de projetos defendida por elas difere dos seus idealizadores do século XIX, pois se trata de um conceito que vem sendo reformulado desde então. Atualmente, o trabalho por projetos traz uma construção que considera contribuições da ideia inicial de projetos, mas sem a necessidade de finalizá-lo com um produto, como entendido anteriormente.

Trabalhar com projetos possibilita às crianças participar efetivamente de todas as ações, sugerindo e votando temas, participando das perguntas, assumindo responsabilidades, atuando na construção de seu próprio conhecimento. Deste modo, o trabalho vai além da aprendizagem dos conteúdos, pois possibilita à criança aprender a buscar seu próprio conhecimento, pesquisando, analisando, refletindo e interagindo com o grupo. (LOBATO; ALVES; FRATARI, 2010, p. 104).

O trabalho por projetos na Educação Infantil corresponde a ir além do envolvimento das crianças e do professor, porque considera a atuação da família e da instituição; não menospreza o potencial da criança pequena, pois valoriza seu poder investigativo e acredita na autonomia que se constrói a partir de boas oportunidades de busca pela criança durante o processo. Outro aspecto que diferencia essas concepções de projeto está no produto final, como uma prova material de que houve investimento intelectual da criança, como acontecia nas escolas profissionalizantes dos Estados Unidos, contrapondo-se à experiência e pesquisa da criança à medida que produz conhecimento e revela que esse resultado é um bem imaterial sem valor estimado e construído a muitas mãos.

Sobre isso, Barbosa e Horn (2008, p. 40) definem como organização do projeto:

A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos precisa partir de uma situação, de um problema real, de uma interrogação, de uma questão que afete ao grupo tanto do ponto de vista socioemocional quanto cognitivo. Os projetos propõem uma aproximação global dos fenômenos a partir do problema e não da interpretação teórica já sistematizada através das disciplinas.

Nesse entendimento sobre o trabalho por projetos na educação infantil, há pontos que se distanciam da concepção inicial do método por projetos, do início do século passado e, de como foi exposto por Barbosa e Horn (2008, p. 19) em sua obra *‘Projetos pedagógicos na Educação Infantil’*⁴⁹, quando defende a necessidade de dar “uma nova versão” ao conceito de projetos, num entendimento que ultrapassa a forma, mas que considera outros elementos, por exemplo, o contexto sócio-histórico. Contudo, a defesa por uma atualização acerca do ensino por meio de projetos, também se faz nesta pesquisa, ao percebermos a necessidade de destacarmos uma nova versão dessa modalidade organizativa adotada na etapa da educação infantil, especificamente, no contexto das escolas da infância municipais de Reggio Emilia, agora denominada abordagem projetual.

Para Barbosa e Horn (2008) ao optar pelo uso de projetos podemos adotar diferentes representações, como cálculos, desenhos e esquemas, que organizam e representam um percurso, ou seja, conta com inúmeras possibilidades de resolver, criar, representar e organizar, de maneira individual ou coletiva, o desenvolvimento de uma ideia ou questão, a fim de respondê-la. A autora destaca também a possibilidade de esse percurso ser marcado por situações caracterizadas pela autonomia e cooperação, pela liberdade, interesse e esforço. A autora, ao retomar as contribuições de Bruno Munari (1998, p. 20), um dos colaboradores da abordagem Reggio Emilia, a partir do trabalho com projetos, apresenta o entendimento do autor sobre a metodologia por projetos que é “utilizar uma série de operações necessárias em ordem lógica, ditada pela experiência”, ou seja, precisam ter significado para as crianças. Barbosa (2008) também pontua que muitas vezes, o trabalho com projetos pode ser confundido com uma sequência de atividades ativas e sequenciais, mas que por serem descoladas de um sentido, são apenas atividades

⁴⁹ A autora a partir de seus estudos sobre o tema destaca uma categorização sobre as linhas de trabalho por projetos e menciona a abordagem Reggio Emilia como uma experiência educacional que adota os projetos como sistemas complexos.

fragmentadas e superficiais, que muito se aproxima do sentido comentado nesta pesquisa, da produtividade material, ou seja, da “fazeção”.

Devido aos projetos apresentarem inúmeras possibilidades, Barbosa (2008) não discute o conceito como um método, mas como modos de organizar as práticas educativas, que indicam intenção, são planejados, apresentam consistência, têm um valor educativo e apresentam um alvo a ser atingido, discorrendo sobre projetos da seguinte maneira:

[...] são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados com as crianças e não para as crianças. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 34).

Além disso, a importância de um efetivo envolvimento social, da investigação colaborativa entre as crianças, crianças e adultos, demonstram que os relacionamentos, as comunicações e as interações são os elementos fundantes na proposta, pois não seguem a hierarquia da mão docente, mas levam em consideração os aspectos históricos e culturais dos sujeitos envolvidos, como aponta Rinaldi (1999, p. 117), "as crianças, por sua vez, não suportam passivamente sua experiência, mas também tornam-se agentes ativos em sua socialização, construída em parceria com seus companheiros".

A ideia defendida por Rinaldi (1999) revela a ação de uma criança que age e reage às experiências que vive, mas que infelizmente contrastam com situações que ainda acontecem em muitas escolas da infância, quando a criança, imersa num contexto com inúmeras possibilidades de explorar e investigar, é exposta pelos adultos a uma organização regida pelo calendário, um arranjo curricular estruturado por áreas/conteúdos ou um desejo permanente de agradar os adultos, alegando que as famílias gostam disso e cobram da escola, como discutido por Barbosa e Horn (2008).

A respeito da questão conceitual e da escolha por projetos na Educação Infantil, podemos perceber aproximações e distanciamentos apontados por Barbosa e Horn (2008) enquanto uma organização do ensino na Educação Infantil nas últimas décadas e a defesa de Rinaldi (pedagoga italiana) sobre a experiência reggiana a partir de *progettazione*. Aproximamo-nos porque avançamos no entendimento da concepção inicial de projetos; mas nos distanciamos, porque ainda

temos dificuldades em romper com a lógica disciplinar e compartimentada do conhecimento presente na Educação Infantil. Dificuldade que segundo Barbosa e Horn (2008, p. 42) está em compreender que “um projeto é uma abertura para as possibilidades amplas e com uma vasta gama de variáveis, percursos imprevisíveis, criativos, ativos, inteligentes acompanhados de uma grande flexibilidade de organização.”

A pedagogia de projetos como discutida por Barbosa e Horn (2008) ancorada nos estudos de teóricos, dentre eles Fernando Hernández, propunha-se naquele contexto histórico, a defender a ideia de projetos como um modo de organizar o ensino, superar o distanciamento do uso dessa metodologia da proposta pedagógica da escola, romper com a ideia da rigidez estrutural (pragmatismo americano) e de apresentar e discutir, por meio de um relato, a experiência de uma escola da infância de Reggio Emilia. Por conseguinte, as contribuições de Barbosa e Horn (2008) nos auxiliaram a compreender como a concepção de projetos evoluiu e continua em transformação, mas também de ressaltar que no contexto atual o conceito utilizado tem sido o pensamento projetual.

5.1.3 Do pensamento projetual à ação singular da criança: inspirações da práxis reggiana

O conceito de pensamento projetual não tem o mesmo significado de projetos, pois diz respeito a uma concepção oriunda de uma experiência situada e de um conhecimento praxiológico, construído ao longo de décadas em Reggio Emilia, especialmente nas escolas da infância. Por esse motivo, o exercício inicial proposto neste capítulo foi o de construir um panorama histórico (sem a intenção de historicizar o conceito), mas de compreender o modo como uma concepção especificamente italiana foi sendo incorporada e aprimorada no contexto educacional, bem como essas mudanças, atualmente, compõem a experiência reggiana.

Compreender o conceito de projetos no campo educacional enquanto método até à concepção de pensamento projetual, ou como definido por Palmieri (2007, p. 165-166), como o “exercício de um conhecimento enraizado na experiência”, nos auxilia a entender como a Educação Infantil dessa pequena cidade italiana se tornou ao longo dos últimos anos, uma experiência com uma prática pedagógica

inspiradora e que tem contribuindo na maneira como percebemos e reconhecemos as crianças em seus processos de investigação e aprendizagem. Para tanto, entrelaçamos o conceito de pensamento projetual com um dos princípios da abordagem – a *progettazione*⁵⁰, por compreender que o pensamento projetual se consolida e se estrutura sobre uma estratégia pedagógica, isto é, numa abordagem projetual que é a *progettazione*.

Para Gariboldi (2020, p. 22-23), *progettazione* é definida como um “contínuo processo de busca que resulta em reestruturar os conhecimentos, os dispositivos e as ações”. E, por ter configurações de processo, dúvida, procura e pesquisa num contexto permeado de significados, pois se refere a uma experiência educativa, constitui-se o pensamento projetual numa perspectiva dialética entre pensamento e ação, como destacado por Palmieri (2007, p. 165-166): “um conhecimento processual e intersubjetivo, que constrói seus próprios significados, ‘fazendo-se’ na concretude dos diálogos e das interações entre os sujeitos envolvidos.”

Ressaltamos que a experiência como base em um processo “circular e retroativo” (GARIBOLDI, 2020, p. 22) denominado de *progettazione* se constitui num exercício reflexivo sobre a prática, em que o imprevisível é entendido como uma oportunidade e as inúmeras alternativas se revelam como elementos enriquecedores. Esse mesmo entendimento segue ao encontro do que é defendido por Mussini (2020, p. 15) quando nos diz que *progettazione* é um complexo processo inerente à ação educativa e que implica numa “relação recursiva entre a ação e reflexão”.

O enfoque às etapas pré-definidas, características do método de projetos na experiência americana do início do século XX, se contrapõem à perspectiva projetual, pois não se encerra com uma produção material ou materialidade do conhecimento, ao contrário, por vir da experiência é passível de imaterialidade, o que não desmerece seu caráter de significado pelos sujeitos envolvidos na experiência educativa. Por ser entendido como processo, a *progettazione* permite relançamentos, reelaborações e reinterpretações, qualificando as experiências educativas e possibilitando o aprimoramento gradual do pensamento, configurando

⁵⁰ O entrelaçamento o qual nos referimos diz respeito a um entendimento atual (considerando as publicações da segunda década do século XXI – 2020) sobre o conceito de *progettazione* (sem tradução para a Língua Portuguesa) e uma abordagem de pesquisa denominada de abordagem projetual, ou seja, que transcende o entendimento de projeto ou pedagogia de projetos, em especial, em Martini, *et al.* (2020).

um sentido circular, ou como Gariboldi (2020, p. 26) destaca “projeto como sendo um *feedback* contínuo entre experiência e pensamento.”

Bruno Munari (1981), ao defender o método projetual e sua estrutura, expõe que todo um modo de pensar segue um rigor de uma modalidade científica, partindo de um problema, integrando uma organização metodológica bem definida e, como um processo de pesquisa, coleta e analisa os dados, formula e verifica as hipóteses. Rebatendo críticas acerca da consistência e seriedade metodológicas, Munari (1981) defendeu uma nova concepção de projeto a partir de uma pesquisa que evidencia significado no fazer pedagógico, com criatividade e construção de conhecimento.

Segundo Gariboldi (2012, p. 50), Munari também aproximou a concepção do método projetual à sua experiência ao trabalhar com crianças, reconhecendo nelas a capacidade de criarem, valorizando o potencial criador por possuírem uma inteligência rápida e elástica, sendo esta uma condição necessária para o desenvolvimento da criatividade. A defesa de Munari atendia ao princípio do “fazer para entender” para ampliar o conhecimento da criança, à medida que ensinando-lhe as técnicas e regras do fazer criativo, envolve elas ativamente no processo de aprendizagem.

Dessa forma, podemos entender que ele defendia a ideia da construção do conhecimento intrinsecamente relacionado ao fazer. O ponto de equilíbrio defendido por ele estava em não as deixar soltas e sem orientação, mas também não as conduzir à cópia, mas sim estimular o potencial criativo com liberdade e domínio de regras do que foi aprendido. As contribuições de Munari e do método projetual assinalam um avanço no entendimento acerca de projetos, quando a partir das experiências do conhecer e do fazer são fomentados o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças.

Nessa perspectiva da imaginação e fantasia, Bertolini e Contini (2012) mencionam outro italiano, Gianni Rodari⁵¹, como um colaborador desse modo de pensar a respeito da aprendizagem da criança. Num estilo particular, Rodari desenvolveu um método próprio de pensar a educação para a criatividade ao defender a integração entre as disciplinas e o fim da hierarquia entre elas, como

⁵¹ Gianni Rodari (1920-1980) foi jornalista, escritor, professor, poeta italiano e autor de histórias infantis. Foi ganhador do Prêmio Hans Christian Andersen em 1970 dentre suas obras, destaca-se a Gramática da Fantasia.

também reforçava um “valor educativo e cognitivo das atividades expressivas, manuais e motoras” (p. 54). A defesa rodariana pela fantasia e por uma didática da imaginação, ou seja, a crença de que é possível educar a criatividade “por meio de uma multiplicidade de atividades” (p. 60) eram apostas de Rodari para o ensino da fantasia usando o jogo de inventar histórias, alterar características de gêneros textuais, além de outras técnicas de sua autoria, que exploravam a imaginação e o “pensamento divergente”, ou seja, estimulando o desenvolvimento da capacidade de romper padrões da experiência com criatividade. Dentre as defesas de Rodari para a educação, também estava a “a coincidência da escola com a vida, o antidogmatismo, a centralidade dos interesses do aluno e a sua necessidade de aprender fazendo” (p. 54).

Bertolini e Contini (2012, p. 64) ao aproximar as contribuições de Rodari e Munari considerando suas afinidades sobre uma teoria da criatividade e a sua dimensão projetual, nos indicam que o pensamento de Malaguzzi acolhe algumas ideias dos parceiros italianos, mas também avança sobre outros aspectos, ao defender a criatividade e a aprendizagem pela descoberta, ou seja, pela maneira como as crianças exploram o mundo. Além disso, outra diferença do pensamento malaguzziano a partir das contribuições de Munari e Rodari diz respeito à didática e às estratégias detalhadas, defendidas por ambos, ao apresentar a sua defesa de ter um adulto ao lado da criança, tão competente quanto ela, apoiando e incentivando o ato e o pensamento criativos, por meio das múltiplas linguagens. Malaguzzi transcende a ideia de conceber o pensamento criativo como resultante de estratégias e planos bem definidos e sequenciais, mas de “colocar-se ao lado da criança na descoberta do mundo”. Sendo assim, é possível perceber de modo muito particular na concepção do pensamento projetual as aproximações existentes entre Munari, Rodari e Malaguzzi.

O pensamento projetual como conhecimento construído na experiência e consolidado no processo de busca, investigação e descoberta pela criança com o apoio do professor, ou como definiu Bruner (1983) e, posteriormente Martini (2020) retomou o conceito de *scaffolding*⁵², configura-se como um amparo intelectual,

⁵² O conceito de *scaffolding*, de autoria de Bruner (1983) pode ser traduzido como andaime. De acordo com Bruner, refere-se a um apoio adulto à criança, que à medida que desenvolve maior autonomia, necessita de menos apoio. Sua teoria foi desenvolvida a partir dos estudos de Vigotski sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal.

organizacional, emotivo, cognitivo e metacognitivo do adulto à criança e, por conseguinte, desencadeia um modo de agir peculiar em situação de pesquisa, ou seja, uma ação singular da criança. Para que essa criança seja ativa, envolvida numa construção coletiva, ela necessita contar com o apoio de um adulto que saiba se fazer presente, sem assumir o papel principal da cena, mas como o de um bom e experiente co-protagonista, que sabe a hora certa de entrar em cena, observar, apoiar e oferecer condições para contribuir com a construção do conhecimento de todos os envolvidos.

A singularidade, então, é entendida enquanto uma das condições humanas que se dá na, pela e com a interação humana num dado contexto cultural, ou seja, determinando-se mutuamente. Entendida dessa maneira, situamos o conceito de singular a partir da perspectiva sociointeracionista de Vigotski, entendendo que a cultura faz parte da natureza humana e, nessa perspectiva, Vigotski (2001, p. 17) afirmou “tudo em nós é social”, contudo, não significa que as singularidades destacadas nas crianças das obras analisadas, sejam comuns a todas elas, pois, “de modo algum, que as propriedades do psiquismo do indivíduo particular sejam, em sua totalidade absoluta, inerentes a todos os demais integrantes de dado grupo” (p. 18).

A ação é singular, uma vez que as crianças desenvolvem um pensamento projetual, com caráter intersubjetivo, propositivo e intencional, metacognitivo e autodirigido, apresentam um envolvimento e ação proporcionalmente projetual e, por esse motivo denominamos *singular*. A essa relação entre pensamento projetual e ação singular, atribuímos o movimento de ciclo infinito⁵³, que se retroalimenta constantemente, o que significa dizer que pelo pensamento projetual, a ação da criança é de tal maneira complexa, não sendo possível perceber em crianças, que participam de projetos ou quaisquer outras propostas, como meras executoras, ou como descritas de maneira crítica nessa pesquisa, na perspectiva da “fazeção”, enquanto reprodutoras de manualidades, em que o desenrolar das etapas são

⁵³ Ciclo infinito: a palavra ciclo deriva do grego *kýklos* e significa fenômeno que se renova de forma constante (CICLO, 2022) e, infinito que deriva do latim *infinitus* (ilimitado, imenso, sem limite), que por sua vez, deriva do grego *apeiros*, que significa sem fim (REZENDE e BIANCHET, 2014). Dessa maneira, ciclo infinito se mostra um conceito amplo e complexo, pertencente a várias áreas, dentre elas a matemática, arquitetura, arte e a filosofia. Atribui-se a John Wallis a criação do símbolo, mas foi Aristóteles que apresentou os diversos significados e, nesta pesquisa optamos pelo sentido de aquilo que está em “estado evolutivo” (CICLO, 2022).

elaboradas pela ótica do adulto, e às crianças cabem chances reduzidas ou quase nulas de pensar projetualmente.

Ao contrário, uma criança que desenvolve um pensamento projetual também apresenta um modo singular de agir, que gera um novo modo de pensar e, assim sucessivamente, uma gradação do pensar e do agir. Nesse modo de pensar projetualmente não há um percurso segmentado em etapas rígidas, mas um movimento cíclico, fluído, contínuo e orgânico, como é possível apreender quando analisamos os excertos a seguir:

Na mini-história “A nave espacial”, o trio de meninos representa a mobilização que excede a seleção criteriosa de materiais e se encerram na construtividade, mas organizam metodicamente os elementos de um pensamento projetual: ação-pensamento-ação, de maneira contínua, num trabalho interativo e colaborativo, que modifica o ambiente e cria uma identidade dos sujeitos que o habitam, possível de percebermos ao analisarmos o seguinte fragmento:

10. Ao final do dia, o espaço que foi ofertado às crianças havia sido totalmente tomado por sua construção e mostra a intenção e complexidade de sua nave espacial.

Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 23)

O pensamento projetual revela singularidades na ação da criança, que por sua vez, desencadeia um novo modo de agir e pensar investigativo, curioso, proativo e criativo, num movimento orgânico e contínuo. Esse modo de agir também é possível perceber no excerto a seguir da mini-história “O preço das maçãs”, quando numa situação em que pensam matematicamente num exercício de compra e venda, as crianças desenvolvem um pensamento comparativo, com o uso das ferramentas. Pela maneira como resolvem situações análogas ao consumo no mercado, não se restringem à troca da moeda pelo produto, mas ampliam para a categorização do valor do produto a partir do seu peso, de maneira gradativa. O estabelecimento dessas condutas denota que as crianças elaboram critérios a partir de problemas e encontram soluções usando as ferramentas disponíveis de maneira autônoma, como destacado no seguinte excerto:

10. Daniela pega ambas as maçãs e sente a diferença de peso: “Talvez para colocar o preço precisamos saber o peso”. Assim, ela muda o seu pedido original e diz: “Eu quero comprar a maçã mais pesada de todas”.

Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 53)

A ação das crianças e a construção de um pensamento científico, a partir da exploração sensorial, indicam que um envolvimento com tudo o que desperta interesse, seguindo ao encontro do conceito de mente absorvente, de Maria Montessori.

Na sequência, a mini-história “A fita métrica transcrita, desconstruída e reconstruída”, nos mostra um grupo de crianças que há algum tempo já usava o instrumento de medida para fazer suas medições. A ideia de relançar o desafio com novas perspectivas reconhece a possibilidade de retomar os rumos da pesquisa, mas com novas direções e, que o “*scaffolding*” adulto auxilia no desenvolvimento de um pensamento projetual das crianças, com a parceria de um adulto mais experiente, qualificado pelas interações, à medida que abre possibilidades para a criança perceber que, mesmo em situações de investigação em que está sozinha pode contar com apoio, conforme destacamos no seguinte fragmento:

5. Nós, professoras, achamos oportuno pedir às crianças que transcrevessem a medida de um metro e também seus três submúltiplos: 50 cm, 10 cm e 1 cm. Esses vários segmentos do metro são imediatamente construídos e desconstruídos.

Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 48)

Nesse contexto, a riqueza das relações, com a parceria do professor, evidencia não ser possível arguir sobre pensamento projetual sem mencionar a competente postura do professor, num longo processo de construção coletiva, como é possível perceber no excerto a seguir, onde traz a fala de uma professora que, por reconhecer a competência das crianças, os incentiva a prosseguir nas medições.

A qualidade das relações na experiência reggiana, conseguimos testemunhar por meio de o fragmento a seguir, onde na mini-história “Aprendendo juntos”, o tempo de espera, o compartilhar ferramentas, o respeito pelo outro e o seu tempo, nos é ensinado pelo modo como os protagonistas dessa rapsódia atuam. Entendemos que essa maneira aberta ao outro seja uma aprendizagem da criança pela atuação cotidiana do adulto em relação às crianças, de uma maneira geral. Agnese (mais experiente na escrita) aguarda a vez do amigo Omar e, juntos aprendem, brincam e trocam entre si, como destacamos no trecho selecionado abaixo:

3. Omar tem dificuldades, mas Agnese sabe como esperar sem intervir e sem falar. Ela entende que seu amigo está aprendendo e precisa de tempo.

Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 45)

Na mini-história, “Histórias de girafas” percebemos no seguinte fragmento a confiança do adulto para com a criança, a ausência das fronteiras nos ambientes para além da sala, com o entendimento do espaço como um lugar democrático, a busca por parte da criança em procurar respostas às suas dúvidas e o uso de todo o aparato tecnológico como mais um recurso, sem enaltecê-lo por sua natureza tecnológica, mas, ao serem entendidos nessa perspectiva, são aliados de um pensamento que projeta, segue para frente e possibilita a ação, interação e transformação de todos, inclusive das crianças.

As crianças se posicionam na janela, com fluidez entram e saem dos dois ambientes e os colocam em comunicação. Dirigem o que acontece nos dois espaços, guiando os movimentos dos amigos, que se movem na praça-savana criada no jardim, em volta da webcam, com materiais naturais, para oferecerem comida à girafa “mágica porque não nasceu na natureza”

Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2022, p. 80)

Na última imagem (figura 25) refere-se ao princípio de participação da abordagem Reggio Emilia. O envolvimento social na vida das crianças e suas experiências nas escolas demonstram que os pensamentos e as ações das crianças possuem um valor à família e à comunidade. Os eventos públicos, a documentação pedagógica, a vida vivida nas escolas da infância de Reggio Emilia e, como esses serviços públicos são compreendidos na cultura reggiana, refletem que o que acontece nesses espaços é importante e possui um valor social.

Figura 25: Contação de história durante o Reggionarra



10 de maio de 2014: contação *Histórias de girafas*, sob a curadoria dos pais contadores, Chiostri di San Domenico, Reggio Emilia.

Fonte: (REGGIO CHILDREN, 2021, p. 151)

Ao analisar os excertos e a imagem anteriores retomamos as palavras de Rinaldi (2017, p. 223-224), quando descreve como essa criança é vista pelo enorme potencial de energia, pelo desejo de crescer, pela curiosidade, pelas expectativas que apresenta, porque conhece e sabe fazer coisas; que questiona e impressiona, porque é poderosa e está aberta para o mundo; que apresenta um desejo de saber e de viver, porque apresenta competência para se relacionar e interagir; por construir a si mesma, enquanto o mundo constrói; que elabora teorias e formula hipóteses, porque está aberta ao novo e ao diferente, e porque tem, mas também constrói os seus próprios direitos. A respeito desse envolvimento com a pesquisa, Alderson (2005, p. 436) nos sugere ter como uma premissa a ideia de que “as crianças são a fonte primária de conhecimento sobre suas próprias visões e experiências”, e quanto mais alimentar-mos o desejo pela investigação como um modo de descobrir o novo, mais elaboradas serão suas pesquisas.

No percurso investigativo e exploratório desenvolvido com as crianças, numa perspectiva do pensamento projetual, é preciso compreender o caminho de construção do conhecimento de outra maneira, significa fazer escolhas, reorganizar as ideias, reordenar propostas e alterar rotas. Em outros termos, a prática pedagógica concebida dessa maneira concilia com a defesa de Fochi (2013), quando o considera como um movimento constante, de formular e reformular, analisar, observar, registrar e novamente formular, num movimento contínuo.

Seguindo o raciocínio de que o pensamento projetual é flexível, pois considera o novo e o imprevisto, também é relacional, pois é fruto de muitos modos de pensar; é um exercício interpretativo, pois denota pensar e debater sobre o percurso investigativo; é movimento, pois considera as múltiplas linguagens como formas de expressar as ideias, hipóteses e teorias; temos nas palavras de Proença (2022), a confirmação de que o trabalho construído a muitas mãos na abordagem educacional de Reggio Emilia, a partir de uma concepção de pensamento projetual, mostra-se como uma teoria que “dá significado às coisas”, uma prática pedagógica que privilegia uma ação singular das crianças, quando denomina pensamento projetual de um “pensamento em ação”, seguindo ao encontro do objeto da tese de que a ação singular das crianças é revelada a partir do pensamento projetual.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS JANELAS TEÓRICAS E DA ANÁLISE SOBRE AS OBRAS ANALISADAS

Ao chegar à fase das considerações finais desta pesquisa para expressar o que pude ver e compreender durante a sua construção, recordo-me de que no final de 2017, antes de ingressar no PPGEd da Universidade Tuiuti do Paraná, planejava realizar a sonhada viagem a Reggio Emilia e conhecer de perto um pouco mais a experiência educativa que a cada dia me inspirava pela leitura dos livros. A viagem não aconteceu, mas se pela janela do avião e do trem, não pude ver a pequena cidade italiana, conhecê-la com maior profundidade nos livros e obras analisadas foi a maneira possível e desafiadora de responder às perguntas que me inquietavam enquanto pesquisadora e professora de Educação Infantil.

Pelas janelas de papel, pude revelar no uso da análise temática, fragmentos das obras e assim construir maneiras para defender o **tema** da tese: o pensamento projetual como um elemento articulador da prática pedagógica que revela o modo singular de ação das crianças e, na busca por respostas que me atendessem na pergunta da tese, analisei duas obras que narram um pouco do que crianças e adultos vivem nas escolas da infância municipais daquele município, pois acredito que é na experiência dessas escolas que reside a abordagem que me encantou. A cada excerto analisado, uma ação da criança italiana que pensa projetualmente e, por conseguinte, mostra-se segura, autônoma, ativa, proativa, colaborativa e, principalmente, pesquisadora.

Olhar a experiência italiana com olhos de pesquisadora também me fez lembrar as palavras de José Saramago (1998), quando disse que “é preciso sair da ilha para ver a ilha” e, assim, deixar de olhar pela janela da minha sala de referência, enquanto professora da Educação Infantil, e, olhar pelas janelas das obras analisadas, para encontrar o singular na ação das crianças italianas, que envolvidas em processos de pesquisa na perspectiva do pensamento projetual, mobilizam novas ações e, por conseguinte, revelam um modo de pensar, o pensamento projetual. E, como num ciclo infinito de novos pensamentos e ações sucessivos, percebo na experiência reggiana, pelos fragmentos estudados, que o singular não é uma utopia ou algo impensável, mas é possível, pois os sujeitos centrais deste estudo analítico, as crianças, são altamente competentes e são as melhores

bússolas que podemos escolher para nos orientar na construção de um caminho guiado pelo pensamento projetual.

No exercício dissertativo-argumentativo, a exigência de se olhar para fora para aprender a olhar para dentro, ou como Saramago (1998) afirmava, “não nos vemos se não saímos de nós”, busquei responder algumas **inquietações**, dentre elas: o que as crianças das escolas da infância de Reggio Emilia fazem de diferente, revelando uma ação singular? E, assim, segui rumo à **pergunta** mobilizadora da tese: de que forma o pensamento projetual pode contribuir como uma prática pedagógica que privilegie uma ação singular nas crianças, tendo em vista a experiência educativa de Reggio Emilia?

Nesse sentido, as inquietações e perguntas conduziram a construção de uma pesquisa que pode contribuir para a educação brasileira, considerando a situação emblemática que vivemos na Educação Infantil brasileira com um projeto pautado no empobrecimento das propostas até agora desenvolvidas, por meio da implantação de livros didáticos para essa etapa, com atividades de cópia, que não contribuem para o pensamento investigativo, para a aprendizagem criativa e para a criança explorar, expressar-se e construir cultura no uso das múltiplas linguagens. Uma contribuição que revela toda a capacidade investigativa da criança e seu envolvimento cognitivo, sensorial, social, expressos por imagens e narrativas, que há décadas têm inspirado experiências nas escolas das infâncias.

Durante o exercício analítico, procurei responder e revelar por meio dos dados, na intenção de provar para mim, enquanto pesquisadora e professora e, para todos os professores ou pesquisadores da Educação Infantil, que a riqueza do conhecimento praxiológico construído na experiência educacional de Reggio Emilia pode nos inspirar a transformar o modo como pensamos o desenvolvimento de uma prática pedagógica a partir do pensamento projetual elaborado pela criança.

O desconforto que motivou esta pesquisa em busca de compreender o que, de acordo com Jung (1964), era desconhecido embora parecesse familiar, também indicou que as coisas mudam a todo instante. A concepção de projetos ainda se mostra um tema pertinente, mas carente de pesquisas no campo da educação, em especial na Educação Infantil, haja vista o entendimento equivocado de que tudo nessa etapa pode virar um projeto, seja em detrimento de um calendário religioso ou comercial, seja por escolha temática do professor ou da escola. Enquanto método,

o projeto é alvo de críticas, mas também de reconhecimentos pelas contribuições para a educação, tal como foi pensado e defendido no início do século XX; mas neste século, recebeu a incorporação de novos olhares, permitindo que o seu significado ainda em construção chegasse à concepção elaborada de pensamento projetual, a qual abordamos nesta pesquisa.

No propósito de atender à tese, propus como **objetivo geral**: apreender de que maneira a concepção do pensamento projetual como estratégia de trabalho nas escolas da infância municipais de Reggio Emilia revela o modo singular como as crianças atuam a partir das obras analisadas, e como **objetivos específicos**: aprofundar o conhecimento a respeito da singularidade da criança e de aprendizagem na escola da infância; descrever o processo de construção da experiência educativa de Educação Infantil de Reggio Emilia/Itália; analisar nas obras 'As cem linguagens em mini-histórias contadas por professores e crianças de Reggio Emilia' e 'Mosaico de traços, palavras, matéria: Reggio Children e Escolas e Creches da Infância de Reggio Emilia', como a ação das crianças pode-se revelar como singular na concepção do pensamento projetual das escolas da infância municipais de Reggio Emilia e, compreender como as crianças participam, envolvem-se, conjecturam e criam seus percursos investigativos de aprendizagem na experiência educativa municipal de Reggio Emilia.

Na tessitura analítica, propus um diálogo entre os teóricos principais e os excertos das obras analisadas. Num primeiro momento, ancorei-me nas obras de Maria Montessori (2018, 2019, s.d.), que auxiliaram a compreender a concepção de criança a partir de seu pensamento científico e que fundamentam a abordagem Reggio Emilia. Montessori foi uma das referências teóricas que influenciou a construção da abordagem por defender uma concepção de criança competente, capaz e rica. No conjunto de obras analisadas, a concepção de criança defendida por Montessori segue no mesmo sentido da imagem de criança como um dos princípios da abordagem Reggio Emilia, e ambas servem de apoio à concepção de criança, enquanto sujeito dessa pesquisa.

Nesse diálogo, tenho ciência de que há posicionamentos diferentes entre o pensamento de Montessori e a experiência educativa construída nas últimas décadas em Reggio Emilia, contudo, nesta pesquisa me apoio na sua concepção de criança, nas aprendizagens em grupo e da ação colaborativa entre elas e na

organização de ambientes, materiais e contextos promotores de dessas aprendizagens. Sobre isso Maria Montessori continua sendo uma referência no nosso tempo.

Ao comungar da concepção de criança competente, capaz e rica na perspectiva montessoriana, considere na mesma intensidade, as contribuições de outro teórico estudado nessa abordagem, Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), que de maneira complementar, nos auxilia compreender a concepção de criança na abordagem reggiana a partir de seus estudos na área da psicologia e da mesma maneira, como relaciona essa concepção com outros conceitos que revolucionaram o entendimento sobre aprendizagem e desenvolvimento a partir das interações, ou seja, numa perspectiva social, histórica e cultural.

Nas obras analisadas, Vigotski (1994, 2005), ao se referir à criança como capaz e ativa, a contextualiza num mundo social, no qual intervém no uso dos instrumentos e signos socialmente produzidos. Para Vigotski (1994, p. 29-32), “a criança, na medida em que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende”, revelando por meio do desenvolvimento que “a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual” aqui se referindo ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Suas contribuições seguem no sentido de reconhecer a criança como intelectual, seguindo ao encontro do que defendo nesta pesquisa, quando diz: “toda a criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio para outro” (VIGOTSKI, 1994, p. 121).

No que se refere à concepção de aprendizagem, recorri às contribuições do suíço Jean Piaget (1896-1980) sobre o qual, num conjunto de obras de sua autoria, foi realizado um estudo sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem defendida pelo psicólogo, epistemólogo e teórico interacionista. Respeitada as singularidades do pensamento piagetiano e dos limites apontados pelas críticas tecidas por Bruner (1991, 1997) acerca do seu distanciamento da perspectiva histórico cultural, assim como, dos limites apresentados por Malaguzzi (1999), nosso objetivo se centrou em compreender com maior afinco como ocorre a aprendizagem infantil, especificamente na faixa-etária que corresponde à idade pré-escolar, de modo a resguardar as contribuições do autor sobre a maneira como consideramos o

potencial de aprendizagem das crianças pequenas. Ademais, Piaget foi um dos teóricos que influenciou a construção da abordagem Reggio Emilia, sendo ainda uma referência na teoria criada por ele, a epistemologia genética.

Nesse aprofundamento teórico considerei necessário aprofundar os estudos em Piaget, com base em três perspectivas: sua contribuição à abordagem Reggio Emilia; um aprofundamento sobre as fases de desenvolvimento da inteligência, em especial, no período pré-operatório e, por último, como ocorrem os processos de aprendizagem segundo o autor. Um aprofundamento necessário, ao considerar o objeto da tese e o sujeito da pesquisa. Conhecer a criança, como se constitui o desenvolvimento da sua inteligência e os esquemas que o compõem nos assegura compreender com mais propriedade a sua aprendizagem e, por conseguinte, como as crianças revelam essas aprendizagens no pensamento projetual. Ao buscar apreender como as crianças atuam nesses contextos de investigação, o caminho de conhecer o modo como as aprendizagens ocorrem, me pareceu nesse momento, ser a direção correta a seguir.

Se por um lado Piaget (1973, 1975, 1975a, 1990, 1999) auxiliou na compreensão sobre as fases de desenvolvimento e o processo de construção do conhecimento; as contribuições de Bruner (1991, 1997) seguem como referência teórica complementar a esta pesquisa, uma vez que o autor questiona pontos do pensamento piagetiano, contrapondo, por exemplo, a maneira como Piaget estabelecia uma rigidez entre os estágios. Assim como Piaget, os estudos de Bruner foram uma referência teórica na abordagem Reggio Emilia e ambos são reconhecidos nas palavras do próprio Malaguzzi (1999, p. 92), quando diz “Jerome Bruner atribui a Piaget a demonstração de que os princípios internos da lógica que orientam as crianças são os mesmos que guiam os cientistas”.

No que se refere à experiência educativa das escolas da infância municipais de Reggio Emilia, como o lugar para onde olho, recorri aos pesquisadores italianos com o mesmo foco de pesquisa, visto que é preciso destacar o contexto do objeto, demarcar o lugar para aonde direciono o meu olhar e a resposta da pergunta da tese. Por ser uma abordagem que tem inspirado outras pedagogias participativas e experiências educacionais em diferentes lugares no mundo, e considerar as especificidades italianas, exige um rigor na análise diante das fontes teóricas que

enaltecem a tese a qual defendo, mas sem desmerecer as outras experiências, abordagens e métodos.

O pedagogo Malaguzzi (1993) idealizador da abordagem reggiana, em uma entrevista à emissora italiana Raiuno, afirmou em 1993 que “a criança nasce pesquisadora”. Seu ponto de vista trazia uma concepção de criança competente; a mesma imagem de criança defendida por Montessori e Vigotski da qual também comungo. A meu ver, essa concepção de criança se mostrou como o diferencial na abordagem Reggio Emilia, além de outros elementos que apreendi durante a pesquisa. Conhecer com maior profundidade essa abordagem, seus pressupostos históricos e princípios, possibilitou compreender melhor a riqueza pedagógica das escolas da infância dessa pequena cidade italiana. Não se trata de querer transpor a experiência reggiana para algum lugar, mas sim de olhar para esse lugar com olhos que absorvem e compreendem que é possível repensar outras práticas, atitudes, conceitos e modos de ver o sujeito da Educação Infantil – a criança, assim como disse Malaguzzi (1999, p. 98) “aprender e reaprender com as crianças é a nossa linha de trabalho. Avançamos de tal modo que as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência”.

Durante o exercício analítico também se abriu a possibilidade de revelar o que as crianças italianas fazem e o modo como fazem suas pesquisas e, com a mesma intensidade, abrir oportunidades para nos inspirar no modo como vemos as crianças na Educação Infantil, reconhecendo o singular do contexto italiano, mas também vendo que nesse singular, há possibilidades reais para desenvolver um pensamento projetual e um “conhecimento enraizado na experiência” (GARIBOLDI, 2020, p. 23) a todas as crianças italianas ou não.

Com respeito ao conhecimento praxiológico construído em solo italiano e, na certeza de acreditar, defender e criar maneiras de revelar por meio das janelas teóricas escolhidas e, dos dados selecionados, a **tese** de que o pensamento projetual é um elemento articulador da prática pedagógica que revela um modo de ação das crianças e de que esse modo de pensar investigativo e científico desenvolve uma ação singular nas crianças, ou como denominou Proença (2022), um pensamento em ação, defendo a ideia de que a criança é altamente competente e capaz de desenvolver suas teorias numa perspectiva projetual, num ciclo contínuo de pensamento e ação.

As obras analisadas foram as janelas que anunciaram a liberdade de admirar as crianças italianas, seus percursos e experiências, expressões e narrativas orais, materialidades e pensamentos, mas também de anunciar que o admirado nos fragmentos analisados não é algo utópico, mas é real e, por ser real devemos enquanto educadores, acreditar e investir para que todas as crianças da Educação Infantil, italianas ou não, sejam, percebam e possam ser reconhecidas como capazes de desenvolver um pensamento projetual e, num ciclo de pensar e agir projetualmente, revelem ao mundo o que é singular. Singular como um conceito complexo e, ao mesmo tempo, simples pois, o encontramos nas ações das crianças e no modo como atuam em situações elaboradas de pesquisa.

O sentido de singular defendido na tese se refere à maneira única de cada criança ser e estar no mundo, mas também de ser reconhecida e respeitada como um sujeito singular, para além do “vir a ser” ou de fazer apenas aos outros, mas sim, daquele que já é, e sendo, em contextos ricos de pesquisa, desenvolve suas investigações, cria teorias, desenvolve hipóteses, faz escolhas, testa, constrói, discute, interage, reproduz e produz cultura. Essa singularidade foi percebida nos excertos das mini-histórias, ilustrações e falas das crianças, mas também podemos tomar esse exercício analítico como uma maneira de refletir sobre o modo como vemos as nossas crianças e, por isso, destacamos que a abordagem educacional de Reggio Emilia que inspira e encanta, também nos desafia enquanto educadores e cidadãos. Enquanto professora-pesquisadora na/da Educação Infantil destaco que esta pesquisa abre novas possibilidades de estudos a partir de uma proposta que, mesmo distante geograficamente, tem muito a nos inspirar sobre o que nos propomos enquanto adultos a fazer pelas e com as crianças.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AÇÃO. **Dicionário etimológico**. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/acao/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, mai./ago. 2005.

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ARAÚJO, S. B. Para uma visão triangulada dos direitos da creche: análise com base no manifesto epistolar de Malaguzzi. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 131-144, set./dez. 2017.

ARIOSI, C. M. F. **Organização e gestão democrática na escola pública de educação infantil: análise dos limites e perspectivas nas realidades brasileira e italiana**. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 14724: Estruturação de monografias e trabalhos de conclusão de curso**. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2022.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRACHO, N. V. P. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro**. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BERTOLINI, C.; CONTINI, A. Munari, Rodari e Malaguzzi nell'educazione ala creatività. *In*: GARIBOLDI, A.; CARDARELLO, R. (org.). **Pensar la creatività: ricerche nei contesti educativi per l'infanzia**. Parma: Edizioni Junior, 2012. p. 43-67.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, London, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRINGUIER, J.C. **Conversando com Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

BRUNER, J. Celebrating Divergence: Piaget and Vygotsky. **Human Development**, New York, v. 40, n. 2, p. 63-73, 1997.

BRUNER, J.. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

BRUNER, J. Reggio: uma cidade de gentileza, curiosidade e imaginação. *In*: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. (org.) **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 17-18.

CAGLIARI, P.; GIUDICCI, C. Tramas de futuro entre o real e possível. *In*: REGGIO CHILDREN. **Mosaico de traços, palavras, matéria** – Reggio Children, escolas e creches da infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2022. p. 5-6.

CAVALLINI, I.; GIUDICCI, C. (ed.). **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014.

CICLO. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ciclo/>. Acesso em: 26 jul. 2022.

CICLO. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ciclo> Acesso em: 26 jul. 2022.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro, 2012.

DECALAGEM. *In*: **DICIO**: Dicionário on-line de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/decalagem/>. Acesso em: 09 set. 2020.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

ECO, U. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 13. ed. Lisboa: Presença, 2007.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Volume 1. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Volume 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

FILHO, G. A. J. Múltiplas linguagens na educação da infância: perspectivas de protagonismo compartilhado entre professor, crianças e conhecimento. *In*: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 127-140.

FILIPPINI, T. Sobre a natureza da organização. *In*: CAVALLINI, I.; GIUDICCI, C. (ed.). **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014, p. 54-59.

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

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. 346 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2019.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2016, v. 97, n. 247. p. 534-551. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 13 ago. 2022.

FREITAS, V. A. de L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. *et. al.* (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

FUNDAÇÃO JEAN PIAGET. **Fondation Jean Piaget**. Disponível em: https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/biographie/index_biographie.php. Acesso em: 28 mai. 2021.

GABRIEL, A. G. P.; SILVA, J. S.; MARQUES, M. C. P. Práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo a partir dos princípios da abordagem educacional de Reggio Emilia/Itália. **Pedagogia em foco**, Iturama, v. 13, n. 10, p. 170-189, jul./dez. 2018.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. Introdução. *In*: GANDINI, L. EDWARDS, C. (org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 25-36.

GANDINI, L.; GOLDBERGER, J. Duas reflexões sobre a documentação. *In*: GANDINI, L. EDWARDS, C. (org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145-158.

GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GARIBOLDI, A. Creatività e organizzazione del contesto. *In*: CARDARELLO, R.; GARIBOLDI, A. **Pensare la creatività**: Ricerche nei contesti educativi prescolari. Edizioni Junior-Spaggiari: Parma, 2012, p. 157-178.

GARIBOLDI, A. A progettazione: uma abordagem de pesquisa. *In*: MARTINI, D. *et.al.* **Educar é a busca de sentido**: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos. São Paulo: Ateliê Carambola, 2020. p. 21-27.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIUDICCI, C.; WOLFF, D. **Webinar Reggio Emilia e as Teorias Provisórias das Crianças**. Disponível em: https://cursos.crecheseduc.com.br/encontros-com-reggio-emilia?fbclid=IwAR1RHEicp28LjAEgzlchKi48iDGnkEH4-KP4Bj5hrcMcJtEXkICf-r_b1iY. Acesso em: 05 ago. 2020.

GÖTZ, R. L.; EICHLER, M. L. Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 10, n. 1, p. 204-219, jan./jun. 2018.

JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. 6. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1964.

KILPATRICK, W. H. **O Método de Projeto de Willian Kilpatrick**. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo, 2006.

KNOLL, M. The project method: its vocational education origin and international development. **Journal of Industrial Teacher Education**, Normal, v. 34, n. 3, p. 59-80, 1997. Disponível em: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>. Acesso em: 09 jul. 2019.

KOŁODZIEJSKI, M.; PRZYBYSZ-ZAREMBA, M. Project Method In Educational Practice. **University Review**, Warsaw, v. 11, n. 4, p. 26-32, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321542427_Project_Method_in_Educationa_l_Practice. Acesso em: 12 jul. 2019.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LAMPREIA, C. **As propostas anti-mentalistas no desenvolvimento cognitivo: uma discussão de seus limites**. 365f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, PUC, Rio de Janeiro, 1992.

LAZZARI, A. The public good: historical and political roots of municipal preschools in Emilia Romagna. **European Journal of Education**, Oxford, v. 47, n. 4, p. 556-568, 2012.

MAIDA, C. Project-Based Learning: a critical pedagogy for the twenty-first century. **Policy Futures in Education**, Los Angeles, v. 9, n. 6, p. 759-768, 2011.

MARTINI, D. *et.al. Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos*. São Paulo: Editora Escola Ateliê Carambola, 2020.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MALAGUZZI, L. Os dias da infância. **Entrevista com Loris Malaguzzi**. Raiuno, Empresa italiana de radiodifusão e televisão, abr. 1993. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MkpWOPZA6M4>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MALAGUZZI, L. Una carta per tre diritti. Reggio Emilia, Italia: Scuole e Nidi d'Infanzia, 1993. Disponível em: <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/cartaper3diritti.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

MARQUES, L. William Kilpatrick e o Método de Projeto. **Cadernos de Educação de Infância**, Lisboa, n. 107, p.4-5, jan./abr. 2016.

MARQUES, A. C. T. L.; ALMEIDA, M. I. A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 413-428, set./dez. 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTESSORI, M. **A criança**. Lisboa: Portugalia, 1936.

MONTESSORI, M. **O segredo da infância**. Campinas: Cedet, 2019.

MONTESSORI, M. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Portugalia, s.d.

MONTESSORI, M. **A formação do homem**. Campinas: Cedet, 2018.

MOSS, P. **¿Cuál es la imagen de niño tenemos?** Disponível em: <http://unesdoc.org/images/0018/001871/187140s.pdf>. Acessado em 10 de ago. 2020.

MOSS, P. **Rumo à unificação da educação de infância.** Youtube, 21 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pEnGJHjAc-k&t=3828s>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. O futuro da infância é o presente. *In: Educação: Cultura e Sociologia da Infância*, São Paulo, Edição Especial, p. 42-55, 25 mar. 2013.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006.

MUSSINI, I. Introdução. *In: MARTINI, D. et.al. Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos.* São Paulo: Ateliê Carambola, 2020. p. 15-18.

NASCENTES, A. **Dicionário etimológico resumido.** Rio de Janeiro: INL, 1966.

NOGUEIRA, M. O. G.; LEAL, D. **Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

NOGUEIRA, S. N. Escuta pedagógica: um caminho possível para ressignificar o currículo da educação infantil. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED*, 39., 2019, Niterói. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 1-3.

PAGANO, A. *Progettazione e Documentazione* na Creche e na Pré-Escola. *In: GARCIA, J.; PAGANO, A.; PRANDI, R. A reinvenção da Educação Infantil - uma experiência de Reggio Emilia.* Curitiba: UTP, 2018. p. 35-58.

PALMIERI, C. Il progetto della cura. *In: CAPPÀ, F. Intenzionalità e progetto: Tra filosofia e pedagogia.* Milão: Franco Angeli, 2007. p. 141-168.

PERRINI, M. Ferrante Aporti, apostolo e pedagogo dell'educazione infantile in Italia. **Pedagogia e Vita**, Bréscia, s.n., p. 1-7, 30 giugno de 1958.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

PIAGET, J. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** 24. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

PRESTES, Z. R. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 5-14, 2014.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, jul./set. 2012.

PROTAGONISMO. **Dicionário etimológico**. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/protagonismo/>. Acesso em: 27 jan. 2021.

PROENÇA, M. A. A contribuição de Reggio Emilia para as crianças pequenas: inspirações. *In*: FRIEDMANN, A. *et al.* (org.). **Olhares para as crianças e seus tempos** – caminhos, frestas, travessias. Cachoeira Paulista: Passarinho, 2022.

REGO, T. C. R. Novas perspectivas para o estudo da infância. *In*: **Educação: Cultura e Sociologia da Infância**, São Paulo, Edição Especial, p. 6-13, 25 mar. 2013.

REGO, T. C. R. A origem da singularidade humana na visão de educadores. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 35, p. 79- 93, 1995.

REGGIO CHILDREN. **Regolamento scuole e nidi d'infanzia del comune di Reggio Emilia**. Reggio Children. Reggio Emilia, 2009.

REGGIO CHILDREN. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

REGGIO CHILDREN. **Mosaico de traços, palavras, matéria** – Reggio Children, escolas e creches da infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2022.

REGGIO CHILDREN. **As cem linguagens em mini-histórias**: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2021.

REGGIO EMILIA. **Comune di Reggio Emilia**. Disponível em: <https://www.comune.re.it/retectivica/urp/retecivi.nsf/PESDocumentID/CEA7CCD1AF44179BC1257EB900260A45?opendocument>. Acesso: 15 out. 2020.

REGGIO EMILIA APPROACH. **Carta dei servizi dei nidi e delle scuole dell'infanzia comunali a gestione diretta**. Reggio Emilia, 2018.

REZENDE, A. M. de; BIANCHET, S. B. **Dicionário do latim essencial**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RINALDI, C. O Currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.113-122.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, Diálogos com Reggio Emilia: projetos na escola e protagonismo da criança. **Revista Ciências Humanas** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada URI, Frederico Westphalen, p. 183-207, set./dez 2019.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHELLIN, M. C. S. N. **A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral**. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2015.

SIGNIFICADOS. **Dicionário de significados**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/infancia/>. Acesso em 09/09/2020.

SILVA, V. J. **Encanto e coerência: a infância construindo pontes entre Reggio Emilia e a política para a Educação Infantil no município de São Paulo**. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo, 2016.

SPAGGIARI, S. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. *In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 105-112.

STEMMER, M. R. G. S. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. 182 f. Tese (Doutorado em educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

STOLTZ, T. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar**. Curitiba: IBPEX, 2008.

STONE, J. E. A Vygotskian Commentary on the Reggio Emilia Approach. **Contemporary Issues in Early Childhood**, Melbourne, v. 13, n. 4, p. 276-289, abril 2012.

SUHR, I. R. F. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: IBPEX, 2011.

TONUCCI, F. **40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TONUCCI, F. A verdadeira democracia começa aos 3 anos. *In: Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, ano 3, n. 8, p. 16-20, jul./out. 2005.

ULRICH, C. John Dewey and the project-based learning: landmarks for nowadays Romanian education. **Journal of Educational Sciences and Psychology**, Bucharest, V. VI, n. 1B, p. 54-60, 2016.

VECCHI, V. **Arte y creatividad em Reggio Emilia – el papel de los talleres y sus posibilidades em educación infantil.** Madrid: Morata, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. Uma ferramenta e um sinal no desenvolvimento de uma criança. *In:* VIGOTSKI, L. S. **Psicologia do desenvolvimento humano.** Moscou: Sense, 2005. p. 11-17.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1995.

REFERÊNCIA DAS IMAGENS NAS OBRAS ORIGINAIS

p. 37 – REGGIO CHILDREN. The Hundred Languages in Ministories – Told by Teachers and Children from Reggio Emilia. Worcester: Davis, 2016.

p. 39 – REGGIO CHILDREN. The Hundred Languages in Ministories – Told by Teachers and Children from Reggio Emilia. Worcester: Davis, 2016.

p. 40 – REGGIO CHILDREN. The Hundred Languages in Ministories – Told by Teachers and Children from Reggio Emilia. Worcester: Davis, 2016.

p. 44 – REGGIO CHILDREN. The Hundred Languages in Ministories – Told by Teachers and Children from Reggio Emilia. Worcester: Davis, 2016.

p. 51 – REGGIO CHILDREN. The Hundred Languages in Ministories – Told by Teachers and Children from Reggio Emilia. Worcester: Davis, 2016.

p. 52 – REGGIO CHILDREN. The Hundred Languages in Ministories – Told by Teachers and Children from Reggio Emilia. Worcester: Davis, 2016.

p. 54 – REGGIO CHILDREN. The Hundred Languages in Ministories – Told by Teachers and Children from Reggio Emilia. Worcester: Davis, 2016.

p. 55 – REGGIO CHILDREN. The Hundred Languages in Ministories – Told by Teachers and Children from Reggio Emilia. Worcester: Davis, 2016.

p. 58 – REGGIO CHILDREN. The Hundred Languages in Ministories – Told by Teachers and Children from Reggio Emilia. Worcester: Davis, 2016.

p. 60 – REGGIO CHILDREN. The Hundred Languages in Ministories – Told by Teachers and Children from Reggio Emilia. Worcester: Davis, 2016.

p. 69 – REGGIO CHILDREN. Mosaico di grafiche, parole, matéria: Reggio Children s.r.l, 2015.

p. 72 – REGGIO CHILDREN. Mosaico di grafiche, parole, matéria: Reggio Children s.r.l, 2015.

p. 79 – REGGIO CHILDREN. Mosaico di grafiche, parole, matéria: Reggio Children s.r.l, 2015.

p. 85 – REGGIO CHILDREN. Mosaico di grafiche, parole, matéria: Reggio Children s.r.l, 2015.

p. 106 – REGGIO CHILDREN. The Hundred Languages in Ministories – Told by Teachers and Children from Reggio Emilia. Worcester: Davis, 2016.

p. 109 – REGGIO CHILDREN. The Hundred Languages in Ministories – Told by Teachers and Children from Reggio Emilia. Worcester: Davis, 2016.

- p. 111 – REGGIO CHILDREN. Mosaico di grafiche, parole, matéria: Reggio Children s.r.l, 2015.
- p. 116 – REGGIO CHILDREN. The Hundred Languages in Ministories – Told by Teachers and Children from Reggio Emilia. Worcester: Davis, 2016.
- p. 118 – REGGIO CHILDREN. The Hundred Languages in Ministories – Told by Teachers and Children from Reggio Emilia. Worcester: Davis, 2016.
- p. 119 – REGGIO CHILDREN. Mosaico di grafiche, parole, matéria: Reggio Children s.r.l, 2015.
- p. 123 – REGGIO CHILDREN. Mosaico di grafiche, parole, matéria: Reggio Children s.r.l, 2015.
- p. 125 – REGGIO CHILDREN. Mosaico di grafiche, parole, matéria: Reggio Children s.r.l, 2015.
- p. 127 – REGGIO CHILDREN. The Hundred Languages in Ministories – Told by Teachers and Children from Reggio Emilia. Worcester: Davis, 2016.
- p. 130 – REGGIO CHILDREN. Mosaico di grafiche, parole, matéria: Reggio Children s.r.l, 2015.
- p. 153 – REGGIO CHILDREN. The Hundred Languages in Ministories – Told by Teachers and Children from Reggio Emilia. Worcester: Davis, 2016.

APÊNDICE

O “ESTADO DO CONHECIMENTO” SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: um exercício sobre os caminhos percorridos na pesquisa

Neste capítulo são sistematizados os estudos produzidos durante o período de 2000 a 2021 que mais se aproximam do objeto desta pesquisa, permitindo ter uma visão panorâmica da produção científica, em um exercício de tomar conhecimento dos percursos teóricos já realizados, e que de alguma maneira pudessem contribuir com o desenvolvimento da tese. No ‘estado do conhecimento’ reunimos pesquisas que mais trazem contribuições no sentido de responder à pergunta da tese, ainda que de maneira parcial.

2.1 A PESQUISA EDUCACIONAL

A ação das crianças nos projetos de aprendizagem na educação infantil foi o farol que orientou olhares, leituras, seleção de materiais, destaques, anotações em textos e a produção escrita da pesquisa até o momento. Entendendo, assim como Minayo (1994, p. 17) que a pesquisa é uma “atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade”, “um labor artesanal” (p. 25). Por ter a ação das crianças como objeto de estudo, mas também por estar na escola, enquanto professora da educação infantil, compreendo que é pela pesquisa que sustento minha atividade e consigo refinar o olhar para apreender a atuação infantil nos projetos, como descrito por Minayo (1994, p. 25) “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”.

Realizar inicialmente um levantamento das pesquisas relacionadas ao tema, possibilitou criar intimidade com o objeto de estudo, criar andaimes teóricos que contribuem na busca por respostas às inúmeras indagações que surgem no decorrer da investigação, constituindo uma ferramenta de apoio teórico ao estudo e reflexões, a partir das aproximações com outras pesquisas, ou seja, sobre o que já foi publicado acerca do objeto. Dessa maneira, as contribuições de pesquisas anteriormente realizadas e analisadas após levantamento, possibilitaram criar um panorama das produções que podem trazer subsídios teóricos à problemática da

tese, seguindo no sentido do estado do conhecimento, como defendido por Soares (1987, p. 3):

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Após o levantamento de pesquisas por aproximação teórica, considerando título, palavras-chave, resumo, organização do sumário e metodologia, iniciou-se a organização dos referenciais de apoio separados por pastas e atentando aos conceitos centrais dessa tese: criança, projetos, educação infantil e abordagem Reggio Emilia. Por meio da leitura do material levantado e interpretação considerando esses elementos, foi possível perceber que as produções acerca da temática apresentaram fundamentos teóricos muito próximos, mas não diretos, ou seja, a construção do estado do conhecimento revelou inúmeros andaimes teóricos, mas nenhum que atendesse de maneira precisa ao objeto de pesquisa em questão.

2.2 AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: 2000-2021

No século XXI foi possível perceber um exponencial crescimento nas pesquisas sobre a Educação Infantil, estudos sobre as crianças pequenas e os contextos de aprendizagem na escola da infância. Com o intuito de conhecer as pesquisas produzidas referentes a essa etapa da educação básica, foi realizado um levantamento sobre dissertações e teses disponíveis no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵⁴, no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵⁵, de artigos publicados nos Anais das reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-

⁵⁴ É uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual, e faz parte do Portal de Periódicos da Instituição. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 27 jul. 2021.

⁵⁵ Criado e coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, a BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 27 jul. 2021.

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁵⁶ e de artigos que integram os periódicos da *Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil)*⁵⁷. Na sequência ao levantamento, o exercício de realizar mais uma seleção dos textos por afinidade ao tema, a partir da leitura dos resumos, possibilitaram fracionar ainda mais os textos apontados pelos filtros de seleção das plataformas.

Na seleção de teses, dissertações e artigos, utilizamos no sistema de busca nos portais supracitados de palavras consideradas chave à pesquisa, sendo elas: educação infantil, projetos na educação infantil, abordagem Reggio Emilia, criança. Na ausência de produções considerando esses termos, realizamos alterações, empregando as seguintes palavras-chave: criança, projeto, educação infantil, Reggio Emilia, nesta ordem. Faz-se necessário mencionar uma vulnerabilidade na atividade de algumas plataformas, o que dificultou essa parte da pesquisa pela oscilação ou ausência de sinal. A pesquisa foi realizada no período de 26 de julho de 2021 a 28 de agosto do mesmo ano e a decisão de realizar um levantamento do Estado do Conhecimento no período de 2000 a 2021 se deve ao fato de que nesse período os principais documentos nacionais que tratam sobre educação infantil tenham sido implementados como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – 2009, (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular – 2017 (BNCC) além do crescimento na produção acadêmica referente a essa etapa e comprovado com percentual de ampliação anualmente percebida no levantamento em questão.

2.3 AS CRIANÇAS E OS SEUS PROJETOS: um levantamento dos estudos sobre a ação das crianças nos projetos de aprendizagem na educação infantil

Com o propósito de compreender a ação das crianças da educação infantil nos projetos de aprendizagem, recorreremos ao levantamento das produções científicas nacionais de diferentes autores, mas com um tema de pesquisa em comum – as crianças e os projetos na educação infantil. O exercício intelectual de

⁵⁶ A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

⁵⁷ SciELO - Scientific Electronic Library Online, significa. É uma plataforma eletrônica e cooperativa de livre acesso a artigos científicos de revistas na Internet. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em 02 ago. 2021.

analisar as obras e consubstanciar o já produzido, permitiu levantar 21 obras, entre artigos, dissertações e teses. A análise viabilizou perceber que a etapa da Educação Infantil e questões relacionadas à infância, correspondem a um volume considerável de produções, em contrapartida, nos indica que enquanto tema de pesquisa, o envolvimento das crianças, a sua ação e as singularidades de sua participação nos projetos de aprendizagem se revelam ao nosso olhar, como uma lacuna teórica e nos incentiva a investir na pesquisa, uma vez que por se tratar de uma modalidade organizativa do trabalho didático em grande parte, adotado na educação infantil, carece de mais estudos de maneira a (re)conhecer a potência das crianças em idade pré-escolar nas pesquisas e propostas inerentes aos projetos, ou seja, discute-se teoricamente vários temas referentes à educação infantil e a escola da infância, mas pouco ou quase nada se tece sobre o sujeito central, a criança.

A respeito dos artigos angariados em plataformas eletrônicas (SciELO e ANPED), utilizando as palavras-chave: educação infantil, metodologia por projetos, abordagem Reggio Emilia e crianças não foi localizada nenhuma publicação, sendo necessário realizar adequações para educação infantil, projetos e crianças, as quais permitiram um levantamento de 15 (quinze) trabalhos, em sua totalidade na área da educação, com acentuada inclinação para discussões a partir da sociologia da infância. Destes, foram selecionados os artigos que evidenciaram uma maior aproximação com o tema de investigação. Além de uma análise dos resumos dos artigos, também foram examinadas as referências bibliográficas de modo a conferir as similaridades em seus referenciais teóricos.

No Quadro 1, estão os sete artigos levantados em plataformas online, considerando as análises supracitadas e as palavras-chave, sendo dois com maior destaque para as concepções de criança, infância e o princípio de escuta e, cinco com enfoque na participação das crianças em experiências, investigações ou projetos na educação infantil.

Quadro 1 – Artigos selecionados a partir dos filtros de busca na revista eletrônica.

Título e Autor(es)	Área	Revista	Ano
As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. ALDERSON, Priscilla.	Educação	Educação & Sociedade	2005
Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria	Educação	Educação e Pesquisa	2007

Letícia Ribeiro dos; BASÍLIO, Dorli Ribeiro.			
Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças OLIVEIRA, Fabiana de.	Educação	Revista Portuguesa de Educação	2017
Desafios da investigação com crianças na formação de professores: contributos da sociologia da infância PALOS, Ana Cristina.	Educação	Educação e Pesquisa	2018
Currículo da educação infantil - considerações a partir das experiências das crianças SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos.	Educação	Educação em Revista	2018
Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira.	Educação	Cadernos de Pesquisa	2019
Criança, infância e educação infantil: pressupostos das pesquisas. SOARES, Ademilson de Sousa.	Educação	Educar em Revista	2020

Fonte: a autora, com base na SciELO – Scientific Electronic Library Online (2021).

Alderson (2005), em seu artigo *As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa*, realiza uma revisão de literatura internacional em que considera as crianças co-produtoras de dados durante as pesquisas desenvolvidas com elas, apontando três áreas principais: os estágios do processo de pesquisa em que as crianças podem ser envolvidas como atores; os níveis de participação das crianças; e o uso de métodos que podem aumentar o envolvimento informado das crianças em pesquisas, sem deixar de respeitar os seus direitos. A autora inicia o debate amparada na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (1989) e discute a participação delas como sujeitos da pesquisa e não como objetos, abordando os envolvimento nos projetos cotidianos da escola como um início para uma participação social mais efetiva e ampla, denominando-as como crianças pesquisadoras. Ainda que não considere apenas crianças em idade pré-escolar, o artigo nos indica que há estudos sobre a participação delas em projetos e tece um panorama de como a literatura considera a criança, como descreve a autora:

A crescente literatura sobre crianças como pesquisadoras sugere que elas são um recurso subestimado e subutilizado [...] a abrangência das pesquisas sobre crianças poderia ser ampliada pelo seu envolvimento como pesquisadoras em muitos métodos, níveis e estágios do processo. As crianças são a fonte primária de conhecimento sobre suas próprias visões e experiências. (ALDERSON, 2005, p. 435-436).

Kishimoto; Santos e Basílio (2007) no artigo *Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil* trata de uma pesquisa qualitativa a partir de um estudo de caso instrumental em que uma professora de educação infantil, utilizando a abordagem de projetos, valoriza os saberes e narrativas das crianças em uma proposta de literatura. As contribuições do artigo seguem no sentido de explanarem sobre a metodologia por projetos na educação infantil e a valorização de uma pedagogia da infância que incentiva o ouvir as crianças e, a participação no sentido de potencializar as aprendizagens infantis. Ademais, contribui ao compor um referencial teórico sobre os dois conceitos centrais da pesquisa em questão, aprendizagem e projetos, bem como contribuições de teóricos como Dewey e Bruner.

Oliveira (2017) em seu artigo *Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças*, apresenta como objetivo central, refletir sobre a participação infantil, apoiando-se em estudos da Sociologia da Infância e debatendo sobre “as formas de atuação da criança na sociedade com base na compreensão dessa enquanto ator social, sujeito de direitos e com voz”. Sobre essa participação, destaca o envolvimento das crianças em projetos no âmbito dos espaços públicos urbanos e não em projetos de aprendizagem na escola da infância. Não obstante, o artigo contribui ao refletir sobre a concepção de criança como ator social, dialogando com teóricos que coadunam com a pesquisa vigente.

O artigo *Desafios da investigação com crianças na formação de professores: contributos da sociologia da infância* de PALOS (2018) debate sobre a relação que “o investigador (professor) e as crianças constroem no decurso dos processos de investigação, refletindo alguns dos fatores relacionais e contextuais que podem complexificar esse processo” (p. 1), abordando conceitos como investigação com as crianças, professor investigador a partir de estudos oriundos da Sociologia da Infância. A autora apresenta um referencial teórico robusto que nos auxilia a partir dos estudos etnográficos da sociologia da infância, a perceber a criança em envolvimento nos processos de investigação.

No artigo *Criança, infância e educação infantil: pressupostos das pesquisas* de SOARES (2020) realiza uma pesquisa bibliográfica no período de 2006 a 2016 em produções que apresentam como conceitos criança, infância e educação infantil.

Trata-se dessa maneira, de uma memória bibliográfica que não apresenta uma contribuição direta à tese, mas auxilia à medida que explora conceitos importantes para essa pesquisa. Outro artigo que tece um panorama de produções realizadas no Brasil entre 2008 a 2018 sobre a criança e a sua participação nas pesquisas na educação infantil de maneira mais efetiva, a partir da escuta foi realizada por Cruz e Schramm (2019) intitulada *Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil* no qual foi realizada uma análise das narrativas infantis que expressam a competência das crianças, ampliando a participação nos serviços educativos destinados a elas. A escuta sendo um dos princípios fundantes da abordagem Reggio Emilia, sob a qual são desenvolvidos muitos projetos nas escolas da infância da Itália, dentre outras propostas, encontram na postura do adulto a disposição de escutar em relação à criança.

Santos (2018) em *Currículo da educação infantil - considerações a partir das experiências das crianças* propõe uma discussão sobre a construção do currículo na educação infantil a partir das experiências das crianças, sustentado por um debate entre teóricos da sociologia da infância e, pautados na concepção de uma criança competente e plenamente ativa. Apesar de a discussão focar em currículo e nos campos de experiência, o artigo segue no sentido de aprofundar o conceito de experiência em sentido amplo de aprendizagem na educação infantil e dialoga com pesquisadores nacionais como Paulo Fochi e Maria Carmem Barbosa, comuns à essa pesquisa.

No quadro 2, foram levantados três artigos disponibilizados nos Anais das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), especificamente no GT07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos). Assim como apresentado no Quadro 1, os artigos se aproximam do tema em pesquisa, mas são fontes indiretas para a tese.

Quadro 2 – Artigos selecionados a partir dos filtros de busca na revista eletrônica.

Título e Autor(es)	Instituição vinculada	Edição da reunião anual - ANPED	Ano
Infância e educação infantil: o grupo de crianças e suas ações em contexto escolar ALMEIDA, Renata Proveti Weffort	PUC/SP	34 ^a	2011

Onde estão as crianças da carochinha? Investigando a produção de conhecimento de uma creche universitária MENEZES, Flávia Maria de; AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de.	UERJ	38ª	2017
Escuta pedagógica: um caminho possível para ressignificar o currículo da educação infantil NOGUEIRA, Simone do Nascimento.	Universidade Católica de Santos	39ª	2019

Fonte: a autora, com base nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd (2021).

Almeida (2011) em *Infância e educação infantil: o grupo de crianças e suas ações em contexto escolar* realizou um estudo a partir de observações em uma escola municipal com crianças da educação infantil e procurou atender o objetivo de mostrar como as crianças vivenciam as experiências escolares, suas reações diante da organização escolar e o que criam a partir da convivência, utilizando como método, a etnografia proposta por Corsaro. As contribuições desse artigo seguem no sentido de agregarmos à tese, uma reflexão a partir do exercício de observar as crianças em ação nos espaços educativos, o que revela a sua atuação também nos projetos de aprendizagem. Ainda que esta pesquisa seja bibliográfica, as contribuições dos estudos etnográficos com as crianças mostram-se relevantes.

Menezes e Aquino (2017) em *Onde estão as crianças da Carochinha? Investigando a produção de conhecimento de uma creche universitária*, apresentam no artigo um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada numa creche universitária, em que o objetivo era investigar as relações entre pesquisador e crianças. A partir de uma leitura bakhtiniana das pesquisadoras, a pesquisa se desenvolve sobre a análise das produções realizadas pela universidade em questão e como as crianças da creche universitária aparecem nas pesquisas no período de (1989-2012). A esse respeito, podemos dizer que o artigo não apresenta uma contribuição direta à tese, mas confirma o que havia sido percebido, a maneira como as crianças são pesquisadas e como elas aparecem nas pesquisas sobre educação infantil, confirmando a carência de se olhar para as crianças em ação nas escolas da infância.

Nogueira (2019) em *Escuta pedagógica: um caminho possível para ressignificar o currículo da educação infantil* discute a partir de uma perspectiva freireana a necessidade de uma escuta pedagógica como um caminho possível de propor uma prática pedagógica mais adequada às crianças e, assim, ressignificar o currículo da educação infantil. A autora ao realizar uma cartografia de estudos, procura mostrar como os pesquisadores ouvem as crianças ou como conhecem o

universo infantil pelos olhos das crianças. Esse artigo indica o que foi possível perceber no levantamento desse tipo de produção acadêmica, a carência de pesquisas sobre e com as crianças, como Nogueira (2019, p. 1) apresenta: “[...] é possível que haja pouca investigação na escola a respeito do esforço que a criança realiza para conhecer o mundo, construir hipóteses e conhecimentos”, em outras palavras, a pesquisa de Nogueira ainda que não traga contribuições diretas à tese permite uma reflexão sobre reconhecemos as crianças na escola da infância.

Em relação as pesquisas levantadas na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações a partir das palavras-chave educação infantil, projetos na educação, metodologia por projetos, abordagem Reggio Emilia, ação da criança e “criança nenhum registro foi encontrado, o que exigiu uma adaptação nos filtros de localização para: criança, projeto, educação infantil e Reggio Emilia, permitindo assim, que fossem relacionadas quatro dissertações e duas teses entre os anos 2000 a 2021. Com relação às dissertações, uma apresenta maior aproximação ao tema da pesquisa proposta. Sobre as teses, as duas localizadas agregam contribuições à pesquisa.

Sobre as dissertações, 11892 foram indicadas considerando os filtros adotados. Desse total, 28 foram selecionadas a partir da leitura dos resumos e organização dos sumários. Após análise de cada uma, cinco realmente se aproximam no objeto da tese. Na tabela abaixo, são apresentadas por ordem cronológica de defesa, seus autores, área do programa e instituição. Na sequência, segue um resumo das pesquisas indexadas contendo objetivos, abordagem metodológica, contribuições dos autores no sentido de aproximá-la no tocante a esta pesquisa.

Quadro 3 – Uma dissertação indexada - “criança”, “projeto”, “educação infantil” e “Reggio Emilia”

Título e Autor(es)	Área	Instituição vinculada	Ano
Práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil: o cotidiano da sala de aula de egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta/MT GABRIEL, Aparecida Garcia Pacheco	Ensino	Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES	2018

Fonte: a autora, com base BDTD (2021).

Gabriel (2018) na dissertação intitulada *Práticas pedagógicas investigativas na Educação Infantil: o cotidiano da sala de aula de egressas do curso de*

Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta/MT apresenta uma pesquisa que tinha por objetivo investigar como duas egressas de Pedagogia utilizaram o ensino por investigação em suas práticas pedagógicas numa turma de educação infantil, que atuavam. A pesquisa se valeu da metodologia pesquisa-ação, com análise dos dados proposta por Bardin. Por se tratar de uma pesquisa com objetivo principal de analisar a ação profissional de uma turma de Maternal, num primeiro momento, parece não trazer contribuições, mas a análise também evidencia uma reflexão da pesquisadora no envolvimento das crianças, assim como retoma no corpo teórico da dissertação a abordagem Reggio Emilia, teóricos italianos e, o entendimento de prática investigativa utilizando o trabalho por projetos e um olhar reflexivo mais pontual para a ação da criança. O referencial teórico utilizado pela pesquisadora, se fundamenta em autores como Lino e Niza (2007), Moura e Barbosa (2011), Silva (2011), Gardner e Rinaldi (2014), Malaguzzi (2001). Dessa maneira, a dissertação que se propõe a investigar a prática investigativa não centraliza seu olhar para o docente, mas considera a criança como uma parceira no contexto investigativo.

Quadro 4 – Quatro dissertações indexadas - “criança”, “projeto”, “educação infantil” e “Reggio Emilia”

Título e Autor(es)	Área	Instituição vinculada	Ano
Projetos de trabalho na creche UFF: articulação com a proposta pedagógica e a produção das crianças MELO, Claudia Vianna de.	Educação	UERJ	2013
O que as crianças da pré-escola revelam acerca das práticas pedagógicas que experienciam no contexto de uma escola de educação infantil BELING, Vivian Jamile.	Educação	UFSM	2017
Pedagogia de projetos: uma abordagem Curricular na Educação Infantil BIANCHI, Roberta Alessandra Fardin.	Educação	Centro Universitário Moura Lacerda	2017
Por trás da porta, que projeto acontece? Um diálogo sobre o (des) protagonismo da criança SANTOS, Aline Fernandes dos.	Educação	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	2018

Fonte: a autora, com base no Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2021).

A dissertação de Melo (2013) *Projetos de trabalho na creche UFF: articulação com a proposta pedagógica e a produção das crianças* apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo investigar a articulação entre os projetos de trabalho, a proposta pedagógica e a produção das crianças desenvolvidas pela Equipe Creche UFF no espaço físico do Departamento de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI/UFF), Unidade Universitária de

Educação Infantil (UUEI) localizada em Niterói, Rio de Janeiro (RJ). Trata-se de uma investigação que tomou como material de análise a produção do conhecimento sobre a infância restrita a projetos de trabalho de autoria de docentes, estagiários, bolsistas, pesquisadores em geral, os projetos de trabalho desenvolvidos nessa unidade com as crianças de 18 meses a 5 anos e os registros do caderno de campo produzidos a partir das observações das reuniões pedagógicas. A autora recorreu a diversos autores da infância e principalmente sobre o planejamento e seus desdobramentos em diferentes registros com enfoque na metodologia por projetos, o que aproxima a dissertação desta tese, embora com uma contribuição parcial, no sentido de contemplar em um dos seus capítulos uma discussão sobre os projetos de trabalho na educação infantil e sua aproximação com a experiência reggiana. Sem seguir, as linhas teóricas e metodológicas que coadunam a pesquisa em questão, indica alguns referenciais teóricos e a possibilidade de perceber contribuições da experiência italiana quando diz: “[...] as experiências de Reggio Emilia não são modelos, mas trazem possibilidades para uma reflexão sobre projetos de trabalho na educação infantil”, tomando como referência a realidade fluminense, compondo uma das perguntas mobilizadoras desta tese, referindo-se à realidade curitibana.

Em Beling (2017) com a pesquisa intitulada *O que as crianças da pré-escola revelam acerca das práticas pedagógicas que experienciam no contexto de uma escola de educação infantil*, a autora apresenta como objetivo de pesquisa investigar o que as crianças da pré-escola revelam acerca das práticas pedagógicas que experienciam no contexto de uma escola pública municipal de Educação Infantil em Santa Maria/RS. O diferencial agregador da dissertação vem no sentido de que ela ser realizada com crianças, na qual procurou-se estratégias para qualificar as crianças como sujeitos ativos e participantes da pesquisa, por meio de registro escrito de suas falas, seus desenhos e fotografias. Para isso, recorreu a teóricos como Dewey, Barbosa, Martins Filho, Oliveira-Formosinho e reafirmou a partir do observado e analisado à luz da teoria, a necessidade de valorizar as vozes das crianças, pois se mostram colaboradoras da pesquisa e extremamente competentes.

A dissertação *Pedagogia de projetos: uma abordagem Curricular na Educação Infantil*, de Bianchi (2017) apresenta como objetivo conhecer e compreender como são desenvolvidos os projetos na educação infantil, a partir das

concepções dos professores. A análise se deu por meio de uma pesquisa qualitativa, e como instrumentos para coleta de dados privilegiaram-se as entrevistas semiestruturadas e registros produzidos por quatro professoras participantes que lecionam na educação infantil em uma rede municipal de uma cidade do interior paulista. A aproximação teórica se dá pelo fato de aproximar a discussão sobre projetos como uma alternativa curricular para o trabalho com crianças de educação infantil, dentro da proposta de valorização da infância e, por considerar a experiência italiana de Reggio Emilia, como uma abordagem de referência. Ademais, as considerações da pesquisadora Bianchi (2017) seguem ao encontro do apontado nesta pesquisa, a de que os professores apresentam muito fragilidade formativa sobre projetos e a abordagem supracitada, sendo assim, não reconhecem a criança enquanto partícipe competente no trabalho com essa metodologia.

Em *Por trás da porta, que projeto acontece? Um diálogo sobre o (des) protagonismo da criança*, de Santos (2018), apesar de a dissertação considerar o primeiro ano do ensino fundamental como etapa a ser pesquisada, a discussão central considera a metodologia de projetos como uma perspectiva investigativa, a abordagem Reggio Emilia de Educação Infantil e realiza uma discussão mais pontual sobre a participação das crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com a primeira parte bibliográfica e, a segunda, como uma análise a partir de um estudo de campo. Ainda que o objeto de análise considere como sujeitos da pesquisa os professores e a sua compreensão a respeito de projetos, de maneira equivocada, pois utilizam os projetos como uma estratégia para vincular conteúdos do currículo e não as necessidades de um grupo de criança, mesmo assim, as contribuições da pesquisa seguem no sentido de discorrer sobre algumas características no trabalho por projetos e reflexões sobre o protagonismo da criança.

Nos quadros a seguir, as teses são apresentadas por ordem cronológica de defesa, seus autores, área do programa e instituição. Na sequência, segue um resumo das pesquisas indexadas contendo objetivos, o arsenal teórico utilizado pelo pesquisador, a abordagem metodológica, contribuições dos autores no sentido de aproximá-la a esta pesquisa.

Quadro 5 – Duas teses indexadas - “criança”, “projeto”, “educação infantil” e “Reggio Emilia”:

Título e Autor(es)	Área	Instituição vinculada	Ano
Um estudo dos conceitos numéricos iniciais	Educação	Universidade	2010

em crianças inseridas no ambiente escolar da educação infantil SENNA, Maria Teresa Telles Ribeiro.		Federal do Rio Grande do Sul	
Crianças e músicas como potência de transformação: brincadeira, integração e criação na educação infantil do Colégio Pedro II HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski	Música	Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho	2018

Fonte: a autora, com base BDTD (2021).

A tese de Henriques (2018), *Crianças e músicas como potência de transformação: brincadeira, integração e criação na educação infantil do Colégio Pedro II* é uma pesquisa de abordagem qualitativa, configurada a partir de um estudo de caso realizado no Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II com crianças de 3 a 6 anos, no período de 2014 a 2017. O arcabouço teórico da tese é centrado numa proposta rizomática baseada em Deleuze e Guattari, pedagogia da Escuta de Reggio Emilia, no pensamento freireano e na compreensão da música enquanto arte. Por apresentar um objeto de tese específico (música) as contribuições parciais da tese seguem no sentido de valer-se de dois contributos. O primeiro, na concepção de criança como sujeito de pesquisa e como pesquisador e, segundo, a escuta como um dos princípios da abordagem Reggio Emilia, fundamentais e que sustentam a participação das crianças nas propostas da educação infantil.

Senna (2010) em sua tese *Um estudo dos conceitos numéricos iniciais em crianças inseridas no ambiente escolar da educação infantil* de natureza investigativa etnográfica apresenta como objetivo reconhecer a dinâmica do processo de desenvolvimento de conceitos numéricos iniciais, na interação entre adultos e crianças de 2 a 5 anos, em duas instituições diferentes (Florianópolis/Brasil e Reggio Emilia/Itália) a partir de uma fundamentação teórica ancorada por Urie Bronfenbrenner. Por se tratar de um tema específico dentro do objetivo (construção matemática), o interesse nessa pesquisa é centrado nas contribuições do estudo sobre sistema educacional italiano e, por se tratar de uma pesquisa investigativa realizada na cidade de Reggio Emilia, a análise do universo pesquisado e relatado pela autora, além de ter na escola de infância reggiana como *lócus*, revela-se como uma maneira de ver pelos olhos da pesquisadora, a organização das propostas, espaços, tempos e materiais em que as crianças daquela cidade realizam as propostas.

Com relação ao levantamento de pesquisas no banco de teses e dissertações da CAPES é importante mencionar a dificuldade em realizá-lo em virtude da instabilidade de acesso à referida plataforma. Além disso, os filtros indicados não selecionam pesquisas considerando as palavras-chave, ocasionando um número considerável de teses e dissertações que não atendem ao solicitado. Dessa maneira, após a seleção indicada pela plataforma, uma segunda pesquisa manual foi realizada pasta a pasta. Em se tratando de teses, aplicando-se os filtros e as palavras-chave, foram apontadas 5.612 teses, destas 24 foram selecionadas considerando a análise do título, palavras-chave e resumo e, na seleção final, com análise do sumário, introdução e estrutura da pesquisa, quatro teses apresentaram maior proximidade com a pesquisa.

Quadro 6 – 4 teses indexadas - “educação infantil”, “metodologia por projeto”, “Abordagem Reggio Emilia” e “criança”:

Título e Autor(es)	Área do programa	Instituição	Ano de defesa
O sentimento de infância e as singularidades da criança no olhar do professor da escola polo pantaneira de Aquidauana: uma análise em fenomenologia CARVALHO, Patricia Alves.	Educação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2013
Experiências vivenciadas pelas crianças na SOUZA, Janaina Gomes Viana de. educação infantil: a produção de conhecimentos acerca do mundo	Educação	Universidade Federal do Piauí	2017
A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI FOCHI, Paulo Sergio.	Educação	Universidade de São Paulo	2019
Itinerários no processo de educar na infância: diálogos entre pedagogias MACIEL, Rochele Rita Andrezza	Educação	Universidade de Caxias do sul	2019

Fonte: a autora, com base no Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2021).

Em *O sentimento de infância e as singularidades da criança no olhar do professor da Escola Polo Pantaneira de Aquidauana: uma análise em fenomenologia*, Carvalho (2013), apresenta como objetivo compreender o sentimento de infância e as singularidades da criança, no olhar do professor a partir de uma perspectiva fenomenológica. Com um referencial teórico que pouco se relaciona com esta pesquisa, senão pelas contribuições acerca do conceito de singularidade e da maneira como ele foi discutido em relação ao tema, criança e

infância e, pelo fato de que autora traz contribuições sobre singularidade, por meio de autores como Damásio (1996, 2000) das Neurociências, Morin (1996b, 2000) da Teoria da Complexidade, Maturana (1997, 1998), Maturana e Varela (1995) da Biologia e outras mais como Schnitman (1996), Jerome Bruner (1997), Paulo Freire (1974, 1996). A partir de suas leituras, Carvalho (2013, p. 169) discorre da seguinte maneira sobre singularidade de modo a agregar com a pesquisa:

A partir do singular podemos atingir o complexo e perceber que os sujeitos, Ser criança, podem ser os mesmos, mas a singularidade do espaço tem o velho, o novo, e precisa do diferente para poder ser parte em processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

A tese *Experiências vivenciadas pelas crianças na educação infantil: a produção de conhecimentos acerca do mundo* de Souza (2017), apresenta como objetivo investigar as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto da educação infantil como possibilitadoras da produção de conhecimentos acerca do mundo. A abordagem metodológica dá-se pela pesquisa-ação em uma instituição de educação infantil de Timon/MA, com interpretação dos dados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e com respaldo das ideias da pesquisadora por Vygotsky (1987; 2001; 2004; 2007), Piaget (1975), Malaguzzi (1999), Oliveira (2011; 2012), Harlan e Rivkin (2002). A pesquisa aponta a partir da observação e da análise da formação docente, que há uma mudança na prática educativa e de como as crianças se envolvem em diferentes situações de aprendizagem. Apesar de o foco da pesquisadora considerar a formação de professores, contribui para esta pesquisa aprofundar as concepções de criança e infância, os pressupostos históricos da abordagem Reggio Emilia e ao considerar a criança como produtora de conhecimentos, como afirma a seguir:

A pesquisa apontou que as professoras ao ampliarem suas concepções sobre criança, infância e educação infantil, passaram a valorizar as experiências das crianças como ponto de partida para pensar a prática educativa e o processo de aprendizagem delas. As observações, experimentações, indagações e explicações, feitas pelas crianças durante a pesquisa, comprovaram a tese proposta revelando o modo como elas compreendem e se relacionam com o mundo por meio de diferentes experiências vivenciadas no contexto da educação infantil, bem como maneira pela qual produzem e expressam seus próprios conhecimentos através de múltiplas linguagens na infância. (SOUZA, 2017, p. 8).

A pesquisa *A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI* de FOCHI (2019) apresenta como ponto central da pesquisa a organização da vida cotidiana das instituições de Educação Infantil de modo a evidenciar o papel da criança no processo educativo, convidando a reposicionar o papel do professor. De maneira narrativa, o autor aborda principalmente a documentação pedagógica a partir do OBECI, que segundo Fochi (2019) trata-se de uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional, e no caso de sua pesquisa, envolve quatro instituições (duas públicas e duas particulares) da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Desta maneira, a pesquisa reflete a formação a partir da própria prática docente, discutindo o conceito de conhecimento praxiológico. Nessa discussão, o autor ancora-se em teóricos como Oliveira-Formosinho (2002, 2007, 2011, 2012, 2013, 2016, 2017), Rinaldi (2005, 2009, 2012, 2013, 2014,), Hoyuelos (2003, 2004, 2005, 2006, 2013, 2015), Moss (2016), Malaguzzi (1967, 1968, 1969, 2001, 2004, 2005, 2006, 2017), Vecchi (2013), Formosinho (1987, 2001, 2005, 2013, 2016, 2018), Edwards, Gandini, Forman (1999), Bruner (1997, 2001, 2006, 2008), Barbosa (2006, 2013, 2016, 2017) dentre outros importantes teóricos italianos que pesquisam a educação infantil e que contribuíram de maneira significativa com a construção da tese. É importante ressaltar o valor teórico da tese no sentido de olhar a criança sob uma perspectiva contemporânea de educação das infâncias e no reconhecimento das suas competências. O ponto nodal de Fochi (2019) é a documentação pedagógica, mas é justamente na construção desta documentação que podemos perceber como as ações das crianças são reveladas, o seu envolvimento nos projetos, suas hipóteses e o seu percurso investigativo.

Na tese *Itinerários no processo de educar na infância: diálogos entre pedagogias*, MACIEL (2019) apresenta um estudo a partir de uma pesquisa qualitativa e descritiva no campo empírico na realidade educacional italiana. O objeto de estudo são os artefatos pedagógicos definidos pela autora como a origem de distintos modos de orientar o processo de educar crianças pequenas. Para tanto, Maciel pesquisou três serviços educacionais italianos (creches e pré-escolas) na região da Toscana, onde, por meio de pesquisa bibliográfica, realizou análise de diferentes instrumentos, como: diário de campo, entrevistas, filmagens e narrativas. A partir disso, explorou duas categorias centrais da tese: pedagogias dos começos e

pedagogias das continuidades. Na análise dos itinerários percorridos pelas instituições, um deles enfoca a metodologia por projetos tanto numa análise teórica, quanto a partir de dados empíricos. Mesmo que, Maciel (2019) não tenha realizado a pesquisa em Reggio Emilia, estabelece um diálogo com a experiência reggiana, por se tratar de uma abordagem italiana de referência e ter aspectos em comuns à região por ela pesquisada. Ao abordar a pedagogia por projetos, busca ancoragens teóricas como Dewey, mas também dialoga com pesquisadores atuais, como Barbosa e Horn (2008), Rinaldi (2016), Bondioli e Savio (2018), Vecchi (2016) e Fortunati (2016), promovendo uma reflexão sobre o que foi analisado na sua experiência de pesquisa em solo italiano e a realidade brasileira, sem estabelecer parâmetros comparativos, mas os avanços de cada contexto, como é possível perceber no trecho que segue:

Assim, a proposição de pedagogias diferenciadas, bem como a proposição do desenvolvimento dos artefatos pedagógicos ajudam a potencializar o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, no caso, a Pedagogia de Projetos visa ressignificar o espaço escolar, tornando esse espaço vivo de interações, trazendo uma nova perspectiva para o processo de ensino e aprendizagem das crianças na escola. De tal forma, transformam-se as crianças em protagonistas do seu próprio conhecimento. Portanto, essa nova perspectiva de educar na infância por meio de projetos significa de fato mudar de postura, mudar a forma de repensar a escola, o currículo e a prática pedagógica em si. (MACIEL, 2019, p. 67-68).

Perfazendo o levantamento de estudos, apesar dos dados apresentarem uma quantidade expressiva de pesquisa sobre a etapa da educação infantil ou de conceitos principais relacionados ao tema da tese, é possível confirmar que as produções realizadas no período de 2000 a 2021 não tecem investigação teórica significativa que considere a criança sujeito central na construção dos projetos de aprendizagem, ou como objetiva esta pesquisa, que é de apreender as singularidades na ação da criança em projetos de aprendizagem na Educação Infantil no contexto da abordagem de Reggio Emilia. Singularidade no sentido daquilo que revela a beleza do cotidiano da educação da criança pequena, uma beleza que ainda precisamos aprender a perceber.

A produção do conhecimento realizada nesta pesquisa abre possibilidades de investir no objeto de estudo, visto que pela investigação foi possível encontrar lacunas teóricas. Lacunas que materializam uma ausência de olhar sobre a maneira como a criança atua nos projetos, suas projeções, parcerias, hipóteses, estratégias de pesquisa, narrativas ou ações que revelam todo seu potencial de aprendizagem.

REQUERIMENTO À EDITORA REGGIO CHILDREN

A

Casa Editrice Reggio Children SRL

Oggetto: Richiesta di permesso para uso parziale di opere testuale in una Tese di Dottorato in Brasile.

Eggregi Signori Editore Reggio Children - Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine

Si presentano:

MARIA ALZIRA LEITE, Documento d'Identità n° _____, Códice Fiscale Brasileiro n° _____, contatto : mariaalzira35@gmail.com; Dottoressa in Lettere: Linguistica e Lingua Portuguesa; Professoressa nell'Università Tuiuti do Paraná – UTP, Programma di Pos- Laurea in Educazione,; Coordinatrice di Ricerca di Pratiche Pedagogiche e Elementi Articulari e **CATIA ALIRE RODRIGUES AREND DA SILVA**, documento d'Identità n° _____, Códice Fiscale Brasileiro n° _____; contatto catiarend@yahoo.com.br; professoressa nel pubblico amministrativo del Comune di Curitiba (Brasile), studentessa di dottorato nel Programma di Pos-Laurea in Educazione nell'Università Tuiuti do Paraná – UTP, richiede alla Vostra Signoria:

La studentessa di dottorato Catia Alire Rodrigues Arend da Silva sviluppa sua ricerca nella esperienza di educazione nelle scuole di asilo nido comunali di Reggio Emilia. La sua ricerca adesso intitolata “Le singolarità nella atuação dei bambini nei progetti di apprendimento nell'approccio Reggio Emilia” essendo di natura qualitativa e bibliografia. In questo modo, la sua ricerca scientifica ha come scopo stendere le discussioni e riflessioni cerca del concetto di “Pensiero Progettuale” e la azione dei bambini coinvolti nei processi investigativi nel contesto dell'asilo nido.

Per effettivare il suo lavoro accademico, la studentessa di dottorato Catia Alire Rodrigues Arend da Silva sta analizzando i libri entitolatti “ I cento linguaggi dei Bambini” (As cem linguagens em mini-histórias contadas por professores e crianças de Reggio Emilia) ed anche “Mosaico Grafiche Parole Materia” (Mosaico de traços, palavras, matéria: Reggio Children – Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e dele potenzialità dei bambini e dele bambine), Editrice Penso – Gruppo A. In questo senso, si pretende iddentificare nella sua ricerca, le opere testuali sudette, le contribuzione dele esperienze italiane nelle scuole di asilo nido comunali di Reggio Emilia e del approccio progettuale ammesse per i professionisti che lavorano in queste istituzione comunale, cerca nella difesa della sua tese che il pensiero progettuale mentre è un elemento articolato della pratica pedagógica, svella in modo singolare, la atuação dei bambini e bambine. In questo modo, la studentessa ha come obbiettivo menzionare e utilizzare parti dele opere testuali soprannominate, come fondamento analítico della sua tese.

Risaltiamo che le citazioni di queste opere testuale selezionate per promuovere questi studi “As cem linguagens em mini-histórias contadas por professores e crianças de Reggio Emilia” e “Mosaicos de traços, palavras, matéria: Reggio Children e Escolas e Creches da infância de Reggio Emilia”, corrispondono alla ricerca della studentessa di dottorato. Chiariamo che lo uso delle opere testuale nella presentazione della tesi, sarà ristretto alla ricerca accademica, rispettando l’importanza dell’approccio di queste opere per la società contemporânea, in speciale, per l’Educazione dei Bambini.

In questo modo, cercando di evitare l’incidenza di atto illecito coinvolgendo l’uso improprio dei diritti d’autore, anche se parzialmente, delle parti che compongono la opera testuale, “As cem linguagens em mini-histórias contadas por professores e crianças de Reggio Emilia” e “Mosaicos de traços, palavras, matéria: Reggio Children e Escolas e Creches da infância de Reggio Emilia”, per l’uso individuale, per obiettivi didattiche, se richiede agli Egreggi Signori, l’autorizzazione d’uso delle opere testuali soprannominate, con lo scopo scientifico presentato in questo documento. Esegue la richiesta:

- a) **Se richiede l’autorizzazione per l’uso delle opere intitolate “I cento linguaggi dei Bambini” (As cem linguagens em mini-histórias contadas por professores e crianças de Reggio Emilia) ed anche “Mosaico Grafiche Parole Materia” (Mosaico de traços, palavras, matéria), con la finalità accademica, la possibilità dell’uso di frammenti della opera per comporre la tesi di dottorato della studentessa Catia Alire Rodrigues Arend da Silva, in accordo con sue analisi e riflessioni, preteso nell’ambito della ricerca. Sottolineiamo che la estrazione di parti della opera soprannominata, sarà utilizzata per chiarimenti delle base analitiche dei oggetti presentati nella tesi di dottorato ed il suo uso sarà limitato all’aspetto acadêmico, nei limiti della tesi elaborata per la studentessa di dottorato. Si chiarisce che l’uso dei frammenti delle opere selezionate ed articolate nel testo della tesi, saranno accompagnate dei giusti riferimenti della opera originale, riconoscendo l’autore di ogni lavoro.**

Nella opera “I cento linguaggi dei Bambini” (As cem linguagens em mini-histórias contadas por professores e crianças de Reggio Emilia) sono state utilizzate frammenti delle historie presenti nelle pagine: 21 a 24; 25 a 26; 41 a 42; 45 a 46; 47 a 50; 51 a 53; 54 a 56; 69 a 70; 85 a 88, riferenziato d’accordo con le Norme Tecniche Brasiliane – ABNT.

Nella opera “Mosaico Grafiche Parole Materia” (Mosaico de traços, palavras, matéria) sono state utilizzate frammenti dei testi delle pagine: 73 a 81; 91 a 95; 128 a 131; 146 a 148; 150 a 151; riferenziato d’accordo con le Norme Tecniche Brasiliane – ABNT.

In attesa della Vostra comprensione, della importanza richiesta in questo documento, se richiede defferimento.

Ci presentiamo disponibile per maggiori chiarimenti,

Cordiali saluti,

Catia Alire Rodrigues Arend da Silva
requerente

Dra. Maria Alzira Leite
Requerente

Curitiba, 09 de outubro de 2022.

AUTORIZAÇÃO DA EDITORA REGGIO CHILDREN PARA USO DAS IMAGENS



Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine
International Center for the defence and promotion of the rights and potential of all children

AGREEMENT

Further to the previous correspondence, **Reggio Children** (Reggio Emilia, Italy) hereby grants to **Catia Arend**, Rua Reinaldo Stocco, nº 546, casa 23. Bairro Pinheirinho. CEP: 81820-020 Curitiba/Paraná - Brasil, the non-exclusive permission to reproduce agreed excerpts and 25 pictures from the archives of Preschools and Infant-toddler Centres – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia and Reggio Children publications, as per the attached documents:

- *Imagens desfocadas para a editor.pdf*

- *Excertos de textos para a editora.pdf*

in the inner pages of her PhD. thesis entitled A experiência educativa de Reggio Emilia: do pensamento projetual à ação singular da criança that she will present on 09/12/2022 at the Universidade Tuiuti do Paraná (Brazil), Programa de Pós-Graduação em Educação.

Under the clauses agreed, Catia Arend undertakes to:

- mention the source of the excerpts, quoting both the Portuguese edition and the original title, as follows:

Reggio Children e Escolas e Creches da infância de Reggio Emilia, *Mosaico de traços, palavras, matéria*. Porto Alegre: Penso, 2022 (original Italian edition: *Mosaico di grafiche, parole, materia*. Reggio Emilia: Reggio Children, 2015)

Reggio Children e Escolas e Creches da infância de Reggio Emilia, *As cem linguagens em mini-histórias - contadas por professores e crianças de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2021 (original English edition *The Hundred Languages in Ministories – Told by Teachers and Children from Reggio Emilia*. Worcester: Davis, 2016)

- quote these publications in the References section of the thesis

- mention the source of the pictures as for the excerpts, and quoting also their copyright, as follows:

For pictures from *As cem linguagens em mini-histórias*:

© Preschools and Infant-toddler Centers – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia

For pictures from *Mosaico de traços, palavras, matéria*:

© Preschools and Infant-toddler Centers – Istituzione of the Municipality of Reggio Emilia and Reggio Children



Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine
International Center for the defence and promotion of the rights and potential of all children

- use said excerpts and pictures only for the agreed purpose, and exclude any other unauthorized purpose;
- declare under her responsibility that said materials will not be used by her for any commercial reason;
- use her best endeavours to guarantee that no improper use will be done by herself or any other person of the PhD thesis containing said materials from Reggio Emilia.

The permission hereby granted to Catia Arend is granted specifically to Catia Arend only and may not be transferred by her in whole or in part to any other party except with the prior written consent of Reggio Children.

For any other use of those materials (including the possible publication of the PhD thesis), a new request for permission will need to be submitted to Reggio Children's approval.

Reggio Children

Crsitian Fabbi, President

Reggio Emilia, 1/12/2022 (date)

Catia Arend

Reinaldo Stocco, 546, casa 23. Bairro Pinherinho.

Curitiba/Paraná. Brasil

Curitiba, 29 de novembro de 2022.

